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

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

V международной научно-практической онлайн-конференции

14-15 ноября 2023 года

г. Москва

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

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

V международной научно-практической онлайн-конференции

«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»

г. Москва, 14–15 ноября 2023 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 V Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 14–15 ноября 2023 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А.И. Савенкова, доцента П.В. Смирновой [Электронный ресурс]. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2023. – 366 с.

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

Представлены доклады и статьи участников V 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.

©ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Бегматов А.С. *(Ташкент, Узбекистан)* Одаренность: природа, слагаемые становления и развития 9

Кашапов М.М. *(Ярославль, Россия)* Ресурсные основы паллиативности в работе одаренными обучаемыми 19

Ларионова Л.И. *(Москва, Россия)*, ***Кочемирова Н.Ф.*** *(Москва, Россия)* Одаренные во взрослой жизни 24

Сатова А.К. *(Алматы, Казахстан),* ***Турсунов Г.К.*** *(Астана, Казахстан)* Концептуальные основы выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в республике Казахстан 31

Нарикбаева Л.М. *(Алматы, Казахстан)*, ***Батырбаева Н.Ф.*** *(Алматы, Казахстан)* Искусственный интеллект и современное образование 37

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Ахмедова М.Х. *(Ташкент, Узбекистан)*, ***Джораева Г.Е****. (Ташкент, Узбекистан)* Characteristics of creative pedagogical technologies used in teaching psychology /Характеристики креативных педагогических технологий, применяемые в преподавании психологии 42

Егоров И.В., ***Наумова Д.В., Павленко Т.А.*** *(Москва, Россия)* Антисоциальная креативность и идентичность личности: связь и специфика 46

Кинцель А.Е. (*Степногорск, Казахстан)* Исследование влияния метакогнитивных стратегий на эффективность обучения одаренных школьников и их академическую успешность 51

Песков В.П. *(Москва, Россия),* ***Кузеванов В.Я.*** *(Иркутск, Россия)* Садовая терапия как междисциплинарная природоподобная технология развития когнитивных ресурсов одаренной личности 57

Петрусевич П.Ю. *(Ижевск, Россия)* Интегративный подход к развитию лингвистической одаренности 66

Рузибоев Т.Б. *(Ташкент, Узбекистан),* ***Мухиддинова Р.А.*** *(Ташкент, Узбекистан)* Interdisciplinary research and the psychological characteristics of gifted individuals / Междисциплинарные исследования и психологические характеристики одаренных людей 72

Семенов И.Н., доктор психологических наук, профессор, ***Калашников И.Г.*** *(Москва, Россия)* Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся 75

Суворова Г.А. *(Москва, Россия)* Одаренность в структуре ментальных качеств человека 80

Суннатова Р.И. (Москва, Россия), ***Борозинец Д.В.*** *(Москва, Россия)* Профессиональная идентичность и карьерно-адаптационные способности обучающихся колледжей 87
Фролова Е.В. *(Москва, Россия)* Когнитивные профили студентов различных направлений профессиональной подготовки 93
ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ
Айтышев А.Д. *(Алматы, Казахстан)* Сущность понятия "коммуникативные навыки учителя" 100
Бакаева И.А. *(Ростов-на-Дону, Россия),* ***Шевченко Л.М.*** *(Ростов-на-Дону, Россия)* Особенности детско-родительских отношений и социальной ситуации в семьях одаренных подростков 105
Белавина Ю.Ю*. (Москва, Россия)* Возможности музыкального обогащения образовательной среды в начальной школе 109
Белова Е.С. *(Москва, Россия)* Талантливые ученые в детстве: особенности и условия 115
Вялова И.В. *(Москва, Россия)* Социально-эмоциональное развитие старших дошкольников с использованием мультимедийного контента 120
Емельянова Е.В. *(Иркутск, Россия),* ***Кузьмина Е.Ю.*** *(Иркутск, Россия),* ***Лавлинский М.В.*** *(Иркутск, Россия)* Выявление структуры математических способностей у восьмиклассников 124
Карнеев Р.К. *(Брянск, Россия),* ***Сухоносов А.П.*** *(Москва, Россия),* ***Карнеева О.А.*** *(Брянск, Россия),* ***Сухоносов Д.А.*** *(Москва, Россия)* Креативность как качество современной элиты 129
Карташова С.В. *(Москва, Россия)* Развитие мнемических способностей у детей среднего дошкольного возраста 133
Курганова Е.А. *(Москва, Россия),* ***Листик Е.М.*** *(Москва, Россия)* Специфика моральной регуляции у подростков, обучающихся в профильных классах 136
Неокина М.А. *(Москва, Россия)* Особенности конкурентного поведения старших дошкольников с различным уровнем эмоционального интеллекта 144
Орысбаева А.Р. *(Алматы, Казахстан)* Музыкальная импровизация как древний вид музицирования 150
Сухоносов А.П. *(Москва, Россия),* ***Ларина А.Д.*** *(Брянск, Россия)* Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости студентов вуза 154
Сюртукова М.А. *(Ростов-на-Дону, Россия)* Особенности социального интеллекта у обучающихся специализированных учебно-научных центров в классах с различными профилями образования 158
Узакова З.Ф. *(Ташкент, Узбекистан)* Влияние рефлексивности на развитие творческих навыков лиц с инвалидностью (на примере инклюзивных театров) 164
Шафигуллин Д.Ф. *(Москва, Россия)* Факторы, влияющие на адаптацию одаренных обучающихся в коллективе 168

ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Ключко О.И. *(Москва, Россия),* ***Арцибашева Э.Б.*** *(Москва, Россия)* Клуб как форма музыкального просвещения школьников 174

Матросова А.А. *(Москва, Россия)* Экспериментальное исследование лингвистических способностей учащихся младшего школьного возраста в условиях дистанционного образования 178

Поночевный М.А. *(Ростов-на-Дону, Россия)* Первая русская революция своими глазами: творческая лаборатория для одаренных детей 184

Серина М.Г. *(Москва, Россия)* Связь темперамента и эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста 189

Чернораева Т.В. *(Ростов-на-Дону, Россия),* ***Солодовникова А.Н.*** *(Ростов-на-Дону, Россия)* Развитие метапредемтных умений у одаренных обучающихся (на примере преподавания филологических дисциплин) 194

Назирова Л.В.*, (Ташкент, Узбекистан)* Диагностика специфики индивидуального реагирования одаренных детей во фрустрационных ситуаций 199

Щербина Е.А. *(Ижевск, Россия),* ***Деветьярова И.Н.*** *(Ижевск, Россия)* Опыт работы инновационного комплекса по выявлению, развитию и поддержке способностей и талантов у учащихся в системе образования города Ижевска 204

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Быкова Л.А. *(Томский район, Россия)* Развитие одаренности детей дошкольного возраста посредством педагогики сотворчества 210

Волкова Е.В. *(Томск, Россия)* Развитие креативного мышления и творческих способностей учащихся на уроках английского языка 214

Давыдова Г.И. *(Ялта, Россия),* ***Семенов И.Н.*** *(Москва, Россия)* Модель рефлексивно-терапевтического наставничества в повышении инклюзивности культуры семьи одаренных подростков с ОВЗ 220

Звекова О.А.*,* ***Марусева О.В, Хлебникова Н.Н.*** *(Томский район, Россия)* Рефлексивный полилог как метод организации мыслительной деятельности детей дошкольного возраста 225

Лазарева С.В. *(Томск, Россия)* Влияние рефлексивно-сотворческих практик на формирование гибких навыков школьников на уроках иностранного языка 228

Липухина А.Г. *(Томский район, Россия)* Развивающая предметно-пространственная среда ДОУ в педагогике сотворчества 233

Осипова М.Г. *(Северск, Томская область, Россия),* ***Сафронова Н.Ю.*** *(Северск, Томская область, Россия)* Использование рефлексивно-сотворческих технологий для развития способностей у детей с ОВЗ 237

Сухоруков А.С.*, *Сухоруков Д.А. *(Петрозаводск, Россия)* Роли родителей в развитии одаренности и творческой мотивации ребенка 240
Трифонова Е.В. *(Москва, Россия),* ***Федорова Е.П.*** *(Москва, Россия)* Любознательность как проявление познавательной потребности и предпосылка одаренности 246
Чепелева Д.С. *(Москва, Россия),* ***Лавров А.П.*** *(Москва, Россия*) *Результаты решения экспериментальных творческих задач по химии недоопределенной целью* 251
ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ
Герасимова Т.Н. *(Москва, Россия)* Условия психолого-педагогического взаимодействия для развития творческих способностей младших школьников 259
Гуськова С.К. (Москва, Россия) Личностная идентификация лидера 262
Поставнев В.М. *(Москва, Россия),* ***Поставнева И.В.*** *(Москва, Россия)* Психологические механизмы развития личности на этапе акме 266
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ
Гасанова И.В. кызы *(Самара, Россия)* Использование ситуационных задач для формирования функциональной математической грамотности младших школьников 272
Немов Р.С. *(Москва, Россия)* Мотивация достижения успехов и математическая одаренность 278
Федоров Т.Ю., Аникина А.А., Кадкина А.В., Федорова Т.В. *(Самара, Россия)* Методические аспекты развития креативности младших школьников 282
Макарова К.И*., (Москва, Россия),* ***Цаплина О.В.,*** *(Москва, Россия)* Развитие математических способностей младших подростков с помощью метода игрофикации 287
Зубова С.П., Лысогорова Л.В. *(Россия, Самара)* Выявление и развитие математических способностей младших школьников: опыт кафедры начального образования 292
Редько З.Б. *(Москва, Россия)* Математический сценарий развития задатков и способностей младшего школьника 296
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
Антонова А.В., Ходакова Н.П. *(Москва, Россия)* Художественный навигатор и подготовка педагогов к развитию художественной одаренности детей 302
Аренова А.Х. *(Алматы, Казахстан)* Современные проблемы международной системы качества образования и ее основные концепции 305

Илюшина Н.Н. *(Москва, Россия)* Выбор темы научно-исследовательского проекта одаренными обучающимися: проблемы и подходы решения 311
Иоффе А.Н. *(Москва, Россия),* ***Бычкова Л.В.*** *(Москва, Россия),* ***Данилина А.А.*** *(Москва, Россия),* ***Бородкина Н.В.*** *(Москва, Россия)* – Рефлексивные практики для развития личностного потенциала обучающихся в системе повышения квалификации педагогов 318
Львова А.С. *(Москва, Россия),* ***Зиновьева Т.И.*** *(Москва, Россия),* ***Аренова А.Х.*** *(Алматы, Казахстан)* Подготовка педагога к осуществлению начального образования в поликультурном социуме 326
Поставнев В.М. *(Москва, Россия),* ***Поставнева И.В.*** *(Москва, Россия),* ***Львова А.С.*** *(Москва, Россия),* ***Цаплина О.В.*** *(Москва, Россия)* Формирование готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми 332
Самарцева Е.А. *(Москва, Россия)* Жизнестойкость молодых педагогов и специалистов, сопровождающих одарённых детей 338
Ситаров В.А. *(Москва, Россия),* ***Маралова Т.П.*** *(Череповец, Россия)* Влияние вовлеченности родителей в образовательный процесс на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста 342
Тиллашайхова Х.А. *(Ташкент, Узбекистан)* Характеристики способности к эмпатии у студенческой молодежи 349
Toshmatov B.E. *(Tashkent, Uzbekistan) Features of motivation of teachers working in educational organizations* 354
Yuldoshev Bobir *(Tashkent, Uzbekistan)* Psychological and pedagogical aspects of training teachers to work with gifted students: improving educational strategies for people with exceptional thinking 358
Juraeva S.N. *(Tashkent, Uzbekistan)* Features and criteria for the formation of a modern pedagogical image 361

ПЛЕНАРНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Бегматов А.С.
профессор, доктор философских наук
Институт изучения проблем молодежи и
подготовки перспективных кадров /Ташкент/
begmatov_abdulla@mail.ru

ОДАРЁННОСТЬ: ПРИРОДА, СЛАГАЕМЫЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Целью статьи является выявление некоторых не изученных и малоизученных условий формирования и проявления одаренности. К числу таких условий и факторов автор относит время и период начала формирования и проявления задатков одарённости. Он считает, что раннее формирование и проявление одарённости способствует более быстрому и большему её развитию. Автор старался доказать, что характер взаимодействия сознания и подсознания является одной из основ становления одарённости. Автор пришёл к выводу о том, что внушение является одним из важных факторов формирования одарённости и что одарённость проявляется ярче, полнее и эффективнее через вдохновение и транс.

Ключевые слова: способность, сознание, подсознание, внушение, вдохновение, творчество

The purpose of the article is to identify some unexplored and little-studied conditions for the formation and manifestation of giftedness. Among such conditions and factors, the author refers to the time and period of the beginning of the formation and manifestation of the makings of giftedness. He believes that the early formation and manifestation of giftedness contributes to its faster and greater development. The author tried to prove that the nature of the interaction of consciousness and subconsciousness is one of the foundations of the formation of giftedness. The author came to the conclusion that suggestion is one of the important factors in the formation of giftedness and that giftedness manifests itself more vividly, more fully and more effectively through inspiration and trance.

Key words: ability, consciousness, subconscious, suggestion, inspiration, creativity

Введение. Исследование проблемы одаренности имеет первостепенное значение для любого общества. Поэтому она в последние десятилетия заслуженно разрабатывается интенсивно. Среди учёных, добившихся значительных успехов в данном направлении, следует выделить целую группу российских авторов. Одно из важных мест в этой группе занимают создатели Рабочей концепции одарённости. Всё более усиливающаяся интенсификация развития как материального, так и духовного производства порождает потребность во всесторонней и глубокой разработке её структуры, содержания, происхождения и развития. В ответ на эту потребность

появляется множество научных работ в общественно-гуманитарных науках, особенно в психологии и педагогике. Так, в последние десятилетия появился ряд интересных работ в этих отраслях науки. Авторами этих работ являются Бурменская Г.В., Лейтес Н. С., Матюшкин А.М, Растянников А.В., Савенков А.И, Степанов С.Ю., Ушаков Д.В., Панов В.И. и др. [3].

Для более полного и всестороннего осмысления проблемы одарённости, как нам представляется, следует предварительно изучить общие контуры, основные компоненты, её субъект и предмет. Думается, что целесообразно предварительно определить содержание и этимологию слова «одарённость». Морфологический анализ этого слова показывает, что его основу составляет глагол «дарить». Данный глагол предполагает наличие субъекта, т.е. того, кто дарит, то, что дарят; и того, кому дарят.

Изучение этих вопросов, целесообразнее начать с того, кому дарят. Это объясняется тем, когда говорят о наличии одарённости, имеется в виду конкретное лицо, у кого присутствует эта одарённость. Далее следует ответить на вопрос, что дарят. Здесь найти ответ будет сложнее. Дарить могут как материальные, так и духовные ценности. В данном контексте и вообще в научных исследованиях, посвященных одарённости, речь идёт о духовных ценностях. Ибо когда дарят материальные ценности, одарённое лицо, и не только он, будут знать, что ему дарили. В случаях же с духовными ценностями, одарённый, да и не только он могут не знать, что ему подарили.

Конкретных видов духовных ценностей множество. К ним можно отнести талант, привычки, навыки, потребности, способности, гениальность и т.д. Анализ этих явлений показывает, что ряд из них нельзя дарить. Например, талант нельзя дарить. Он появляется в течение долгого времени. Привычки тоже нельзя дарить, ибо их появление тоже требует определенного времени и усилий. Можно допустить, что потребности могут быть дарены. Но наличие потребностей не дают основание для того, чтобы назвать их обладателя одарённым. Навыки тоже нельзя дарить, ибо они появляются после долгих повторений одних и тех же движений, или операций.

На поверку оказывается, что дарить из вышеприведенного списка можно только способности. Если быть точнее, то могут быть дарёными не способности, а задатки этих способностей. Следовательно, когда говорят об одарённых людях, следует подразумевать людей, одарённых задатками и развившие эти задатки до уровня способностей высокого уровня. Здесь также следует ввести уточнение: когда говорят об одарённых людях, имеют в виду не тех людей, у кого есть способности к выполнения какого-либо действия. В этом случае имеются в виду люди с высокоразвитыми способностями.

Далее следует также уточнить, всем ли людям дарятся задатки высокоразвитых способностей. Ответы на этот вопрос могут быть разными и противоположными. Среди учёных по этому вопросу нет единого мнения. Одни из них считают, что все дети рождаются с задатками больших способностей. В подтверждение своего мнения они приводят примеры, когда у детей очень рано начинают проявляться способности к математике, музыке,

поэзии и к другим сферам. Мы считаем, что такими задатками рождаются все или почти все дети. Исключением являются дети, у которых во время внутриутробного развития произошли аномалии.

На вопрос о том, почему не у всех детей проявляются способности в раннем возрасте, можно привести аналогию с семенами растений. Все или почти все семена появляются с потенциальными возможностями, превратится в растения. Но не все превращаются в них. Превращаются в растения только те из них, которые попали в надлежащие условия. Так же и с детьми. Превратить задатки в развитые способности могут только те из них, которые родились и оказались в условиях, способствующих проявлению их задатков. Такие задатки не во всех случаях проявляются рано или относительно рано. Они могут проявиться и позже, даже в среднем или старческом возрасте, когда появляются необходимые условия.

Если считать, что вышеприведенные мнения и факты дали ответы на вопросы о том, кому дарят и что дарят, то остаётся ответить на вопрос о том, кто дарит. Мнения здесь также разделяются на противоположные полюса. Одни учёные и специалисты считают, что задатки способностей дарит всевышний, другие считают, дарит их природа. В этом вопросе мы не можем быть судьёй и определить, кто из них прав. Дело в том, здесь проявляются не только знания, но вера людей. Вера такое явление, которое не принимает любые доводы, противоречащие ей. Поэтому этот вопрос пока остаётся открытой.

Рассмотрение истории изучения вопроса о природе и происхождении одарённости показывает, что споры по ним ведутся на плоскости сознания и в ряде случаев, с учетом внешних условий. Так, авторы упомянутой выше Рабочей концепции одарённости считают, что «Одаренность – это 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].

Системность, как одна из характеристик одарённости указывает на, безусловно, важное качество психики обладателя одарённости. Вместе с тем она одна из общих характеристик, которая нуждается в конкретизации. Известно, что системность означает совокупность определённого количества элементов, тесно взаимодействующих между собой. Эти элементы соединяются с системой не непосредственно. Часть, из них объединяясь между собой, создают блоки, из которых и состоит система.

Наиболее крупными блоками системы, приводящей к формированию одарённости, являются сознание и подсознание. Нам представляется, что одарённость предполагает тесное взаимодействие этих блоков, т.е. сознания и подсознания. Одарённость проявляется только там, где присутствует такое взаимодействие. Без такого взаимодействия нет сколько-нибудь значимой одарённости. Одним из важных факторов, способствующих формированию такого взаимодействия, как нам думается, является постановка ясной, сильно

привлекающей цели. Возникновение такой цели заставляет подсознание работать в направлении её реализации.

Если поэт ставит перед собой цель написать поэму о героизме, то подсознание начинает искать материалы, приёмы для реализации этой цели. Здесь проявляется необходимость второго компонента одарённости: богатство материалов и приёмов, необходимых для её реализации. Если человек поставил перед собой цель написать поэму и при этом имеет скудный запас активной лексики и поэтических приёмов в подсознании, то ему будет чрезвычайно сложно достижение этой цели.

Одним из способов подключения подсознания в решение какой-либо проблемы является многократное повторение её в процессе работы над ней. Так, многолетнее размышление о связях между химическими элементами привело к твёрдому расположению данной проблемы в подсознании великого русского учёного Д.И.Менделеева. Открытие периодической таблицы элементов было совершено не случайно, это был результат огромного труда, длительной и кропотливой работы, которая была затрачена и самим Дмитрием Ивановичем, и множеством химиков из числа его предшественников и современников.

Согласно одной из версий, итогом двадцатилетних размышлений стало решение этой проблемы во сне учёного. А сон, как известно, является сферой подсознания. Если двадцатилетние размышления были кропотливой работой сознания, в которой принимало, хотя и пассивное, участие и подсознание, то решение выдал сон, во время которого активно работало подсознание. Если даже эта версия является выдуманной, всё равно исключительная роль подсознания в решении данной проблемы нельзя отрицать. Случай с открытием Д. И. Менделеева не является единственным, точно также говорил о своем открытии Август Кекуле, которому приснилась во сне формула бензольного кольца. Подробнее об этом [6].

В психологии автоматизированные действия называются навыками. Термин «навык» в подавляющем большинстве случаев используется относительно к физическим действиям. Во многих из этих физических действий присутствует и умственный момент. Некоторые авторы отождествляют интеллектуальный навык и понятие «интеллектуальное умение». Нам представляется, что пора внести ясность в понимание этого термина.

В нашем понимании, в данном случае, термин «интеллектуальный навык» означает превращение процесса выведения нужных фактов из подсознания в распоряжение сознания. Введение этого термина в психологический обиход будет способствовать повышению эффективности работ по формированию и воспитанию интеллектуальных способностей и через это к развитию творческого потенциала молодежи и не только.

Тема поиска и раскрытия своего потенциала очень актуальна для многих людей. Это объясняется тем, что полное раскрытие своего потенциала означает достижение уровня одарённости и отрыв от повседневного среднего

состояния. Теоретически известно, что вместе с раскрытием своего потенциала у человека появляется ощущение счастья, но не всегда ясно, что нужно делать и в каком направлении следует двигаться, чтобы достичь такого состояния.

Исследование и решение проблемы одаренности вместе с дарением ощущения счастья отдельному человеку, оказывает заметное влияние и на развитие общества, благополучие его граждан. Это обусловлено тем, что реализация одарённости отдельного индивида, например в производстве, означает его развитие и через это развитие общества. Освещение проблемы одарённости. её сущности и свойств требует предварительного нахождения ответа ещё и на некоторые другие вопросы.

Одним из первых вопросов, возникающих на пути изучения одарённости, является вопрос о её природе: является ли она врожденной или приобретенной. Если она является врожденной, то её исследователи основное внимание должны концентрировать на изучении её развития. Если же она является приобретенной, то в центре внимания исследователей окажется вопрос о её формировании и только потом о её развитии.

Подавляющее большинство специалистов и учёных, занимающихся этой проблемой склонны относить её к разряду врожденных. Одни из них пишут об этом однозначно и без сомнений, другие же исходят из постулата о врожденности этого явления, но об этом не заявляют открыто. Есть ещё и такие учёные, которые считают, что задатки этого качества являются врожденными, но оно формируется и развивается под влиянием окружающей среды. Так, например, проф. А.К. Белоусова пишет: «Есть дети, которым *много дано* от рождения. Они *получили в Дар* то, что другим приходится развивать в себе. Эти дарования могут носить разную природу, но всегда встаёт проблема их диагностики, бережного отношения и развития. Необходимо формировать условия, среду, чтобы сделать всё возможное для развития *одарённых* детей» [2,5]

Некоторые слова и словосочетания из приведенной выше цитаты мы перевели на курсив. Если «Есть дети, которым *много дано от рождения*» то здесь под словами «*много дано от рождения*» подразумеваются задатки одарённости. Следовательно, эти задатки признаются врожденными. Следующее предложение автора о том, что «Они *получили в Дар* то, что другим приходится развивать в себе» не исключает, что эти задатки есть и у других, но в менее развитом состоянии. Таким образом, можно сделать вывод о том, что задатки есть у всех людей, но у одних они находятся в более развитом, у других в менее развитом состоянии.

Наконец, значение слова «одаренность» указывает на то, что подразумеваемые под этим словом свойства или качества являются одаренными богом или природой. Вопрос заключается в том, что одарены этим свойством или качеством все или не все люди. Если исходить из семантики слова «одаренные», то скорее всего, одарены не все люди. Семантика слова «одаренные» заключается в отделении «одаренных» от

«неодаренных». Если бы все люди были одарены этими свойствами, то эти свойства или качества не считались бы дарением.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что эти задатки есть у всех. Для того, чтобы согласится или отрицать такой подход к генезу одарённости, мы считаем следует обратиться к природе одаренности.

В «Википедии» понятие одарённости характеризуется как наличие потенциально высоких способностей у отдельных людей. Ряд учёных, занимающихся данной проблемой, придерживаются такого же или близкого к этому мнения. Наличие способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности. При этом акцент делается на том, что одарённость не механическая совокупность способностей, а как новое качество, которое рождается во взаимовлиянии и взаимодействии своих компонентов. Одарённость создаёт только возможность достижения успеха. Для реального достижения этого успеха человек должен обладать кроме одарённости, определённым опытом, волей и мотивацией, т.е. он должен уметь и стремиться к реализации имеющегося потенциала.

Сознанию сложно удержать в центре внимания много объектов и проблем. Среднестатическому человеку трудно удержать в рамках внимания даже три мысли или проблемы. Если даже удаётся, то, такое удержание долго не может продолжаться. Кроме того, при таком удержании правильное или оптимальное решение каждой из этих проблем затруднено и чревато значительным количеством ошибок. Поэтому, сознание старается решить их поочерёдно, т.е. в центре внимания оставляет одну из них, как правило, наиболее важную, доминантную. Потом, после решения этой доминантной проблемы, оно берется поочерёдно решать следующие проблемы.

Подсознание же постоянно обрабатывает огромное количество таких проблем. Оно одновременно воспринимает и перерабатывает все сигналы, поступающие от организма. При этом все эти сигналы перерабатываются очень быстро, а некоторые из них перерабатываются молниеносно и передаются в мозг для принятия окончательного решения. Быстрота и оперативность в деятельности подсознания является палочкой-выручалочкой для успешной деятельности его носителя.

Формирование и развитие одарённости можно проследить на примере жизни и творчества отдельных гениев, например выдающегося поэта-философа Алишера Навои. Большие творческие способности Навои обнаружились очень рано. В возрасте семи-восьми лет он увлекся творчеством выдающегося суфия Фаридуддина Аттара. Причиной такого раннего появления интереса к суфийской литературе у, по современным меркам, ребенка, послужил следующий случай. Два дяди Навои: Гариби и Кобули увлекались поэзией и сами писали стихи. Они регулярно участвовали на собраниях поэтов, где читались и обсуждались стихи известных и не очень, поэтов. На такие собрания они нередко брали с собой племянника – будущего великого поэта.

На этих собраниях читались и обсуждались, в частности, и произведения Аттара, в т.ч. его «Логика птиц» Рассказы из этого произведения и их толкование сильно заинтересовали мальчика Алишера. Он головой окунулся в чтение этой книги. Книгу он читал денно и нощно. О привлекательности «Логики птиц» и других произведений Аттара свидетельствует такой факт: один из ориенталистов Германии – Г. Риттер так увлекся его произведениями и философией, что в конце жизни написал завещание, в котором указал, чтобы после смерти хоронили его тело у ног великого Аттара. Его завещание было исполнено.

Родители, обеспокоенные сильным усердием тогда еще ребенка Алишера, запретили ему читать эту книгу и отобрали её у него. Позже, став уже известным поэтом, Навои вспоминал об этом случае и писал, что запрет родителей на чтение этой книги был бесполезен. Потому, что в возрасте восьми лет он уже знал полностью наизусть эту книгу и часто повторял её про себя. Эта книга была первой книгой, которую Навои выучил наизусть. Он также писал о том, что всю жизнь собирался написать ответ на эту книгу.

Об одарённости Навои свидетельствует и такой факт: он уже в детстве достиг больших высот в поэзии. Это подтверждается фактом, что на один бейт (две строки) из написанной десятилетним Алишером газели, Лютфи, один из основоположников узбекской классической литературы, говорил, что с удовольствием согласился бы поменять на эти две строки Алишера, свои десять тысяч строк.

В последние годы жизни Навои написал в виде ответа на книгу Аттара свою книгу «Язык птиц». Эта книга является квинтэссенцией его взглядов на мир, на самопознание и самосознание. Притом в ней описан процесс самосознания не только отдельной личности, но и целого этноса, который можно назвать национальным самосознанием.

На этом примере из жизни Алишера Навои можно проследить как становление сознания и подсознания и их крепкое взаимодействие способствовали формированию гения. Усвоение в возрасте 7-8 лет наизусть сложной философской книги Аттара, способствовало, во-первых, формированию огромного активного словарного запаса, который был необходим становлению великого поэта; во-вторых, способствовало накоплению в подсознании молодого Алишера целую гамму поэтических приёмов, мастером создания и использования которых был Фаридуддин Аттар.

Выученная наизусть книга способствовала возникновению тесного взаимодействия между сознанием и подсознанием. На это указывает то, что молодой Алишер выучил эту книгу наизусть не по чьему-то заданию, а сугубо добровольно, на основе глубокой заинтересованности и любви к ней. Эта заинтересованность и любовь обусловили частое и регулярное обращение к ней, т.е. способствовали тесному взаимодействию его сознания и подсознания. Это указывает на то, что выученные действия, слова, тексты и целые книги

уходят в подсознание. Сознание же часто, по мере необходимости будет извлекать из подсознания нужные части этих текстов.

Знание наизусть книги означает не только знание слов и выражений, которые составили его активный словарный запас, но и активный запас поэтических приёмов и способов изложения. Всё это вместе взятое способствовало зарождению гения.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что любовь к книге Аттара послужила пусковым механизмом к выучиванию её наизусть и частому повторению. Из данного случая можно сделать вывод о том, что первое требование к формированию одаренности заключается в привитии любви к предмету или сфере деятельности как можно раньше. Без достаточно сильной любви к предмету или сфере деятельности, все старания будут безрезультатны. Из этого следует, что первопричиной превращения задатков в реальные способности является любовь к предмету этих способностей.

После определения первого условия-любви к выбранной сфере возникает вопрос: как формируется эта любовь? В психологических словарях любовь определяется как «чувство человека к другому человеку, предмету или действию. Это приятное чувство, которое вызывает положительные эмоции и привязанность». Джордано Бруно определял одно из свойств любви как «Нет такого тяжелого труда, который любовь не делала бы не только легким, но даже приятным». Труд писателя и поэта – тяжелый труд. Но когда появляется любовь к нему, его тяжесть становится приятной.

Этот вывод не объясняет процесс появления или формирования любви, и то, что послужило причиной её появления. Первым этапом в появлении любви к определённой сфере деятельности является возникновение сильного эмоционального отношения к этой сфере. Эта эмоциональная связь заставляет человека чаще обращаться к ней. Далее, в процессе регулярных занятий данной сферой, субъект может столкнуться с определёнными трудностями, которые она таит в себе. Здесь могут формироваться сомнения у личности в возможности успешного занятия ею. Это очень важный и определяющий этап в становлении одарённости. Если обстоятельства складываются так, что в нём усиливается уверенность в успешной деятельности, в данной сфере, то эмоциональное отношение к ней будет усиливаться и дальше. Здесь значительную роль играет окружение субъекта. Если окружающие его люди: близкие, друзья, особенно люди, к которым он относится с уважением, могут сыграть большую роль. Если они поддерживают и одобряют его старания, то данная эмоциональная связь будет усиливаться и дальше и превратится в любовь.

На данном этапе значительную роль может сыграть так же внушение о том, что у него есть большие способности в данной сфере. Поэтому, нельзя критически относиться к увлечениям детей и не только детей. Если ребёнок увлекается рисованием и нарисовал самый безобразный рисунок, нельзя его за это осуждать и критиковать. Окружающие ребёнка люди должны уметь видеть в творениях ребёнка задатки способностей, возможно и больших

способностей, даже в случаях отсутствия прямых признаков, указывающих на наличие таких задаток. Если взбодрить и поддержать ребёнка, такие задатки обнаружатся обязательно.

Способность к внушению может сыграть решающую роль в становлении одарённости. Автор этих строк методом суггестии убедил несколько детей (своих внуков и внучек) в том, что у них большие способности к овладению иностранными языками. Через несколько лет оказалось, что эти дети овладели несколькими языками, самый успешный из них обучаясь на одиннадцатом классе, владел уже шестью языками, кроме своего родного – узбекского и русского, которым она также владела как родным.

Проявление способностей у большинства одаренных людей относительно рано, в детстве, связано также с тем, что в детском возрасте существует относительно тесное взаимодействие между сознанием и подсознанием. Наличие такого взаимодействия между этими двумя уровнями психики объясняется тем, что в этом возрасте у детей сознание сформировано ещё не в полном объеме. В возрасте до одного года психика ребенка состоит в основном из подсознания. Элементы сознания начинают формироваться на основе подсознательных рефлексов и реакций. В этом плане возраст до двух лет считается возрастом, когда существует самая тесная связь между сознанием и подсознанием. Именно в этом возрасте сознание начинает укрепляться, и одновременно отдалятся от подсознания.

В силу естественных и социальных обстоятельств, у определенной части детей сознание продолжает укрепляться, но не в ущерб его взаимодействию с подсознанием. У них это взаимодействие продолжает укрепляться на новой основе. Если до этого у них направленность данного взаимодействия шло в одном только направлении: как от подсознания к сознанию, то теперь сформировавшееся сознание всё более активно взаимодействует с подсознанием. Несмотря на это оно никогда не сможет взять подсознание под свой полный контроль.

Взаимодействие сознания и подсознания, как нам представляется, нельзя воспринимать, как стремление одного из них взять верх над другим. Это взаимодействие целесообразно представить как согласованное взаимодействие. При этом нельзя не учитывать возможность противоречия между ними. Такое случается нередко. Если такое противоречие превратиться в борьбу, то это означает начало патологии в психике.

Внушение может сыграть решающую роль в формировании способности не только к изучению иностранных языков, но и к другим сферам. В связи с этим встаёт вопрос о необходимости в некотором восстановлении почти забытой суггестопедии.

В психологии внушение признаётся как воздействие субъекта, на подсознание другого субъекта, минуя его сознание. С таким утверждением можно согласиться лишь частично. Наша практика показывает, что в процессе внушения, в подавляющем большинстве случаев, сознание принимает активное участие. Как было отмечено выше, первым этапом формирования

одаренности является формирование любви к избранной сфере деятельности. Именно этот этап является первым необходимым и эффективным этапом для внушения. Это связано с тем, что возникшее чувство любви способствует к повышению эффективности внедряемого в сознание субъекта внушения тем, что оно убирает или значительно сокращает препятствий внушению. Такими препятствиями могут быть критическое отношение и недоверие к содержанию внушения. После устранения данных препятствий начинается процесс активного внедрения содержания внушений.

Количество людей, обладающих одарённостью значительно меньше тех, кто не смог реализовать одарённость. Одарённость может проявляться в повседневной жизни и в творчестве. Реализация одарённости в большей мере зависит от целей и идеалов её обладателя. Одни довольствуются реализацией своих способностей в повседневной жизни, другие хотят реализовать свои способности в науке или в искусстве, т.е. в творчестве. Если реализация способностей в повседневной жизни даёт удовлетворение субъекту, то реализация в творчестве может принести ему славу. Этот факт не означает, что у человека, довольствовавшегося реализацией своих способностей в повседневной жизни, одарённости меньше чем у прославившегося своим творчеством. Нередко у первых из них одарённости может быт больше чем у гения. Ограничение своих больших способностей рамками повседневной жизни не дали ему возможности прославится в масштабах хотя бы в избранной им сфере.

Формирование и развитие одарённости и творчества процесс сложный. В данном контексте мы коснулись только некоторых её черт. Ещё одна из них, это неразрывная связь творчества с вдохновением. Реализация одарённости проявляется в основном через вдохновение. О вдохновении тоже написано немало. Мы затронули только одну из его черт, которую исследователи почему-то обходят стороной. Эта черта – его генетическая связь с подсознанием. Нам представляется, что оно рождается именно в подсознании. Оно является результатом свободной игры подсознания. Нельзя принудительно заставит писателя или художника создать что-либо значительное. Свобода, в первую очередь, свобода мысли, является основным условием для появления вдохновения и через него рождения гениальных произведений.

Появление вдохновения тесно связано с состоянием транса. Состояние транса один из его известных исследователей К. Хоффман характеризует как «Транс до сих пор традиционно определяют как состояние пониженного сознания или состояние дрёмы. Однако, более поздние антропологические определения связывают его с изменёнными состояниями сознания (Чарльз Тарт), и это становится всё более принятым» [5] В заключение можно сделать ещё один вывод о том, что в образовательных системах стран СНГ и не только, интеллектуальная нагрузка направлена на левое полушарие головного мозга учащихся и студентов. Если сумеем найти способ перевода половину этой

нагрузки на правое полушарие, то этим мы обеспечили бы значительное увеличение появления среди нас одарённых людей.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Б. (ответственный редактор), Шадриков В. Д. (научный редактор), Бабаева Ю. Д., Брушлинский А. В. И др. Рабочая концепция одарённости. Второе издание. М. 2003. 94 с.

2. Белоусова А.К. «Что такое одарённость»// Журнал Эксперимент и инновации в школе 2012/3 стр 2-4

3. Семенов И.Н., Ларионова Л.И., Поставнев В.М. Развитие психологии и педагогики одаренности в современном российском образовании (в связи с 65-летним юбилеем члена-корреспондента РАО А. И. Савенкова) // Известия Российской академии образования. 2023. № 3 (63). С. 279-292.

4. Live Journal (https://analyst-na.livejournal.

5. Hoffman, Kay. The Trance Workbook: understanding & using the power of altered states / translated by Elfie Homann, Clive Williams, and Dr. Christliebe El Mogharbel; translation edited by Laurel Ornitz. — 1998. — ISBN 0-8069-1765-2.

Кашапов М. М.
доктор психологических наук, профессор,
ЯрГУ им. П.Г. Демидова, Ярославль
smk007@bk.ru

РЕСУРСНЫЕ ОСНОВЫ ПАЛЛИАТИВНОСТИ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЕМЫМИ

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22–28–00602, https://rscf.ru/project/22–28–00602/

В статье обосновано, каким образом действенное общение наставника характеризуется усилением ресурсных возможностей одаренных учащихся. Потенциал тогда подпитывает ресурс, когда педагог осознает смысл выполняемой деятельности. Смысл в работе с одаренными заключается в высвобождении, экспликации творческих способностей учащихся для достижения социально-приемлемых целей. Рассмотрены паллиативность, абнотивность и другие ключевые компетентности наставника. Показано, каким образом, функционирование творческой деятельности одаренных характеризуется определенными психологическими механизмами, учет которых позволяет с минимальными затратами добиваться максимальных результатов. Особое внимание обращено на специфику личностного развития одаренных, ибо их подстерегают разного рода опасности и риски: ранимость, обидчивость, неустойчивая самооценка и т.п. Неуспешное совладание с возникающими трудностями приводит к перфекционизму, «звездной болезни», замкнутости, одиночеству.

Ключевые слова: творчество, одаренный, ресурс

The article substantiates how effective communication of a mentor is characterized by an increase in the resource capabilities of gifted students. Thepotentialthenfeeds the resource when the teacher realizes the meaning of the activity performed. The meaning of working with the gifted is to release, explicate the creative abilities of students to achieve socially acceptable goals. Palliative, abnotivityand other key competencies of the mentor are considered. It is shown how the functioning of the creative activity of the gifted is characterized by certain psychological mechanisms, taking into account which allows to achieve maximum results with minimal costs. Special attention is paid to the specifics of the personal development of the gifted, because they face all kinds of dangers and risks: vulnerability, resentment, unstable self-esteem, etc. Unsuccessful coping with emerging difficulties leads to perfectionism, «star disease», isolation, loneliness.

Keywords: creativity, gifted, resource.

Само слово «паллиативная» образовано от латинского «паллиум». В переводе обозначает покрывало, плащ. В широком смысле характеризуется защитой от неблагоприятных воздействий и обеспечением комфорта. Паллиативность как коммуникативная способность наставника в общении с одаренными обучаемыми заключается в создании таких условий для их учебно-познавательной деятельности, которые становятся средствами творческого саморазвития.

Сущность таких условий заключается в обучении одаренных умению трансформировать свои недостатки в достоинства. Например, неуверенность в уверенность. Обучение заключается в объяснении, а самое главное, в учёте психологических механизмов такого преобразования. Психологический механизм выполняет регулятивную функцию в управлении различными уровнями взаимодействия человека с окружающей средой. Описание особенностей функционирования механизма паллиативной поддержки одаренного обучаемого позволяет понять, каким образом актуализируется и реализуется процедура трансформации ситуации учебно-познавательной деятельности в памятное событие, обогащающее личность.

Механизм – способность превратить свою жизнь в средства её преобразования. Творческий способ жизни предполагает выход за пределы познаваемой и преобразуемой ситуации. Именно механизмы сопровождения субъекта творческой деятельности определяют жизненный путь личности в период её расцвета.

Овладение способностями (овладение способностями – есть познание себя, владение собой в первую очередь), по В.Д. Шадрикову, означает овладение психологическими механизмами. Овладение разными способностями возможно посредством реализации разных механизмов. Понимая что-то, мы выходим за пределы понимаемого [10].

Глубина понимания является степенной функцией, связанной с квалификацией: у опытных наставников, работающих с одаренными

обучаемыми, в отличие от начинающих, проявляется расширение зоны поиска и осмысления возникшей проблемы. Особо следует отметить, что не все психологические механизмы способствуют саморазвитию. Обобщение эмпирических результатов, полученных в ходе проведенных нами исследований [2; 3; 4; 5; 7], а также анализ литературных данных [1; 8; 9] позволяет отметить, что важную роль в этом сложном процессе играют следующие механизмы:

Механизм идентификации. Человек, даже будучи в совершенном одиночестве, продолжает опираться в своих действиях и мыслях на свои представления об оценках, значимых для других. От наставника, желающего помочь одаренному, требуется комплекс компетентностей, среди них особую роль играет абнотивность [6]. Благодаря абнотивности педагога одаренный получает системную поддержку, крайне необходимую ему как в контексте личностного развития, так и когнитивного.

Механизм перехода от поддержки со стороны окружающих к самоподдержке. Развитие творческих способностей одаренного зависит от его способности поддерживать самого себя и использовать эту самоподдержку для того, чтобы найти поддержку в своем окружении. Когда у одаренного есть выбор, он несет ответственность за то, что выбирает в качестве источника своей поддержки - находится ли она внутри него или в его окружении.

Компенсация слабых качеств сильными. Наставник использует интерпретацию, позволяющую изложить сложный материал максимально понятным языком, приближенным к языку обучаемого, для того чтобы он сразу же, не прилагая специальных усилий, мог «схватить» и понять новую информацию. Разъяснения, уточнения, возникающие вслед за уже предложенной интерпретацией, могут способствовать укреплению усвоенного материала, а, следовательно, и повышению эффекта интерпретации, которая не должна быть слишком длинной по форме и сложной по содержанию.

Механизм восполнения, уравновешивания и возмещения внутренних ресурсов. Улучшение уверенности в себе реализуется посредством разработки реалистичных целей и осмыслением способов их достижения. Одаренный учится поощрять себя за каждое достижение и заниматься саморазвитием. Так, неумение распределять время можно исправить, записывая все дела в блокнот. Внутренние ресурсы обусловливают конструктивное отношение к текущей жизненной ситуации и проявляются в позитивном самоотношении. Одним из ценных личностных ресурсов является понимание того, что любой кризис, неудача – явление временное, таящее в себе возможности роста.

Выделение положительного в недостатке способствует снижению уровня неуверенности, поскольку возникновение стресса связано с тем, что человек осознает наличие дисбаланса между предъявляемыми к нему требованиями и его способностью выполнить эти требования. Изменение восприятия дисбаланса является чрезмерно мощным средством для управления стрессом. Неожиданный угол восприятия познаваемой системы

или отдельных ее частей, причинно-следственных и целе-средственных связей, позволяет открывать нечто новое даже в очень знакомых явлениях.

Одаренный может изменить восприятие каждого из трех компонентов когнитивной оценки: предъявляемого требования, способности его выполнить и оценка необходимости с ним справиться. Всё это вместе взятое способствует повышению уверенности в себе. Ставка на сильные качества одаренного облегчает процесс трансформации, который происходит через осознание и интеграцию недостатков в структуру личности. С недостатками не нужно бороться, а посредством выявления в них сильных, положительных сторон включить их в собственный опыт. Это позволяет человеку стать более целостной и аутентичной личностью и улучшить качество отношений с окружающими.

Изменение психологической структуры неуверенности посредством целенаправленного преобразования отдельных её компонентов. Речь идёт об оптимизации затрат сил и времени. Благодаря этому происходит концентрация энергии в одной жизненной сфере, которая является наиболее актуальной в данный момент времени (концентрация на подготовке к олимпиаде или научной конференции).

Осознание своей неуверенности позволяет понять: в каких ситуациях она возникает и проявляется. Реализация данного механизма позволяет разделить проблему преодоления неуверенности на несколько маленьких задач. После разделения появляется возможность принять решение о том, как предстоит действовать и оценить полученный результат. Целесообразно вести запись своих интеллектуальных действий. Разработка и достижение реалистичных целей позволяет поощрять себя и заниматься саморазвитием. Осознав структуру творческой деятельности, одаренный убедится, что он способен быть успешным, что в свою очередь позволит повысить уверенность в себе.

В основе трансформации недостатков личности в её достоинства лежит механизм *дефлексии,* способствующий избеганию прямого контакта с людьми, проблемами и ситуациями. Благодаря данному механизму личность обретает новые смыслы через взаимодействие со своим опытом, получает возможность понять, что имеет средства решения проблем, которые находятся внутри него самого. Практика составления карты самоанализа, как правило, показывает, что в обычной жизни субъект не признается себе, что имеет слабые стороны, и его желания кажутся ему невыполнимыми. Однако, проанализировав собственный опыт, он начинает понимать, что уже имеет все условия для достижения цели.

Рефрейминг (в переводе с английского языка – «заключение картины в рамку») как механизм перестройки восприятия ситуации, объекта. Основой для функционирования данного механизма служит рассогласование между образом восприятия себя самим собой и окружающими. Любое суждение в адрес одаренного – это оценка, причем, исключительно субъективная. А значит, на каждую оценку можно найти альтернативную оценку. Реализация

данного механизма направлена на изменение негативных мыслей на позитивные. Подростки часто не отличают сенсорных сигналов от своих реакций на них. Один из способов изменить реакции – показать одаренному, что он не жестко зависим от окружения, т.е. изменяя смысл сигналов, можно изменить реакции на них. Рефрейминг будет полезен, если наставник подробно обсудит с одаренным его поведение и мотивы, установит их смысловую взаимосвязь с ценностями подростка и научит руководствоваться новым объяснением.

Психологический зонт – «бережливость» внутренних ресурсов, поиск поддержки внутри себя. Данный механизм характеризуется направленностью на проработку эмоций и перенаправление астенических эмоций в стенические. Важно обеспечить одаренного знаниями относительно возникновения и проявления тревоги и страха. Проработка этих двух качеств, путем «нащупывания» опорных точек, позволяет обеспечить трасформацию части энергии на внутренние процессы. Если подросток научиться доверять самому себе, то сможет спокойно реагировать на критику. Одаренному, научившемуся находить свои «слабые стороны» и умеющему принимать их, легче понять, что никто не должен соответствовать его ожиданиям. Психологический зонт – это уровень конструктивного взаимодействия одаренного с участниками образовательного процесса, позволяющий обеспечивать для него психологическую безопасность.

Переход с ситуативного типа обнаружения проблемности на надситуативный. Для того, чтобы подняться над психотравмирующей ситуацией, суметь взглянуть на себя со стороны и отыскать позитивное, нужно обладать незаурядной силой духа. Душевный комфорт в трудной ситуации обеспечивается следующим образом: человек «отчуждается» от себя самого, смотрит на себя со стороны, выходит «за пределы самого себя, за границы собственных возможностей», и эта, вначале чисто интеллектуальная операция, смещает его «эмоциональную равнодействующую» в положительную сторону.

В целом, развитие творческого потенциала педагога в работе с одаренными не является самоцелью. Оно направлено на раскрытие ресурсов одаренности и характеризуется выполнением следующих функций:

1. Формирование единства требований и доброжелательных отношений к одаренным учащимся со стороны всех участников образовательного процесса.

2. Обучение одаренных коммуникативным навыкам оптимального взаимодействия в предконфликтных ситуациях, ибо у них наблюдается опережающее развитие когнитивных процессов, а развитие коммуникативных, прежде всего, социально-психологических качеств, отстает. В этом проявляется неравномерность и гетерохронность психического развития одаренных.

3. В работе с одаренными (психологическая консультация, кружок по развитию творческих способностей и т.п.) наставник обучает алгоритмам

творческой деятельности, которая имеет свою психологическую структуру. Поэтому нельзя управлять объектом не изучив его.

Список литературы

1. Кашапов А.С. Соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости и коммуникативной креативности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова «Акмеология образования». 2009. № 2. Т. 15. С. 24-28.
2. Кашапов М.М. Акмеология. Учебное пособие / Ярославль, 2011.
3. Кашапов М.М., Дудырева Н.В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67-76.
4. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018.
5. Кашапов М.М., Кашапов А.С. Формирование профессионального творческого мышления. Учебное пособие / Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп) Москва, 2020.
6. Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 2. С. 137-147.
7. Кашапов М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116–130.
8. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
9. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
10. Шадриков В.Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с.

Ларионова Л.И.
доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ
ГАОУ ВО «МГПУ», г. Москва
larionova.lign@yandex.ru
Кочемирова Н.Ф.
магистр, специалист по учебной работе
факультета ДПО ФГБОУ ВО «РГУП», г. Москва
m.kpt@mail.ru

ОДАРЕННЫЕ ВО ВЗРОСЛОЙ ЖИЗНИ

В статье представлены результаты исследований одаренных людей. Целью работы было выяснение представления о том, кто такие одаренные

взрослые успешны ли они в жизни, в чем состоит смысл, цель, счастье их жизни, какие факторы способствовали становлению одаренных детей в одаренных взрослых. Как показали результаты наших исследований, одаренные взрослые часто сохраняют многие черты, которые определяли их как одаренных детей, такие как интенсивное любопытство, ненасыщаемая познавательная потребность, глубокая способность к концентрации, высокий уровень интеллекта и креативности. Установлено, что факторами, влияющими на одаренность, являются: образовательная и культурная среда, поддержка семьи и коллектива, взаимодействие с педагогами, развитие личностных качеств, необходимых для реализации.

Ключевые слова: одаренные дети, одаренные взрослые, профессиональная успешность, счастье, факторы влияющие на развитие одаренности.

The article presents the results of research on gifted people. The purpose of the work was to clarify the idea of who gifted adults are, whether they are successful in life, what is the meaning, purpose, happiness of their lives, what factors contributed to the formation of gifted children into gifted adults. As the results of our research have shown, gifted adults often retain many of the traits that defined them as gifted children, such as intense curiosity, an unsaturated cognitive need, a deep ability to concentrate, a high level of intelligence and creativity. It is established that the factors influencing giftedness are: educational and cultural environment, support for family and team, interaction with teachers, development of personal qualities necessary for realization.

Keywords: gifted children, gifted adults, professional success, happiness, factors influencing the development of giftedness.

Цель исследования: выявить некоторые особенности одаренных взрослых, а также факторы, которые, способствуют становлению одаренных детей на более поздних этапах онтогенеза.

База исследования: экспериментальная школа № 47 г. Иркутска. За творческий поиск, успехи в обучении и воспитании детей учебному заведению неоднократно присваивалось звание «Школа года» (1996, 1997, 1998, 1999). В 1998 г. школе № 47 присвоен статус «Федеральная экспериментальная площадка» по реализации проекта «Разработка и моделирование здоровьесохранного образовательного пространства в условиях новой школы – школы Развития, Взросления, Здоровья». В 2001 – «Школа Века». В связи с высоким статусом школу сравнивали с Пушкинским лицеем.

Для проведения исследований между школой № 47 и Иркутским государственным педагогическим университетом был заключен договор «О создании психологической лаборатории «Одаренные дети в 21 веке». Одним из направлений лаборатории была диагностика и сопровождение одаренных детей

Испытуемые: выпускники 1995 года класса одаренных детей школы № 47 г. Иркутска.

Методы исследования: анкетирование, исследовательское интервью. Анкета включала вопросы об особенностях одаренной личности во взрослом возрасте, о целях, смысле жизни, счастье, удовлетворенности выбранной профессией, достижениях. Ряд вопросов касался факторов, которые способствовали их становлению из одаренных детей в одаренных взрослых.

Актуальность исследования. Одаренные люди во всех странах мира рассматриваются как золотой фонд нации, ресурс ее развития. Явление одаренности – одна из нерешенных проблем психологической науки, в настоящее время продолжается изучение этого феномена [2,3,4].

На сегодняшний день в Российской Федерации действует Постановление Правительства РФ от 19.10.2023 г. № 1738 «Об утверждении правил выявления детей и молодежи проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития» [6]. Главная цель образовательных организаций на основании этого документа – выявление, поддержка и дальнейшее психологическое сопровождение талантливой молодежи.

Выявлением, сопровождением одаренных детей занимаются в разных странах: США, Японии, Китае, Австралии, Великобритании и др. Известны мега-лонгитюдные исследования Л. Термена, которые проводились в Америке более 30 лет [5].

Результаты этих исследований опровергли распространенные в обществе представления о том, что одаренные люди - психически больные, что они долго не живут, повзрослев испытывают проблемы в социализации, в создании семьи, превращаются в болезненных, одиноких неудачников.

Данные исследований Л. Термена [5], показали, что став взрослыми, одаренные дети хорошо приспособились, были здоровыми и очень успешными взрослыми.

Лонгитюдные исследования Дж. Стэнли из Университета Дж. Хопкинса (США)[10], проведенные на 5 тысячах одаренных детей, подтвердили результаты исследований Л. Термена.

Одаренные дети во взрослой жизни были успешными, получали научные степени, их денежный доход был выше, чем в среднем по генеральной совокупности. Дж. Стэнли организовал Центр талантливой молодежи, через который прошло много детей. В том числе Марк Цукерберг (основатель компании Фейсбук), Сергей Брин (основатель ГУГЛ) известные математики и представители других профессий.

Исследования, проведенные Дж. Фримэн [10] в течение 27 лет на выборке одаренных детей (70 человек), показали отсутствие связи высокого интеллекта с эмоциональными проблемами, трудностями социализации, адаптации личности.

На основе этих и других исследований зарубежное научное сообщество пришло к выводу, что чувство одиночества, ментальные расстройства не являются следствием одаренности, а могут быть связанны с отношением социума к одаренным личностям, результатам их воспитания.

Необходимо отметить, что в России недостаточно проведено длительных лонгитюдных исследований одаренных детей на этапах взросления.

Изучение одаренных детей во взрослом возрасте представляет интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане. Результаты исследований помогают понять психологический механизм развития одарённости на разных этапах онтогенеза, а также могут использоваться для организации работы по сопровождению современных одаренных детей.

Остановимся на анализе полученных нами данных. Многим из опрошенных одаренных взрослых сейчас 45 лет. Опираясь на свой жизненный опыт, они отметили особенности одаренных и факторы, которые способствовали их становлению в школьные годы. По их мнению, одаренные взрослые часто сохраняют многие черты, которые определяли их как одаренных детей, такие как интенсивное любопытство, ненасыщаемая познавательная потребность, глубокая способность к концентрации, высокий уровень интеллекта и креативности. Однако эти черты иногда также могут проявляться в виде предрасположенности к перфекционизму, стремлению к постоянным достижениям и ощущению, что они не такие, как все.

На вопрос: «Реализовались ли Вы в жизни, довольны ли выбранной профессией?» большинство респондентов ответили утвердительно. Так, на этапе окончания школы 29 из 33 учеников класса «одаренных» получили медали. Хорошая подготовка в школе позволила им поступили в престижные ВУЗы. 7 человек поступили на Сибирско-американский факультет менеджмента Иркутского государственного университета, который был открыт 20 ноября 1990 года по приказу Государственного комитета СССР по народному образованию. Обучение студентов осуществлялось на основе совместной программы Иркутского и Мэрилендского государственных университетов (США). Сибирско-американский факультет менеджмента открыт в 1991 году в соответствии со специальным решением Правительства России. Это был первый опыт организации в России международных университетских программ высшего образования, аккредитованных одновременно и в России, и в США.

По окончании ВУЗов одаренные студенты получили разные специальности: менеджеры, экономисты, биологи, врачи, физики, педагоги и др., и продолжили свой карьерный рост. Многие испытуемые считают, что они счастливы по их мнению, счастье одаренных взрослых может быть таким же разнообразным, как и у других людей. Некоторые чувствуют себя довольными жизнью, в то время как другие могут бороться с «бременем» своей одаренности. Ключ к их благополучию часто лежит в нахождении значимой занятости и возможностей использовать свои таланты.

На вопрос: «Какова цель одаренных взрослых?», респонденты ответили, что цель одаренных взрослых так же индивидуальна, как и сами взрослые. Некоторые могут преследовать цели, соответствующие их личным интересам

или интеллектуальным стремлениям, в то время как другие сосредотачиваются на вкладе в общество.

Смысл жизни по ответам испытуемых, связан с их эмоциональными переживаниями, интеллектуальными особенностями. Многие стремятся понять свое место в мире и могут глубоко заниматься философскими или экзистенциальными вопросами.

Среди факторов, влияющих на развитие детской одаренности респонденты указали особую роль семьи. Они считают, что родители - главный источник развития одаренного ребенка, потому что именно родители наиболее восприимчивы к его нуждам и озабочены его будущим.

В связи с тем, что общество насторожено, а иногда и недоброжелательно относится к одаренным детям, семья играет защитную роль по отношению к детям. Родители вместе с ребенком должны радоваться его способностям, всем граням его личности. Самый важный дар, который родители могут развить в ребенке — это здоровое самоощущение человека, которому есть что привнести в мир и которого мир встречает с радостью. Важно, чтобы ребенок понимал, что он множеством «нитей» связан со своей семьей, с народом.

Испытуемые в качестве важного фактора, влияющего на развитие одаренной личности в школьном возрасте, отметили роль культурной среды. Вспоминая о 47 экспериментальной школе города Иркутска, респонденты отметили высокий культурный уровень школы, который выражался в обстановке, в продуманном интерьере кабинетов, холлов, актовом зале, где проходили концерты и праздничные мероприятия. Мальчики и девочки должны были соблюдать дресс-код, ходить в костюмах. Девочки не пользовались косметикой и не носили украшений. Внимание обращалось на доброжелательный, культурный стиль общения учеников друг с другом, преподавателей с учениками. Одна из первых книг, которую написал директор школы для учеников, называлась «Заповеди интеллигента» [7].

Ученик, характеризуя культурную среду школы, в 1994 году написал такие строчки:

«Но лицея праздничные своды
Будем помнить мы и на краю Земли
Через все последующие годы…»

Воспитание и развитие обучающихся в 47-экспериментальной школе соответствовало известному высказыванию А.П. Чехова: «В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли».

Испытуемые в своих ответах на вопросы анкеты подчеркнули роль образования в развитии детской одаренности. Самое большое зло, по мнению взрослых одаренных, это интеллектуальная недогрузка обучающихся. Если программа не соответствует способностям учащихся, у них не формируются волевые навыки, привычка к постоянному труду, они не приобретают знания и их обучение идет в зоне «задерживающего развития».

В классе, где учились одарённые дети школы № 47, не было профиля обучения. Все предметы преподавались на высоком уровне сложности, в

основном, докторами и кандидатами наук. Такое обучение соответствовало психологическим особенностям одаренных детей. Б.М. Теплов отмечал, что талант многогранен: «В этом - центр научной проблемы многосторонних

А.Г. Асмолов [1] также считает, что профиль способностей одаренного ребенка разновершинен. Ранняя профилизация может привести к отсечению многих «пиков» способностей у одаренных детей. Одновершинный человек - существо крайне неустойчивое. При отсечении верхушки единственного пика способностей может произойти срыв всей его жизни.

Для развития способностей детей в 47 экспериментальной школе были созданы все условия, об этом писал В.М. Степанов, в книге «Дар ребенка плюс талант педагога: организация дополнительного образования в системе единого образовательного пространства» [7].

Кроме разностороннего образования одаренных обучающихся, В.М. Степанов придавал большое значение подбору учителей, уровню их подготовки и личностным качествам. Директор школы сам, был одаренным человеком. Он был кандидатом педагогических наук, академиком многих академий, автором нескольких десятков научных работ, учебных и учебно-методических пособий. В 1982 г. В.М. Степанов получил звание «Заслуженный учитель РСФСР», был лауреатом премии Президента Российской Федерации в области образования, 1997 год, в 2000 г. награжден орденом «За заслуги перед Отечеством» 2-й степени, нагрудным знаком «Отличник просвещения»,

Выпускники отмечали в своих анкетах большую роль учителей, которые работали с ними. По их мнению учителя не только дали им знания, привили любовь к науке, но и духовно обогатили их. Педагоги понимали социальные и эмоциональные нужды учеников и поддерживали их. В 1993 году ученик выразил свои чувства к учителям в стихах:

«Учителя! Мы рады встречи с Вами!
Вы подарили нам искусства идеал!
Лицейский дух, витающий над нами,
Для нас опорой веры стал!
Лицей наш дом, и мы гордимся этим!
Духовный мир Вы создали иной,
Мы так стараемся, и когда можно,
Светим! И чувства не уходят на покой!»

Для становления одаренного ребенка, бывшие ученики отметили важную роль коллектива в этом процессе.

По их мнению, для эмоционального, интеллектуального развития ребенку важно иметь друзей. Товарищи помогают ему взглянуть на жизнь с другой точки зрения, так что он может узнать о заботах других людей. Непростой опыт налаживания и разрыва отношений помогает детям многое узнать о себе, выработать навыки, необходимые для совместной жизни и работы с другими людьми.

В анкетах выпускники класса «одаренных» подчеркивали большую роль психолога-координатора (классного руководителя) Лидии Владимировны Распутиной, которая много сил приложила для формирования и сплочения коллектива класса. После окончания школы учениками в 1995 году, каждый год 13 января (в канун Нового года по старому стилю) в течение 27 лет Лидия Владимировна собирает своих выпускников очно и онлайн для общения, продолжая их сплочение и сотрудничество.

Все испытуемые указали необходимость развития у детей личностных качеств (способность ко всё более полному увлечению своим делом; творческую целеустремленность; волевой импульс; способность к неимоверному труду; уверенность в своих силах; стремление к совершенству), которые помогут реализовать их одаренность и состояться во взрослой жизни.

Как показали результаты наших исследований выпускники (1995 г.) класса одаренных школы № 47 г. Иркутска, сформировались в одаренных взрослых, благодаря созданным для них условиям: образовательной и культурной среде, поддержки семьи и коллектива, взаимодействию с педагогами, развитию личностных качеств, необходимых для реализации.

Таким образом, воспитание взрослого одаренного человека из одаренного ребенка включает создание поддерживающей среды, которая способствует развитию не только академических способностей, но также эмоционального, личностного и социального развития. Также важно научить их устойчивости и адаптируемости. Необходимым фактором является признание и поощрение интересов, и талантов ребенка, предоставление ему сложных и стимулирующих образовательных возможностей, а также помощь в разработке стратегий преодоления уникальных социальных и эмоциональных проблем, с которыми они могут столкнуться.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Воронеж, 1996. – 768 с.

2. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.

3. Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» // Под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 160-164.

4. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «СИРИУС»)// Сборник материалов научной конференции «Одаренность: условия и факторы». – Самара, 2020. – с.71-76

5. Одаренный ребенок растет // Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении. /Пер. с англ. – М.:Апрель-Пресс, Изд-во Эксмо-ПРЕСС, 2001. – С.577-584.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 19.10.2023 № 1738 «Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития»// https://www.consultant.ru

7. Степанов В.М. Заповеди интеллигента. - Иркутск, 1992. – 14 с.

8. Степанов В.М. Дар ребенка плюс талант педагога: Организация дополнительного образования в системе единого образовательного пространства: Научно-методическое пособие. – Иркутск: Восточно-Сибирская издательская компания, 1991. – 176 с.

9. Теплов Б.М. Способности и одаренность //Изб. Труды. В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С.15-41.

10. Дети вундеркинды и синдром саванта: почему люди с высоким IQ сходят с ума и не умеют дружить (электронный ресурс)// https://mel.fm/zhizn/razbor/9428016-dokazano-tolko-odno-umnyye-deti-chashche-nosyat-ochki-pravda-i-mify-o-lyudyakh-s-vysokim-iq

Сатова А.К.
доктор психологических наук, профессор,
КазНПУ имени Абая, Алматы, Казахстан,
satova@mail.ru
Турсунов Г.К.
директор Республиканского научно-практического центра «Дарын»,
почетный работник образования РК, Астана, Казахстан
tursunov.gazhdembek@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В статье представлен проект концептуальных основ выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в Республике Казахстан на современном этапе. Для обоснования данного проекта авторами проведен анализ нормативно-правовой базы и организационных форм выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в стране. По мнению авторов, современная Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан должна быть направлена на создание целостной, научно-обоснованной, современной системы выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, как фактора инновационного развития Республики Казахстан и основана на принципах социально-исторической обусловленности, целостности, системности, доступности, инклюзии и эксклюзии, личностном подходе, инновационности и

транспарентности. В статье также раскрыты основные направления и механизмы реализации данной концепции.

Ключевые слова: элитарное образование, принципы, организационные формы, одаренность.

The article presents a draft conceptual framework for identifying, developing and supporting gifted children and talented youth in the Republic of Kazakhstan at the present stage. To substantiate this project, the authors analyzed the regulatory framework and organizational forms of identification, development and support of gifted children and talented youth in the country. According to the authors, the modern Concept of identification, support and development of gifted children in the Republic of Kazakhstan should be aimed at creating a holistic, scientifically-based, modern system of identification, development and support of gifted children and talented youth as a factor of innovative development of the Republic of Kazakhstan and is based on the principles of socio-historical conditionality, integrity, consistency, accessibility, inclusion and exclusion, personal approach, innovation and transparency. The article also reveals the main directions and mechanisms for the implementation of this concept.

Keywords: elite education, principles, organizational forms, giftedness.

Введение

Актуальность Концептуальных основ казахстанской национальной системы выявления, обучения, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи на современном этапе развития Республики Казахстан, обусловлена той оценкой системе образования, которая дана в Послании главы государства К.К. Токаева народу Казахстана «Справедливое государство, единая нация, благополучное общество», как играющей «решающую роль в повышении потенциала нации» [1].

В соответствии со статьей 30 Конституции Республики Казахстан «Гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях» [2]. Важнейшим звеном в данном контексте является система выявления, обучения, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи.

Цель исследования – дать обоснование проекта концептуальных основ выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в Республике Казахстан на современном этапе.

Методика исследования – анализ нормативно-правовой базы и организационных форм выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в стране.

Результаты исследования

Выявление, обучение, развитие и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи в Республике Казахстан, как системная психолого-педагогическая деятельность, реализовывается с середины 90-х годов. Хотя отдельные мероприятия и несколько специализированных школ для одаренных детей функционировали в стране в советское время.

Активизации психолого-педагогической деятельности в этой области способствовало Распоряжение I Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» от 24.05.1996 г. № 3002 [3].

В 1999 г. понятие «элитарное образование» как «образование, получаемое по образовательным программам, реализуемым в специализированных организациях образования для особо одаренных граждан» впервые провозглашается государством и закрепляется законодательно [4].

В статьях 3, 11, 15, 16, 18 Закона РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2023 г.), в качестве приоритетных принципов и задач государственной политики в области образования были названы:

- организация образовательного процесса с учетом интересов, склонностей и способностей обучающихся
- стимулирование образованности личности и развитие одаренности;
- развитие творческих, духовных и физических возможностей личности, обогащение интеллекта путем создания условий для развития индивидуальности;
- ориентация на реализацию задатков, наклонностей, способностей, дарований каждого ребенка и др. [5].

В соответствии со статьей 6 Закона Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-II «О правах ребенка в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2023 г.), целью «государственной политики Республики Казахстан в интересах детей является содействие физическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей…» [6].

Для реализации поставленных задач, в 2001 году авторским коллективом казахстанских ученых впервые была разработана «Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан» которая определила цели, текущие задачи и принципы работы с одаренными детьми в стране [7].

За прошедшие годы в республике накоплен многообразный и эффективный опыт работы с одаренными детьми в различных сферах проявления их одаренности, многие одаренные школьники достигают высоких результатов и демонстрируют высокие достижения в различных областях деятельности, что свидетельствует о системной работе с одаренными школьниками во всех регионах республики; сформировались различные организационные формы выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи:

- специализированные организации образования для одаренных детей по разным профильным направлениям (более 130);
- республиканские и международные интеллектуальные и творческие олимпиады, конкурсы, соревнования;

- научно-практические центры по работе с ОД, летние школы, стажировки, грантовые проекты и т.д.

Вместе с тем время диктует необходимость новых, инновационных подходов к выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и талантливой молодежи. Остаются актуальными несколько блоков проблем:

- во-первых, это вопросы выявления и развития одаренности детей с особыми образовательными потребностями (ООП);

- во-вторых, обеспечение доступа к психологической диагностике и развитию одаренности детей из сельской местности и экологически кризисных регионов страны;

- в-третьих, это вопросы подготовки психолого-педагогических кадров к работе с одаренными детьми и талантливой молодежью на всех уровнях образования: от дошкольного до высшего;

- в-четвертых, это вопросы дальнейшего совершенствования нормативно-правовой и научно-методической базы выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи.

Таким образом, разработка Концептуальных основ казахстанской национальной системы выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи на современном этапе развития Республики Казахстан, с учетом новых вызовов и требований времени, является необходимой и актуальной задачей.

Современная Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан направлена на создание целостной, научно-обоснованной, современной системы выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, как фактора инновационного развития Республики Казахстан и основана на следующих принципах.

Принцип социально-исторической обусловленности и непрерывного обновления целей, содержания и методов обучения и развития одаренных детей и талантливой молодежи. Принцип предполагает развитие одаренных детей и молодежи в соответствии с современными тенденциями развития общества и требованиями к личности XXI века.

Принцип целостности предполагает обеспечение взаимосвязанности всех организационных форм выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи.

Системность. Принцип системности означает единство и взаимосвязанность целей, задач, содержания, методов и форм организации деятельности по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и талантливой молодежи.

Доступность. Принцип доступности предполагает обеспечение возможности и доступа к диагностике и развитию одаренности для всех детей и молодежи.

Инклюзия и эксклюзия. В РК принцип инклюзии соответствует целям государственной образовательной политики, которая направлена на обеспечение доступа к образованию для всех категорий детей, включая детей

с ООП. Принцип предполагает обеспечение выявления, а также создание специальных условий для развития одаренности детей с ООП.

Личностный подход. Означает ориентацию на реализацию задатков, способностей, дарований и интересов каждого ребенка через индивидуальные образовательные траектории, выстраиваемые с участием самих обучающихся.

Инновационность. Предполагает использование инновационных моделей, программ, технологий и методов выявления и развития одаренности.

Транспарентность. Предполагает включение в систему выявления, развития и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи различных образовательных институтов, общественных организаций, меценатов, работодателей, обучающихся и их родителей.

Основные направления реализации Концепции:

Развитие нормативно-правовой базы, обеспечивающей права, свободы и социально-экономическую поддержку одаренных детей и талантливой молодежи.

Развитие и укрепление целостной системы выявления и развития одаренности различных категорий детей и молодежи, в том числе, детей с ОВ, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Развитие и укрепление РНПЦ «Дарын», как единого Центра управления, мониторинга и координации деятельности по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и талантливой молодежи

Научно-исследовательская деятельность: осуществление фундаментальных и прикладных психолого-педагогических проектов и разработок; организация республиканских и международных научных конференций, круглых столов и других форм обсуждения результатов научных исследований.

Научно-методическая деятельность: разработка и внедрение инновационных моделей, программ, технологий и методик в массовую психолого-педагогическую практику; переподготовка кадров для работы с одаренными детьми и талантливой молодежью, обмен и внедрение передового психолого-педагогического опыта.

Информационно-издательская деятельность: организация и поддержка Единого республиканского информационно-аналитического портала и периодического информационно-методического издания, а также публикация и распространение научно-методической литературы.

Механизмы реализации Концепции.

Механизмом реализации основных направлений Концепции является выполнение ряда практических мероприятий:

1. Принятие пакета документов, эффективно регулирующих деятельность всех направлений, а также контроль за реализацией Концепции.
2. Развитие сети специализированных организаций образованиях различного типа, в том числе, организаций дополнительного образования
3. Создание координационного научно-методического Совета при Республиканском научно-практическом центре «Дарын».

4. Разработка Программы научных разработок с участием различных научно-исследовательских коллективов, а также, школьных психологов и педагогов-исследователей.

5. Разработка Программ переподготовки кадров для работы с одаренными детьми и талантливой молодежью, обмен и внедрение передового психолого-педагогического опыта.

6. Разработка плана информационно-издательской деятельности

Заключение

В результате внедрения концептуальных основ ожидаются следующие результаты.

Создание республиканской модели работы с ОД.

Пакет нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и талантливой молодежи.

Дифференцированная сеть организаций образования для одаренных детей и талантливой молодежи с единым Центром управления, мониторинга и координации деятельности по выявлению, развитию и поддержке одаренных.

Инновационные программы и методики диагностики и развития одаренности детей и молодежи.

Готовность психолого-педагогических кадров к работе с одаренными детьми и талантливой молодежью.

Научно-методическая и информационно-образовательная обеспеченность деятельности по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей и талантливой молодежи.

Список литературы

1. Послание главы государства К.К. Токаева народу Казахстана «Справедливое государство, единая нация, благополучное общество» - Республика Казахстан, г. Астана, Резиденция Президента «Акорда», 2023 год.

2. Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 19.09.2022 г.)

3. «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» -Распоряжение I Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева от 24.05.1996 г. № 3002.

4. Закон «Об образовании» РК от 07.06.1999 г. № 489-I

5. Закон «Об образовании» РК от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2023 г.),

6. Закон РК «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года № 345-II (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.05.2023 г.).

7. Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан. – Авторский коллектив: Жексенбаева У.Б., Жампеисова К.К., Иванова Н.Д., Лактионова С.И. – Алматы, 2001.

Нарикбаева Л.М.
доктор педагогических наук, профессор,
КазНПУим.Абая, Алматы,
Lora_mn05@mail.ru
Батырбаева Н. Ф.,
магистрант 1 курса, специальность
«Музыкальное образование»,
КазНПУим.Абая, Алматы
nargis_bn@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В данной статье уделено внимание искусственному интеллекту (ИИ) как нового явления современного образовательного процесса. Авторами раскрывается возможность искусственного интеллекта обеспечить доступ к широкому спектру инструментов данной технологии, улучшая тем самым образовательную эффективность. Исходя из научных интересов своих исследований, авторы делают акцент на применение ИИ в музыкальном образовании, подчеркивая достаточный арсенал уже имеющихся музыкально-интеллектуальных ресурсов ИИ в данном направлении.

Однако авторы также убеждены в том, что ИИ не может полностью заменить работу даже опытного педагога, в частности в вопросе личностного, социального и эмоционального развития учащихся. Лишь объединение сильных сторон ИИ, учеников и учителей может содействовать формированию более качественной образовательной среды.

Ключевые слова: интеллект, искусственный интеллект, образование, музыка.

This article focuses on artificial intelligence (AI) as a new phenomenon of modern educational process. The authors reveal the possibility of artificial intelligence to provide access to a wide range of tools of this technology, thus improving educational effectiveness. The authors, based on the scientific interests of their research, emphasize the application of AI in music education, emphasizing the sufficient arsenal of already available music-intelligent AI resources in this direction.

However, the authors are also convinced that AI cannot fully replace the work of even an experienced teacher, particularly in the personal, social and emotional development of students. It is only by combining the strengths of AI, students and teachers that a better educational environment can be created.

Keywords: intelligence, artificial intelligence, education, music.

Введение

В современном мире мы все чаще сталкиваемся с термином «искусственный интеллект» (ИИ), который, казалось бы, далек от нашей повседневной жизни, оставаясь в ведении лишь специалистов IT. Однако, за

этим термином и явлением его отражающим кроется новый мир, в который нас ведут сейчас цифровые технологии. При этом изменения эти происходят, надо сказать, глубинные и неочевидные, в силу нашей насыщенной реальности.

Мы уже видим, что развитие технологий ИИ требует от современного образования скорой адаптации к возникающим вызовам и возможно пересмотра парадигмы образования и выработки новых методологических подходов к обучению подрастающего поколения, причем на всех уровнях образования.

Понятно, что в первую очередь, стремительное развитие технологий происходит в области компьютеризации, что позволяют в этой системе создавать определенные алгоритмы решения тех или иных задач. Но, следует сказать, что здесь пока нет четких прогнозов отрицательных или положительных сторон внедрения, не исключая всевозможные риски влияния на человечество в целом.

Самому обществу не представляется возможным прогнозировать тот или иной долгосрочный эффект этих влияний, так как необходимы не только знания в этой области, но практические навыки владения инструментами ИИ, в частности в области образования – владение методами преподавания с использованием положительных и эффективных возможностей ИИ.

Обзор и изучение литературы в области ИИ, показал на пока еще незначительное количество работ (примерно, не более 100), большая часть которых составляет статьи в журналах и газетах. Конечно, мы не исключаем, что это количество в разы может увеличиться, если бы мы изучили научные работы ученых в области физико-математических наук, информатики, кибернетики, нейробиологии и психологии, посвящавших развитию технологий ИИ. Иначе не достигло бы это научное направление того практического уровня, когда оказывает большое влияние на все сферы человеческой жизнедеятельности (образование, медицина, производство, разработки робототехники и др.).

Основная часть.

Искусственный интеллект (ИИ) (происходящий от латинского слова «intellectus» - «интеллект», «разум») - представляет собой область, связанную с разработкой автоматических систем, способных выполнять функции, характерные для человеческого мышления. Следовательно, общепринятый термин *artificial intelligence* (AI) обозначает способность компьютерных программ принимать решения на основе мыслительного опыта, а также создавать алгоритмы решения различных задач, на которые способен человек.

Анализ литературы показал, что история развития ИИ исчисляется с середины XXвека. Так, в 1950 году Алан Тьюринг предложил Тест Тьюринга для определения способности машины мыслить. Непосредственно научные исследования в области ИИ стартовали в 1956 году на Дартмутском семинаре, где собственно и был введен термин «искусственный интеллект». Следующие

десятилетия принесли волнообразные исследования (были спады и подъемы), причиной которых явились проблемы технического обеспечения.

В 1957 году ученый Ф. Розенблатт представил, так называемый, перцептрон – модель для обучения машин распознаванию объектов. Это вызвало интерес исследователей. Перцептрон, имитирующий распознавание предъявляемых объектов, работала в двух режимах: 1) в режиме обучения (обучалась сама машина алгоритмам решения задач); 2) в режиме распознавания (машина могла уже распознавать на основе предварительного обучения). Итогом работы В.Розенблатта явилось то, что в режиме распознавания некто, будь то учитель, либо машина, робот или даже природа, предъявляет машине объекты, указывая на признаки, класс и др. характеристики этого объекта, а перцептрон распознает эти объекты.

В целом в истории развития научной проблемы ИИ, следует отметить, что наиболее активно стала развиваться в 2000 годах в рамках прикладной математики с фокусом на искусственные нейронные сети (НС). Эти системы применяются на сегодня в автоматизации, создании экспертных систем, распознавании образов и других задачах. Из последних работ в этой области можно выделить выделить докторскую диссертацию доктора PhD Т.И.Самигулина [1], которая классифицирует ИИ на: роевый; экологичный; эволюционный; мультиобъектный. При этом интерес вызывает роевый подход, который на алгоритмы колонии муравьев (пчёл, стрекоз; рыб и т.д.). Где рой муравьев позволил ученому выявить эффективность в управлении коллективом.

Итак, массовое внедрение цифровых технологий бросает вызов образованию. Опираясь на исследования ученых в этой области, можно сказать, что лишь некоторые примеры использования достижений ИИ имеют потенциальные возможности и доказывают свою эффективность, в то же время есть и ограничения ИИ в образовательном процессе.

К примеру, в Бельгии в недалеком будущем готовы внедрять контроль за успеваемостью школьников на основе онлайн-нейросетей, что доказывает эффективность ИИ в выявлении и устранении пробелов в знаниях учеников. Учитель имеет доступ к этим данным и отслеживает прогресс обучения ученика. По словам основательницы британской компании «CenturyTech» Прии Лахани (Priya Lakhani), программа экономит учителям тем самым до шести рабочих часов в неделю. Примечательно также то, что ИИ позволяет выстраивать индивидуальный маршрут обучения.

Еще одно доказательство положительного эффекта ИИ на образование: в 2017 году китайская компания «AI- leaning» провела исследование, в ходе которого в течение 4-х дней группа детей занималась с ИИ, другая группа с учителем. Финальный тест по математике показал, что группа детей, занимавшихся с ИИ, показали лучшие результаты, нежели другая группа.

Есть программы, такие как «преподаватель Джилл Уотсон», основанные на тысячи вопросов-ответов, которые дают точные ответы на часто задаваемые вопросы учеников. В российской онлайн-школе английского

языка «SkyEng» ИИ обеспечивает адаптивное обучение и проверку заданий в режиме реального времени. Эти исследования показывают, что при эффективном использовании ИИ может стать ценным инструментом для любого педагога.

Известно, что школьному учителю приходится много времени заниматься рутинной работой. Учитывая это, автоматизировать процессы по сбору аналитических и статистических данных с помощью ИИ сегодня пытаются во многих странах мира. Так, в Университете Западной Австралии (UWA) используется программа «SmartCampus», разработанная компанией «Insight»: для сбора данных как управление календарными планами, база данных об учащихся, электронный журнал и расписание, интеллектуальная система планирования занятий, система выдачи рекомендаций и др. В перспективе такие возможности ИИ могут оказать поддержку учителям школ.

Некоторые компании, такие как «Third Space Learning», «Carnegie Learning» и «ThinkerMath», предоставляют учителям инструменты ИИ для отслеживания прогресса учеников, персонализации обучения и предоставления дополнительных материалов.

В своей статье Куляш Шамшитдинова - Председатель правления «Интеллектуальные школы» в Казахстане приводит некоторые данные: согласно исследованиям TALIS, педагоги Казахстана 31% времени от общей недельной нагрузки посвящают преподаванию. Остальные 69% - подготовке к урокам: планированию, подбору материалов для самостоятельных работ, подбору цифровых ресурсов и стратегий обучения [2]. Таким образом, подчеркивается необходимость цифровых ресурсов в помощь учителям во для подготовки к учебному процессу.

Согласно исследованию британской компании «Pearson» и University College London, искусственный интеллект меняет подход к обучению в школах. Он рассматривается как помощник в обучении на протяжении всей жизни человека. Однако отмечается, что ИИ не может заменить учителей в их уникальной способности вдохновлять, помогать и мотивировать учеников.

По мнению Гарвардского профессора философии Шона Дорренса Келли (Sean Domance Kelly), креативность личности также является исключительно человеческим качеством. Суть креативности заключается в создании новых норм и рамок, тогда как ИИ построен в определенных математических границах.

В конце ноябре 2022 года компания OpenAI представила особенно популярный сегодня тренд ChatGPT - чат-бот с искусственным интеллектом, способным общаться с человеком на различных языках и генерировать тексты. Проект получил огромную поддержку благодаря своей способности генерировать качественные тексты на различные темы. Тем самым, ChatGPT сегодня предоставляет новые возможности в обучении и расширяет творческое мышление обучающихся.

Исходя, из объекта и предмета наших научных интересов, хотелось бы обратиться к вопросу потенциала ИИ в музыкальном образовании. Анализ

литературы в данном направлении показывает, что ИИ впервые был использован в музыкальной педагогике в 1960-х годах, когда он применялся только к музыкальным клавиатурам для создания нового музыкального инструмента с возможностью изменения тембра, сохранения музыкальных отрывков, синхронизации звуков**.** Несмотря на относительную непопулярность в ранних стадиях своего внедрения в музыкально-образовательный процесс, ИИ в музыкальном образовании стал предвестником современных инноваций.

Так, например, в Китае в сфере детского музыкального образования идет переход от традиционного обучения восприятию музыки к новой модели - использование ИИ для интерактивного взаимодействия. ИИ при этом базируется на музыкальной акустике и применяет разнообразные методы компьютерного обучения на основе обработки аудио-сигналов.

В области музыкального образования в целом ИИ способны оказать существенную помощь в создании новых музыкальных произведений (сочинении музыки), подборе аккордовых последовательностей, предназначенных для аккомпанемента, предоставлении творческих идей для аранжировки и инструментовки, а также анализе произведений.

Растет и потенциал ИИ в музыкальной индустрии, а частности в качестве помощника в спорте, работе, быстрому засыпанию, определения пульса и биения сердца человека, погоды за окном, геолокации и т.д. Аналитик рынка Холли Херндон считает, что вскоре генерация музыки как продукт может удовлетворить большинство людей в большинстве ситуаций. Доказательство этому, в 2019 году компания «Warner music» подписала впервые соглашение с исполнителем – алгоритмом «Endel», который может сочинить музыку под настроение, заданное пользователем в данный момент, при этом это возможно, так называемым «нажатием одной кнопки» [3]. Как известно, из социальных сетей, в Китае и Корее концерты сгенерированных музыкальных исполнителей – обычное уже дело, приобретая все большее количество поклонников «цифровых» кумиров.

Таким образом, бесспорно, что ИИ имеет огромный потенциал как для жизнедеятельности человека в целом, так в системе образования в частности. Однако нельзя забывать, что пока все достижения ИИ носят рекомендательный характер. Так как ИИ не может заменить учителя в вопросах воспитания личности, развить таланты и индивидуальность, творческое и критическое мышление, привить любовь к искусству, умение общаться и т.д.

Ведь, не случайно, по данным исследования ученых России, более 70% педагогов и студентов считают необходимыми в преподавании Soft skills, а именно формирование умений управлять своими эмоциями в стрессовых ситуациях, решать свои жизненные трудности, воспитывать эмпатию к другим людям, чувство юмора и т.п. Ведь, только учитель может помочь ученику привить все эти бесценные человеческие и социальные качества. Лишь,

учитывая доказанные сильные стороны ИИ, мы можем поднять образование на более качественный уровень.

Список литературы

1. Самигулин Т.И. Разработка Smart-технологий для систем управления сложными объектами на основе подходов искусственного интеллекта – дисс..доктора PhD –Алматы, 2022- 185 с.
2. Шамшитдинова К. Новые возможности и перспективы для учителя в эпоху искусственного интеллекта //Білімді ел: инновации в образовании – 2021. – 6 августа (№29) – С.4
3. Искусственный интеллект и создание музыки: http://www.tadviser.ru/index.php

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Ахмедова М.Х.,
ТГПУ им.Низами, доцент
E-mail: muyassaraxmedova1968gmail.com
Джораева Г. Е.,
ТГПУ факультет педагогики и психологии
студентка направления прикладной психологии

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ
CHARACTERISTICS OF CREATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES USED IN TEACHING PSYCHOLOGY

Effective use of pedagogical technologies in the educational process is considered one of the urgent problems of the field of pedagogy today. This article describes interactive methods that can be used in seminar classes in higher education institutions. The use of unconventional methods in the lesson increases the interest of students in the lesson, improves its quality. The lesson method, which is performed using colored-grain magnets, increases the activity of the participants. In it, the teacher organizes the competition that is taking place in the classroom in the eyes of the students. This is done through the game. In it, it will be convenient and easy to keep in mind the subject or mentioned topic, repeat it, compare it with the previously mentioned topics. The article expresses the peculiarities of this method.

Key words: innovation, competition, lesson, table, game, group, assignment, creativity.

Эффективное использование педагогических технологий в образовательном процессе на сегодняшний день считается одной из

актуальных проблем области педагогики. В этой статье описываются интерактивные методы, которые могут быть использованы на семинарских занятиях в высших учебных заведениях. Использование нетрадиционных методов на уроке повышает интерес учащихся к уроку, повышает его качество.

Метод урока, который проводится с использованием магнитов с цветными зернами, повышает активность участников. В нем учитель организует соревнование, которое проходит в классе на глазах у учеников. Это делается с помощью игры. В ней будет удобно и легко запомнить предмет или упомянутую тему, повторить ее, сравнить с ранее упомянутыми темами. В статье излагаются особенности этого метода.

Ключевые слова: инновация, соревнование, урок, таблица, игра, группа, задание, творчества.

Introduction Today, due to the widespread introduction of modern information and communication and new pedagogical technologies, electronic textbooks and multimedia tools into the educational process, the quality of education in the country's schools, vocational colleges and lyceums, higher educational institutions is fundamentally improved, the educational and laboratory base of educational institutions is the most modern. Special attention is being paid to strengthening with educational and laboratory equipment, computer technology, as well as to the formation of an effective system of material and moral stimulation of the hard work of teachers and trainers.

Literature analysis and methodology.

The correct implementation of pedagogical technologies in the educational process leads to the teacher acting as the main organizer or consultant in this process. This requires more independence, creativity and willpower from the student. For example, pedagogical technology in the educational process is an integrated process in a clear pedagogical sequence, it is a pedagogical process aimed at a goal, carefully designed in advance and guaranteed results based on the needs of the student.

The most basic requirement in teaching based on pedagogical technology is to provide knowledge based on the knowledge and interests of students acquired by their life experiences. Pedagogical technology makes it possible for the student to fully master the lesson even if the students do not have enough information about the subject being studied, and conditions are created to avoid negative experiences. In this educational process, the activity of all students increases[5, c.12].

It is known that the main problem faced by pedagogues and teachers who are young, have insufficient experience and have started working in the field of education is the lack of methodology or shortcomings in its application. If the teacher has sufficient knowledge, but cannot explain it to the student, the effect of the acquired knowledge will be less. Usually, the student's understanding is facilitated by the teacher's explanation of the lesson through several methods.

Changing the current lesson system, using non-traditional methods increases students' interest in the lesson and improves the quality of the lesson. Therefore, the

recommended method is the "Color Magnet" method. "Color magnet" method is a method of teaching using colored magnetic beads, with the help of which the teacher shows the competition in the classroom in front of the students. This method is mainly recommended for practical classes in schools or seminar teachers in universities. Regardless of whether it is pre-planned or not, it is better that the lesson takes place in the form of a real competition. Examples of this include the following new games:

Results. 6-7 or 10-15 students will participate in the competition.

First you need a magnetic board or some metal board. The size of the board is not important, but it should be 1.5x1, the important thing is that the number of students and the number of magnets should be equal. On the left side of the board, the initials of the names of students or groups are written, and one colored magnet is attached to the right.

Each student or group is then asked a question, and the student or group's magnet that answers correctly is moved one forward. The game continues in this way.

The game can be played both in a group and individually. Doing this game in isolation prevents the underachieving students in the class from being overshadowed by the active students. The main purpose of this game is to engage every student in the lesson. That is why all of them prefer to conduct classes without dividing into groups. With equal participation, the appearance of the participants in the game will be unique and different. Some are earlier, some are later, some are in the middle, etc. This process may change.

Everyone, especially the student, can see who is actively or passively participating or not participating in the class. Until you reach the limit, you can see who acted and how. The grade of the first three students who reach the number 5 will be 5, and the number 5 will be deleted and the number 4 will be written instead. After 3 students who reach the number 4, all four are deleted and the number 3 (grade) is written. Writing the number 3 (grade) is the teacher's choice.

However, students should not stay until 3 grades. As a result, students have no claim against the teacher. Because the results of the lesson are visible to everyone. The questions are 5-7 for school students, 10-15 for college and high school students and may be increased depending on the situation. It should be taken into account that the magnet should go to the limit when pushed 5-6 times for a question, 10-15 times for a new word, 6-7 times for text translation. Too much of it can make the reader bored, bored, and too little can lead to not being able to understand the game.

The main advantage of the "Color Magnet" method is that it is a non-traditional method, it is conducted individually with each student in the lesson, and the student's interest increases by checking and returning the lessons through questions for the teacher. Secondly, it can be used not only by the teacher of psychology, but also by every teacher of science. Thirdly, it does not allow the student to challenge the teacher. Because everyone's actions happen in front of everyone's eyes and no one is left out.

In the game, it is appropriate to pass questions on the subject, on the topics covered, and for schoolchildren, on new words. The game can be played for schoolchildren, college and academic lyceum and higher education students (in a group between higher education students). In this method, mainly teachers of psychology, they return at least twenty words even if they ask for a topic, a scientific term and their explanation or translation instead of a question.

Discussion.

This game without redundant materials greatly increases the quality of education compared to the existing option. These are just initial recommendations, and the possibility of creating even more games with the help of magnets will greatly ease the teacher's work and increase his creativity.

Also, the use of games at various stages of teaching not only helps to increase the efficiency of the educational process, but also plays a certain role in the student's transition to a new, higher level of mental development. For this purpose, it is appropriate for pedagogues to understand their pedagogical and psychological essence when using different game methods in education.

Summary.

The use of modern educational technologies develops the skills of independent problem solving in future professionals, and the student strives to solve an open problem that is not given a "ready-made recipe". Teaches to solve problems together, to work in cooperation.

References

1. Avlaev O.U., Jo'raeva S.N., Mirzaeva S.R. Educational methods. T.: "Navroz", 2017.

2. Akhmedova M.Kh. Psycholinguistic problems of foreign language teaching // Vestnik sovremennoy nauki. 2016. 12-2 (24). 51-54.

3. Akhmedova M., Aripova M. Pedagogical and psychological essence of using game methods in the educational process // Modern education 2015. No. 8. 33-37.

4. Akhmedova M., Shodieva N., Rakhmanova N. Inner speech in intellectual activity // Academic research in educational sciences. 2023. 4. 403-407.

5. Ikramova Z.A., Alimkhodzhaeva N.T., Gulyamov S.S. Use of graphic organizers and "trial" interactive methods in the teaching process // Modern education. 2016, 12.

6. Ishmukhamedov R., Abdukodirov A., Pardaev A. Pedagogical technologies and pedagogical skills. - T.: "Talent", 2009.

Егоров И.В.
кандидат психологических наук, доцент
департамента психологии ИППО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
Наумова Д.В.
кандидат психологических наук, доцент
департамента психологии ИППО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
Павленко Т.А.
кандидат психологических наук, доцент
департамента психологии ИППО
ГАОУ ВО МГПУ, Москва

АНТИСОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ХАРАКТЕР СВЯЗИ И СПЕЦИФИКА

В статье сделана попытка анализа связи антисоциальной креативности с особенностями идентичности личности (социальной, профессиональной и личностной). В исследовании участвовало 63 респондента, студенты столичных вузов, получающих образование в области юриспруденции, конфликтологии, педагогики и психологии. Были проведены методики, позволяющие измерить разные виды идентичности и показатели антисоциальной креативности (нанесение вреда, злые шутки, ложь). Анализ данных показал, что существует сильная обратная связь между шкалами антисоциальной креативности и профессиональной идентичностью (интегральный показатель профессиональной идентичности и шкала «непрофессионал»); отсутствует корреляционная связь показателей антисоциальной креативности и социальной идентичности; есть статистически значимая обратная связь с такими показателями личной идентичности, которые отвечают за субъектность, умение принимать решение и нести за него ответственность.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, идентичность, личность, профессионализация.

The article attempts to analyze the connection of antisocial creativity with the peculiarities of personal identity (social, professional and personal). The study involved 63 respondents, students of the capital's universities, receiving education in the field of jurisprudence, conflictology, pedagogy and psychology. Methods were carried out to measure different types of identity and indicators of antisocial creativity (harming, malicious jokes, lies). The analysis of the data showed that there is a strong feedback relationship between the scales of antisocial creativity and professional identity (the integral indicator of professional identity and the "non-professional" scale); there is no correlation between the indicators of antisocial creativity and social identity; there is a statistically significant feedback with such indicators of personal identity, which are responsible for subjectivity, decision-making ability and responsibility for he has a responsibility.

Keywords: antisocial creativity, identity, personality, professionalization.

Введение. Тренды современного образования, такие как гибридное обучение, использование социальных сетей в обучении, нано-обучение, виртуальная и дополненная реальность, искусственный интеллект и многие другие предполагают изменение роли преподавателя в образовательном процессе, как следствие студенты получают больше самостоятельности в планировании своего маршрута в освоении знаний, что влечет за собой необходимость быть высоко мотивированным, ответственным и направленным на будущую профессию. Для развития такой направленности личности необходимо формирование ценности своей профессии, мотивационных ориентиров, субъективного отношения к будущей профессиональной деятельности. Возможность реализовать личностный потенциал в профессии, прогнозирование особенностей деятельности в выбранной сфере, а также принятие норм и ценностей группы профессионалов, к которым студенты приобщаются благодаря подготовке в ВУЗе, все это является составляющими профессиональной идентичности. Формированию профессиональной идентичности в период вузовского обучения уделяется особое внимание ученых, что связано с необходимостью подготовки высококвалифицированных кадров в сфере помогающих профессий – в медицине, юриспруденции, образовании, психологии, социальной работе и др. с учетом требований современного быстроменяющегося мира [3; 4; 5; 6] .

Идентичность выступает как сложный интегративный психологический феномен. Идентичность рассматривают и как сумму знаний о себе, и как целостность, неделимость человека, равенство себе, и как тождественность с определенными социальными группами. В развитии личности при получении образования взаимосвязаны личностная идентичность в виде оценки себя как склонного к определённой деятельности и как способного сделать выбор приоритетов дальнейшей деятельности и профессиональной идентичности как ядра внутренней позиции профессионала.

Л.Б. Шнейдер [8] отмечает, что профессиональная идентичность связана напрямую с вопросами профессиональной готовности и профпригодности. По мнению автора, наибольшая связь профессиональной идентичности обнаруживается с нравственными профессиональными ориентирами, выражающимися в ощущении субъектности своего труда, ответственности за него и переживании собственной профессиональной самоэффективности.

Надо отметить, что профессиональная идентичность является результатом довольно длительного пути развития профессионала и она различается у будущих специалистов и людей уже активно включенных в профессиональную деятельность [3].

Существующие классификации профессиональной идентичности в основном основываются на системе статусов идентичности JamesE. Marcia

[10]: достигнутая, предрешенная, диффузная идентичности, мораторий. Л.Б. Шнейдер [8] выделяет еще псевдоидентичность.

В связи с тем, что формирование профессиональной идентичности студентов помогающих профессий [3; 4; 5; 6; 7; 8] имеет решающее значение для подготовки высокопрофессиональных кадров, актуальным становится вопрос о влиянии высшего образования на формирование профессиональной идентичности, а также на различные ее компоненты, и взаимосвязи составляющих профессиональной идентичности с системой ценностей будущего профессионала, индивидуальными особенностями и др.

Мы хотели бы остановиться на связи креативностикак профессионально значимого качества для специалистов помогающих профессий (а точнее ее негативного варианта – антисоциальной креативности) и профессиональной идентичности. Креативность в профессиональной деятельности проявляется, в случае сформированности позиции субъекта труда, наличия осознанности при выборе целей и средств своей работы, когда человек руководствуется системой профессиональных ценностей, т.е. сформированной профессиональной идентичности. К старшим курсам студентов связь профессиональной идентичности и креативности усиливается [7]. Как оказалось, по пока еще не таким многочисленными зарубежным и отечественным исследованиям [1], креативное решение задач может происходить с нарушением правил и норм для достижения поставленной цели или нелегитимными средствами, либо достижения неправомерных целей. Антисоциальная креативность преломляется через личностные характеристики человека. Наши исследования антисоциальной креативности и ее связи с профессионально значимыми характеристиками личности отражены в более ранних публикациях [1; 2; 9]. Так, нами было установлено, что у девушек-студенток педагогических специальностей с высоким уровнем антисоциальной креативности есть особенности формирования ценностной сферы личности (значимо ниже выражены ценности, относящиеся к социальному фокусу, чем у девушек-студенток с низким уровнем антисоциальной креативности) [9]. В общем студенты педагогических вузов осознают нарушение социальных норм морали, испытывают внутутриличностный конфликт, студенты непедагогических вузов в ответах демонстрируют нормативные, социально одобряемые ответ. У студентов педагогических специальностей в ходе профессионализации формируется ряд личностных особенностей, в том числе, особым образом проявляющаяся антисоциальная креативность [2].

Оптимизация труда во многих сферах деятельности специалистов системы «человек-человек» привела к увеличению нагрузки, расширению профессиональных обязанностей, необходимости выполнять новые виды работ, в которых специалист не всегда компетентен. В таких условиях желание соответствовать параметрам успешности в труде приводит к необходимости поиска творческих решений производственных задач. Эти решения не всегда соответствуют этическим нормам помогающих профессий, могут быть

связаны с ложью, подтасовкой данных, обусловленными стремлением к исключительно своей выгоде. Антисоциальная креативность также встречается и у молодых специалистов, которым хочется быть успешными и любыми средствами получить результат, который можно презентовать коллегам и руководству.

Актуальность исследований связи антисоциальной креативности (которая проявляется в намеренно или ненамеренно наносимом вреде) и личностной и профессиональной идентичности специалистов помогающих профессий связана с их влиянием на личность человека, в педагогике и психологии – на формирование ценностных ориентаций, убеждений, личностных качеств детей, в социальной работе, медицине и юриспруденции - на эмоциональное благополучие человека, его жизнь и здоровье, способность решать жизненно важные задачи.

Цель исследования заключается в выявлении и описании связей показателей антисоциальной креативности с различными видами идентичности.

Методы исследования. Дизайн исследования. В опросе принимали участие 63 респондента, средний возраст 21,8 лет, все являются студентами российских вузов (МГПУ, СПБГУП, Российский университет кооперации), область профессиональной деятельности – будущие юристы, конфликтологи, психологи и педагоги (все профессии можно назвать «помогающими», социально ориентированными, профессии типа «человек-человек»), юноши – 23 человека, девушки – 40 человек. Участники заполняли бланки методик, были ознакомлены с инструкциями.

Комплекс включал следующие методики: опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (М. Ранко в адаптации Мешковой Н.В., Ениколопова С.Н., Митиной О.В. и др.); Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер), социальной идентичности (МИСИ) (Л.Б. Шнейдер), личностной идентичности (МИЛИ) (Л.Б. Шнейдер). Для определения связи между шкалами использовался корреляционный анализ Спирмена.

Результаты и обсуждение. Обсуждение результатов. Данные показывают, что антисоциальная креативность имеет статистически значимую прямую связь с профессиональной идентичностью личности, а именно со шкалой «непрофессионал» (нанесение вреда (rs=0.323), злые шутки (rs=0.315) и ложь (rs=0.427), как проявление АК личности, свидетельствуют о том, что человек не является профессионалом, каким бы видом деятельности он не занимался (юрист, конфликтолог или педагог). Отрицательная значимая связь интегрального показателя профессиональности (rs=-0.364) и всех шкал АК свидетельствуют о том, то проявление АК являются показателем непрофессионализма.

Личностная идентичность проявляется в активности/пассивности, жизнетворчестве человека, в его субъектности/объектности, в умении строить перспективы, ставить цели, продумывать способы их достижения, принимать

решения, брать ответственность и многое другое. «Живое» в методике МИЛИ – это проявление субъектности личности, «мёртвое» - «не-Я», «не-бытие» (М.М. Бахтин), это неумение принимать решение, это экстернальность, перекладывание ответственности и многое другое. Наше исследование показало, насколько тесны корреляционные связи между шкалами «мёртвое» и «ложь» (rs=0,323), «мёртвое» и «интегральный показатель АК» (rs=0,311). Можно сделать предположение о том, что ложь как и в целом АК являются своеобразным «бегством» личности от собственной субъектности.

Отсутствует связь показателей АК со шкалами социальной идентичности (социальное и асоциальное поведение). МИСИ (автор Л.Б. Шнейдер) позволяет измерить самостоятельность и независимость (социальное поведение) и зависимое (асоциальное) поведение. Мы предполагаем, что самостоятельность и зависимость никак не связаны с такими проявлениями АК как нанесение вреда, ложь, злые шутки.

Заключение. Феномен антисоциальной креативности изучен крайне мало у нас в стране и за рубежом, тем временем игнорировать его мы не можем, так как многочисленные пилотажные исследования в этой области, проводимые, в том числе, и нашей группой, показывают значимость и весомость этой личностной особенности в таких характеристиках как профессиональная, личная идентичность, толерантность и личностное самоопределение. Тем более особую значимость обретают эти исследования в контексте изучения вопросов профессионализации и профессионального самоопределения молодых людей, обучающихся в ВУЗе и выбирающих профессии типа «Человек-человек».

Список литературы

1. 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

2. Егоров И.В., Егорова А.И., Наумова Д.В., Павленко Т.А. Сравнительный анализ показателей антисоциальной креативности студентов, обучающихся в педагогических и непедагогических ВУЗах //Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А.И. Савенкова, доцента П.В. Смирновой [Электронный ресурс]. – М.: Известия Института педагогики и психологии образования, 2022. – 337 с. – С. 28–35.

3. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25 . No 2 . С . 33-43 . DOI:10 .17759/pse .2020250203

4. Костикова Л. П., Сиваков М. А., Илюшина А. В. Формирование профессиональной идентичности: предпочтения и оценки студентов

медицинского вуза // Перспективы науки и образования. 2023. No 2 (62). С. 85-101. doi: 10.32744/pse.2023.2.5

5. Лебедева Н.В., Лебедева М.А. К вопросу о профессиональной идентичности специалиста по социальной работе // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2015. Том 24. № 2. С. 63–70.

6. Маркова С.В., Никитская Е.А. Формирование правосознания как компонента профессиональной идентичности специалистов социальной сферы на этапе обучения в университете [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 1. С. 221–231. DOI: 10.17759/psylaw.2023130116

7. Матюшина М.А. Взаимосвязь профессиональной идентичности и креативности у студентов-психологов // Психолог. – 2020. – No 3. DOI: 10.25136/2409-8701.2020.3.32745 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php? id=32745

8. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 328 с. — (URL: https://urait.ru/bcode/515757 (дата обращения: 19.10.2023).

9. 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

10. James E. Marcia. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity // Ego Identity. - New York, NY: Springer New York, 1993 С. 3–21

Кинцель А.Е
КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева»,
учитель биологии,
г.Степногорск, Акмолинская область, Казахстан
аспирант ГАОУ ВО МГПУ

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ

В данной работе автор исследует взаимосвязь метакогнитивных стратегий и результатов обучения одаренных школьников в контексте становления академической успешности. Стратегии формирования метакогнитивных навыков рассматриваются не только в качестве средств обучения, но и формирования метакогнитивных навыков у обучающихся. Целью образовательных методов и технологий, отражаемых в статье, является усвоение учениками предметных и межпредметных знаний, становление навыков исследовательской деятельности, а также повышение показателей академической успешности. Автор считает важным подчеркнуть специфику работы с одаренными обучающимися и

актуальность применения стратегий, формирующих личностные и когнитивные процессы в процессе обучения. Эффективность обучения при этом отражает не только высокую академическую успешность, но и личностное становление и саморазвитие школьников.

Ключевые слова: содержание образования, метпакогнитивные навыки, образовательный процесс, универсальные компетенции, результаты обучения.

Abstract: in this paper, the author explores the relationship between metacognitive strategies and learning outcomes of gifted schoolchildren in the context of the formation of academic success. Strategies for the formation of metacognitive skills are considered as not only learning tools, but also the formation of metacognitive skills in students. The purpose of the educational methods and technologies reflected in the article is the assimilation of subject and interdisciplinary knowledge by students, the formation of research skills, as well as the improvement of academic success indicators. The purpose of the educational methods and technologies reflected in the article is the assimilation of subject and interdisciplinary knowledge by students, the formation of research skills, as well as the improvement of academic success indicators. The author considers it important to emphasize the specifics of working with gifted students and the relevance of applying strategies that form personal and cognitive processes in the learning process. The effectiveness of teaching at the same time reflects not only high academic success, but also the personal formation and self-development of schoolchildren.

Keywords: educational content, meta-cognitive skills, educational process, universal competencies, learning outcomes.

Введение. Актуальность тематики данного исследования обусловлена важностью комплексного обучения и воспитания учащихся, которое в дальнейшем будет способствовать успешной профессиональной деятельности специалистов. На современном этапе развития общества приоритетными являются не столько формальные показатели академической успешности, сколько сформированные метакогнитивные навыки, универсальные компетенции, в будущем позволяющие овладеть различными знаниями и формировать позитивный социальный опыт [5], [6].

Требования высшей школы и среднего профессионального образования обусловлены запросами современного рынка труда, на котором востребованы универсальные, конкурентоспособные специалисты. Поэтому воспитание и образование необходимых качеств должно начинаться еще в школе, в предметном и межпредметном обучении, при котором формируются навыки самостоятельной учебной, научной и практической деятельности [1], [2], [4].

В контексте вышесказанного целью нашей работы является изучение влияния метакогнитивных стратегий на эффективность обучения и академическую успешность одаренных школьников.

Объект исследования – метакогнитивые стратегии в обучении, предмет – результативность обучения одаренных школьников.

Методы и методология. В исследовании нами были использованы такие теоретические методы, как методологический анализ источников по проблематике, сравнительный анализ различных точек зрения на объекты исследования, а также практические диагностическое обследование обучающихся, направленное на выявление взаимосвязи между реализацией метакогнитивных стратегий в процессе обучения и уровнем академической успешности у одаренных обучающихся.

Базой исследования является КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева города Степногорск отдела образования по городу Степногорск управления образования Акмолинской области»

В качестве основных методов практического исследования нами были определены: сравнительный анализ динамики академической успеваемости обучающихся; опрос обучающихся; методологический анализ деятельности учителей-предметников; анализ результатов проектной деятельности учащихся.

Результаты и их обсуждение. Работа с одаренными обучающимися отражает специфические компоненты, ориентированные на развитие личностных и когнитивных способностей, поощрение активности в конкретных направлениях учебной деятельности, а также становление предметных, межпредметных и универсальных компетенций. В. Н. Дружинин и Н. Е. Шкредова [8] в своем подходе отмечают взаимосвязь активизации интеллектуальной деятельности и повышения эффективности обучения с формированием у обучающихся способностей, обобщающих интеллектуальные, творческие и личностные характеристики. В особенности это касается одаренных учеников, у которых с понятием эффективности обучения связана не только академическая успешность, но еще и навыки, позволяющие объединять знания дисциплин различных направленностей, применять их на практике в научно-исследовательской, проектной и творческой деятельности. Содержание и методы учебных технологий должны трансформироваться с учетом дифференциации потребностей получения знаний обучающихся, а также возможностей построения индивидуальных образовательных траекторий.

В контексте этого, как подчеркивает И. П. Заминова [3], важна реализация метакогнитивных стратегий, позволяющих развивать не только процессы саморегуляции и когнитивные способности, но и понимание перспектив личностного развития, построения жизненных планов и становления социальной успешности [7].

Для того, чтобы выявить взаимосвязь между реализацией метакогнитивных стратегий и уровнем эффективности обучения, нам необходимо понимать, насколько эффективность и результативность учебного процесса связана с академической успешностью и какие навыки возможно сформировать путем практического применения данных стратегий в школе.

Базой нашего исследования определена КГУ «Школа-гимназия № 6 имени Абая Кунанбаева города Степногорск отдела образования по городу Степногорск управления образования Акмолинской области». В диагностике принимали участие 30 учителей-предметников, 45 обучающихся 8–9 классов, 10 из которых, наряду с общеобразовательным процессом реализуют индивидуальные траектории обучения и позиционируются как одаренные. В процессе практического исследования нами был проведен анализ образовательных методов и технологий, реализуемых в 2021–2022 учебном году. Данные технологии характеризовались как традиционные, включающие лекционную форму занятий с применением различных, в том числе, электронных средств обучения. В 2022–2023 учебном году 13 учителей (преимущественно по дисциплинам естественнонаучной направленности) и 7 учителей гуманитарной направленности включили в свою профессиональную деятельность метакогнитивные стратегии (логические задачи, активизация исследовательской деятельности, выполнение командных междисциплинарных проектов). Это привело к следующей динамике показателей академической успеваемости (см. табл. 1).

Таблица 1 – Динамика академической успеваемости учащихся 8-9 классов (в том числе, одаренных)

Направление предметов	Успеваемость в 2021-2022 уч.г.	Успеваемость в 2022-2023 уч.г.
Естественно научное	«Отлично» 7 человек (в т.ч. 2 одаренных) «Хорошо» 20 человек (8 одаренных) «Удовлетворительно» 18 человек	«Отлично» 13 человек (в т.ч. 8 одаренных) Хорошисты 27 человек (2 одаренных) «Удовлетворительно» 5 человек
Гуманитарное	«Отлично» 22 человека (в т.ч. 6 одаренных) «Хорошо» 20 человек (4 одаренных) «Удовлетворительно» 3 человека	«Отлично» 28 человек (в т.ч. 8 одаренных) «Хорошо» 14 человек (2 одаренных) «Удовлетворительно» 3 человка
Творческое	«Отлично» 13 человек (в т.ч. 9 одаренных) «Хорошо» 32 человека (1 одаренный) «Удовлетворительно» 0	«Отлично» 15 человек (в т.ч. 10 одаренных) «Хорошо» 30 человек «Удовлетворительно» 0

В таблице 1 представлены данные, которые позволяют оценить значимость реализации метакогнитивных стратегий в становлении академической успешности обучающихся 8-9 классов. Однако, кроме формальной оценки знаний, умений и навыков у обучающихся нам необходимо исследовать наиболее значимые, личностные метакогнитивные способности, такие как самопознание, самооценка, восприятие сущности и

значения образования. Для реализации этой задачи среди учащихся был проведен опрос, направленный на выявление удовлетворенности образовательным процессом, его содержанием и эффективностью. 28 обучающихся (в том числе, 8 одаренных) отметили возросший интерес к учебе после того, как учителя начали включать в обучение элементы метакогнитивных стратегий. 32 обучающихся (в том числе, 7 одаренных) констатировали повышение успеваемости, более глубокое понимание предметов, а также желание получения дополнительных знаний по различным дисциплинам. 21 обучающийся (9 одаренных) отметили, что оценка себя в учебном процессе стала более адекватной, осознание уровня знаний соответствует фактическим знаниям и в индивидуальных траекториях образовательные цели стали более реальными для достижения.

В отношении формирования метакогнитивных способностей почти все обучающиеся – 41 человек (7 одаренных) отметили повышение значимости работы в команде, 32 человека (10 одаренных) констатировали важность рефлексии процесса и результатов обучения.

Немаловажным был вопрос об эффективности обучения и ее взаимосвязи с академической успеваемостью. Только 6 человек (из них 2 одаренных) охарактеризовали эффективность обучения в контексте академической успешности, часть учеников (23 ученика- из них 3 одаренных) определили эффективность как взаимосвязь общего и дополнительного образования и остальные 16 человек (5 одаренных) ответили, что знания можно проверить только при практическом применении. При этом большая часть одаренных обучающихся (8 человек) внесли коррективы с учителями в образовательные траектории, ориентируясь на выполнение заданий, связанных с метакогнитивными навыками. Отмечают эффективность проектной деятельности 37 человек из общей выборки (6 одаренных), применение познавательных задач, методов «мозгового штурма» повысило интерес к учебе у 22 обучающихся (7 одаренных).

Кроме того, нами были проанализированы результаты научно-исследовательских и творческих проектов, выполняемых учащимися в течение учебного года. Большинство учеников актуализируют важность командной работы в проекте (24 человека и 4 одаренных), творческую самореализацию (37 человек и 8 одаренных), а также возможность приобретения новых знаний и практических навыков.

Заключение. Исходя из результатов нашего исследования, необходимо сделать выводы о взаимосвязи реализации метакогнитивных стратегий и становлении академической успешности как элемента эффективности обучения. Внедрение в учебный процесс технологий обучения, стимулирующих развитие метакогнитивных навыков, способствует повышению показателей академической успешности у обучающихся, а также их личностному развитию.

В качестве перспектив исследовательской деятельности по данной тематике необходимо определить следующее: конкретизировать методы и

способы реализации матакогнитивных стратегий в педагогической практике; подобрать диагностические методики для определения уровня сформированности метакогнитивных навыков у обучающихся; изучить содержание эффективности обучения в контексте становления академической успешности.

Список литературы

1. Басина Н. И. Метакогнитивные стратегии в образовательных практиках // Состояние и перспективы развития сельскохозяйственного машиностроения: Сборник статей 11-й международной научно-практической конференции в рамках 21-й международной агропромышленной выставки «Интерагромаш – 2018», Ростов-на-Дону, 28.02.2018. – С. 50-54.

2. Желовникова О. В. Создание условий для развития одаренных обучающихся через использование личностно-ориентированных подходов // Профессиональная ориентация. 2023. № 2-1. – С. 53-55.

3. Заминова И. П. Метакогнитивные стратегии для развития саморегуляции школьников // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 08.10.2017 / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ООО "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2017. – С. 53-55.

4. Кинцель А. Е. Характеристика компонентного состава модели метакогнитивных навыков в решении учебных задач как фактора академической успешности обучающихся среднего звена // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5, № 1. С. 62-82.

5. Лазарева Н. Ю., Смирницкая А. В., Савинова А. Д. Анализ субъективного опыта одаренных обучающихся // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции, Калуга, 20–22 апреля 2023 года. – Калуга: ФГБОУ ВО "Калужский государственный университет им. К.Э.Циолковского", 2023. – С. 73-78.

6. Перикова Е. И. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности / Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина, В. М. Бызова // Психология метакогнитивизма: вызовы современности. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2020. – С. 71-82.

7. Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения // В сборнике «Психология одаренности и творчества». Сборник научных трудов II Международной научно-практической он-лайн конференции. 2020. С. 160-163.

8. Шкредова, Н. Е. Взаимосвязь эффективности интеллектуальной деятельности и метакогнитивных стратегий // Наука - образованию, производству, экономике: материалы XXI(68) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и

аспирантов: в 2-х томах, Витебск, 11–12 февраля 2016 года. Том 2. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. - С. 45-46.

Песков В.П.
доцент, кандидат психологических наук,
Институт педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
vpeskov@bk.ru
Кузеванов В.Я.
профессор Российской Академии Естествознания, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
bogard@rambler.ru

САДОВАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРИРОДОПОДОБНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ РЕСУРСОВ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Цель работы - проанализировать возможности использования нового метода «садовой терапии» как фактора среды для проявления и развития когнитивных способностей через специальные формы взаимодействия человека с природными объектами – растениями и садами. Садовая терапия оказывается особенно многообещающей для широкого применения, поскольку это более простой, доступный и недорогой способ развития когнитивных и творческих ресурсов личности, развития социальных навыков, улучшения памяти, концентрации внимания, улучшения межличностного общения и индивидуальной креативности при использовании таких доступных природных объектов, как школьный сад, городские скверы и парки, ботанические сады, дендрологические парки и т. п. На основе практического опыта авторов, а также анализа отечественной и зарубежной литературы делается вывод о том, что садовая терапия как одна из современных междисциплинарных природно-подобных технологий (на основе психологии, социальных наук, ботаники, садоводства и экологии) действительно обладает большим потенциалом для образовательных и развивающих целей в области когнитивных способностей, особенно у одаренных детей и молодежи.

Ключевые слова: метод творческого развития личности, ботанические сады, одаренные дети, фактор среды

The objective of this work was to analyze the possibilities of using the new method of «horticultural therapy» as anenvironmental factor for the manifestation and development of cognitive abilities through special modes of human interaction with natural objects - plants and gardens. Horticultural therapy is particularly promising for widespread use because it is a simpler, more accessible and

inexpensive way to develop individual creative resources, develop social skills, improve memory, concentration of attention, improve interpersonal communications and individual creativity using natural objects such as a school garden, city squares and parks, botanic gardens, dendrological parks, etc. Based on the authors'practical experience, as well as analysis of domestic and foreign literature, it is concluded that horticultural therapy as one of the modern interdisciplinary nature-like technologies (psychology, social science, botany, horticulture and ecology) indeed has great potential for educational and developmental purposes in the field of cognitive abilities, especially forgifted children and youth.

Keywords: method of creative personality development, botanic gardens, gifted children, environmental factor

Введение. Накопленный на сегодня эмпирический материал отечественных и зарубежных междисциплинарных исследований свидетельствует о многофакторной природе когнитивных функций. Из работ, посвященных психологии одаренности как уникального ресурса личности очевидно, что среди исследователей пока нет единого мнения в понимании механизмов проявления данного феномена. В спектр ресурсов влияния включаются материальные и нематериальные факторы, внешние и внутренние интраперсональные переменные, наследственность, психические и физические состояния, волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, способности и пр.

С начала 2000-х годов авторы данной работы изучали практические возможности использования метода «садовой терапии» для положительного воспитательного, учебного и социального воздействия на различные возрастные и социальные группы людей с особыми нуждами или условиями пребывания (подростки группы риска, совершившие тяжкие преступления и нуждающиеся в особых условиях воспитания; дети-сироты; одаренные школьники; успешные учащиеся колледжа; осужденные лица в системе ГУФСИН РФ и др.) [9]. Временное пребывание школьников и студентов в новой и необычной для них информационной, образовательной и экологической обстановке среди растений ботанического сада может: «…помочь в преодолении «шока изменений», т. е. помочьадаптации людей к изменениям среды, способствовать преодолению культурных конфликтов на уровне индивидуального сознания» [2, с. 47]. Например, использование «эффекта сада» и пребывание людейв учебных целях и для садовой терапии в окруженииразнообразия красивых и ароматических растений и в тропических оранжерее ботанического сада оказываетполезный мягкий эффект дозированного стресса, «шоковой терапии», «культурного шока».В ходе исследований было обнаружено, что «садовая терапия», по сути, является нетрадиционным междисциплинарным воспитательным подходом, опирающемся на соединение гуманитарных и естественнонаучных дисциплин (психология, социальные науки, педагогика; ботаника, садоводство, экология)

с потенциальными возможностями для раскрытия и развития творческих и иных способностей у некоторых одаренных людей.

Целью данной работы было проведение анализа возможности использования нового метода «садовой терапии» как комплексного фактора контролируемой природной среды для проявления и развития когнитивных способностей через специальные формы взаимодействия человека с природными объектами – растениями и садами. В данной статье мы сосредотачиваем внимание на возможностях, которые открывает применение методов «садовой терапии» для проявления и развития когнитивных ресурсов одаренных людей. Садовая терапия относится к новым междисциплинарным природоподобным технологиям комплексного воздействия растений и особой формы взаимодействиялюдей с растениями - процесс использования растений и сада для улучшения благосостояния через воздействие на разум, тело и душу человека [9].

В основу методики работы были положены три основных методологических и методическихподхода для сбора и анализа материалов: 1**)** методы и некоторые результаты исследований, изложенные в нашей монографии и справочно-методическом пособии по садовой терапии [9; 10]; 2) сбор данных по истории вопроса, касающегося феномена одаренных людей, а также возможного влияния природных факторов и растений; 3) составление библиографии, а также сборданных при личной переписке и частных интервью с отечественными и зарубежными коллегами, в т. ч. при специальном посещении в 32 странах мира более 200 ботанических садов в России и зарубежья, где применяются элементы садовой терапии для разных групп людей.

Результаты и обсуждение. Обыденное понимание психологических ресурсов сводится к некоторым внутренним силам человека, позволяющим ему противостоять жизненным невзгодам и достигать намеченное, несмотря на препятствия жизненных ситуаций. При этом под психологическими ресурсами подразумеваются различные психологические свойства и качества человека– способности, умения, «психическая энергия», воля, характер и т. п. Зачастую психологические ресурсы скрыты от самого человека и проявляются только при возникновении затруднений и проблем. Нередко к ресурсам относят всю совокупность факторов, связанных со сложной жизненной ситуацией и позволяющей человеку к ней адаптироваться.

Наш подход в качестве методологических оснований на феноменологическом уровне рассмотрения опирается на комплексное рассмотрение способностей (Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицин, В. Равич-Щербо и др.): на психофизиологическом уровне ресурс связывается со свойствами нервной системы, на психологическом – с индивидуальными особенностями познавательных процессов, темперамента, характера, и на социально-психологическом – с успешностью деятельности. На онтологическом уровне рассмотрения ресурс связывается с интеллектуальной активностью (О.К. Тихомиров, М.А. Холодная).

Анализируя результаты психогенетическихисследований, обращает на себя внимание вопрос соотношения генетических и средовых факторов в индивидуальных различиях общих когнитивных способностей. К средовым факторам ученые относят: этнос, социоэкономический статус, стресс, стиль воспитания, место воспитания, индивидуальную среду.

В исследовании зарубежных ученых **[**15**]** рассматривается соотношение индивидуальной среды, общей среды и адаптивных генетических факторов, детерминирующих интеллектуальные возможности человека.

В работах [4; 14] обращается внимание, что, например, согласно близнецовому регистру Великобритании TEDS [17], на базе которого проводятся исследования о роли факторов образовательной среды в формировании индивидуальных различий в успешности в обучении, влияние индивидуальной среды составляют около 16%, что указывает на невысокий вклад этих факторов в объяснение достоверной взаимосвязи различного рода способностей. Следовательно, повышается актуальность выявления влияния других факторов, в т. ч. общей среды, на когнитивные способности человека.

Так отечественные ученые [4] выделяют, что индивидуальные различия в когнитивных способностях и способностях к обучению формируются в условиях сложных процессов генотип-средового взаимодействия. Ученые выделяют, что: «*Генетические эффекты, так же, как и эффекты среды, не являются определяющими. Эффекты генов реализуются посредством сложной структуры генотип-средового взаимодействия. Одни и те же гены могут иметь совершенно различные эффекты в зависимости от тех или иных средовых условий… Один и тот же признак, например общие когнитивные способности, может в одной социокультурной среде быть в большей степени подвержен влиянию генетических факторов, а в другой — быть в большей степени зависимым от средовых факторов (например, возможности доступа к качественному образованию)… Иными словами, только при наличии благоприятных социокультурных (образовательных, семейных и т.п.) обстоятельств генотипические различия у детей могут выявиться в реальной жизни*» [4, с. 189]. Вэтой же работе [4] отмечается, что роль образовательного процесса как примера влияния среды на развитие личности, включаетсреди факторов среды учебные программы, методы и пр. В другом более раннем исследовании [14] установлено, что некоторые «*гены становятся активными только на определенных этапах развития, а иногда только под воздействием определенного средового условия*». Рассматривая варианты взаимодействия факторов генотипа и среды, отечественные ученые обычно отмечают, что лишь при создании благоприятных социокультурных (образовательных, семейных и т. п.) условий генотипические различия у детей могут проявиться в реальной жизни.

Анализ экопсихологических исследований занимающихся изучением влияния окружающей среды на обучение и развитие (физическое, психическое, социальное) детей школьного возраста [1; 3; 5] позволяет сформулировать сложившуюся на сегодняшний день проблему,

заключающуюся в том, что человек как биосоциальное существо, эволюционносвязанноес природой,зачастую, рассматривается в отрывеот нее, т. е. лишается очень важного для него ресурса для восстановления и поддержания психического и соматического здоровья.Так отечественные ученые [1, с. 332] отмечают, что: «*Происходит усложнение системы ”человек – среда”, и природная среда все больше заменяется искусственно созданными средами, а взаимодействие с естественной природой для большинства людей отходит на второй план*». Поэтому, например, В.И. Панов [5, с. 5] отмечает, что: *«возникла необходимость изучения двух проблемных направлений…, во-первых, проблема психических состояний, возникающих в условиях повышения напряженности образовательной среды в школе, как педагогического средства развития способностей учащихся и… стрессогенности… социальной среды в целом…, во-вторых, проблема экологического сознания…, которая предстает не только как проблема экологии детства или мировоззренческая проблема духовно-нравственного развития учащихся, но и как проблема социализации учащихся в соответствии с их возрастными и социальными особенностями их развития*».

Анализ исследований в области психологии окружающей среды [19], направленныхна изучение влияния различных природных сред на процесс восстановление внимания и креативности, показали,что наблюдение за природной средой стимулирует любопытство, генерирование уникальных и разнообразных идей, проявление гибкости, воображения, а также восстанавливает внимание,позволяет нашему разуму временно отстраниться от таких повседневных состояний, как оцепенение.Сопоставление воздействия различных сред и ландшафтов на человека показало, что по сравнению с искусственной средой, естественная природная среда после утомления/усталости создает значительные преимущества для восстановления внимания и для самоактуализации и творчества (творческой производительности, творческого вдохновения, творческого мышления). Кроме того, проводя анализ современных исследований влияния природы и/или естественного ландшафта на творчество, авторы выделили, что естественная среда обеспечивает бегство от привычности; восстановление от утомления и усталости; возможность генерировать идеи через свободное блуждание мыслей (мечтание или свободное мышление, включая получение вдохновения и возможного решения проблем на стадии творческой идеи); легко привлекает непроизвольное внимание, позволяя уму свободно перемещаться и восстанавливать направленное внимание; восприятие протяженности включает в себя связность и объем, что создает ощущение целостности; большая окраска и разнообразие цветов могут привести к позитивному эстетическому опыту и обеспечить преимущества восстановления.

Кроме того, в отечественной [1] и зарубежной [11] литературе есть обзоры, посвященные примерам положительного влияния садовой терапии на психику человека. Проведенные исследования показывают, что природная

среда – это фактически восстановительная среда, обеспечивающая физиологическое (уровень возбуждения/активации), эмоциональное (позитивные психические состояния), когнитивное (снижение когнитивной перегрузки) восстановление, что доказывается в рамках двух взаимодополняющих друг друга теорий: теории восстановления стресса (SRT) [18] и теории восстановления внимания (ART) [12]. Отечественные исследователи [1, с. 334–335] среди способов восстановления выделяют: «… *актуализацию положительных эмоций, прояснение сознания, физическую активность или совместную деятельность и общение*». Зарубежные специалисты отмечают, что восстановлению способствуют преодоление трудностей, непроизвольное включение/захват внимания, очарование, физическое и/или психологическое «отстранение» от требований направленного внимания, ощущение «объема», т. е. пребывания в достаточно большом мире [11].

Проведенный нами анализ исследований, посвященных влиянию хронического психофизиологического стресса на когнитивные функции человека, свидетельствует, что под его влиянием происходит значительное снижение когнитивных функций человека. Целый ряд исследований (Т. Хартиг, М. Манг, Г. Эванс; А.Ф. Тейлор, Ф.Е. Куо; В. Джеймс; Т. Хартиг, К. Корпела, Г.В. Эванс, Т. Герлинг; Р. Каплан; Р. Каплан, С. Каплан, Р.Л. Райан и др.) показывает, что длительный стресс связан с когнитивной перегрузкой и снижением когнитивных ресурсов нужных для решения тех или иных задач, что в свою очередь влечет за собой умственное утомление/усталость, вызывающее отрицательные эмоции, раздражительность, импульсивность, нетерпеливость, снижение толерантности к фрустрации, нечувствительность к межличностным сигналам, снижение альтруистического поведения, снижение работоспособности, рост склонности к неоправданному риску, т.е. снижение компетентности или эффективности функционирования. Вместе с тем, следует отметить, что снижение интеллектуальной активности, связанное с изменением образа жизни, также приводит человека к преждевременному снижению эффективности функционирования [7; 8].

Следствием влияния стресса на одаренных детей являются, на наш взгляд результаты, полученные в исследованиях зарубежных ученых по проблеме неуспешности одаренных детей, показывающие, что неуспешность детерминируется эмоциональными проблемами: повышенная чувствительность к межличностным конфликтам [13]; эмоциональная неустойчивость [16]. Кроме того, в наших исследованиях [6, с.287], характеризуя современную российскую популяцию одаренных школьников, мы выделяем: *«… низкий запас энергетических, психологических, социальных ресурсов, что в свою очередь негативно сказывается на его психологической, физической и социальной устойчивости… Под влиянием стрессового напряжения в учебной деятельности, у одаренного ребенка превышается предел сопротивляемости, по достижении которого психоэмоциональное*

напряжение, переутомление или нарушение функций организма приводит к срыву в психической деятельности».

Однако анализ зарубежных исследований [11] позволяет нам выделить работы (М. Г. Берман, Дж. Джонидес, С. С. Каплан; Г. Фельстен; С. М. Теннессен, Б. Цимприх; Т. Хартиг, М. Манг, Г. Эванс; P. Berto; Р. Каплан, С. Каплани др.), в которых природные условия обладают восстанавливающими свойствами, способными повышать производительность при выполнении задач, требующих внимания и когнитивной обработки информации. Кроме того, в обзоре [11] выделяются исследования (А. Е. Ван ден Берг, Дж. Маасс, Р. А. Верхейдж, П. П. Гроневеген; С. Л. Кул, Н. Ю. Ван дер Вульп), в которых подчеркивается особая роль природы не только как восстанавливающей среды, но и как буфера смягчающих воздействиедлительных стрессов на психику и здоровье человека.

Отдельно следует остановиться на сравнительном анализе экспериментальных результатов зарубежных исследований [9], позволяющих выделить разную скорость восстановления после стресса в зависимости от типа воздействия окружающей среды, где результаты измерений физиологических параметров (электромиография, реакция кожной проводимости, время прохождения пульса, сердечная реакция, частичное тромбопластиновое время, электроэнцефалограммы) показали, что восстановление шло быстрее и целостнее в условиях воздействия естественной окружающей среды.

Заключение и выводы. Садовая терапия как новый экспериментальный и практически полезный метод воздействия, начавшись впервые России с пионерских опытов ботаников Иркутского ботанического сада, а также психологов и педагогов Иркутскогопедагогического университета с 1995 года [6; 9; 10], быстро получил признание и начал после первых публикаций с 2006 года распространятьсяпо России в сети ботанических садов, в системе ГУФСИН РФ, среди НКО, детских садов, психиатрических лечебниц и т.д. Это открывает новые возможности, во-первых, для расширения экспериментальной базы и опыта полезного применения садовой терапии, во-вторых, формирует ресурсы для совершенствования технологий и методов применения, в-третьих, предоставляет широкие горизонты для целевого эффективного использования в отношении воспитания и индивидуального развития людей из разных возрастных, интеллектуальных, социальных, профессиональных и учебных групп в том числе одаренных, требующих, как правило, особых подходов. Исходя из нашего многолетнего практического опыта [6; 9; 10], а также из анализа отечественных и зарубежных исследований применения эффектов природы и садовой терапии на людей можно заключить, что садовая терапия становится особой «природоподобной технологией», основанной на использовании естественных свойств природы для совершенствования природных дарований человека. Садовая терапия оказывается особенно многообещающей для широкого применения,

поскольку это более простой, доступный и недорогой способ развития когнитивных и творческих ресурсов личности, развития социальных навыков, улучшения памяти, концентрации внимания, улучшения межличностного общения и индивидуальной креативности при использовании таких природных объектов, как школьный сад, городские площади и парки, ботанические сады, дендрологические парки и т.п. Садовая терапия как одна из современных междисциплинарных природоподобных технологий (на пересечении дисциплин психологии, ботаники, огородничества и экологии) действительно обладает большим потенциалом для образовательных и развивающих целей в области когнитивных способностей, особенно у одаренных детей и молодежи.

Список литературы

1. Андзаурова П. О., Нартова-Бочавер С. К. Садоводство и садовая терапия как ресурс психологического благополучия человека // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2023. Т. 20. № 2. С. 331–351.

2. Кузеванов В. Я., Бычков И. В. Шок экологического образования и управление изменениями // Экологическое образование, воспитание и просвещение: новые вызовы и перспективы развития. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2018. С. 45–59. URL: https://clck.ru/36aFpB дата доступа 06.11.2023.

3. Куриленко В. Б., Ершова Р. В., Новикова И. А. Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 2. С. 185–194.

4. Малых С. Б.,Тихомирова Т. Н., Ковас Ю. В. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 186-199.

5. Панов В. И. Экопсихология. Парадигмальный поиск. М./СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.

6. Песков В. П. Исследование нервно-психической устойчивости у одаренных подростков // Психология одаренности и творчества, Москва, 05–06 ноября 2019 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. С. 283–289. EDN XKLYWU.

7. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность / В. М. Поставнев // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». –2015. –№ 3 (33). –С. 63–75.

8. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2020. – 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/wp-ontent/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-_dolgoletie-27.06.20.pdf (Свидетельство о регистрации СМИ - Эл № ФС77-68116)

9. Сизых С. В., Кузеванов В. Я., Песков В. П., Белозерская С. И. Садовая терапия: использование ресурсов ботанического сада для социальной адаптации и реабилитации. Справочно-методическое пособие. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2006. 47 с. URL: https://clck.ru/rsg83 дата доступа 06.11.2023

10. Сизых С. В., Песков В. П., Карнышев А. Д., Шелкунова О. В., Кузеванов В. Я., Долгих В. В., Рычкова Л. В., Шенеман Е. А., Кузьмина Е. Ю. Садовая терапия: предпосылки, методология, подходы, опыт реализации. / Под ред. С.В.Сизых и В.П.Пескова. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. 259 с.

11. Berto R. The role of nature in coping with psycho-physiological stress: a literature review on restorativeness // Behav. Sci. (Basel). 2014. Vol.4(4):394-409. doi: 10.3390/BS4040394.

12. Kaplan S. The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework //Journal of Environmental Psychology. 1995. Vol. 15. P.169–182. doi:10.1016/0272-4944(95)90001-2.

13. Kaveh M., Shojaeizadeh D., Shahmohammadi E., Ardebili H., Rhimi A., Boualhari J. Teachers role in elementary school mental health: Results of an Interventional study // Journal of Payesh. 2003. No 2(2). P. 95-103.

14. Kovas Y., Haworth C. M., Dale P. S., Plomin R. The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years // Monogr. Soc. Res. Child. Dev. 2007. Vol.72(3):vii, P.1-144. doi: 10.1111/j.1540-5834.2007.00439.x. PMID: 17995572; PMCID: PMC2784897.

15. Rimfeld K., Kovas Y., Dale P. S., Plomin R. True grit and genetics: Predicting academic achievement from personality // Journal of Personality and Social Psychology.2016. Vol. 111(5).P.780–789.

16. Seeley K. High risk gifted learners // Handbook of Gifted Education / N. Colangelo, G. Davis (eds). – Boston: Allyn and Bacon. 2003. P. 444-452.

17. TEDS (Twins Early Development Study). URL: http://www.teds.ac.uk/ (дата доступа 06.11.20123)

18. Ulrich R. S., Simons R. F., Losito B. D., Florito E., Miles M. A., Zelson M. Stress recovery during exposure to natural and urban environments //Journal of Environmental Psychology.1991. Vol. 11(3).P.201–230. doi:10.1016/S0272-4944(05)80184-7

19. Yeh C.-W., Hung S.-H., Chang C.-Y. The influence of natural environments on creativity // Front. Psychiatry. 2022. 13:895213. doi: 10.3389/fpsyt.2022.895213. PMID: 35966494; PMCID: PMC9363772.

Петрусевич П. Ю.
кандидат педагогических наук,
ФГБОУ ВО ИГМА, АОУ ДПО УР ИРО, Ижевск
polina.petrusevich@gmail.com

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В статье обосновывается значимость развития лингвистической одаренности не только в специализирующихся на этом образовательных учреждениях, но и в более массовой педагогической практике. Рассматривается интегративный подход как основополагающий для разработки концептуальной модели одаренности и ее развития в образовательном процессе. Представлена авторская интегративная модель лингвистической одаренности, включающая основу (общую одаренность), признаки лингвистической одаренности и формы самоактуализации личности средствами языка. Определена роль интегративного подхода в проектировании образовательного процесса. Рассмотрены три аспекта реализации идей интегративного подхода: информационно-содержательный, организационно-технологический, социальный. Представлены примеры педагогических решений при проведении курса иностранного языка для обучающихся юношеского возраста, направленного на развитие у них лингвистической одаренности.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, интегративный подход, интегративная модель одаренности, развитие одаренности.

The article substantiates the importance of the development of linguistic giftedness not only in specialized educational institutions, but also in more widespread pedagogical practice. The integrative approach is considered as fundamental for the formation of the conceptual model of giftedness, as well as for the development of giftedness in the educational process. The integrative model of linguistic giftedness is presented, including the basis (general giftedness), signs of linguistic giftedness and forms of self-actualization of the individual by means of language. The role of the integrative approach in the design of the educational process is determined. Three aspects of the implementation of the ideas of the integrative approach are considered: informative, organizational - technological, social. Examples of pedagogical solutions that are aimed at developing linguistic giftedness of youngsters are presented.

Keywords: linguistic giftedness, integrative approach, integrative model of giftedness, giftedness development.

Введение. Развитие лингвистической одаренности на первый взгляд может показаться довольно узкой задачей, реализация которой имеет смысл исключительно в лингвистических лицеях и вузах. Однако если мы обратимся к истории человечества, то окажется, что лингвистическая одаренность

сопутствовала многим талантливым людям, проявивших себя в самых разных сферах жизни.

Например, Михаил Васильевич Ломоносов, заложивший основы физической химии и открывший атмосферу у Венер, владел 12 языками. Среди его заслуг числится обогащение русского языка новыми словами, а также осуществление художественных переводов римских поэтов и ораторов древности. Другими известными личностями, проявившими лингвистическую одаренность, являются австрийский композитор Вольфганг Амадей Моцарт (5 языков), немецкий ученый-историк Фридрих Энгельс (10 языков), русский поэт – драматург Александр Сергеевич Грибоедов (9 языков), сербский ученый-физик Никола Тесла (8 языков).

Лингвистическая одаренность может проявлять себя в сочетание с самыми разными видами деятельности и интересами человека. Вместе с освоением языков формируется языковое сознание, расширяется картина мира человека, развиваются творческие способности, коммуникативные навыки и т.д. Из этого следует, что процесс развития лингвистической одаренности имеет смысл не только с точки зрения достижения обучающимися высоких результатов в освоении и использование языков, но и с позиции создания условий для гармоничного, разностороннего развития человека.

Особое значение в вопросе развития одаренности приобретает *интегративный подход*. Его идеи и положения могут быть реализованы при решении задач:

1. разработки концептуальной модели одаренности;
2. развития одаренности в образовательном процессе.

В первом случае интегративный подход предполагает взгляд на одаренность как интегративное свойство личности, которое не может быть сведено к отдельным способностям, интеллекту или креативности. Оно, по мнению исследователей С. И. Карповой [4], А. И. Савенкова [7], В. Д. Шадрикова [9], Е. И. Щеблановой [10], предполагает уникальное своеобразное сочетание свойств и способностей, которые характеризуют конкретную личность и обеспечивают ее высокий уровень успешности в определенных сферах деятельности.

Свое начало интегративный подход находит в 90-х годах прошлого века. Его развитие связано с направлениями в науке:

- расширением представлений о структуре и видах интеллекта (Г. Гарднер, Дж, Гилфорд, Р. Стернберг, М. А. Холодная и др.);
- включением в структуру одаренности (наравне с интеллектом) креативности и мотивации (Дж. Рензулли, Дж. Торренс и др.);
- рассмотрением одаренности как своеобразного сочетания внутренних факторов личности (Э. Мейман, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадрикови др.);
- разработкой интегративных моделей одаренности (Ф. Ганье, Л. И. Ларионова, Ф. Монкс, Ф. Мюлер-Оплингер, Дж. Рензулли, В. А. Савенков, К. Хеллер и др.).

Результаты и обсуждение. Разрабатывая концептуальную модель лингвистической одаренности, мы также основывались на идеях интегративного подхода. Успешность освоения языков (родных, иностранных) и обретение значительных результатов при их применении в различных видах деятельности является результатом не отдельных способностей, а интегративного свойства личности, развиваемого под воздействием внутренних и внешних факторов.

Разработанная нами интегративная модель лингвистической одаренности представлена на рис. 1.

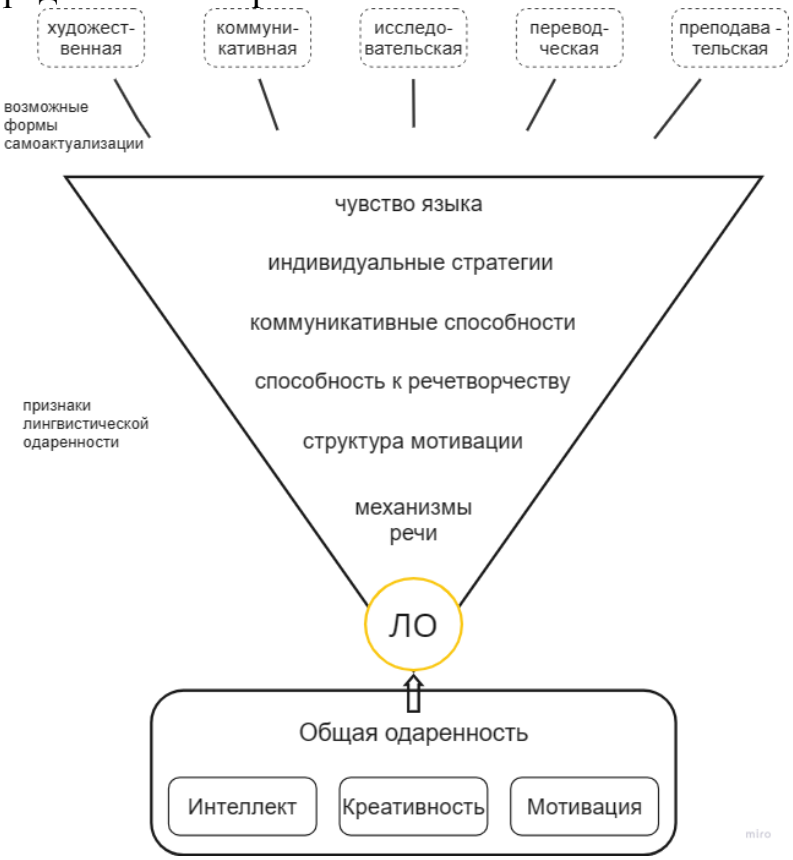


Рисунок 1. Интегративная модель лингвистической одаренности (ЛО)

В основе модели находится общая одаренность, которая выражена триадой: интеллект, креативность, мотивация (по Дж. Рензулли). Из общей одаренности «прорастает» специальная одаренность – в нашем случае лингвистическая.

Такое соотношение общей и специальной одаренности наглядно представил российский ученый В. И. Савенков. Исследователь рассматривает в качестве иллюстрации живое дерево. Корень дерева – это природные, генетические задатки одаренности, ствол дерева – это общая одаренность, а выходящие от ствола ветви – специальная одаренность, которая может делиться еще на более узкие подвиды [7].

Далее в модели представлены признаки, характерные лингвистической одаренности: психофизиологические механизмы речи, иерархия мотивов в структуре мотивации, способности к речетворчеству, коммуникативные способности, индивидуальные стратегии, чувство языка. Обозначенные признаки находятся в едином, своеобразном сочетании. Обладая

динамичностью и пластичностью, они развиваются и изменяются благодаря способности к взаимовлиянию.

Проявление одаренности может иметь большое разнообразие форм и связано с потребностью личности в самоактуализации. В модели представлено пять наиболее очевидных форм самоактуализации личности с лингвистической одаренностью: художественная, коммуникативная, исследовательская, переводческая, педагогическая. Однако мы совершенно не исключаем наличие и множества других вариантов и путей самоактуализации личности посредством родного и иностранного языков. Добавим, что самоактуализация значима не только как проявление одаренности, но и как фактор, ее развивающий.

Таким образом, идеи интегративного подхода позволяют сформировать целостное восприятие лингвистической одаренности как интегративного свойства личности.

Вторым видом задач, решаемых на основе идеи интегративного подхода, является развитие лингвистической одаренности в образовательном процессе. В этом случае речь идет о необходимости интеграции содержания, форм, методов, технологий обучения, что ведет к синергетическому эффекту. Исследователи, занимающиеся вопросами иноязычного образования, К. Э. Безукладников и А. В. Назарова [1], Г. К. Борозенец [2], А. И. Зимняя и Е. В. Земцова[3], Э. Г. Крылов [5],Н. В. Попова [6], В.Ф. Тенищева [8] определяют значимость интеграционных процессов в повышении мотивации обучающихся, расширении картины мира, развитии психофизиологических механизмов речи, создании возможностей для творческого самовыражения обучающихся. Н. В. Попова подчеркивает многогранность достигаемых при интеграции дидактических аспектов результатов, которые отражаются на языковом, личностном, профессиональном развитии обучающихся [6].

Развитие лингвистической одаренности, на наш взгляд, следует осуществлять на основе идеи интегративного подхода по следующим причинам:

1. Это позволяет создать условия для более гармоничного развития одаренности. Реализация идей интегративного подхода предполагает уход от концентрации на отдельных способностях в пользу многостороннего и целостного развития.

2. Это дает возможность обучающимся приобретать опыт живого и многообразного взаимодействия с языком не только как предметом изучения, но и как стихией сотворчества. Благодаря этому развивается определяющий признак лингвистической одаренности - чувство языка.

3. Это помогает расширить представление обучающихся о возможных формах самоактуализации средствами языка, определить и расширить собственные сферы интересов.

Реализуя идеи интегративного подхода при развитии лингвистической одаренности обучающихся юношеского возраста, мы создаем систему, в

которой имеют место аспекты: информационно-содержательный, организационно-технологический, социальный.

Информционно-содержательный аспект: выбор и создание такого содержания обучения, который побуждает к активной деятельности (обсуждению, выражению мнения, постановке вопросов), обращается к личности обучающегося, вызывает эмоциональный отклик, расширяет картину мира, показывает красоту и уникальность языка, вдохновляет и мотивирует. Таким содержанием являются художественные тексты (книги, фильмы, песни), тексты просветительского характера (популярные лекции, статьи), социокультурные тексты (видео, фотографии, презентации), тексты об изучении языков (письма, статьи).

На курсе по иностранному языку, направленному на развитие лингвистической одаренности, обучающиеся читают художественные произведения, рассуждают о характере и выборах героев; смотрят выступления TEDTalki соотносят представленные в них идеи со своим видением и опытом; слушают рассказы о выдающихся личностях и готовят свои презентация о тех, кем восхищаются; читают истории известных полиглотов и изучают их стратегии освоения языков; получают письма, написанные им на иностранном языке преподавателями их учебного заведения, и пишут свои ответы.

Организационно-технологический аспект: разработка и применение таких форм, методов и технологий, которые поддерживают субъектность обучающегося, дают возможности выбора и проявления инициативности, побуждают к творческому самовыражению средствами языка, помогают справляться с возникающими трудностями и приводят к личностно-значимым выводам. К таким технологиям относятся технологии коллективного творчества, проектно-исследовательские технологии, дебаты, театрализация, геймификация, педагогические мастерские, рефлексивные технологии, метод мыслеобразов, ролевые игры, интегративные занятия.

На курсах обучающиеся пишут собственные книги – продолжения прочитанных историй; создают плакаты, видеоролики, майнд-карты по пройденным темам; ведут языковое портфолио, где собирают справочную информацию, творческие проекты и динамику собственного языкового развития; разрабатывают и проводят друг для друга игры и квесты по просмотренным фильмам; готовят сценарии, ставят спектакли и представляют их на городском уровне; играют в дебаты на предложенные ими темы; проводят исследования лингвистического и психологического характера.

Особое место в курсе занимают интегративные занятия, в которых освоение иностранного языка находит свое сочетание с другими дисциплинами: музыкой, изобразительным искусством, медициной, ораторским искусством, другими иностранными языками и родным языком.

Социальный аспект: создание таких условий, при которых формируются доверительные и взаимоуважительные отношения, расширяются социальные контакты обучающихся, приобретается ими опыт

взаимодействия с разными людьми средствами языка. Такими условиями является диалоговое общение, межвозрастное взаимодействие, участие в занятиях специалистов из разных сфер, участие в занятиях представителей различных культур и языков.

В рамках курса обучающиеся проводят образовательные события (праздники, обучающие лекции) для групп младшего возраста; общаются с приглашенными на занятия гостями; участвуют в занятиях русского языка как иностранного; ведут бумажную и электронную переписку с представителями других городов и стран.

Заключение. Благодаря интеграции большого разнообразия развивающих и взаимодополняющих элементов образовательный процесс создает множество развивающих возможностей. Его результатом является не только положительная динамика и скорость обучающихся в освоении иностранного языка, но и развитии его обеспечивающей лингвистической одаренности и ее основы – общей одаренности.

Список литературы

1. Безукладников К. Э., Назарова А. В. Обучение иноязычной монологической речи на интегративной основе// Язык и культура. 2017. № 39. С. 135–154.

2. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: диссер. … д-ра пед. наук. Самара, 2005. 434 с.

3. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально- профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.

4. Карпова С. И. Управление общеобразовательной школой как фактор развития детской одаренности: диссер. … д-ра пед. наук. М., 2013. 374 с.

5. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: Монография, 2е изд. Ижевск: Изд-во УИР ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, 2023. 386 с.

6. Попова Н. В. Междисциплинарная интеграция как основа проектирования учебного процесса в высшей школе // Университетский научный журнал. 2012. № 3.С. 98–109.

7. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для СПО, 2е изд. М.: Юрайт, 2023. 334 с.

8. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: диссер. … д-ра пед. наук. М., 2008. 404 с.

9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

10. Щебланова Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: диссер. …д-ра психол.наук. М., 2006. 319 с.

Рузибоев Т. Б.
преподаватель, ТГПУ,Ташкент
temurbukhara8@gmail.com
Мухиддинова Р. А.
Студентка, ТГПУ,Ташкент
robiyajonxon@gmail.com

INTERDISCIPLINARY RESEARCH AND THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GIFTED INDIVIDUALS
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОДАРЕННЫХ ЛЮДЕЙ

This article explores the imperative shift towards interdisciplinary approaches in giftedness research, challenging traditional disciplinary boundaries. Emphasizing the need for multilevel analyses, integration, and collaborative efforts, it underscores the potential of interdisciplinary research to enhance comprehension of gifted individuals' complex cognitive processes. The article advocates for a comprehensive understanding, addressing challenges such as establishing common language, methods, and values. This interdisciplinary lens promises a more nuanced perspective on the cognitive realm of giftedness, signifying a crucial step towards holistic insights. The article aims to address gaps in understanding of the framework for inclusive discussions of giftedness in diverse cognitive contexts.

Key words: character, neuroscience, communication, collaboration.

В этой статье исследуется императивный сдвиг в сторону междисциплинарных подходов в исследованиях одаренности, оспаривая традиционные дисциплинарные границы. Подчеркивая необходимость многоуровневого анализа, интеграции и совместных усилий, он подчеркивает потенциал междисциплинарных исследований для улучшения понимания сложных когнитивных процессов одаренных людей. Статья выступает за всестороннее понимание, решение таких проблем, как установление общего языка, методов и ценностей. Эта междисциплинарная линза обещает более нюансированный взгляд на когнитивную сферу одаренности, означая решающий шаг к целостному пониманию. На основе обмена идеями она стремится создать единую основу для решения сложных проблем, связанных с когнитивной динамикой одаренных людей, содействуя всеобъемлющему междисциплинарному диалогу. Обеспечивая более широкий взгляд на когнитивные аспекты одаренности.

Ключевые слова: характер, неврология, общение, сотрудничество.

Interdisciplinary research is becoming increasingly popular in the field of cognitive science, as it allows researchers to combine different disciplines and approaches to better understand the complex workings of the human mind. One area of focus for interdisciplinary research is the cognitive field of gifted individuals, who exhibit exceptional abilities and potential in various domains. However, studying

the psychological characteristics of gifted individuals requires an interdisciplinary approach, as it encompasses aspects of psychology, neuroscience, and education.

Gifted individuals are often characterized by their high levels of intelligence, creativity, and motivation. They possess a unique set of psychological characteristics that distinguish them from the general population. These characteristics include advanced cognitive abilities, heightened emotional sensitivity, and a strong drive for achievement. Understanding these characteristics is crucial for identifying and nurturing gifted individuals, as well as developing effective interventions to support their growth and development [1, p. 32].

Interdisciplinary research in this field can provide insights into the underlying mechanisms that contribute to giftedness, as well as the factors that influence the development and expression of gifted abilities. For example, neuroscience research can shed light on the neural correlates of giftedness, while educational research can identify effective teaching strategies for gifted learners.

However, interdisciplinary research also presents some challenges. One major challenge is the need for effective communication and collaboration between researchers from different disciplines. Researchers must be able to effectively communicate their findings and ideas to colleagues from different backgrounds, which requires a willingness to learn and understand different perspectives [3, p. 103].

Another challenge is the need for a flexible and adaptive approach to research methods. Interdisciplinary research often requires combining different methods and techniques from various disciplines, which can be challenging to integrate. Researchers must be willing to experiment with different methods and approaches until they find a combination that works.

Psychological Considerations. Effective teaching of gifted students demands an understanding of their unique psychological characteristics and needs. Gifted students often exhibit asynchronous development, where their cognitive abilities may far exceed their emotional or social maturity. This can lead to challenges in self-regulation, social interactions, and emotional development. Teachers must be sensitive to these disparities and provide support to help gifted students navigate their complex social and emotional landscape [2, p.54].

Gifted students also often experience intense perfectionism, anxiety, and fear of failure. These pressures can hinder their academic progress and overall well-being. Teachers can help gifted students manage these emotions by fostering a supportive and encouraging classroom environment, promoting self-compassion, and emphasizing the value of effort and learning from mistakes.

Pedagogical Approaches. Effective teaching of gifted students requires a departure from traditional one-size-fits-all approaches. Gifted students thrive in learning environments that challenge their intellectual curiosity, provide opportunities for independent exploration, and foster creativity. Teachers can employ differentiated instruction to cater to the diverse learning needs and abilities of gifted students.

Differentiation strategies include:

Accelerated learning: Providing opportunities for gifted students to progress at a faster pace through advanced curriculum or independent study.

Compacting: Eliminating redundant or repetitive material and allowing gifted students to move on to more challenging concepts.

Enrichment: Offering supplementary activities, projects, or learning experiences that extend beyond the core curriculum.

Individualization: Tailoring instruction to the specific interests, strengths, and learning styles of each gifted student.

Collaborative Partnerships

Effective preparation of teachers to work with gifted students requires a collaborative approach involving educators, administrators, parents, and mental health professionals. Teachers should engage in regular professional development opportunities to enhance their knowledge and skills in identifying, assessing, and teaching gifted students [4, p. 95].

In conclusion, interdisciplinary research on the psychological characteristics of gifted individuals is essential for understanding the complex nature of giftedness and developing effective interventions to support gifted individuals. While interdisciplinary research presents some challenges, the potential benefits of combining different disciplines and approaches make it a valuable and necessary approach for studying giftedness. Ultimately, interdisciplinary research can help us better understand the remarkable abilities and potential of gifted individuals, and support their growth and development in all aspects of life.

References

1.Colangelo, M. M., & Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

2.Feldhusen, J. R. (1990). Gifted children: Their nature and needs. New York: Macmillan.

3.Gagne, F. D. (2004). Conceptions of giftedness. In D. K. Detterman & D. M. Sternberg (Eds.), Handbook of psychology: Vol. 7. Intelligence (pp. 157-173). John Wiley & Sons.

4.Kaufman, J. C. (2000). Intelligence: A unified explanation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

5.Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2009). Conceptions of giftedness: A multidimensional approach. In R. J. Sternberg & KSK, International Handbook of Giftedness and Talent (pp. 1-24). New York: Cambridge University Press.

Семенов И.Н.
доктор психологических наук,
профессор департамента психологии
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
i_ samenov@mail.ru
Калашников И.Г.
магистр технических наук,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
simpson_@inbox.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ И МЕТАКОГНИТИВНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена актуальному в условиях цифровизации обучения изучению когнитивных и метакогнитивных компонентов человеческого капитала одаренных учащихся на различных ступенях личностно ориентированного развивающего непрерывного профессионального образования. Данное психолого-педагогическое исследование проводится с позиций научной школы рефлексивной психологии и педагогики развития творчества. Практикуемые в этой школе субъектно-деятельностный и рефлексивно-персонологический подходы к мышлению и личности субъектов образования применяются к психолого-педагогическому изучению когнитивных элементов человеческого капитала, формируемых в системах образования различных типов. На этом характеризуемом в статье и уже осуществленном фоне перспективны исследования также метакогнитивных элементов человеческого капитала в процессе образования учащихся различных возрастов. В связи с этим обсуждаются методологические проблемы взаимодействиия когнитивных и метакогнитивных компонентов человеческого капитала в условиях социума, а также предложена комплексная исследовательская стратегия его изучения и развития в современном образовании.

Ключевые слова: когнитивизм, метакогнитивизм, одаренность, человеческий капитал, личность, интеллект, рефлексия.

This article addresses a pertinent topic in the context of digitalization of education: the study of cognitive and metacognitive components of human capital in gifted students at various stages of personally-oriented, developmental, continuous professional education. This psychological-pedagogical research is conducted from the perspective of the scientific school of reflective psychology and pedagogy of creativity, employing subject-activity and reflexive-personological approaches to thinking and personality in students. The paper discusses the application of these approaches to the psychological-pedagogical study of cognitive elements of human capital formed in various educational systems. Special attention is given to the study of metacognitive elements of human capital in students of different ages against the

backdrop of modern education. The article also examines methodological issues in the interaction of cognitive and metacognitive components of human capital in the conditions of society, as well as a comprehensive research strategy for its study and development in modern education is proposed.

Keywords: Cognitivism, metacognitivism, giftedness, human capital, personality, intellect, reflection.

В современной общей и педагогической психологии [18] наблюдается переход [9; 11] от исследования когнитивных [3; 7; 19] процессов к изучению метакогнитивных [5; 12], что порождает ряд методологических проблем. Обратимся к анализу некоторых из них, в т.ч. возникающих при актуальном ныне психолого-педагогическом изучении взаимодействия когнитивных и метакогнитивных аспектов развития человеческого [13] в образовании с учетом методологической рефлексии опыта его исследований [1; 2; 4; 9; 10; 15; 17], ведущихся нами с коллегами в ИППО МГПУ.

Современное непрерывное образование характеризуется различными видами профессиональной направленности его субъектов. Согласно разработанной Е.А. Климовым [6] типологии эти виды группируются в такие образовательные системы, как: человек-человек, человек-общество, человек-природа, человек-техника, человек-информация. Важную методологическую проблему для психологии проектирования педагогической деятельности и реализации в ней учебно-воспитательного процесса составляет изучение его особенностей с учетом функциональной специфики каждой из этих систем. Другая методологическая проблема состоит в определении в социокультурном контексте этих функциональных систем целей и психотехнологий диагностики и педагогического обеспечения психического развития в них, например, когнитивных и метакогнитивных компонентов человеческого капитала таких субъектов образования, как одаренные учащиеся, их родители и учителя. Рассмотрим опыт решения этих и других методологических проблем в цикле проводимых в ИППО МГПУ исследований когнитивных [9], [19], [20], [21] и метакогнитивных [12] элементов человеческого капитала [1], [4], [10], [13], [16] в современном образовании.

В психолого-педагогическом плане развитие и формирование человеческого капитала изучается прежде всего в таких ключевых подсистемах базовых для современной цивилизации систем, как: человек-человек, человек-общество, человек-природа, человек-техника, человек-информация. С учетом условий семейного и предшкольного воспитания одаренных дошкольников развитие у них первоначальных когнитивных элементов человеческого капитала изучалось с В.А. Абысовой [1] в процессе обучения естественнонаучной грамотности в социокультурном контексте системы человек-природа. Далее подготовка одаренных учащихся в дошкольных классах к усвоению исходных физических основ инженерного мышления как когнитивных элементов человеческого капиала велась [2] в

социокультурном контексте системы человек-техника по специальной развивающей программе.

В контексте системы человек-природа ведется цикл исследований с И.С. Гришиным [4] развития свойств пространственного мышления как элементов их человеческого капитала у одаренных старших дошкольников и младших школьников в процессе дополнительного образования детей в учебных студиях и детских летних лагерях по разработанным им оригинальным развивающим программам.

В связи с актуальными в современном образовании психодидактическими проблемами разработки психолого-педагогического обеспечения цифровизации обучения [17] с И.С. Гришиным в социокультурном контексте системы человек-информация начато исследование формирования оперативно-игровых приемов образно-пространственного [4] мышления как когнитивных элементов человеческого капитала у старших дошкольников и младших школьников.

В социокультурном контексте системы человек-человек ведется с А.А. Матросовой [10] исследование развития лингвистических способностей у одаренных младших школьников как когнитивных элементов их человеческого капитала, формируемых в процессе интенсивного обучения английскому языку в начальной школе по разработанной ею оригинальной развивающей программе.

Аналогично в социокультурном контексте системы человек-общество с Л.И. Ларионовой и Ж.А. Джафаровой [9] исследовался профориентационный выбор подростками своих будущих профессий как пред-социальный элемент их человеческого капитала. Из-за того, что этот выбор осуществлялся рационально, то он являлся когнитивным элементом человеческого капитала. Поскольку же при этом выбор был осознанным, то он функционировал также и как метакогнитивный элемент человеческого капитала. Ибо этот элемент относился к рефлексивно-личностной сфере подростка, который осознавал себя как субъекта в прогнозируемой им перспективе своей предстоящей профессиональной самореализации.

Изучение в контексте системы человек-общество личностного аспекта готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности проведено путем исследования с Д.А. Водопьяновым [16] рефлексивно-эмпатийных элементов человеческого капитала. Они функционируют в структуре его метакогнитивного компонента во взаимодействии с такими когнитивными элементами, как знаниевые компетентности [8], формируемые у субъектов высшего бразования. Таким образом эмпирически возникла проблема необходимости перехода от исследования когнитивных (интеллектуально-креативных) элементов человеческого капитала у детей и школьников к анализу его метакогнитивных (личностно-рефлексивных) компонентов у юношей-студентов и далее – у взрослых-специалистов как субъектов высшего и дополнительного профессионального образования.

В связи с этим в нашей научной школе [13; 14; 15] рефлексивной психологии и педагогики развития человеческого капитала возникла гносеологическая проблема теоретического анализа его психолого-акмеологической структуры, включающей функциональное взаимодействие когнитивных компонентов с метакогнитивными, что начато анализироваться с И.Г. Калашниковым [19]. Конструктивное решение этой познавательной проблемы предполагает разработку целостной исследовательской стратегии комплексного изучения как детского онтогенеза, так и взрослого фкнкционал-генеза человеческого капитала в современных социокультурных условиях непрерывного образования его субъектов и их самореализации в различных сферах профессиональной и творческой деятельности.

Необходимыми этапами этой системной стратегии являются: во-первых, историко-научная ассимиляция достижений когнитивного и метакогнитивного человекознания; во-вторых, рефлексивно-психологическая проекция этих достижений на феноменологию проявлений человеческого капитала; в-третьих, теоретическое построение концептуальной схемы (или функциональной модели) системного взаимодействия его когнитивных и метакогнитивных компонентов; в-четвертых, разработка методологии его возрастно-типологического исследования и психолого-педагогического развития в различных учебно-воспитательных условиях современного непрерывного личностно ориентированного профессионального образования и, в-пятых, для научного обеспечения практической реализации выделенных этапов этой стратегии необходимо также построение педагогического менеджмента [15] оптимального проектирования системы управления реализацией развивающих программ по формированию когнитивно-метакогнитивных компонентов человеческого капитала у субъектов различных возрастов в современных образовательных системах различных типов.

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. Сборник статей XIV Межд. научно-практич. конф. Москва 22-25 января 2022. В 2-х частях. Ч. 2-я. – М.: МПГУ, 2022. С. 423-426.

2. Абысова В.А., Семенов И.Н. Кросс-региональное взаимодействие педагогов в условиях формирования основ естественно-научной грамотности детей в различных условиях образования // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 1 (9). С. 48-56.

3. Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семёнов И.Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 164-169.

4. 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.

5. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. - 270 с.

6. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. Уч. пособие — М.: МГУ, 19935. – 222 с.

7. Когнитивная эволюция и творчество. Антология / отв. ред.-сост. И.П. Меркулов. – М.: ИФ РАН, 1995. – 226 с.

8. Костюков Н.Н., Семенов И.Н. Теоретические проблемы формирования знаниевых компетенций в инновационном профессиональном образовании // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 5. Ч. 2. – М. ИНИОН РАН. 2010. – С. 634-639.

9. Ларионова Л.И., Джафарова Ж.А., Семенов И.Н. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования // Шамовские педагогические чтения. В 2-х частях. Ч.1. / отв. ред. С.Г. Ворощиков. – М.: МПГУ, 2022. С. 53-58.

10. Матросова А.А., Семенов И.Н. Психолого-педагогические проблемы развития лингвистических способностей одаренных учащихся как элементов их человеческого капитала // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм / под ред. М.К. Кабардова и др. – М.: ПИ РАО, 2021. – С. 138–142.

11. Ранджан Рави. Теоретический анализ зарубежных когнитивных теорий личности // Baikal Research Journal. 2021. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-zarubezhnyh-kognitivnyh-teoriy-lichnosti (дата обращения: 17.03.2022)

12. Савенков, А. И., Романова М. А., Смирнова П. В. Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования математических задач для младших школьников // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). — 2022. — Т. 7, № 2. — С. 223–232.

13. Семенов И.Н. Панорама и тенденции рефлексивной психологии развития творчества и ментальных ресурсов человеческого капитала // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л.Журавлев и др. – М.: ИП РАН, 2020. С. 104-112.

14. Семенов И.Н. Субъектно-деятельностный подход // Научные подходы современной отечественной психологии. Коллективная монография / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и др. – М.: ИП РАН, 2023. С. 184-211.

15. Семенов И.Н. Методологические средства рефлексивно-педагогического менеджмента развития человеческого капитала субъектов образования в многоступенчатой системе их профессиональной подготовки // Hominus. 2023. № 2. С. 144-157.

16. Семенов И.Н., Водопьянов Д.А. Психолого-педагогические проблемы развития психологической готовности специалистов как рефлексивно-эмпатийного компонента их человеческого капитала. // XIV Межд. науч.-практич. конф. «Шаховские педагогические чтения», г. Москва, 22-25 января 2022 г.: сб. статей. В 2 ч. Ч. 1.– М. Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – С. 72-77.

17. 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.

18. Семенов И.Н., Ларионова Л.И., Поставнев В.М. Развитие психологии и педагогики одаренности в системе современного российского образования (В связи с 65-летнем юбилеем члена-корреспондента РАО А.И. Савенкова) // Известия РАО. 2023. № 3. С. 293-2012.

19. Семенов И.Н., Калашников И.Г. Науковедческая рефлексия столетней эволюции субъектно-деятельностного направления в российской когнитивной и педагогической психологии (к 90-летнему юбилею соучредителя и академика Российской академии образования А. В. Брушлинского) // Известия РАО.2023. № 4. С. 255-283.

20. Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения // В сборнике «Психология одаренности и творчества». Сборник научных трудов II Международной научно-практической онлайн конференции. 2020. С. 160-163.

21. Фролова Е.В. Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости // Известия ИППО. 2022. URL: http://izvestia-ippo.ru/frolova-e-v-struktura-tvorcheskikh-spo/

Суворова Г.А.
доктор психологических наук, профессор,
директор департамента психологии ООО «Психологическая консультация «Диалог», профессор ГАОУ ВО МГПУ, Москва
suvorovaga@mail.ru

ОДАРЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются различные аспекты одаренности, изложенные в работах видного советского и российского ученого, доктора психологических наук (1977), профессора (1978), действительного члена Российской академии образования (1992), патриарха Российской психологии В.Д. Шадрикова (1932г.р.), его учеников и единомышленников. Как основатель и руководитель одной из ведущих научных психологических школ в современной России он показывает, что понять, что такое «одаренность» можно только определив соотношение понятий в структуре ментальных (интеллектуальных) качеств человека.

Ключевые слова: системогенез, способности, деятельность, психический процесс.

Abstract. Various aspects of giftedness described in the works of a prominent Soviet and Russian scientist, Doctor of Psychological Sciences (1977), professor (1978), full member of the Russian Academy of Education (1992), Patriarch of Russian Psychology V.D. Shadrikov (1932) and his students and like-minded people are considered. As the founder and head of one of the leading scientific psychological schools in modern Russia, he shows that it is possible to understand what "giftedness" is only by determining the relationship of concepts in the structure of mental (intellectual) qualities of a person.

Keywords: systemogenesis, abilities, activities, mental process.

Введение. Системогенетический подход, основателем и научным руководителем которого является доктор психологических наук, профессор, академик РАО В.Д. Шадриков [10] в анализе проблемы одаренности в структуре ментальных качеств человека занял прочное место в отечественной психологической науке. В настоящее время проблема одаренности человека, взрослого и ребенка, родителя и школьника находится в стадии интенсивной разработки.

Цель исследования: показать, что такое «одаренность» можно только определив соотношение понятий в структуре ментальных (интеллектуальных) качеств человека (по В.Д. Шадрикову).

Метод: экспертно-аналитический анализ.

Результаты и их обсуждение. В своем труде «Проблемы развития психики» в 14 главе, которая называется «Проблема культурного возраста» Л.С. Выготский пишет: «Самое понятие общей одаренности является до некоторой степени недоразумением, возникшим из-за неправильного перевода иностранного слова. Слово «одаренность» у нас по традиции переводят неправильно, так как это термин на французском, английском, латинском языках и в международном психологическом лексиконе означает «интеллектуальность» и, употребляя его, обычно имеют в виду интеллектуальную одаренность. Поэтому, когда стоит вопрос вообще о специальной одаренности, то он стоит не так, как это звучит на русском языке: здесь нужно иметь в виду интеллектуальную одаренность, ибо всеобщей одаренности, в равной мере распространяющейся на все стороны личности, не существует. Это хорошо известно. В отношении умственной, интеллектуальной одаренности простейшие наблюдения, особенно наблюдения над выдающимися, гениальными людьми, создают впечатление, что одаренность человека как система его интеллектуальных функций есть нечто единое, элементарно простое. Здесь нас всегда удивляет следующее. Например, Л. Н. Толстой, гениальный романист, захотел бы выполнять математические работы, вздумал бы заниматься медициной или даже шахматной игрой, вероятно, получилось бы громадное расхождение между его способностями как романиста и способностями к математике или шахматной

игре. Экспериментальные наблюдения над нормальными и умственно отсталыми детьми учат нас на каждом шагу той истине, что человеческий организм, человеческая личность и человеческий интеллект есть единое целое, но не простое целое, т.е. не однородное целое, а целое сложное, состоящее из ряда функций или элементов, находящихся в сложной структуре и в сложных отношениях друг с другом. Мы знаем, например, что интеллектуальная одаренность и моторная одаренность не совпадают друг с другом, и знаем, что возможна отсталость в каждой области. Это положение создает самый важный и самый существенный перелом в технике современного психологического измерения, перелом неизбежно ведет к переходу от группы поверхностных измерений одаренности, к специальным исследованиям специфических особенностей отдельных функций» [1, с. 305-306].

Таким образом, одаренность по Л.С. Выготскому – это интеллектуальность. Л.С. Выготский делает вывод о том, что необходимы специальные исследования специфических особенностей отдельных функций.

Г*осударство повернулось к одаренным детям.* Российские ученые под научным руководством академика РАО В.Д. Шадрикова и ответственного редактора Д.Б. Богоявленской разработали в 2003 году «Рабочую концепцию одаренности» [4, 7] в рамках Федеральной целевой программы “Одаренные дети”. В аннотации второго расширенного и переработанного издания “Рабочей концепции одаренности” указано: эта концепция «...отражает общую позицию ведущих отечественных специалистов в области психологии одаренности. “Концепция” дает единую теоретическую базу для решения ключевых проблем одаренности: определения одаренности, ее видов, путей идентификации и т. д. Прежде всего, может быть полезна учителям и психологам практикам, а также сотрудникам исследовательских институтов, аспирантам и студентам педагогических и психологических учебных заведений. Знакомство с ней желательно и для широкой массы родителей» [4, 7, с. 2]. Это первая работа, обобщающая исследования крупных отечественных психологов по одаренности.

Раннее проявление одаренности. Феноменальные способности в области физики были у советского физика, академика, лауреата Ленинской, Государственной и Нобелевской премий, члена Английского Королевского общества, Датской и Нидерландской академии наук, Национальной академии наук и Академии наук и искусств США у *Ландау Льва Давыдовича*. В 13 лет он окончил среднюю школу, с 14 лет учился на 2-х факультетах (физико-математическом и химическом), в 18 лет еще студентом учился в заочной аспирантуре и опубликовал первую научную работу, а в 24 года возглавлял теоретический отдел Харьковского физико-технологического института. В 26 лет ему без защиты диссертации присвоили степень доктора наук, в частности, за работу, о которой физики всего мира теперь говорят как о «диамагнетизме Ландау». Это убедительный пример раннего проявления ярко выраженных способностей к науке и отличного их дальнейшего развития. У знаменитого советского математика *Сергея Мергеляна* поражающие анкетные данные: год

рождения – 1928, окончил университет в 1947 (19лет), Государственная премия в 1952 (24г), член-корреспондент АН СССР с 1953 г., академик АН Армянской СССР с 1956. *Норберт Винер*, основоположник кибернетики, выучился читать в 3 года, в 5 лет начал серьезно заниматься наукой, в 12 лет поступил в университет, а в 18 лет получил в Гарвардском университете степень доктора философии. Уже прославившись, он написал книгу о своем детстве «Бывший вундеркинд». *Рубинштейн С.Л.* впервые обосновал вопрос о том, что развитие человека в целом – это и есть развитие его способностей. Умственные способности – это центральный теоретический вопрос проблемы умственного развития человека [8, с. 219-220]. Способности не равны опыту, знаниям, умениям, навыкам, по-другому – не тождественны. Способности – это возможность для приобретения опыта, знаний, умений и навыков. Пример. Художника *Василия Сурикова* в молодые годы не приняли в Академию художеств. Инспектор академии, просматривавший его рисунки, заявил: «За такие рисунки Вам даже мимо академии надо запретить ходить». Инспектор допустил ошибку, он отождествил знания и способности. У великого художника не было в то время необходимых знаний. Но он вскоре опроверг делом этот отзыв, легко овладел необходимыми знаниями и умениями. *В. И. Суриков* с раннего детства очень интересовался лицами, все вглядывался: «...как глаза поставлены, как черты лица составляются». Еще пример отождествления знаний, умений и способностей. *Исаака Ньютона*, величайшего светила научного мира, английского математика, механика, астронома, создателя классической физики, сформулировавшего закон о всемирном тяготении, в детстве чуть было не выгнали из школы как неспособного к математике.

Римский-Корсаков обратил внимание на себя музыкальной памятью уже в 2 года. У немецкого композитора, дирижера, пианиста и органиста *Феликса Мендельсона* в 5 лет проявились музыкальные способности. Как композитор он выступал уже в 11 лет, как и австрийский композитор, *Франц Шуберт. Михаил Иванович Глинка* в 7-8 лет развешивал по комнате тазы и «устраивал перезвоны». Немецкий композитор и дирижер *Карл Вебер* выступал как композитор с 12 лет. Следует еще несколько слов сказать о раннем проявлении способностей у художников. Гениальный художник *Репин* Илья Ефимович уже в 3 года вырезал из бумаги лошадок, а в 6 лет писал красками. Знаменитый портретист *Серов* Валентин Иванович с 6 лет рисовал с натуры, хорошо усвоив уже в этом возрасте перспективу. У гениального итальянского живописца и архитектора XVI в. Рафаэля и у выдающегося художника Ж-Б Греза художественные способности проявились в 8 лет,у талантливого фламандского живописца *А. Ван-Дейка* художественные способности проявились в 10 лет. У гениального итальянского живописца, скульптора и архитектора *Микеланджело* художественные способности проявились в 13 лет. Рисунки *Нади Рушевой* начали издаваться, когда ей было 11 лет. С 13 лет она систематически печатается как художник – иллюстратор в журнале «Юность» и ее талант получает широкое призвание. Продуктивность ее была

поразительной: она оставила свыше 10000 рисунков. Умерла Надя в 17 лет (1952-1969гг). Как считают некоторые ее современники, «памятливое воображение», четкость и выразительность линий у Нади – прирожденный талант.

Лейтес Натан Семенович в журнале «Вопросы психологии» 1988г. в №4 выделяет *3 категории одаренных детей,* школьников, которые выделяются своими умственными возможностями.

Первая категория одаренных детей – «Ученики с ускоренным умственным развитием» или группа детей, школьников, которые при прочих равных условиях, резко выделяются *высоким уровнем интеллекта,* т.е. на несколько лет могут опережать ровесников в развитии, часто «перескакивают» через классы, это «интеллектуальные вундеркинды», которые встречаются в каждом поколении детей. По мнению большинства психологов (и ученый согласен с этим), ускоренное развитие интеллекта всегда бывает связано *с поразительной умственной активностью, с ненасытной познавательной потребностью.*

Вторая категория одаренных детей – «Ученики с ранней умственной специализацией»: ученики, у которых при обычном общем уровне интеллекта особая расположенность к какому-либо отдельному учебному предмету (к какой-нибудь области науки и техники). По остальным предметам уроки могут его затруднять или быть в тягость. Иногда познавательные интересы его находятся вообще за пределами школьной программы. Часто у них нет понимания и сочувствия ни в школе, ни дома. Неравномерность проявлений интеллекта, неодинаковость успехов в разных видах занятий нередко рассматривается как недостаток или каприз школьника.

Третья категория одаренных детей – «Ученики с отдельными признаками незаурядных способностей». Это ученики с необычайной памятью, с богатым воображением, с особой наблюдательностью. Часто эти школьники имеют нелегкий характер: они независимые, упрямые, недостаточно контактные или очень бурные, увлекающиеся. Ученый обращает внимание на ранние проявления достоинств интеллекта, которые могут привести к привычке учиться только, «хватая на лету» и которые ведут к недостатку работоспособности, что может быть тормозом дальнейшего роста способностей. Повышенная умственная активность – это черта детства – потребность ребенка в умственных впечатлениях и умственных усилиях. Умственная активность неразрывно связана с ее саморегуляцией: он стремиться управлять своими действиями, сосредотачивает силы для преодоления трудностей. Важнейший фактор развития способностей – *склонности*, т.е. влечение к каким-нибудь видам занятий, усиленное внимание, эмоциональную

Одаренность в структуре ментальных (интеллектуальных) качеств человека. Разные теоретико-методологические и методические основания в исследовании одаренности активно обсуждаются и на российских, и на международных конференциях по одаренности. Ментальность, менталитет –

образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок. Такое определение ментальности дает В.Д. Шадриков, ссылаясь на Новейший словарь иностранных слов и выражений [3, с. 188]. Он [2, 3, 4] объединил в один понятийный ярус понятия в анализе ментального (интеллектуального) развития человека, т.е. он «упорядочил систему понятий, характеризующих интеллектуальные качества человека». Ученый считает, что одаренность входит в структуру ментальных или интеллектуальных качеств человека, наряду со способностями, интеллектом, талантом, духовностью личности и характеризует его индивидуальность.

Выделяют следующие виды одаренности: актуальная, потенциальная, явная, скрытая, общая, специальная, ранняя, поздняя.

Шадриков В.Д. [4] так упорядочил систему понятий, которые характеризуют интеллектуальные или ментальные качества человека. «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениям в том или ином виде деятельности» [4, с. 125]. Шадриков В.Д. подчеркивает, что «...одаренность – это системное качество, которое не сводится к отдельным способностям... Одаренность – это *интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности»* [4, с. 62-63]. Шадриков В.Д. предложил понимание одаренности *как метасистемного качества субъекта деятельности,* которое рассматривается в трех измерениях, что и способности. Способности выступают внутренними условиями деятельности. Он пишет: «Человек является субъектом деятельности. Это ...проявляется в том, что человек обладает определенными потребностями, он обладает способностями желать и хотеть. В зависимости от желаний человек ставит перед собой как субъект деятельности определенную цель, достижение которой характеризуется определенными результатом, связанным с потребностями, желаниями» [5, с.38; 11, с. 768]. «...психические процессы выступают как две стороны единого процесса познания мира. Психические процессы характеризуют процессуальную сторону познания. Способности – ее результативную характеристику. Единство способностей, познавательных процессов и качеств личности дает представление о ментальном развитии человека» [5 с. 253]. Интеллект понимается как интегральное проявление способностей, знаний и умений. Талант есть проявление интеллекта в отношении конкретной деятельности, познания природы [3, с. 267].

Следует отметить, что эмпирические факты и теоретические обобщения, представленные в статье являются не только предметом множества исследований отечественной психологов, но также подробно представлены в современной учебной литературе. Так, в учебнике для академического бакалавриата «Общая психология», написанного Шадриковым В.Д. совместно

с Мазиловым В.А. Проблеме одаренности посвящена 11 глава «Одаренность и интеллект» [6]. Савенковым А.И. [9, 10] подготовлен учебник по психологии одаренности для бакалавриата и магистратуры, который в настоящее время неоднократно переиздавался.

Заключение. Отечественные ученые на современном этапе развития психологии активно работают над одаренностью в структуре ментальных качеств человека: разрабатываются процедуры диагностики уровня развития ментальных качеств у ребенка и взрослого и прежде всего, использование интеллектуальных операций и работают над интеллектом, талантом и духовностью личности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики /Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика. 1983. 368с., ил. - (Акад. пед. наук СССР). С.305-306.

2. Шадриков В.Д. Содержание понятий «способности» и «одаренность»/Психологический журнал, 1983, Т.4, №5, с.3-10.

3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284с.

4. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М. Логос, 2002. 160с. С. 123-147.

5. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: монография. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274с.

6. Шадриков В.Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата /В.Д. Шадриков, В.А. Мазилов-М.: Издательство Юрайт, 2015.- 411с.- Серия: Бакалавр. Академический курс.

7. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с Президентская программа «Дети России» (centerstart.ru)

8. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. / Проблемы общей психологии. Изд. 2. Отв. ред. Е.В. Шорохова, М., «Педагогика». 1976. 416с. (Акад. пед. наук СССР.Ин-т психологии АН СССР). Стр. 219–234.

9. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры/ А.И. Савенков. - 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. 334 с. — (Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс).

10. Семенов И.Н., Ларионова Л.И., Поставнев В.М. Развитие психологии и педагогики одаренности в современном российском образовании (в связи с 65-летним юбилеем члена-корреспондента РАО А. И. Савенкова) // Известия Российской академии образования. 2023. № 3 (63). С. 279-292.

11. Суворова Г.А. О системогенезе способностей и одаренности. /Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы: материалы Всероссийского психологического форума: в 2т. Екатеринбург, 28-30 сентября 2022 года /от. Ред. Л.В. Токарская, М.А. Лаврова; Министерство науки и

высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2022. Т.1. 1026с. С. 767-771.

Суннатова Р.И.
доктор психологических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
sunrano@mail.ru
Борозинец Д. В.
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
borozinetsdv874@mgpu.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И КАРЬЕРНО-АДАПТАЦИОННЫЕ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ

Актуальность исследования определяется важностью выявления и изучения карьерно-адаптационных способностей обучающейся молодежи в рамках их профессиональногосамоопределения и становления. Целью исследования является выявление возможных связей между профессиональной идентичностью и карьерно-адаптационными способностями обучающихся колледжей педагогических специальностей и специальностей в сфере информационных технологий. На пилотажном этапе исследования приняли участие обучающиеся 3 курсов колледжей в количестве 41 человека в возрасте 18–19 лет. Используя методики А.А. Азбель, А.Г. Грецов «Статусы профессиональной идентичности» и М. Савикас, Э. Порфели «Шкала карьерно-адаптационных способностей» изучались статусы профессиональной идентичности и карьерная адаптивность. Выявлены статистически значимые связи между показателями карьерной адаптивности и статусов профессиональной идентичности, в частности: сформированная идентичность, контроль и любознательность.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, карьерно-адаптационные способности, профессиональное становление.

The relevance of the research is determined by the importance of identifying and studying the career-adaptive abilities of young people in the framework of their professional self-determination and formation. The purpose of the study is to identify possible links between professional identity and career-adaptive abilities of college students of pedagogical specialties and specialties in the field of information technology. The pilot stage of the study was attended by students of 3 college courses in the number of 41 people aged 18-19 years. Using the methods of A.A. Azbel, A.G. Gretsov "Statuses of professional identity" and M. Savikas, E. Porfeli "Scale of career-adaptive abilities", the statuses of professional identity and career adaptability were studied. Statistically significant relationships between indicators of career adaptability and professional identity statuses have been revealed, in particular: formed identity, control and curiosity.

Keywords: professional identity, career-adaptive abilities, professional development

Введение. Изменения, которые в настоящее время происходят в сфере профессионального становления обучающейся молодежи, активизируют интерес к социально-психологическим особенностям личности, в частности к характеристикам, определяющим профессиональную идентичность в процессе обучения старших подростков в колледжах. Выбор своего дальнейшего профессионального пути становится особенно важным в жизни каждого обучающегося. Именно поэтому, на наш взгляд, необходимо выявление и изучение карьерно-адаптационных способностей обучающихся колледжей, какформирующихпрофессиональную идентичность, интерес к профессии, мотивации к выбору и самоконтроль в процессе обучения.

Идентичность в процессе профессионального обучения студентов колледжа изучается в исследованиях Л.Б. Шнейдер, Н.Л. Ивановой, Ю.П. Поваренкова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климова, Е.П. Ермолаевой. Профессиональная идентичность рассматривается в психологии в виде поэтапного процесса формирования таких характеристик, как мотивация к профессиональной деятельности, профессиональные интересы, способности и особенности личности и их соответствие тем требованиям профессии, которые предъявляются к личности профессионала.

Раскрывая понятие профессиональной идентичности, Л.Б. Шнейдер пишет, что «…это не только осознание своей тождественности с профессиональной общностью, но и её оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определённости» [5, 121 с.]. Н.С. Пряжников к пониманию профессиональной идентичности уточняет, что «…это осознание себя, выбирающего и реализующего способ взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности» [4, 107с.].

Идентичность в профессии представляет собой составное интегративное свойство психики в форме чувств, знаний о себе и часть поведенческой активизации.

В.В. Богдановой выделены этапы, которые обучающиеся колледжа проходят, какактивные участники процесса профессиональной идентификации:

1. Начальный этап (окончание школы) – понимание того, что происходит переход в учебную деятельность колледжа.
2. Адаптивный этап (первый курс) – понимание субъектности в учебно-профессиональной деятельности в колледже.

3. Первое погружение в будущую специальность (второй и третий курсы) – понимание субъектности обучающихся в учебно-трудовой деятельности в колледже.

4. Адаптация в профессии (выпускники колледжа) – будущее трудоустройствопо специальности.

5. Становление (этап работы) – участие в трудовой деятельности в профессии.

Выбор профессии становится новообразованиемстарших подростков, формируя у них новые внутренние изменения в отношении к будущей профессии. Ценностное отношение к будущей профессии оказывает позитивное влияние на восприятие и значимость учёбы, целей, задач и содержания обучения в колледже. Обучающиеся воспринимают образовательную программу с точки зрения её влияния на их будущее становление в профессии. Выбор профессии вносит изменения в отношении к учебной деятельности. Все это создаёт благоприятные условия для знакомства учащихся с требованиями трудовой деятельности к личности профессионала. На первом курсе колледжа, в отличие от школы, цель обучения принимает форму «учиться самостоятельно», то есть развивать навыки самообразования. А к третьему курсу обучение формирует потребность в знаниях и в самосовершенствовании учащихся.

Целью исследования являетсявыявление возможных связей между профессиональной идентичностью и карьерно-адаптационными способностями обучающихся колледжей 3-х курсов педагогических специальностей и специальностей в сфере информационных технологий. Результаты будутполезны для дальнейшихисследований карьерно-адаптационных способностей обучающихся колледжей.

*Параметры выборки.*В пилотажном исследовании приняли участие учащиеся 3-го курса колледжей в количестве 41 человека, в возрасте от 18 до 19 лет, среди них 26 девушек и 15 юношей, которым были выданы к заполнению бланки, состоящие из опросников, связанных с их профессиональным самоопределением. Участники были осведомлены о том, что полученные данные будут использованы только в научных целях.

Применённые методы. На этапе обработки протоколов, полученных от каждого респондента, и интерпретации результатов использовался количественный анализ, методы математической обработки данных в SPSS 27.00.

Методики, использованные в исследовании.

1. Русскоязычная форма опросника М. Савикас, Э. Порфели «Шкала карьерно-адаптационных способностей» (CareerAdapt-AbilitiesScale, CAAS) [3].

2. «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, А.Г. Грецов [2].

Результаты исследования. Перед тем, как перейти к презентации и анализу результатов пилотажного исследования представим результаты по описательной статистике.

Исходя из представленных нами показателей асимметрии и эксцесса в таблице 1, была выполнена проверка нормальности распределения эмпирических данных по всем методикам, используемым в исследовании.

Таблица 1 – Результаты описательной статистики по «Шкала карьерно-адаптационных способностей» и «Методика изучения статусов профессиональной идентичности»

	Показатели	Мин.	Макс.	Среднее	Среднее-квадратичное отклонение	Асимметрия	Эксцесс
	Методика изучения статусов профессиональной идентичности						
	Неопределенная	15	23	18,9	1,8	-,016	-,729
	Навязанная	12	20	15,5	1,6	,288	,790
	Мораторий	12	20	14,4	1,7	,876	1,166
	Сформированная	17	27	21,5	2,2	,332	,062
	Шкала карьерно-адаптационных способностей						
	Заинтересованность	6	30	17,8	5,7	-,295	-,475
	Контроль	8	22	12,9	3,1	,807	,586
	Любознательность	6	27	16,2	5,7	-,124	-,796
	Уверенность	6	26	15,7	5,0	-,155	-,363
	Карьерная адаптация	32	96	62,8	14,5	,040	-,440

Надежность шкал опросников определялась с помощью коэффициента внутренней согласованности α-Кронбаха: по проверке методики изучения статусов профессиональной. идентичности А.А. Азбель, А.Г. Грецов выявлено, что показатель α-Кронбаха демонстрирует высокий коэффициент по 4-м шкалам, а также общий0,919 по всей методике. Опросник М. Савикаса, Э. Порфели «Шкала карьерно-адаптационных способностей» (CareerAdapt-AbilitiesScale, CAAS) по α-Кронбаха получил высокий коэффициент соответственно 0,813.

Выявлен высокий уровень навязанной профессиональной идентичностиу 75% третьекурсников, у 7% обучающихся этот уровень оказался выше остальных показателей.У 45% обучающихся выявлена идентичность по статусу «мораторий» (кризис выбора) выше среднего уровня – это можно объяснить тем, что ребята находятся в ситуации окончания обучения в колледже и для них особенно важен выбор своего дальнейшего пути. У 78% обучающихся колледжей уровень сформированной профессиональной идентичности выше среднего. Одновременно у 100%

опрошенных обучающихся выявлена несформированность профессиональной идентичности на выше среднем уровне, что свидетельствует о практически равном доминировании неопределённой и сформированной профессиональной идентичности. Такая амбивалентность результатов подчеркивает незавершённость профессиональной идентификации обучающихся 3-го курса колледжей.

Полученные нами результаты показывают, что у 19% обучающихся преобладает неопределённый статус профессиональной идентичности, тогда как 12 % демонстрируют сформированную профессиональную идентичность. Как нами было сказано выше, у ребят 3 курса обучения в большинстве преобладает амбивалентность в профессиональной идентичности. Возможно, это связано с пока ещё недостаточно полными знаниями о будущей профессии.

Для проверки гипотезы о том, что профессиональная идентичность связана с интересом и заинтересованностью молодёжи в своей будущей профессии, которой они обучаются (в нашем случае педагоги и специалисты в сфере информационных технологий), был проведён корреляционный анализ (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Особенности связи статусов профессиональной идентичности и шкал карьерно-адаптационных способностей

Карьер. способ / Идентичн.	Заинтерес.	Контроль	Любознательность	Уверенность	Карьерн. адапт.
Неопределённая	-,263	-,001	,063	,156	-,015
Навязанная	-,117	-,003	,013	,072	-,018
Мораторий	,216	**,850**	,246	-,065	**,422**
Сформированная	,216	**,788**	**,833**	,371	**,945**

При $p \leq 0,01$

Наши предположения по гипотезе подтвердились тем, что коэффициенты корреляции, представленные в таблице 2, демонстрируют устойчивую статистически значимую связь между всеми показателями «сформированной идентичности», «контроля» и «любознательности» с «карьерной адаптивностью». Статистически значимые связи карьерно-адаптационных способностей выявлены между: субшкала «любознательность» и «сформированная идентичность профессионального выбора».

Не было обнаружено значимой связи междушкалами «заинтересованность» и «сформированная профессиональная идентичность», а также между «карьерной адаптивностью» и «навязанной идентичностью профессионального выбора».

Статус «моратория» профессионального выбора означает, что такое состояние характерно для обучающихся, которые ищут альтернативные варианты своего профессионального развития и активно пытаются определить своё будущее. Поэтому корреляции «контроля» и «моратория», возможно, означает нацеленность учениками на дальнейший профессиональный выбор. Что также позволяет обратить внимание на выявленную тенденцию связи статуса «моратория» профессиональной идентичности с «карьерной адаптивностью».

Выявлены значимые корреляции общего показателя карьерной адаптивности и статусов профессиональной идентичности, связанными с карьерно-адаптационными способностями, а также сформированной идентичности профессионального выбора с психологическими критериями карьерной адаптивности (контроль, любознательность).

У старших подростков на 3 курсе колледжа ещё не до конца сформирован профессиональный выбор, у большей части обучающихся высокий уровень «навязанной профессиональной идентичности», а также статус «моратория» профессионального выбора.

Результаты проведённого пилотного исследования предполагают при решении дальнейших исследовательских задач обратить внимание на раскрытие понятия «карьерно-адаптационные способности» с более глубоким изучением конструктов профессионального самоопределения обучающихся колледжей.

Список литературы

1. Богданова В.В. Профессиональное самоопределение студентов колледжа в условиях социальных преобразований / В.В. Богданова, И.В. Краснова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: сборник статей (с международным участием) / Образовательное частное учреждение высшего образования "Гуманитарно-социальный институт". – М.: Изд-во«Перо», 2021. С. 6-13.

2. Грецов А.Г. Психологические тесты для подростков / А.Г. Грецов, А.А. Азбель – СПб.: «Питер», 2006. 160 с.

3. Кондратюк Н.Г., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И. Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 3. С. 555–575.

4. Пряжников Н. С. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова - 5-е изд., стер. - М.: «Академия», 2009. 480 с.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001 г. 272 с.

Фролова Е.В.
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
frolova1@mgpu.ru

КОГНИТИВНЫЕ ПРОФИЛИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассмотрена проблема обеспечения качества высшего образования на основе результатов исследования особенностей познавательных процессов у студентов в зависимости от направления профессиональной подготовки. Анализ проведен в контексте построения когнитивных профилей, отражающих преобладающие особенности стилей познавательного контроля, мыслительных стратегий, уровня притязаний в познавательной сфере и стилей обучения. Исследование реализовано на выборке студентов естественнонаучного, филологического и математического направлений обучения. Обсуждается возможные пути применения особенностей познавательной деятельности студентов с учетом стратегии «совпадения» или «конфликта» стилей преподавания и обучения в построении учебной среды.

Ключевые слова: учебная деятельность, познавательная сфера, когнитивный профиль, стили обучения.

The article deals with the problem of ensuring the higher education quality basing on the results of studying the student's cognitive processes peculiarities depending on their professional education direction. The analysis was conducted in the context of cognitive profiles constructing that reflect the main peculiarities of cognitive control styles, thinking strategies, aspirations level in cognitive sphere and learning styles. The research is realized on a student's sample of natural, philological and mathematical directions of studying. Possible ways of applying knowledge about cognitive activity of students are considered, taking into account the strategy of "accordance" or "conflict" of teaching and learning styles in the learning environment construction.

Key words: educational activity, cognitive sphere, cognitive profile, learnings styles.

Введение. В современном обществе проблема качества образования и внедрения средств повышения эффективности учебной деятельности является одной из наиболее актуальных, что находит отражение в поиске путей реформирования системы образования. На сегодняшний день наблюдается достаточно серьезное изменение культурного фона, что существенно модифицирует регулятивную роль тех психологических факторов обучения, которые рассматриваются как значимые в обеспечении учебной успеваемости [3, 5]. Поэтому актуальной задачей современного образовательного пространства является определение регулятивной роли психологических свойств, являющихся внутренними условиями продуктивного обучения и

имеющих специфическое влияние при выборе методов обучения, организации учебных занятий и самостоятельной работы.

В последние десятилетия отмечается значительная «визуализация» современной культуры, а, следовательно, и переход от преобладающих в информационном обмене (общении, обучении) словесно-речевых способов коммуникации к визуальным [4]. Значительное распространение получили такие феномены как «клиповое мышление» и «клиповое сознание» [1], «посттекстовое» мышление [4], социальные сети и электронная коммуникация. Ведущим фактором таких преобразований информационного поля является ускорение ритма восприятия информации и перестройка мышления и восприятия в режиме быстрого переключения с одного фрагмента информации на другой. Следствием чаще всего выступает снижение качества познавательной деятельности: разрушение целостности и однородности содержания (фрагментарность), невнимательность, гиперактивность и дефицит внимания, потеря логики и глубины перерабатываемой информации. Такой вектор в развитии отношений человека с информацией требует детального изучения для обеспечения трансляции содержания в процессе коммуникации и обучения как информационно-смыслового взаимодействия.

Существенные изменения претерпевают и регуляторные компоненты учебной деятельности. К таким регуляторным ресурсам личности относят «метакогнитивные способности» [2, 3, 6, 8]. Этим термином обозначены метакомпоненты познавательной деятельности: процессы управления, выбор стратегии, выбор ментальной репрезентации, распределение когнитивных ресурсов и т.д. Исследование метапознания в образовании имеет значительный потенциал для помощи преподавателям при построении и обучении стратегиям овладения знаниями. Фактически для учащихся это означает «изучать свое собственное мышление», а для преподавателей – предоставление знаний и формирование навыков эффективных стратегий решения проблем на основе познавательных и мотивационных характеристик мышления.

В студенческом периоде, как отмечают различные психологи (А.В. Карпов, Дж. Кромли, А.И. Савенков, П.В.Смирнова, А. Шонфельд, К. Теннер [2, 3, 7, 9, 10]), особую значимость приобретают рефлексивность и метакогнитивные стратегии, уровень сформированности которых положительно влияет на успеваемость. Так, А. Шонфельд [9] в своем исследовании отмечает, что студенты старших курсов, имеющие более развитые метакогнитивные способности, демонстрируют лучшие показатели как со стороны успешности выполнения, так и времени, поскольку благодаря планированию и правильному выбору стратегии выполняют задачу быстрее. Но следует отметить, что положительное влияние на обучение студентов метакогнитивные способности оказывают только тогда, когда развиваются в той сфере знаний, которые будут использоваться в практической деятельности, что было отмечено в работах К. Тэннер [10] и Дж. Кромли [7]. Таким образом, говоря об особенностях функционирования метакогнитивных

способностей в учебном процессе, можно отметить, что они имеют высокую значимость, поскольку способствуют лучшему овладению знаниями и специальностью.

В этом контексте, первым шагом изучения когнитивных ресурсов учебной деятельности студентов является исследование компонентов метакогнитивных способностей, составляющих устойчивые стилевые особенности познания, присущие студентам в зависимости от направления их профессиональной подготовки.

Цель работы – определить особенности познавательных процессов и стилей обучения у студентов разных направлений профессиональной подготовки.

Исследовательскую выборку составили 72 студента 3-4 курсов университета (40 девушек и 32 юноши) в возрасте 20-22 лет. Исследовательская выборка была распределена на три группы, согласно направлению профессиональной подготовки: 1) «естественные науки» –29 студентов 4 курса биологического факультета; 2) «филологические науки (иностранные языки)» –23 студента 4 курса факультета иностранных языков; 3) «математические науки» –20 студентов 3 курса факультета математики и информатики.

В работе были использованы следующие *методы исследования:* 1) тест словесно-цветной интерференции Дж. Струпа для изучения ригидности/гибкости познавательного контроля; 2) «проба Шварцландера» для выявления уровня притязаний; 3) третий субтест теста Векслера с модификацией процедуры проведения определения уровня притязаний в интеллектуальной сфере; 4) опросник стилей мышления Р. Стернберга для изучения преобладающих мыслительных стратегий; 5) «Сравнение схожих рисунков» Дж. Кагана для диагностики импульсивности/рефлексивности; 6) исследование уровня субъективного контроля (Э.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд), направленная на выявление локуса контроля; 7) «Аналитический обзор стиля обучения» Л. Ребекка для определения способов восприятия, общения, мышления и когнитивно-деятельностного стиля.

Результаты исследования. Нами были построены «когнитивные профили» студентов разных направлений профессиональной подготовки. В этом понятии мы отражаем общее определение термина профиль как совокупности основных, типовых черт, характеризующих определенную профессию или специальность, и понимаем «когнитивный профиль как совокупность особенностей познавательной сферы, которые преобладают у студентов определенного направления подготовки. Профили приведены в таблицах 1, 2, 3.

Первая таблица содержит данные по студентам естественнонаучного направления. Из результатов следует, что для этих студентов во время организации учебного процесса важным будет детальное планирование, упорядочение получаемых знаний, важна четкая ориентация на конечный результат. Для более успешного усвоения новых знаний в основном

необходимы визуальные материалы (презентации, схемы, графики и т.п.). Успешность обучения может обеспечить возможность обсуждения сложного материала в группах, путем коллективного принятия решений. Также следует отметить, что в достижении успеха они проявляют ориентацию на окружение, то есть, при написании различных работ, сдаче экзаменов и т.д., они полагаются не на себя, а на помощь других. Кроме того, в учебном процессе они обнаруживают быстрое предоставление ответа, импульсивность в принятии решений, что может обуславливать большое количество ошибок. Вместе с тем, в результате ригидного познавательного контроля, им трудно переключаться между различными видами и формами задач (например, с тестовых заданий на открытые вопросы или, если контрольное задание будет представлено в другой форме, чем во время обучения). Поэтому для повышения успешности выполнения задач им требуется тренировочная проработка задач.

Таблица 1 – «Когнитивный профиль» студентов естественнонаучного направления

Показатель	*Характеристика*
Познавательный контроль	Ригидный
Мыслительные стратегии	Аналитическая, прагматическая, реалистическая
Особенности принятия решений	Импульсивность
Уровень притязаний	Низкийуровень
Уровень притязаний в интеллектуальной сфере	Умеренный уровень
Уровень субъективного контроля	Экстернальный
Стиль обучения	
«Рабочее чувство»	Зрение
Стиль общения	Экстравертивный
Индивидуальные возможности обучения	Интуитивные
Подход к обучению	Регламентированный
Стиль мышления	Синтетический

Следующая таблица обобщает результаты, полученные по группе студентов факультета иностранных языков – филологическое направление подготовки. Исходя из результатов, при организации учебного процесса для студентов факультета иностранных языков, более важной будет ориентация на процесс познания, знакомство и изучение интересующего их материала, чем на цель и достижение результата. В учебной деятельности для них важна возможность сопоставлять разнообразные данные, гипотезы, то есть, не просто воспринимать новый материал, но и проверять его правильность,

например, проверять правильность перевода различных стилистических конструкций.

Таблица 2 – «Когнитивный профиль» студентов филологического направления

Показатель	*Характеристика*
Познавательный контроль	Гибкий
Мыслительные стратегии	Реалистическая
Особенности принятия решений	Рефлексивность
Уровень притязаний	Низкий уровень
Уровень притязаний в интеллектуальной сфере	Умеренный уровень
Уровень субъективного контроля	Экстернальный
Стиль обучения	
«Рабочее чувство»	Зрение
Стиль общения	Экстравертивный
Индивидуальные возможности обучения	Интуитивные
Подход к обучению	Нерегламентированный
Стиль мышления	Синтетический

В результате преобладания рефлексивности они нуждаются в достаточном количестве времени для ознакомления с задачей и обдумывания ответа. В достижении результатов они более ориентированы на помощь извнеили случай, чем на собственные усилия и знания. Для них также важна возможность решения задач в группах или, по крайней мере, в парах. Гибкий познавательный контроль позволяет легко переключаться между разными типами задач. В организации обучения важна визуализация материала для лучшего запоминания и усвоения информации, например использование слайдов, видеоматериалов, таблиц, схем.

Следующая таблица содержит данные по студентам математического направления обучения. Результаты указывают на то, что при организации учебного процесса более важен сам процесс изучения и понимания материала, чем его конечный результат. В достижении успеха они полагаются сами на себя, свои знания и усилия, чем на других, а в обучении важна возможность проверять получаемые знания, полагаться на реальные факты и их подтверждения. Студенты этого направления более успешно воспринимают аудиально изложенный учебный материал (лекцию, доклад, выступление и т.д).

Таблица 3 – «Когнитивный профиль» студентов математического направления

Показатель	*Характеристика*
Познавательный контроль	Ригидный

Мыслительные стратегии	Реалистическая
Особенности принятия решений	Рефлексивность
Уровень притязаний	Низкий уровень
Уровень притязаний в интеллектуальной сфере	Умеренный уровень
Уровень субъективного контроля	Интернальный
Стиль обучения	
«Рабочее чувство»	Слух
Стиль общения	Экстравертивный
Индивидуальные возможности обучения	Интуитивные
Подход к обучению	Нерегламентированный
Стиль мышления	Синтетический

Поскольку для них характерна рефлексивность в принятии решений, то в целом они всегда требуют больше времени для выполнения задания, кроме того, такая особенность может быть также связана с тем, что для этих студентов характерен ригидный познавательный контроль. То есть, им достаточно трудно переходить из одних видов и форм задач в другие, поэтому они медленнее адаптируются и тратят больше времени для выполнения задания.

В качестве итога можем задать вполне понятный вопрос: каким образом можно использовать полученные результаты? На языке психолого-педагогических технологий это будет означать построение определенной стратегии обучения. В литературе описаны два возможных варианта: 1) совпадение стилей преподавания и обучения; 2) расхождение (конфликт) стилей. Первое – это опора на преимущественные мысленные стратегии, формы познавательного контроля и стиля обучения студентов и создание таких условий, которые обеспечивали бы «комфортную когнитивную» среду. Вторая стратегия – это учебная среда, которая побуждает студентов к развитию тех стилей или стратегий мышления, которые у них развитыслабо, что воспринимается как «тяжело и некомфортно» для обучения за счет того, что студенту нужно задействовать те когнитивные стратегии, которые у него не работают. М.А. Холодная [5] отмечает ограниченность стратегии совпадения стиля обучения, так как при этом не может быть создана «обогащающая учебная среда» и приходит к выводу, что стратегия конфликта стилей будет более эффективной для создания развивающей среды

Заключение. Таким образом, результаты работы позволили сделать следующие выводы:

1. Студенческая молодежь независимо от направления профессиональной подготовки характеризуется умеренным уровнем притязаний в интеллектуальной сфере, сочетающимся с низким уровнем

притязаний в сфере действий и поступков. Это формирует установку на априорную высокую оценку собственных умственных способностей без необходимости подтверждать это в реальных действиях или достижениях. То есть студенты достаточно высоко оценивают себя в познавательной сфере, но не стремятся ставить сложные цели и достигать их, что может вызвать мотивационные трудности в учебной деятельности.

2. У студентов разных направлений профессиональной подготовки установлены специфические особенности мыслительных стратегий и познавательного контроля. У студентов естественнонаучного направления преобладают развитые прагматические, аналитические и реалистические стратегии мышления, а также ригидный познавательный контроль. У студентов филологического направления выявлен развитый синтетический стиль мышления, а также гибкий познавательный контроль. В свою очередь, у студентов математического направления выявлен развитый реалистический стиль мышления и ригидный познавательный контроль.

3. У студентов разных направлений профессиональной подготовки установлена специфичность особенностей принятия решений и восприятия учебного материала:

- у студентов естественнонаучного направления выявлена преобладающая импульсивность в принятии решений, регламентированный, структурированный подход к обучению, конкретная ориентация на результат, преимущественное визуальное восприятие информации, ориентированность на достижение успеха за счет внешних обстоятельств и изучению материала путем групповой деятельности.
- У студентов филологического направления выявлена импульсивность в принятии решений, не четко определен и структурирован подход в учебной деятельности, и соответственно, большая сосредоточенность на изучении информации, чем на достижении цели, ориентация на достижение результата благодаря внешним обстоятельствам, чем за счет собственных знаний и преимущественное визуальное восприятие. информации.
- У студентов математического направления выявлена развитая рефлексивность в принятии решений, развитая способность к регламентации и упорядоченности в учебной деятельности, преобладающий аудиальный канал восприятия информации и принятие ответственности на собственную личность.

Выявленные особенности организации познавательной сферы студентов ориентируют на пересмотр или адаптацию методов обучения с учетом стратегии совпадения или конфликта в построении учебной среды.

Список литературы

1. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека) / Ф.И/ Гиренок. – Москва: Лабиринт, 1995. – 201 с.

2. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности: монография / А. В. Карпов, И.М.Скитяева. – Москва: ИП РАН, 2005. – 325 с.

3. Савенков А.И., Романова М.А., Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования математических задач для младших школьников // Acta Biomedica Scientifica. 2022. – Т. 7. № 2. – С. 223–232.

4. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. / К.Г. Фрумкин // Ineternum 2010. – №1. – Электронный ресурс. URL: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm от 02.01.2012(дата обращения: 04.11.2023).

5. Холодная М. А.Когнитивная психология. Когнитивные стили: учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд. – Москва: Юрайт, 2023. – 307 с.

6. Холодная М.А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М.А. Холодная, О.Г. Берестнева, И.С. Кострикина // Психологический журнал / Ред. А.Л. Журавлев. – 2005. – Том №1.– 2005. – С. 29-38.

7. Cromley J. LearningtoThink, LearningtoLearn: WhatTheScienceOfThinkingAndLearningHasToOfferAdultEducation / J.Cromley // NationalInstituteforLiteracyLiteracyLeaderFellowship – Washington, 1999 – 238 p.

8. Hacker D. J. Metacognitionineducation: A focusoncalibration. / D.J. Hacker, L. Bol, M. C. Keener, // HandbookofMemoryandMetacognition. – NewJersey: LawrenceErlbaumAssociates, 2008. – 568 p.

9. Schoenfeld A.H. What'sAlltheFussAboutMetacognition? / Alan H. Schoenfeld // CognitiveScienceandMathematicsEducation. –NewJersey:Hillsdale, 1987 – p. 192–194.

10. Tanner K.D. Promoting Student Metacognition / K.D. Tanner // CBE – Life Sciences Education.–Vol. 11, 2012 – p.113–120.

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Айтышев А. Д.
магистрант КазНПУ им. Абая,
Алматы, Казахстан
aibek-aityshev@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ УЧИТЕЛЯ»

В данной статье раскрывается акутальность понятия «коммуникативные навыки» в области образования. Рассматривается сущность термина «коммуникативные навыки» педагога как посредника между учителем и учащимися. На основе анализа психолого-педагогической

литературы по обозначенной проблеме исследования, приводятся некоторые подходы к понимаю данного понятия. Авторы делают вывод, что термин «коммуникация» обеспечивает общение, а «навык» трактуется как способность действовать автоматически. Сочетание «коммуникативные навыки» для учителя предполагают его профессионально необходимые качества личности для психологического удовлетворения, социальной реализации и успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникация, навык, психология, образование, учитель.

This article reveals the acutality of the concept of "communicative skills" in the field of education. The essence of the term "communicative skills" of a teacher as an intermediary between teacher and students is considered. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the designated research problem, some approaches to the understanding of this concept are given. The authors conclude that the term "communication" provides communication, and "skill" is interpreted as the ability to act automatically. The combination of "communicative skills" for a teacher implies his professionally necessary qualities of personality for psychological satisfaction, social realization and successful professional activity.

Key words: communication, skill, psychology, education, teacher.

Введение. Проблема формирования коммуникативных навыков учителя с учащимися сегодня очень актуальна. В современной школе очень важно взаимодействие в системе учитель-ученик, где учитель выступает не только посредником между учениками, но и главным воспитателем личности учащихся через «слово». Особую актуальность приобретают отдельные формы организации учебной деятельности в системе учитель-ученик, в том числе в системе дополнительного образования. Однако сегодня, благодаря информационной насыщенности, быстро развивающемуся времени, каждому ученику уделяется не только личное внимание, но и теряются навыки профессионального общения учителей с учениками.

В связи с этим, на наш взгляд, существует противоречие между необходимостью профессиональных коммуникативных навыков педагогов с обучающимися и отсутствием соответствующих методик формирования данного исследуемого качества.

Методика. На основе анализа психолого-педагогической литературы по обозначенной проблеме исследования нами установлено, что этому аспекту посвящали свои труды ряд ученых: С. Ескалиева [1], Жаксым О. И. [2], Карашева Ж. [3], Ахметжанова Б. Т. [4], Курманбекова М. [5] и др.

Эти ученые обращают внимание на следующие аспекты: основы психологии общения и этики деловых отношений; применение навыков педагогического общения и коммуникативных навыков; аспекты развития навыков речевого взаимодействия младших школьников; развитие

коммуникативных навыков; методы и приемы развития коммуникативных навыков.

Литературный анализ показывает, что понятие «коммуникативные навыки» изучаются в разных науках (философии, психологии, социологии, линвистике, педагогике, в частных педагогических науках). Роль общения в процессе социализации личности, формирования личности в обществе, а также в механизме процесса общения изучают социологи (Л. М. Архангельский и др.). По результатам социологического исследования проблем общения, в структуре жизнедеятельности личности общение занимает одно из главных мест.

Ряд исследователей трактуют общение, как особый вид деятельности, занимающий важное место на определенных этапах развития человека (младенческое, дошкольное, юношеское) коммуникативной деятельности. Таким образом, на основе анализа литературы мы находим, что термин «коммуникация» обозначает обеспечение общения. Мы обнаружили, что термин «общение» (communicatio) встречается в классическом латыни, а сам термин «verbehv» появился в немецком языке. В работах многих авторов используются синонимы «общение» и понятие «коммуникация». Это связано с заимствованием слова «коммуникация» из англоязычной литературы, в которой используется слово «sommunication», а также понятие «публичное общение».

Н. Д. Хмель и М. П. Шульц рассматривают коммуникативную деятельность педагога с детьми как результат умения организовывать взаимодействие педагогических детей. Ценна концепция Н. Д. Хмель, по мнению которой, функционирование системы «педагогический процесс – педагог – воспитанник» - это взаимодействие между детьми направлено на овладение всеми богатствами культуры, подготовку подрастающего поколения к активному участию в жизни общества и труду. Любой акт педагогического процесса является бессмысленным без функционирования системы «педагог – воспитанник». Поэтому коммуникативная деятельность в этой системе является продуктивным способом деятельности как педагогов, так и воспитанников [7].

Большой вклад в обработку проблемы коммуникативной деятельности внес А. В. Мудрик. Он обобщил опыт предыдущих исследователей и переработал ряд предложений по организации и управлению коммуникативной деятельностью. Он определяет коммуникативную деятельность как феномен коллективной жизнедеятельности детей. А. В. Мудрик считал, что коммуникативная деятельность отражает ее содержательность, глубину, эмоциональность на информационно – дискуссионном уровне. Речь является основным элементом коммуникативной деятельности, так как она является основным компонентом взаимной цветности людей. «Коммуникативные умения детей», – писал А. В. Мудрик, - «от этого зависит успешность общения и вовлеченность ребенка» [6].

В Википедии термин «навык» - это способность к действию, сформированная повторением и доведенная до автоматизма. В философии понятие «навык» определяется как как возможность (potentia) и предложен Фомой Аквинским [8]. Это говорит о том, что «навык» не имеет свойства статичности, напротив его происхождение и развитие объясняет концепцию совестко й педагогики «знания – умения – навыки», предложенная Н. А. Бернштейном.

В отличие от привычки, навык обычно не связан с постоянной тенденцией к актуальности в определенных ситуациях. Понятие мастерства входит в триаду одной из концепций, разработанных в рамках советской педагогики — ЗУН (знание — умения —навыки). Отдельные этапы формирования данной моторики подробно описаны в работах советского психолога Н. А. Бернштейна.

Обсуждение. Анализ научной литературы в целом показывает, что «коммуникативные навыки» как способность к общениию реализуется на нескольких уровнях: передача информации (проявляется в вербальной и невербальной формах); межличностное восприятие (оценка и взаимопонимание людей) [9]; активное взаимодействие (психологическое способы и приемы воздействия и взиамодействия, включая эмоциональный аспект).

Другими словами, коммуникативные навыки представляют собой педагогическое мастерство общения, которое выражается: в социально-психологической адаптации в образовательной среде; умение взаимодествовать в системах учитель-ученик, учитель-учащиеся, учитель-родители, учитель – коллеги и т.д.; в навыках психологического и педагогического положительного воздействия на учащихся и окружающих; в умении убеждать, располагать к себе; сопереживать, входить в состояние других; разрешать конфликты, создавать благоприятную социально-психологическую атмосферу; в организаторских и управленческих способностях и др.

Отметит, что в научной литературе часто «коммуникативные навыки» относят к лидерской одаренности, социальной одаренности и социальному интеллекту, так как для успешной коммуникации нужны не только навыки общения, но внутренние сильные личностно-психологические качества такие, как умение слушать и слышать, умение требовать, воля к решению тех или иных педагогических задач, экстравертность, чувство собственного достоинства от выполняемой профессиональной деятельности, наличие авторитета и влияния на людей, умение сотрудничать и понимать индивидуальную, групповую и коллективную виды деятельности и их механизмы развития, личностную харизму, чувство юмор, умение мыслить практически, т.е. умение прогнозировать исход событий, владеть интуицией, умение рисковать, владение методами вербальной и невербальной коммуникации и мн.др.

Заключение. Таким образом коммуникативные навыки учителя проявляются не только в общении, но и через усилия взаимодействующих людей успешно реализовать совместную деятельность. Это означает необходимость соответствия поведения взиамодействующих людей ожиданиям друга. На наш взгляд, безусловно, постоянное и целенаправленное развитие этих всех коммуникативных качеств учителя отразятся не только на межличностные отношения субъектов образовательного процесса, но и на качество образования в целом.

Список литературы

1. Основы психологии общения и этики деловых отношений: учебник / С. Ескалиева. Нур-Султан: Фолиант, 2019. 200 с.
2. Хороший О. И. применение навыков педагогического общения и коммуникативных навыков // Білім берудегі менеджмент = Менеджмент в образовании. 2017. № 4(87). С. 60-62.
3. Карашева Ж. аспекты формирования коммуникативных навыков младших школьников // Вестник КазНПУ им.Абая. Серия педагогических наук = Вестник КазНПУ им Абая. Сер. Педагогические науки = Bulletin. Series Pedagogical sciences. 2019. № 2(62). С. 412-416.
4. Ахметжанова Б.Т. Развитие коммуникативных навыков / Б. Т. Ахметжанова // Учебно-воспитательная технология. 2018. № 4. С. 37-38.
5. Курманбекова М. Методы и приемы развития коммуникативных навыков // Школа Казахстана. 2014. № 8. С. 40-42.
6. Социальная педагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / А. В. Мудрик. М.: Академия, 2005. 200 с.
7. Хмель Н. Д. теория и технология реализации единого педагогического процесса: учебное пособие / Ауд. К. Успанов. Алматы: Наука, 2003. 130 с.
8. Фома Аквинский / Апполонов А.В. // Уланд — Хватцев [Электронный ресурс]. 2017. С. 458–460.
9. Фролова Е.В. Взаимосвязь стилевых особенностей восприятия с успешностью обучения студентов вузов // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3 (52). С. 124-125.

Бакаева И.А.
кандидат психологических наук,
доцент Академии психологии и педагогики,
Шевченко Л.М.
Преподаватель НОЦ «Перспективные решения в образовании»,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону
iabakaeva@sfedu.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В СЕМЬЯХ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются результаты исследования семей подростков, обучающихся в специализированном учебно-научном центре Южного федерального округа. Предметом исследования стали особенности детско-родительских отношений и семейной ситуации у подростков из центра и общеобразовательных школ. Использовались методики на взаимодействие родителей и детей, а также детско-родительские отношения, причем данные собирались как со стороны родителей, так и со стороны подростков. В исследовании выяснили, что семьи детей и СУНЦ более благополучны по социально-психологическим характеристикам и составу семьи. При этом имеются особенности во взаимоотношениях и способах реагирования родителей на различные ситуации. Способы стимулирования детей в семьях также различаются.

Ключевые слова: интеллектуально одаренные подростки, специализированный учебно-научный центр, детско-родительские отношения, семейная ситуация, семья, взаимодействие родитель-ребенок.

The article discusses the results of a study of families of teenagers studying in a specialized educational and scientific center of the Southern Federal District. The subject of the study was the characteristics of parent-child relationships and the family situation of adolescents from the center and secondary schools. Methods were used for the interaction of parents and children, as well as child-parent relationships, and data were collected from both parents and adolescents. The study found that families of children and SSC are more prosperous in terms of socio-psychological characteristics and family composition. At the same time, there are features in the relationships and ways in which parents respond to various situations. Families also vary in how they encourage children.

Key words: intellectually gifted adolescents, specialized educational and scientific center, child-parent relationships, family situation, family, parent-child interaction.

Тема одаренности вызывает много споров и противоречий, например, о необходимости выделения в отдельную категорию детей с признаками одаренности. Детско-родительские отношения являются важным аспектом, т.к. они формируют по большому счету личностные особенности подростка.

Огромное количество ограничений, трудностей, неиспользованных ресурсов нашей взрослой жизни следует искать в детстве. С одной стороны, считается, что для подростка выступает на первый план межличностные отношения со сверстниками, но с другой стороны протест, агрессия и грубость, является своего рода неосознанным стремлением к вниманию, принятию своими родителями. Ведь если первые значимые взрослые покажут готовность признать в нем личность и оценить его право быть самим собой, его взросление будет уверенным и успешным. Учащиеся сталкиваются, приходя учиться в Специализированный учебно-научный центр (СУНЦ) с большой нагрузкой и поддержка родителя в этот период очень важна. Необходимо понимание как выстраивать гармоничные отношения между родителем и подростком с признаками одаренности.

Социальная ситуация развития определяется в теории Эльконина Д.Б. как фактическое место ребенка в общественных условиях, его отношение к ним и характер деятельности в них /4/. В статье мы рассматриваем особенности отношений ребенка в семье на этапе подросткового возраста. Хотя этот этап характеризуется направленностью ребенка на общение со сверстниками, Карабанова О.А. отмечает, что семья продолжает оставаться важной частью его мира, в особенности той части, которая касается образования формирования индивидуальной образовательной траектории /1/.

В исследовании мы опирались на системный подход к изучению семьи как целостной системы, которая обеспечивается набором функций и удовлетворяет потребности всех членов семьи; известные психологии семейных отношений, которые изучают особенности межличностных отношений в семье нормально развивающегося ребенка (Александрова Н.В., Бодалева Ю.Н., Варга А.Я., Лидерс А.Г., Личко А.Е., Обозов Н.Н., Овчарова Р.В., Столин В.В., Варга А.Я., Эйдемиллер Э.Г.; Bertalanffy L., BronfenbrennerU., Bowen M., Minuchin S., Satir V.).

Вопросы развития подростка с признаками одаренности описаны в трудах отечественных ученых (Богоявленская М.Е., Ткаченко Е.С., Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Миллер А. , Комаров Р.В. и др.).

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи детско-родительских отношений в семьях подростков с признаками одаренности. Предметом исследования стали отношения между родителями и подростками с признаками одаренности.

Гипотезы исследования: вероятно, существуют различия в детско-родительских отношениях подростков, обучающихся в специализированном учебно-научном центре и в общеобразовательных школах.

Эмпирическую выборку составили подростки, обучающиеся в Специализированном учебном научном центре Южного федерального округа (СУНЦ ЮФО) и их родители, (50 семей) и учащиеся Муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений Средних общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону (СОШ) и их родители (46 семей).

Психодиагностический инструментарий исследования: Анкета для родителей (авторская); «Взаимодействие родитель—ребенок» (ВРР) (вариант опросника для родителя и для подростка) Марковская И.М. /2/.; Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» - Родитель глазами подростка (Карабанова О.А. Трояновская П.В.) /3/. Статистический анализ проводился с помощью t-критерий Стьюдента, коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Анализируя результаты исследования родителей подростков, обучающихся Специализированного учебного научного центра (СУНЦ) и родителей подростков, которые учатся в общеобразовательной школе при помощи авторской анкеты мы выявили, что образование у родителей подростков из специализированных учебным научных центров в основном высшее (86%), есть также родители кандидаты наук и доктора, с другой стороны родители подростков из средних общеобразовательных школах - уровень образования ниже: высшее 52%, среднее специальное образование 44%, незаконченное высшее 4%. Семьи подростков с признаками одаренности в основном полные (родители СУНЦ) (90%), в семьях же подростков, которые учатся в средней образовательной школе (родители СОШ) полных семей только 75%.

Методы воспитания, к которым прибегают родители СУНЦ - это методы убеждения (рассказ, внушение, беседа, диспут, пример) (68%). Также важно отметить что некоторые родители прибегают к стимулирующим методам, а именно поощрение/наказание, соревновательный метод (12%) и остальные склоняются к смешанному методу/ который включает в себя все стили, в зависимости от ситуации (20%), в ответах родителей подростков учащихся в СОШ результаты, касающееся методов воспитания идентичны методах убеждения (69%), в стимулирующих немного больше (22%), что мы считаем интересным, так то что есть место методам управления (9%) и совсем нет гибких методов, смешанного формата, когда родитель в виду обстоятельств, применяет определенные методы, это может говорить о категоричности и принудительном воздействии на подростка.

В результате анализ детско-родительских отношений мы выявили, что есть различия в таких показателях, как принятие решений, автономность, требовательность, контроль, поощрение, неуверенность, удовлетворение потребностей, доброжелательность к супругу. По результатам анализа шкал методики «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» - Родитель глазами подростка (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) (по отношению к матери) данные подростков, учащихся в СУНЦ и подростков СОШ отличия значимы по критерию «принятие решений», так в группе подростков обучающихся в СУНЦ этот показатель (23.3), а у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе показатель ниже (21.3) ($t=2.404$,при $a=0.01$). Это говорит о том, что подростки из СУНЦ, отмечают, что их родители принимают решения, опираясь на демократическую модель

воспитания, и стараются избегать давления на подростка. Этот фактор оказывает положительное влияние на развитие личности.

Исследование с помощью опросника «Взаимодействие родителя с ребенком" (ВРР) Марковской И. М. (вариант для подростков) выявило значимое различие в показателе «согласие с ребенком», так у родители подростков, которые учатся в СУНЦ показатель значительно выше (20.4), чем у родителей подростков, которые учатся в средних образовательных школах (17.56) - (t= -3.44, при a=0.01).Эта шкала описывает характер взаимодействия между родителем и подростком и говорит о том, что в семьях с подростками из СУНЦ степень согласия между ними выше в различных жизненных ситуациях, чем в семьях подростков из средних общеобразовательных школ, по мнению подростка. Данная позиция может стать принципиальной в вопросах выбора образовательного учреждения и построения индивидуальной образовательной траектории ребенка. А это важный аспект в развитии одаренности детей и подростков.

Анализируя результаты методики Марковской И.М. - вариант для родителей, мы выявили различия в факторе «последовательность родителя», так родители подростков, которые учатся в СУНЦ более последовательны (20.7), чем родители подростков, которые учатся в СОШ (19.4); (t = 2.43, при a = 0.01). Эта шкала отражает уровень последовательности и постоянства родителя во взаимоотношениях с подростком, в требованиях к нему, в применении санкций за провинность. Если же непоследовательность родителя имеет закономерный характер, то это говорит об эмоциональной, воспитательной неуверенности.

Мы проанализировали взаимосвязь между шкалами опросника «Взаимодействие родитель—ребенок» (ВРР) (вариант для) И. М. Марковской и методикой «Родитель глазами подростка» (О.А. Карабанова, П.В. Трояновская) с помощью корреляционного анализа Пирсона.

Выделены связи между шкалой «автономность-контроль» и шкалой «контроль» ($r=0.34$,при $p\leq0.05$), между шкалой «непоследовательность - последовательность» и шкалой «особенности поощрения и наказания» ($r=0.23$, при $p\leq0.05$). Связь есть в таких критериях, как связи шкалы «мягкость-строгость со шкалами «эмоциональная дистанция» ($r=-0.27$, при $p\leq0.05$) и шкалой «неуверенность» ($r=-0.21$, при $p\leq0.05$). Шкала «эмоциональная дистанция – близость» обратно коррелирует со школой «авторитарность ($r=-0.23$, при $p\leq0.05$); шкала «непоследовательность-последовательность» со шкалой «отношения супругов» ($r=-0.31$, при $p\leq0.05$); шкала «авторитет» со шкалой «автономность» ($r=-0.22$, при $p\leq0.05$). Данные результаты показывают, что вероятно, чем строже, холоднее, не последовательнее родитель, тем подросток с признаками одаренности чувствует неуверенность, скованность из-за чужого мнения и закомплексованность.

Результаты эмпирического исследования доказывают, что гипотезы о различии в отношениях детско-родительскими отношениями в семьях подростков из СУНЦ и СОШ подтверждаются. Можно сделать определенные

выводы: чем больше родитель принимает подростка, последователен, поддерживает его автономность, тем подросток менее подозрителен, уверен в себе, сдержан. При этом наиболее важными факторами со стороны родителей подростков с признаками одаренности является фактор принятие решений, автономность, требовательность, согласие с ребенком. Эти факторы, способствующие социализации одаренного подростка, его становлению как субъекта учебной деятельности и личности могут наиболее плодотворно поддерживаться родителями на этапе подросткового возраста.

Список литературы

1. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: Структура, динамика, принципы коррекции: дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
2. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
3. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» - Родитель глазами подростка (Карабанова О.А. Трояновская П.В.). //www.efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mopsgmr.ru/wp-content/uploads/2023/06/metodika_drop.pdf
4. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2004. No 1. С. 68–78.

Белавина Ю. Ю.
ГБОУ Школа №235 им. Д.Д. Шостаковича,
аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
belavina.y@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБОГАЩЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Музыкальное обогащение образовательной среды в начальной школе опирается на технологии междисциплинарного обучения с музыкальным и театральным направлением, позволяет применять личный опыт и интересы учащихся, использовать возможности вариативности содержания, многообразия методов, форм и средств музыкального обучения, осуществляет взаимодействие с педагогами-предметниками, родителями обучающихся и внешними социальными партнерами. Предлагаемая часть модели музыкального обогащения объединяет предметно-пространственный компонент и содержание организационно-технологического и социального компонентов образовательной среды. Интеграция учебного процесса, внеурочной деятельности и системы дополнительного образования, опора на музыкально-педагогические принципы системного развивающего обучения, персонализация среды, разнообразие коммуникативных взаимодействий,

возможности изменения пространственного расположения учащихся в классе, синтезирование материала в курсе «Музыкальный театр», создают условия для успешной организации совместной творческой деятельности классного коллектива. Полученные данные свидетельствуют об эффективности созданной части модели музыкально-обогащенной среды для развития социальных навыков младших школьников.

Ключевые слова: музыкальное обогащение образовательной среды, социальные навыки.

Musical enrichment of the educational environment in primary school is based on the technologies of interdisciplinary learning with musical and theatrical direction, allows to apply personal students' experience and interests, use the possibilities of content variability, variety of methods, forms and means of music education, interact with subject teachers, parents of students and external social partners. The proposed part of the musical enrichment model combines the subject-spatial component and the content of the organizational, technological and social components of the educational environment. Integration of the educational process, extracurricular activities and the system of additional education, reliance on the musical and pedagogical principles of systemic developmental education, personalization of the environment, a variety of communicative interactions, the possibility of changing the spatial arrangement of students in the classroom, synthesis of material in the "Musical Theater" course, create conditions for successful organization joint creative activity of the class team. The data obtained indicate the effectiveness of the created part of the model of a music-enriched environment for the development of social skills of students from primary school.

Keywords: musical enrichment of the educational environment, social skills.

Период обучения ребенка в начальной школе один из ключевых этапов в становлении личности. Чтобы освоение окружающего мира, особенностей человеческого общения и даже самого себя оказалось для младших школьников не только познавательным, но и увлекательным процессом, требуется обогащенная образовательная среда, которая стимулирует развитие социальных навыков и создает условия для активного вхождения младшего школьника в коммуникативные взаимодействия с другими детьми и взрослыми.

При отборе учебного материала и разработке содержания учитываются их развивающие возможности, что формирует интерес к междисциплинарным интегрированным курсам [6, с. 76]. Придерживаясь позиции А. И. Савенкова, что традиционное содержание образования при всех его достоинствах и недостатках является органичной частью социокультурной среды и не может быть радикально изменено без изменения самой среды в целом [6, с. 101], выходим на понятие обогащения образовательной среды. Исходя из определения М. В. Богомоловой и Т. Н. Тихомировой, под обогащением образовательной среды понимаем создание условий для обучения и воспитания ребенка, способствующих амплификации развития (Е. О.

Смирнова) – эффективного и полноценного развития ребенка через своевременное и максимально полное использование возможностей специфических форм деятельности [7, с. 36].

В школе не всегда создается обогащенная образовательная среда, о чем свидетельствуют результаты: недостаточно специализированных школ и классов, так 79,7% родителей сообщили, что класс, где обучается их ребенок, не имеет специализации, при этом направление «культура и искусство» находится в самом низу рейтинга и составляет 1,0% от общей численности обучающихся, тогда как на вершину списка выходят физика, математика и изучение иностранных языков; всего 11,3% родителей утверждают, что в школе есть бюджетные дополнительные занятия для детей, тогда как более 57% опрошенных не знают об этом [3, с. 10-15].

Ключевым компонентом образовательной среды в начальной школе становится классный коллектив, основанный на взаимодействии классного руководителя, обучающихся, их родителей, педагогов-предметников и преподавателей дополнительного образования. Для успешного формирования которого требуется: интересная и насыщенная школьная жизнь, совместная деятельность, общие цели, установление дружеских отношений с одноклассниками, включение младших школьников в творческую деятельность.

Основной вопрос, который определил направление нашего исследования: как музыкально обогащать образовательную среду в начальной школе? Считаем, что наиболее успешно процесс музыкального обогащения образовательной среды будет выстраиваться, исходя из личной заинтересованности всех участников, системности и диалогичности, междисциплинарной интеграции с музыкально-театральным уклоном, позволяющим объединить несколько видов деятельности по разным предметным областям.

В рамках экологического подхода В. А. Ясвина образовательная среда, состоящая из организационно-технологического, социального и пространственно-предметного компонентов, рассматривается как «пространственно и/ или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса» [5, с. 78–79].

Поэтому, на наш взгляд, недостаточно подхода, согласно которому музыкальная среда лишь средство взаимодействия учреждений дополнительного образования с семьей, так как в нем не учитываются возможности общеобразовательной школы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла; или где это просто повод для пения и слушания музыки, игр и развлечений под музыку, так как это должно быть более глубокое понимание музыки, не ограниченное лишь получением удовольствия от музыкальных занятий. Считаем, что следует опираться на интеграцию культурного и педагогического типа музыкальной среды по Л. И. Уколовой, которым свойственна интеллектуальная наполненность и

гармоничность, обеспечивающая сбалансированное развитие многих способностей обучающегося [8, с. 26-29].

Представим на рисунке 1 разработанную нами часть модели музыкального обогащения образовательной среды, стимулирующую развитие социальных навыков младших школьников.

Рисунок 1. Модель музыкального обогащения образовательной среды

Представленная часть модели состоит из четырех блоков: учебная и внеурочная деятельность, отделение дополнительного образования детей и социокультурная деятельность, опирающихся на предметно-пространственный компонент образовательной среды. Одним из форматов обогащения музыкальной среды можно рассматривать музыкальный театр, поэтому вся работа синтезируется в курсе внеурочной деятельности «Музыкальный театр». Тематическое планирование выстраивается в соответствии с принятым в образовательной организации УМК «Школа России» и дополняется смежными темами из УМК «Перспективная начальная школа», а также различными пособиями из курсов внеурочной деятельности: «Умники и умницы», «Время театра», хоровая студия «Симфония детства», сольфеджио, музыкальный инструмент (фортепиано, скрипка, флейта, гитара).

Для музыкального обогащения образовательной среды опираемся на принципы, выделяемые Д. К. Кирнарской. Дополним их комментариями из проведенной нами работы:

1. Увеличение объема учебного материала за счет обращения к большему количеству произведений – например, изучая на занятиях хора народные песни, расширяем репертуар довольно сложной для младших школьников композицией «Танго в Париже»;

2. Ускорение темпа прохождения определенной части учебного материала, например, выучить текст своей роли в сжатые отрезки времени,

чтобы быть готовым к репетиции предстоящего спектакля или заменить выступающего одноклассника по причине его болезни;

3. Расширение диапазона сведений музыкально-теоретического характера, обогащение представлений и понятий, например, знакомясь с биографиями и произведениями конкретного композитора, или ведение словарей с музыкальными терминами, составление схем, таблиц и памяток;

4. Необходимость максимального проявления самостоятельности и активности учащегося при работе с музыкальным материалом – здесь наиболее успешны, на наш взгляд, практические занятия, когда у каждого обучающегося появляется возможность сыграть на музыкальном инструменте, высказать свое мнение и предложить идею для нового выступления;

5. Внедрение современных информационных технологий, которые позволяют виртуально посетить органные концерты, хоровые выступления, спектакли за пределами образовательного учреждения, проголосовать за понравившийся номер, фото или видеоматериал и мн. др.;

6. «Учить учиться, и чем раньше, тем лучше» [2, с. 347], поэтому процесс обучения в музыкально-обогащенной образовательной среде начинаем с 1 класса.

Огромное значение в музыкальном обогащении образовательной среды имеет предметно-пространственный компонент. А. И. Савенков описывает влияние пространственного расположения учащихся в классе на особенности их взаимодействий в образовательном процессе, уровень учебной активности и результативности [1, с. 29]. На своих театрально-музыкальных занятиях довольно часто меняем традиционную рассадку обучающихся, согласно представленным схемам, чтобы разнообразить характер совместной деятельности, и интенсифицировать учебный процесс. Самый любимый у наших обучающихся вариант «Семинар в круге» [1, с. 20], так мы часто проводим первое прочтение сценария, обсуждение поведения каждого персонажа или рефлексивный прием «Безопасная свечка», передавая друг другу плюшевую игрушку и подводя итоги работы над музыкальным спектаклем. А также варианты парной работы «Друг напротив друга» [1, с. 22], когда учащиеся могут сами выбрать себе партнера для работы и беседовать, согласно поставленной цели, в комфортной обстановке, например, в «Интервью со сказочным героем»; или вариант групповой работы по 4-6 человек [1, с. 27], как было в ходе проведения игры «ТОЗ: тайна особого зрения», разнообразных КВИЗов или съемке видеороликов с пластилиновыми музыкантами.

Репетиционный процесс не должен ограничиваться пространством сцены школьного актового зала, для этих целей отлично подойдет собственный классный кабинет, в котором можно легко передвинуть школьные столы; рекреация, с потрясающей акустикой, где важно соблюдать расписание школьных звонков; костюмерная для занятия в малой группе и т.д. Наиболее доступный способ персонализации среды – демонстрация продуктов

деятельности обучающихся [4, с. 117], что позволяет проявить самовыражение в музыкально-театральном тематическом оформлении классного помещения, например, стенды с морскими жителями, водорослями и подводными замками увлекают в спектакле «Случай с Евсейкой»; красные маки и рисунки снов погружают зрителей в номер «В царстве Морфея»; веселые музыканты-инопланетяне с новогодними песнями создают уютную обстановку перед необычным КВИЗом; фотозоны с разноцветными листьями, поделками из природных материалов, выставкой причудливых овощей и фруктов настраивают детей на активное участие в «Осеннем фотокроссе».

Психологический мониторинг позволяет видеть качественные изменения в развитии социальных навыков в музыкально-обогащенной среде: за счет различных курсов внеурочной деятельности, интегрированных уроков и занятий с музыкальным и театральным направлением, встреч, мастер-классов и выступлений; наличия помещений для групповых и индивидуальных занятий, необходимой аппаратуры и инструментов, декораций и костюмов; содействия коллег и родителей при подготовке номеров, выступлений и спектаклей; выходов в музеи и театры города. Таким образом, подтверждается значительный потенциал музыкального обогащения образовательной среды начального образования.

Список литературы

1. Как рассадить детей в классе: психологическое пространство личности ребенка / А. И. Савенков. М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.

2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты XXI век, 2004. 496 с.

3. Косарецкий С.Г. Возможности для раскрытия и развития талантов детей в общеобразовательных организациях: Информационный бюллетень / С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков, Т. А. Мерцалова. М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2022. 56 с.

4. Мониторинг качества образовательной среды школы / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, Е. В. Маякова, О. В. Нестерова. М.: Московский городской педагогический университет, 2022. 140 с.

5. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: Учебник / Д. В. Наумова, В. А. Ясвин, Г. Ю. Мартьянова [и др.]. М.: Юрайт, 2021. 414 с.

6. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001. 208 с.

7. Тихомирова Т.Н., Богомолова М.В. Обогащение среды и развитие способностей: трехкомпонентная модель образовательного пространства // Психология обучения. 2008. № 1. С. 36-46.

8. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дис. доктор пед. наук. М., 2008. 351 с.

Белова Е.С.
кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва
elenasbelova@mail.ru

ТАЛАНТЛИВЫЕ УЧЕНЫЕ В ДЕТСТВЕ: ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются особенности и условия проявления высокого творческого потенциала в детском возрасте. В соответствии с концепцией А.М. Матюшкина высокий творческий потенциал выделяется как основа одаренности, которая составляет предпосылку развития творческой личности. Используется метод анализа биографических материалов. Основное внимание уделяется фактам из жизни талантливых ученых. Приводятся описания важных событий и отношений на этапе их дошкольного и школьного детства. Выделяется роль семьи, родителей, педагогов в поддержке и развитии способностей детей, формировании их личности. Подчеркивается комплексность воздействия внешних и внутренних факторов на раскрытие творческого потенциала.

Ключевые слова: творческий потенциал, творчество, одаренность, одаренные дети, биографии ученых.

The article discusses the features and conditions for the manifestation of high creative potential in childhood. In accordance with the concept of A.M. Matyushkin, high creative potential is highlighted as the basis of giftedness, which is a prerequisite for the development of a creative personality. The method of analysis of biographical materials is used. The main attention is paid to facts from the lives of talented scientists. Descriptions of important events and relationships at the stage of their preschool and school childhood are given. The role of the family, parents, and teachers in supporting and developing children's abilities and shaping their personality is highlighted. The complexity of the influence of external and internal factors on the development of creative potential is emphasized.

Keywords: creative potential, creativity, giftedness, gifted children, biographies of scientists.

Одна из важнейших задач современной психологии одаренности и творчества – изучение условий поддержки и развития детских дарований, начиная с самых первых лет жизни ребенка. В настоящее время дошкольное и школьное детство рассматриваются исследователями как очень значимые периоды в раскрытии способностей и одаренности (Д. Б. Богоявленская, Л. И. Ларионова, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щебланова, J. Freeman, K. Heller, L. Silverman, др.). Подчеркивается важная роль микросреды развития в детстве для успешного формирования творческой личности.

Высокий творческий потенциал, по мнению А. М. Матюшкина [4], является основой одаренности и может проявиться рано, уже в дошкольном возрасте. В своей концепции «Творческая одаренность» ученый обосновал подход к изучению одаренности как предпосылке развития творческой личности.

При всём индивидуальном своеобразии проявлений одаренности, как отмечает А. И. Савенков [5; 6], у большей части одаренных детей и выдающихся взрослых есть много сходных черт. Они часто проявляются в мышлении, поведении ребенка, его общении со взрослыми, детьми. Выявление этих особенностей составляет необходимое условие для адекватного построения процесса воспитания и обучения.

Обращение к биографиям выдающихся личностей является одним из способов получения информации для последующего анализа специфики личностного становления и раскрытия творческой одаренности на разных этапах жизни.

Проведенное исследование было нацелено на выделение особенностей и условий раскрытия дарований у талантливых ученых, изобретателей в период их дошкольного и школьного детства.

Использовался метод анализа биографических материалов. Этот метод, несмотря на определенные ограничения его результатов, связанных с субъективным характером, относительной полнотой информации, признан исследователями (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Л. А. Рудкевич, Б. М. Теплов, др.) как информативный и продуктивный в плане подробного изучения этапов жизненного пути личности.

Рассмотрим некоторые факты из жизнеописаний известных ученых.

Павел Николаевич Яблочков (1847–1894) – талантливый ученый и конструктор, работы которого получили мировое признание и оказали большое влияние на развитие электротехники [1; 3].

Родился 14 сентября 1847 г. в родовом имении отца в деревне Яблочково Сердобского уезда Саратовской губернии (URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Яблочков,_Павел_Николаевич). Поместье было небольшим, но семья жила в достатке, были все возможности для хорошего воспитания и образования детей. Ценность культуры и образования поддерживалась в семье. Отец Павла – Николай Павлович в свое время окончил кадетский корпус, и стремился, чтобы дети получили хорошее образование. Мать мальчика – Елизавета Петровна занималась домашним хозяйством, семьей, и отличалась требовательностью.

Павел с ранних лет выделялся пытливым умом, сообразительностью. Рано проявился и интерес к конструированию. Мальчику нравилось что-нибудь строить, придумывать. Когда Павлу было 12 лет, придумал особый угломерный инструмент, оказавшийся очень простым и удобным для землемерных работ. Окрестные крестьяне охотно использовали этот инструмент при земельных переделах. Еще мальчик изобрел механический

прибор, крепившийся к колесу повозки и позволявший отсчитывать пройденный этой повозкой путь [3].

Как и в большинстве подобных семей в то время, сначала дети были на домашнем обучении, а когда Коле исполнилось 11 лет, успешно сдал вступительные экзамены и поступил сразу во второй класс гимназии в Саратове. Учился хорошо, и, по мнению педагогов, был способным учеником. Проучившись три года в гимназии, стал уже готовиться к поступлению в Николаевское военно-инженерное училище в Петербурге, открывавшее больше возможностей для изучения техники, увлечение которой тоже рано проявилось и с годами еще усилилось. Чтобы пройти строгие вступительные экзамены в училище, отец отвез сына в Петербург, где Павел стал обучаться в частном Подготовительном пансионе военного инженера Цезаря Антоновича Кюи. Талантливый инженер и педагог – Ц. А. Кюи оказал большое влияние на Павла, пробудив у способного ученика интерес к науке. Поступление в училище прошло успешно. Это было передовое учебное заведение того времени, в котором преподавали известные ученые. Общение пытливого юноши с наставником – Ц. А. Кюи продолжилось, и было очень значимо для развития способностей Павла к исследованию и экспериментированию.

В дальнейшем определилось наиболее интересное поле научного поиска – работы в области электротехники. Пройдет время, и в Москве, в оборудованной Павлом Николаевичем мастерской физических приборов ему удастся построить электромагнит оригинальной конструкции – его первое изобретение, здесь же он начал и другие свои работы.

В 1875 году П. Н. Яблочков создал усовершенствованный регулятор для дуговой лампы, и «оформил ту конструкцию дуговой лампы, которая, найдя широкое применение под именем «электрической свечи», или «свечи Яблочкова», произвела полный переворот в технике электрического освещения» [1, с. 34].

Александр Григорьевич Столетов (1839–1896) – талантливый ученый-физик, автор фундаментальных исследований в области электромагнетизма, оптики, молекулярной физики. Является одним из основателей современной электротехники: его работы по изучению магнитных свойств железа легли в основу методов расчета электрических машин [1;2].

А. Г. Столетов родился во Владимире 10 августа 1839 г. в семье Григория Михайловича Столетова – владельца бакалейной лавки и мастерской по выделке кож (URL: https: //ru.wikipedia.org/wiki/ Столетов,_Александр_Григорьевич). Александр рос общительным, жизнерадостным ребенком. Кроме него в семье было еще 5 детей. Воспитанием детей преимущественно занималась мать – Александра Васильевна. Будучи образованной женщиной, большое внимание уделяла образованию детей: обучала их счету, грамоте, чтению. В доме Столетовых ценили знания; покупали книги, выписывали журналы [2]. У Александра рано проявился интерес к познанию и чтению. В 4 года он сам научился читать, а

потом и писать. В 5 лет уже свободно читал. Из-за слабого здоровья и частых болезней редко принимал участие в шумных играх сверстников. Лучшим занятием для Александра было чтение. Любовь к чтению, литературе была характерна для него и во всей последующей жизни. В 9-летнем возрасте мальчик стал вести дневник, записывая в него свои наблюдения, размышления. Проявились способности к стихотворчеству: Александр сочинял стихи. Мать, видя стремление и способности сына к умственным занятиям, всячески поддерживала и развивала их.

В 10 лет Александр поступил в гимназию, учился успешно, с интересом осваивая учебный материал. Склонность к литературному творчеству получила новое проявление: мальчик вместе с двумя товарищами стал выпускать рукописный журнала «Сборник», где помещал свои стихи и рассказы «Мои воспоминания». Обладая отличной памятью, почти наизусть знал многие литературные произведения.

Наблюдая, как сестра учится музыке, сам, тайком, тоже начал осваивать инструмент. Потом стал заниматься с учителем. Музыкальные занятия так увлекли мальчика, что уже всерьез подумывал, не посвятить ли себя целиком музыке. Любовь к музыке А. Г. Столетов пронес через всю жизнь.

В гимназии Александр интересовался многими предметами, но, в последние гимназические годы его склонности четко определились: математика и в особенности физика стали любимыми предметами. Любознательному мальчику повезло с учителем, молодой педагог Бодров так интересно и живо вел занятия, показывал опыты, что Александр увлекся физикой, стал читать книги, статьи по физике, дома мастерил самодельные физические приборы, проводил физические опыты. Окончив гимназию с золотой медалью, для продолжения образования выбрал математическое отделение физико-математического факультета Московского университета. И здесь интерес к физике усилился и стал определяющим. Следует отметить, что возможности университета были ограничены: физической лаборатории тогда не было, а курс теоретической, или математической, физики, как она в те времена называлась, не читался вовсе. Однако способности А. Г. Столетова и его интерес к физике были поддержаны профессором физики Н. А. Любимовым, который предложил в I860 г. талантливому выпускнику остаться работать в университете для подготовки к профессорскому званию.

Впереди ждала большая исследовательская работа с открытиями и напряженным поиском, исполнением его мечты – созданием физической научно-исследовательской лаборатории, ярким раскрытием не только научного, но и педагогического, и организаторского талантов [1; 2].

Приведенные факты жизнеописаний, относящиеся к детским годам жизни П. Н. Яблочкова и А. Г. Столетова, свидетельствуют о раннем проявлении признаков высокого творческого потенциала: стойкой познавательной активности, стремлении к творческому самовыражению, сообразительности. Уже на этапе детства были и первые результаты

творчества. Павел Яблочков, увлеченный конструированием, в 12–летнем возрасте изобрел особый угломерный инструмент, который получил и практическое применение. У Александра Столетова – раннее самостоятельное овладение навыком чтения, проявление литературного дарования: в 9-летнем возрасте вел дневник, писал стихи, а когда учился в гимназии, выпускал рукописный журнал. Несомненно, большую роль в развитии юных дарований сыграли родители, создававшие условия для обучения, поддерживающие стремление детей к познанию. Ценность знаний, образования являлась семейной ценностью и прививалась детям.

Интерес к физике, электротехнике появился позже, во многом благодаря талантливым педагогам, раскрывшим пытливым ученикам мир науки и направлявшим их творческий поиск.

Анализ приведенных биографических фактов показывает, что у одаренного человека признаки высокого творческого потенциала могут проявляться в разных сферах, и это обнаруживается уже в детские годы.

Проведенное исследование еще раз подтверждает важность учета комплексности воздействия внешних и внутренних факторов на развитие одаренности не только во взрослом, но и детском возрасте.

Список литературы

1. Артёмов В. Русские учёные и изобретатели. – М.: Росмэн–Пресс, 2003. 336 с. URL: https://www.livelib.ru/book/1001508258-russkie-uchenye-i-izobretateli-vladislav-artemov?ysclid=lp1b60sdwm136192644 (Дата обращения: 03.11.2023).

2. Болховитинов В.Н. Столетов. 3-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1965. 511 с.

3. Капцов Н.А. Яблочков – слава и гордость русской электротехники (1847–1894). – М.: Военное изд-во Министерства вооружённых сил СССР, 1948. 49 с.

4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1912-2012: материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / Под общ. ред. В. В.Рубцова. – СПб.: Нестор-История, 2012. С. 812–818.

5. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. СПб.: Нестор-История, 2017. С. 66–74.

6. Савенков А.И. Психология детской одаренности. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 334 с.

Вялова И.В.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
vyalovaiv058@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО КОНТЕНТА

Основа для развития и формирования успешной личности закладывается в дошкольном возрасте. У ребенка формируется в этот период представление о себе, образуется более устойчивое межличностное взаимодействие и социальные нормы. При этом важно учитывать, что современные дошкольники социализируются в множественной реальности: оффлайн, онлайн и смешанной реальности. Дети являются активными пользователями сети интернет и цифровых ресурсов, что обуславливает необходимость учитывать современную тенденцию и использовать цифровую среду в их развитии, в частности, в социально-эмоциональном развитии. В статье представлено, как модульная программа с использованием интерактивных элементов и мультимедийных материалов может помочь в социально-эмоциональном развитии детей старшего дошкольного возраста, делая процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Ключевые слова: социальное развитие, эмоциональное развитие, цифровые ресурсы, модульная программа.

The foundation for the development and formation of a successful personality is laid in preschool age. During this period, the child develops a self-image and develops more stable interpersonal interactions and social norms. It is important to take into account that modern preschoolers are socialized in multiple reality: offline, online and mixed reality. Children are active users of the Internet and digital resources, which necessitates the need to take into account the modern trend and use the digital environment in their development, in particular in socio-emotional development. The article presents how a modular program using interactive elements and multimedia materials can help in the social-emotional development of children of older preschool age, making the learning process more fun and effective.

Keywords: social development, emotional development, digital resources, modular program.

Отечественные психологи Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн отмечали, что первые годы жизни ребёнка — это важный период для его личностного и социального развития [2, с.226]. Изменения в современном обществе и технологическом прогрессе, обуславливают необходимость не только в получении детьми необходимых знаний и развития определенных навыков, но и формирование способности адаптироваться к изменениям, работать в команде и находить новые решения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в дошкольном образовании должны быть созданы условия для развития у детей навыков общения, умения слушать и выражать свои мысли, умения работать в группе, уважения к другим людям и их мнению. О необходимости развития социально-коммуникативных навыков детей, в том числе с применением электронных технологий говорится в Федеральном законе «Об образовании в РФ», Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, Федеральных проектах: «Цифровая образовательная среда» и «Успех каждого ребенка».

Благополучная психологическая адаптация ребенка к динамично меняющимся средовым условиям во многом зависит от его уровня социально-эмоционального развития. Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста преобладает средний уровень социально-эмоционального развития, а высокий уровень имеют сравнительно небольшой процент детей [2, с.227]. Эти результаты обуславливают актуальность данной проблемы и необходимости поиска её решения.

Организация занятий, способствующих социально-эмоциональному развитию старших дошкольников, может помочь в развитии необходимых коммуникативных навыков у детей. Социально-эмоциональное развитие пониженного уровня может компенсироваться с помощью развития определенных характерологических черт, навыков, умения выбирать подходящий стиль общения для эффективного взаимодействия и может осуществляться по разработанной программе дополнительного образования. Это сможет положительно повлиять на адаптацию детей, в том числе и при переходе из детского сада в школу.

Включение мультимедийного контента в программу является хорошим инструментом в обучении и развитии детей, поскольку согласно научным данным человек воспринимает 90 % информации посредством канала зрения. К тому же, у детей преобладает наглядно-образное мышление, поэтому использование мультимедийного контента (текст, видео, иллюстрации, фото, инфографика, скрайбинг, ментальная карта, скетч, сторителлинг, ролик-презентация, скринкаст) в работе с дошкольниками поможет эффективнее решить задачи социального-эмоционального развития детей за счет визуализации таких непростых тем, связанных с личностными качествами человека и его эмоциональным состоянием [5], [6, с. 70].

По данным исследований среди детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) выявлено 89% пользующихся интернетом. При этом большинство детей считают Интернет местом отдыха и развлечения, не воспринимают его как место получения полезной информации.

Использование в программе социально-эмоционального развития детей-дошкольников мультимедийного контента дает не только развлекательный, но развивающий эффект. Так, исследования в области возрастной адресации мультфильмов (как один из вариантов мультимедийного контента) показали, что просмотр фильмов и мультфильмов, которые соответствуют возрасту

ребенка, не только обеспечивает адекватное понимание им содержания просмотренного, но и способствует субъектной идентификации с персонажами видео контента [4, с. 34].

Когда необходимо разобрать социальную ситуацию с детьми, но нет подходящего готового видеоконтента, можно использовать цифровой сторителлинг в виде скринкаста — это формат цифрового рассказа для повышения интереса детей к учебному процессу. Данный формат представляет собой историю с использованием анимации, графики, звуковых эффектов и текста. Это позволяет создать более привлекательное и запоминающееся визуальное представление истории, что способствует лучшему усвоению материала.

Ориентируясь на возрастные особенности детей и отталкиваясь от наиболее обоснованной на сегодняшней день научной позиции в области изучения социально-эмоционально развития А. И. Савенкова, мы разработали программу социально-эмоционального развития детей дошкольного возраста. В нее вошли модули, соответствующие основным компонентам структуры социального интеллекта: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [3, с. 11].

Каждый модуль соотносится с одной из пяти групп социальных навыков, выделенных С. В. Кривцовой: адаптация к образовательной организации, альтернатива агрессии, обхождение с чувствами, преодоление стресса, общение со сверстниками (рис. 1).

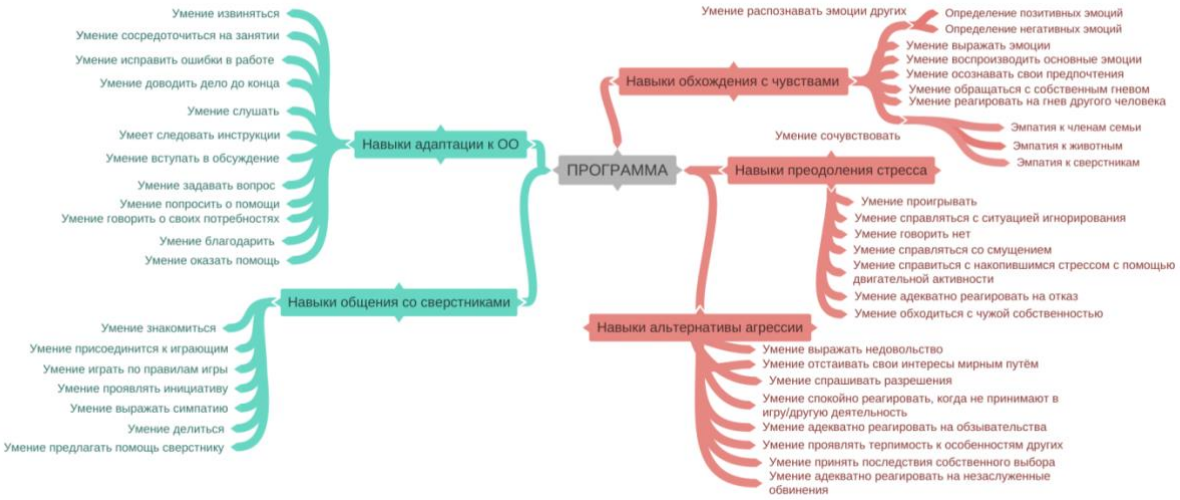


Рисунок 1. Модульная структура программы

Занятия проводятся психологом один раз в неделю в течение одного учебного года в рамках дополнительного образования старших дошкольников. Длительность занятия – 30 минут.

При составлении и проведении занятий используется педагогический инструмент - блочно-модульный конструктор [1, с.33]. Гибкий подход, который используется в этом конструкторе, применяется не только на самом занятии, но и непосредственно при разработке структуры программы. Занятия строятся исходя из выявленных дефицитов детей, их актуальных

потребностей, и точечно направлены на восполнение пробелов в социально-эмоциональном развитии с помощью выбора необходимых для этой цели блоков, представленных в структуре программы.

Удобство модульного конструктора программы заключается в том, что дефициты одной группы детей, участвующих в развивающих занятиях, могут отличаться от дефицитов другой группы детей, поэтому такой формат программного материала представляется более эффективным, так как решает конкретный запрос участников группы и способен трансформироваться под задачи социально-эмоционального развития конкретной группы детей.

Структура одного из модулей программы «Навыки обхождения с чувствами» представлена на рисунке 2.

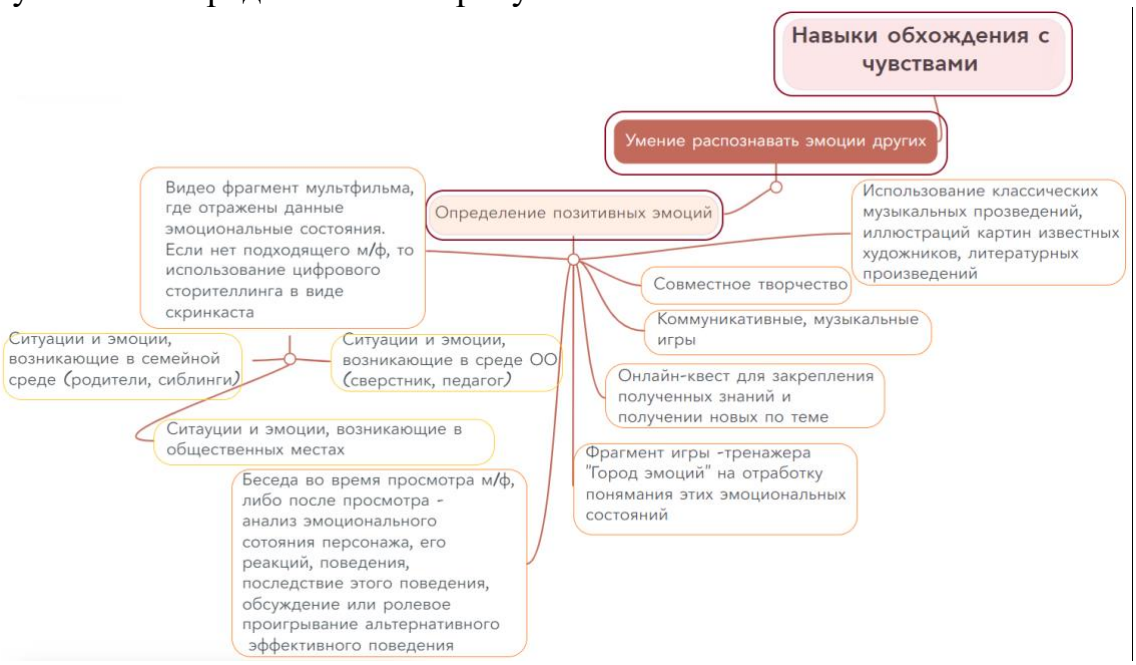


Рисунок 2. Структура модуля программы «Навыки обхождения с чувствами»

Перечень игр и мультимедийного контента в программе представлен отдельными блоками, чтобы можно было выбирать и составлять занятие достаточно гибко.

Например, если на текущем занятии у детей возник запрос на конкретную социальную ситуацию, то можно оттолкнуться от запроса детей и несколько перестроить запланированный маршрут проведения занятия, используя уже готовый подбор игр, техник, приемов, форм по каждому модулю и блоку.

Разработанная программа по социально-эмоциональному развитию старших дошкольников с использованием мультимедийного контента может стать хорошим средством, отвечающим современным тенденциям в быстро меняющемся мире, где цифровая среда стала неотъемлемой частью не только взрослых людей, но и подрастающего поколения. Программа выстроена в системе развивающего личностно-ориентированного подхода к проведению занятий и учитывает выявленные дефициты в социально-эмоциональном развитии детей, особенности их эмоционального состояния, текущие

потребности. Блочно-модульная структура программы дополнена мультимедийным контентом, направленным на развитие конкретной компетенции.

Программа может быть реализована педагогом для решения развивающей задачи в текущем образовательном процессе. В случае возникновения необходимости перехода на дистанционную форму обучения детей содержание программы с использованием мультимедийного контента можно легко адаптировать к онлайн-взаимодействию.

Список литературы

1. Иоффе А.Н. Развитие личностного потенциала на занятиях. Учебное пособие / Иоффе А.Н., Бычкова Л. В. М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2021. 280 с.
2. Пожидаева В.М., Фархшатова И.А. Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-3.
3. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7-15.
4. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 27-36.
5. Цаплина О.В. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды современного детского сада (на основе ФГОС ДО) // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 577-582.
6. Чулюков В.А., Сидорова О.А., Дубов В.М. Новые технологии эффективного вовлечения обучающихся в процесс обучения // Современное педагогическое образование. 2019. №6. С. 70-74.

Емельянова Е. В.,
МБОУ гимназия №1, МАОУ лицей ИГУ, г. Иркутск
emely07@yandex.ru
Кузьмина Е. Ю.,
кандидат физико-математических наук, МАОУ лицей ИГУ, г. Иркутск
quzminov@mail.ru
Лавлинский М. В.,
учитель, МАОУ лицей ИГУ, г. Иркутск
lavlinskimv@mail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ВОСЬМИКЛАССНИКОВ

В статье представлено исследование особенностей структуры математических способностей восьмиклассников, обучающихся по

программам профильных математического, информационного и лингвистического классов с целью подготовки лонгитюдного эксперимента. Были выделены экспериментальная (школьники, изучающие углубленно информатику), одна - контрольная (математики) и одна группа для сравнения (лингвисты, каждая группа – по 20 человек). Использована адаптированная методика с четырехкомпонентной структурой математических способностей по В.А. Крутецкому. Для краткости компоненты структуры названы: перцептивный, процессуальный, мнемонический и общий синтетический. Анализ результатов сравнения математических способностей показал, что у двух групп (математики и информатики) структурные компоненты не различаются и достоверно значимо выше уровней структурных компонент лингвистов (за исключением процессуального компонента).

Ключевые слова: математические способности, одаренный ребенок, информационные технологии, структура математических способностей, когнитивный подход.

The article presents a study of the structural features of the mathematical abilities of eighth-graders studying in the programs of specialized mathematical, information and linguistic classes with the aim of preparing a longitudinal experiment. An experimental group (schoolchildren studying advanced computer science), one control group (mathematics) and one group for comparison (linguists, each group of 20 people) were selected. An adapted methodology was used with a four-component structure of mathematical abilities according to V.A. Krutetsky. The components of the structure are named briefly: perceptual, procedural, mnemonic and general synthetic. Analysis of the results of comparison of mathematical abilities showed that the structural components of the two groups (mathematics and computer science) do not differ and are significantly higher than the levels of structural components of linguists (except for the procedural component).

Key words: mathematical abilities, gifted child, information technology, structure of mathematical abilities, cognitive approach.

Современная система образования нацелена на системно-деятельностный подход, который является результатом кропотливой работы целой плеяды психологов и педагогов. В частности, при исследовании таких понятий, как: обучаемость, формирование памяти, мышления, восприятия, воображения, механизмов чтения и речи, было выявлено, что ребенок развивается и развивает свои способности непосредственно в деятельности. Достоверное представление о когнитивных и личностных изменениях одаренного ребенка в образовательной среде может быть достигнуто с помощью тесного взаимодействия специалистов по психологии, педагогики, психофизиологии, информатики и математики. Учитывая современные тенденции к цифровизации школьного образования, особый интерес, по нашему мнению, представляет исследование влияния информационных технологий на специфику формирования математических способностей

школьников, в частности, изменение их структурных компонентов и развитие в целом в процессе обучения.

Мы придерживались в исследовании теории математических способностей, разработанной В. А. Крутецким [5]. Ученый рассматривал структуру математических способностей с точки зрения получения, переработки и хранения математической информации. В своей модели автор рассматривает четыре структурных компонента математических способностей: «…получение математической информации, переработка математической информации, хранение математической информации, математическая направленность ума» [5, с. 345]. Мы адаптировали методику по изучению структуры математических способностей [1], отобрав отдельные серии математических задач (5 из 26) из монографии В. А. Крутецкого [5]:

- «Задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план» (перцептивный компонент А);
- «Задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план» (мнемонический компонент В);
- «Эвристические задачи», «Задачи общематематические» и «Логические задачи» (процессуальный компонент Б);
- «Задачи с различной степенью наглядности решения» (общий синтетический компонент Г).

Подробно методика описана в монографии [1]. В пять серий задач входят 45 заданий, решения которых оценивались по дихотомической шкале и переводились в проценты от общего числа заданий в каждой серии. Методика прошла апробацию на общей выборке более чем из 300 учащихся с различным уровнем математических способностей в возрасте от 11 до 18 лет [2].

В нашем исследовании были выделены 87 учащихся параллели 8-х классов с углубленным изучением математики, в частности, два класса: информационный - 30 человек и математический – 31 человек, а также один класс лингвистический - 26 человек. При дальнейшей обработке объем выборки по каждой группе был выровнен по количественному соотношению респондентов с соблюдением условия внутренней валидности по половому признаку. Таким образом, для эксперимента были отобраны 3 группы по 20 человек в каждой. Целью нашего исследования было выявить особенности структуры математических способностей учащихся информационного, математического и лингвистического профилей обучения. Первая группа – экспериментальная, вторая контрольная, последняя – для сравнения. Согласно начальной гипотезе исследования, структурные компоненты математических способностей у двух групп с углубленным изучением математики должны достоверно значимо совпадать, так как отбор учащихся для обучения в лицее ИГУ происходит на основе единых требований к уровню их подготовки как раз в 8м классе. Через два года после обучения респондентов по образовательным программам лицея различного профиля (математический,

информационный, лингвистический) мы планируем повторить исследование на тех же выборках испытуемых.

Предварительный анализ сравнения двух показателей: общий уровень математических способностей (количество правильно решенных задач из батареи математических тестов) и средний балл оценок учащихся по алгебре (осреднение проводилось за два полугодия обучения в 8м классе, данные из Дневника.ру) показал высокий уровень их корреляции по Спирмену ($0,530<r<0,831$ при ошибке погрешности $0,017<P<0,0001$). Этот факт подтверждает высокую валидность предложенной методики определять общий

Дальнейшая обработка данных позволила выявить особенности структуры математических способностей респондентов в трех группах испытуемых. Результаты представлены на рисунке 4.

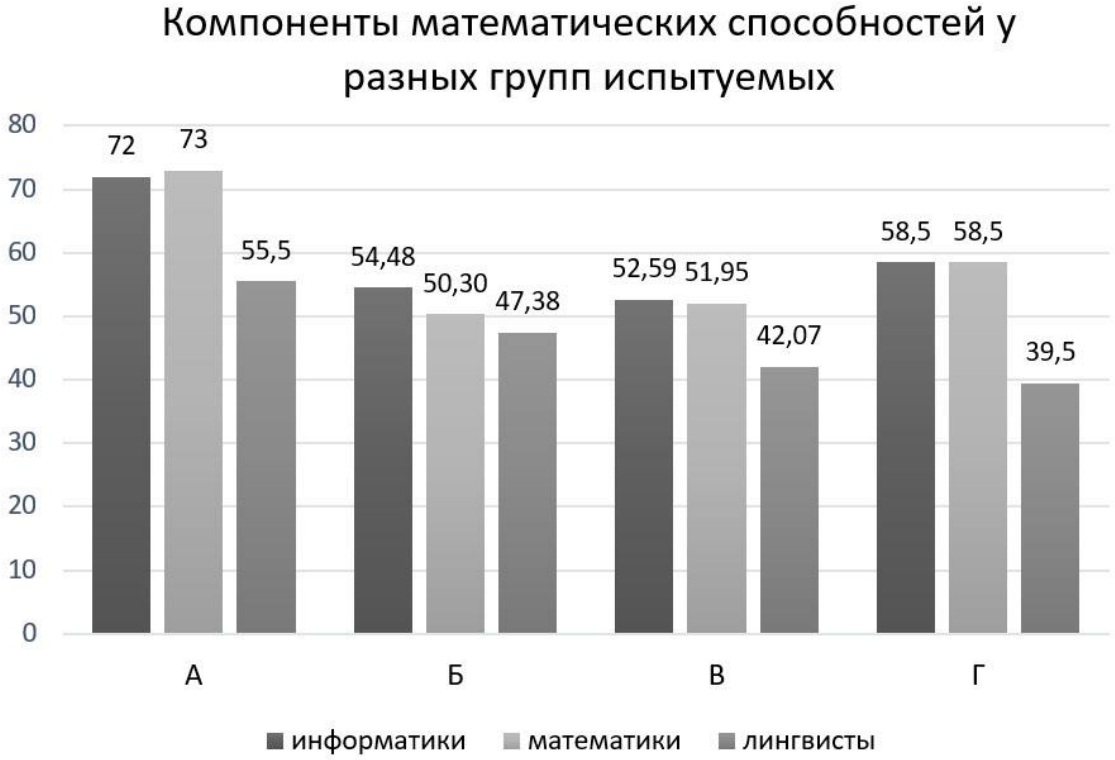


Рисунок 1. Сравнение показателей структурных компонентов математических способностей респондентов в трех группах испытуемых (компоненты: А - перцептивный, Б - процессуальный, В - мнемонический, Г – общий синтетический)

Глядя на рисунок 1, можно сказать, что перцептивный и синтетический компоненты значительно преобладают у информатиков и математиков, а все составные компоненты математических способностей лингвистов по своему уровню ниже показателей респондентов из двух других групп (математиков и информатиков). Для более точного расчета статистически значимых различий мы использовали t-критерий Стьюдента. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Сводная таблица значимых различий в компонентах математических способностей при попарном сравнении между показателями из трех групп респондентов

Респонденты	А	Б	В	Г
Информатики - математики	t = -0.156 P = 0.877	t = 0.747 P = 0.460	t = 0.131 P = 0.897	t = 0.000 P = 1.000
Информатики - лингвисты	t = 2.959 P = 0.005*	t = 1.522 P = 0.136	t = 2.580 P = 0.014*	t = 3.830 P = 0.000**
Математики - лингвисты	t = 2.549 P = 0.015*	t = 0.521 P = 0.606	t = 1.956 P = 0.058*	t = 3.009 P = 0.005*

Из Таблицы 1 видно, что достоверно значимых различий в показателях всех четырех структурных компонентов у математиков и информатиков не выявлено (0.460<P<1.000). Сравнение тех же показателей между экспериментальной и контрольной группами (информатики и математики) с третьей группой (лингвисты) показали статистически значимые различия сразу у трех структурных компонентов: А – перцептивный (0.005<P<0.015), В – мнемонический (0.014<P<0.058), и Г – общий синтетический(0.000<P<0.005). Процессуальный компонент Б, отвечающий за переработку математической информации у всех трех групп испытуемых, оказался почти на одном уровне.

Согласно начальной гипотезе исследования, структурные компоненты математических способностей у двух групп с углубленным изучением математики должны достоверно значимо совпадать, что и было подтверждено при статистической обработке результатов исследования.

Таким образом, мы отобрали две валидные выборки респондентов: экспериментальную и контрольную группы для формирующего эксперимента, рабочую гипотезу которого можно сформулировать так же, как и в ранних наших исследованиях [3, с. 82]: «информационные технологии влияют на положительную динамику в развитии всех компонент математических способностей». В дальнейшем мы планируем изучить динамику развития математических способностей отобранных для эксперимента групп школьников. Методика получения общего показателя уровня математических способностей также актуальна для дальнейшего отбора учащихся 7-8 классов в математические классы. Изучение структуры математических способностей в динамике позволит проверить наши ранние выводы о ее особенностях у школьников, изучающих углубленно программирование [4].

Список литературы

1. Емельянова Е.В. Тест структуры математических способностей // Психология детской одаренности и творческих способностей. Иркутск: ВСГАО, 2009. С. 38-71.

2. Емельянова Е.В. Методика диагностики математических способностей школьников и их развитие в условиях обучения информационным технологиям // Ценностные основания психологии и психология ценностей: Материалы IV Сибирского психологического форума. Томск, 2011. С. 134-137.

3. Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей старшеклассников информационного профиля обучения. Сибирский психологический журнал. Томск, 2014. С. 80-89.

4. Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей у старшеклассников в условиях углубленного изучения информатики // Психология личности: культурно-исторический подход. Материалы XX Международных чтений памяти Л. С. Выготского. М.: Левъ, 2019. Т. 2. С. 130-135.

5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЕК, 1998. 416 с.

Карнеев Р. К.,
профессор кафедры общей и профессиональной психологии факультета педагогики и психологии Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, г. Брянск,
rkarneev@yandex.ru
Сухоносов А. П.,
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
aleks.suhonosov@mail.ru.
Карнеева О. А.,
доцент кафедры общей и профессиональной психологии факультета педагогики и психологии Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, г. Брянск,
karneeva.oa@mail.ru
Сухоносов Д. А.,
студент Института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва,
SukhonosovDA@mgpu.ru

КРЕАТИВНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОЙ ЭЛИТЫ

Статья посвящена исследованию проблемы элитарности, формирования современной элиты, способной креативно мыслить и действовать в сложившейся социально-политической ситуации. Это определяется тем, что креативность и инновации в лидерстве имеют решающее значение; общество остро нуждается в эффективных управленцах во всех сферах деятельности.

Ключевые слова: лидер, лидерство, элита, креативность, креативное лидерство.

The article is devoted to the study of the problem of elitism in the formation of a modern elite capable of thinking creatively and acting in the current socio-political situation. This is determined by the fact that creativity and innovation in leadership are crucial; Society is in dire need of effective managers in all spheres of activity.

Key words: leader, leadership, elite, creativity, creative leadership.

Актуальность проблемы определяется той ролью, которую элиты играют в жизни общества. Именно элита во многом определяет ход истории. Совершенно определенно «перед политическими элитами постоянно будут и в дальнейшем возникать многочисленные риски и угрозы, справиться с которыми их первейшая обязанность» [5, с. 59].

Проблема формирования, рекрутирования, ротации элит постоянно находится в центре внимания научного сообщества. Теории элиты, элитарности существуют с античных времен. Тому подтверждение – труды Платона (Доктрина элитарного сознания) и Аристотеля (Элитологическая этика: доктрина «сверхчеловека»), Никколо Макиавелли (трактаты «Государь» и «Рассуждения на первую декаду Тита Ливия») и Жана Бодена (политический трактат «Шесть книг о республике»), элитистские концепции Г. Моска и В. Парето, «Железный закон олигархии Р. Михельса), проповедующие решающую роль правящей элиты (с преобладающим авторитарным, доминирующим стилем управления) в развитии цивилизации.

Еще в начале XX-го века наметился переход от доминирующего стиля лидера начала к более эгалитарному стилю, подобающему открытой демократии.

Теория Великого Человека («лидерами рождаются, а не становятся») была изложена в теории черт, которая утверждает, что только люди с врожденными характеристиками лидерства будут успешными и обладают врожденной способностью занимать свое естественное место при возникновении кризисов.

Р. Лайкерт и Г. Юкл описали *теорию партисипативного лидерства*, в соответствии с которой лидеры уделют большое внимание творческой активности сотрудников и включают их в процесс принятия решений [10].

П. Херси и К. Бланшар предложили *ситуационный стиль лидерства*, основанный на зрелости или уровне развития адептов [11].

Р. Хаус опубликовал *теорию харизматического лидерства*, в которой лидер представлен как доминантная личность со сформированной иерархией моральных ценностей, способная и желающая влиять на других и вести их за собой [12].

Предпринимательское лидерство, описанное И. Макмилланом и Р. Макграт, можно определить как способность предвидеть возможности, представлять новую концепцию предприятия, работать с другими, сохранять гибкость и инициировать изменения, которые создадут жизнеспособное будущее для предприятия [3].

Почти все теории лидерства на сегодняшний день описываются в контексте определенного макро- и микросоциума, в котором отношения между лидером и последователем являются ключевыми.

При этом большинство теорий лидерства сознательно признают важность качеств личности. По мнению А. С. Лукиной, «качества личности и субъекта в целом, не являясь изначально и исходно профессионально важными, могут, тем не менее, выполнять функции профессионально важных» [2, с. 232].

Так, в частности, в соответствии с теорией трансформационного лидерства (Дж. М. Бернс) лидер взаимодействует с другими субъектами социума и результатом такого взаимодействия становится повышение уровня мотивации и нравственности у его самого, так и у последователей, повышая уровень сознания последователей о важности организационных ценностей и целей. Это позволяет последователям перейти к сотрудничеству для нужд более высокого уровня. Общество движется от контролируемых изменений к ускоренным изменениям, а это означает, что и отношение, и поведение требуют внимания трансформационных лидеров [8].

Подлинное лидерство – модель поведения, которая опирается и поощряет как позитивные психологические способности, так и позитивный этический климат, способствуя высокому самосознанию, интернализованной моральной перспективе, способствуя саморазвитию лидера и его адептов.

Традиционное лидерство, как правило, включает в себя аккумулирование и осуществление власти тем, кто находится на «вершине пирамиды» – командование и контроль. Лидеры-слуги, однако, руководят на основе общей власти, ставят потребности других на первое место и помогают людям развиваться и работать как можно выше.

К. Левин определил три стиля организационного лидерства: автократический, демократический и либеральный, с различными уровнями вовлеченности руководства в процесс выработки и принятия управленческих решений [1].

Если говорить о *творческом, креативном лидерстве*, то оно является естественным продолжением теорий лидерства, включающим в себя не только моральные ценности, но и вдохновляющее влияние, выходящее за их пределы в сферы социального воздействия, межкорпоративного сотрудничества [6].

Творческое лидерство как акт основывается на этих желаемых будущих достижениях через амбициозные проекты, основанные на инновационных стратегиях. Креативность, критический анализ, эксперименты, широкий кругозор, сотрудничество, смелые действия, рассчитанное принятие возможных рисков, гибкость и способность к тяжелому и подчас неблагодарному управленческому труду – это именно те качества, которые должны быть присущи современной элите.

Уже не в первый раз мы констатируем актуальность и принципиальную значимость сформулированной А. И. Савенковым аксиомы о том, что «настоящий лидер – редкое явление, дар, истинный лидер всегда творец» [4, с.

12]. При этом, «лидер опирается на свою систему нравственных ценностей» [6, с. 47].

Если говорить о креативности, то это способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации; это уровень творческого потенциала, способности к творчеству, составляющей относительно устойчивую характеристику личности.

Какова взаимосвязь между лидерством и креативностью? По мнению ряда авторов (Р. К. Карнеев, Е. А. Курганова, Е. М. Листик, А. П. Сухоносов), при высоких показателях общего лидерства повышается умение решать проблемы, а также у лидеров более развито творческое мышление, включающее в беглость, гибкость, оригинальность и разработанность [9].

Таким образом, умение творчески подходить к решению ситуаций и задач, а также знание правил организаторской работы повышает общий уровень лидерства, а чем более развито умение работать с группой и разработано мышление, тем выше влияние на окружающих людей; при разработанном творческом мышлении повышается уровень управленческих способностей.

При этом для лидера важно понимать и прогнозировать, в каком состоянии находятся и как будут развиваться межличностные отношения. «Усмотрение новых отношений – центральный момент творческого мышления человека» [7, с. 57].

Вывод: хочешь быть эффективным управленцем, лидером, будь творческой личностью, способной организовать деятельность команды (коллектива, группы) и добиваться высокого конечного результата. При этом сам процесс достижения цели при применении инновационных идей, методов и технологий, будет приносить удовлетворение всем субъектам.

Список литературы

1. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.

2. Лукина А.С. Теоретический анализ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя как интегрального регулятора его профессиональной деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2(47). С. 229-236.

3. Макграт Р.Г. Конец конкурентного преимущества / Р. Г. Макграт; пер. с англ. В. Н. Егорова. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 248 с.

4. Савенков А.И. Одарённые дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог. 2004. № 30. С. 11-22.

5. Сухоносов А.П. Политические элиты в условиях роста новой волны мирового кризиса // Вопросы элитологии. 2022. Т. 3. № 2. С. 51-63.

6. Сухоносов А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. №1. С. 47-50.

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

8. Burns, J.M. (1978) Leadership. New York etc.: Harper & Row, Cop. 1978. 530 p.

9. Suhonosov A.P., Karneev R.K., Kurganova E.A., Listik E.M. The relationship between creative leadership and creative thinking in primary school children // Published online: 30 July 2021. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202111702003.

10. Likert R. The Human Organization: Its Management and Value. McGraw-Hill: N. Y. 1964.

11. Hersey P., Blanchard K.H. Management of Organizational Behavior. 6th ed. Prentice-Hall: Englewood Cliffs. 1993.

12. House R.J. A path-goal theory of leadership effectiveness. // Administrative Science Quarterly. 1971.

Карташова С.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
kartashovasv724@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ специализированной литературы по проблеме особенностей формирования мнемических способностей у детей в среднем дошкольном возрасте. Рассмотрены труды известных отечественных и иностранных ученых, которые внесли большой в клад в изучение памяти.

Ключевые слова: память, произвольная и непроизвольная память, мнемические способности, реконструирование, воспроизведение, средний дошкольный возраст.

The article presents an analysis of specialized literature on the problem of the peculiarities of the formation of mnemonic abilities in children in middle preschool age. The works of famous domestic and foreign scientists who have made a great contribution to the study of memory are considered.

Key words: memory, voluntary and involuntary memory, mnemonic abilities, reconstruction, reproduction, middle preschool age.

Актуальность проблемы развития мнемических способностей у детей среднего дошкольного возраста связана с тем, что именно в 4–5 лет появляются эпизодические попытки перехода от непроизвольного процесса запоминания к произвольному. Как отмечали З. М. Истомина, П. И. Зинченко, А. Н. Леонтьев мнемическое действие отстает от развития познавательных способностей на один шаг, поэтому именно в этом возрасте необходимо начинать активно заниматься познавательной деятельностью [4]. Память можно сравнить с деревом, которое может быть маленьким и слабым, а может быть большим и

сильным, растущим и развивающимся, где его корневая система – это природная память, которая максимально развивается до 7 лет, а потом культурная и природная идут параллельно и только ближе к 10-12 годам сливаются воедино. Чтобы была сбалансированность в развитии памяти, то рекомендовано проводить тренировку природной памяти, развитие культурной памяти и умений управлять своей памятью [7].

Проблема природной памяти – это проблема сохранения информации [7]. Как писал Л. С. Выготский, что «ни по одной теме современной психологии нет столько споров, сколько их имеется в теориях, объясняющих проблему развития памяти» [2]. Развивать память – это значит учить запоминать, сохранять и воспроизводить информацию при помощи таких приемов: группировка, классификация, ассоциации, опорный пункт, аналогии, схематизации, достраивание. Некоторые мнемические приемы требуют интеллектуальных действий: структурирования (систематизация) и перекодирование. Эти приемы будут выступать надстройкой над природной памятью и являться культурной памятью. Какой бы слабой природная память не была, ее таким образом можно усовершенствовать [7].

Зинченко П. И. указал на факторы, которые влияют на динамику процессов памяти: мотивация, намерение, внимание, индивидуальные различия. Все перечисленное влияет на продуктивность памяти.

Проведенное исследование В. Я. Ляудиса о составе мнемических действий по-новому представило воспроизведение в виде функции преобразования, а не упрочнения следов, как ранее [4], был сделан акцент на будущее, то есть готовность воспроизводить, а не рассматривать как след прошлого. Такого же мнения около века назад придерживался А. Бине, который писал, что акт памяти не есть акт, который совершается или проходит вдруг; воспоминание бы ничего не стоило, если бы оно, образовавшись раз, не сохранялось бы [1].

Большунов Л. В. вывел закономерность между воспроизведением и возрастом: чем старше ребенок, тем запоминаемый текст длиннее [4]. Также было установлено, что долговременная память может вместить в себя больше, но воспроизвести меньше гораздо, чем вместилось.

Смирнов А. А. и С. Л. Рубинштейн дали новую точку зрения на процесс воспроизведения – это результат мыслительной переработки [4]. Г. К. Середа сделал акцент на то, что психический процесс превращается в память в тот момент, когда они становятся условием существования другого процесса [3].

Черемошкина Л. В. отмечала, что если у ребенка будут развиты такие мыслительные операции, как: анализ, синтез, сравнение, классификация, группировка, обобщение, абстракция, конкретизация и если он будет способен мысленно оперировать образами предметов и явлений, то соответственно успешно будут развиваться внимание и способности ребенка к запоминанию, а именно быстро, точно и много запоминать, хранить информацию, своевременно и правильно ее использовать [7].

У младших дошкольников память является преимущественно непроизвольной, поскольку ребенок не ставит цель запомнить и запоминается все что интересно. Память на прямую зависит от каналов восприятия информации, которые можно уже целенаправленно развивать, начиная с 4 лет, чтобы не было перегрузки ведущего и отставания остальных каналов.

Зинченко П. И. отмечал, что средний дошкольный возраст находится на первом этаже формирования классификации как познавательной деятельности, так и на нулевом этаже формирования мнемических действий [4]. В этот временной период доминирует непроизвольное запоминание над произвольным. А мнемическая установка только тогда обнаруживает свое преимущество перед познавательной деятельностью, когда она реализуется с помощью познавательных приемов запоминания. В старшем дошкольном возрасте познавательная деятельность перемещается на 2 ступень, а мнемическое действие на первую. Непроизвольное запоминание сохраняет свое преимущество до тех пор перед произвольным запоминанием, пока лежащее в его основе познавательное действие будет полностью освоено. В начале действия носят развернутый, не обобщающий характер, но становясь затем все более сокращенными и обобщенными.

Все исследования приводили к выводу, что ключ к развитию памяти в детском возрасте следует искать в изменении способов запоминания. Так А. Н. Леонтьев, отметил, что если в раннем возрасте ребенка вооружить знаком запоминания, то это только усугубит задачу запомнить, но уже в конце среднего, в старшем возрасте даст хорошие результаты. Схематически такое развитие можно представить в виде параллелограмма, который использовал для доказательства А. Н. Леонтьев «параллелограмм развития», и на что ссылается в описании эволюционного пути памяти Л. С. Выготский [6].

Если обратиться к трудам по этой теме З. М. Истоминой, то она выделила 3 типа поведения у детей при запоминании: низкий уровень, когда дошкольник не ставит цели запомнить и припомнить что-либо; средний – когда цель припомнить и запомнить уже есть, но средства пока отсутствуют как это сделать и высокий, когда имеется в арсенале и цель и средства запоминания. Второй и третий уровень развития произвольной памяти, следовательно средний дошкольный возраст уже является первой ступенью для успешного овладевания мнемическими приемами в игре – как ведущем виде деятельности. Так в начале, чтобы запомнить поручение, ребенок повторяет сразу за говорящим, что надо сделать (например, игра в «Магазин»), потом на втором этапе, он уже проговаривает (устно или про себя) что надо купить после того, как было сказано поручение. Таким образом произвольное воспроизведение обгоняет произвольное запоминание в онтогенезе произвольности [5].

Изменение у детей характера процессов памяти, превращает их в целенаправленные действия, которые зависят от мотивационной деятельности в целом. Ребенок осознает (и выделяет) мнемические цели лишь тогда, когда от него требуют активного запоминания и припоминания, а также должен быть

мотив, побуждающего его это сделать, а игра делает обучение ребенка интересным и желанным, а для взрослого игра выступает инструментом всестороннего развития детей [4].

Как писал А. Бине, не существует специального приема, уловки, удивительного секрета, который позволял чудесным образом расширять память и запоминать все, что пожелаем, но есть советы, придерживаясь которых можно достичь хороших результатов: время дня, когда производится заучивание; продолжительность разучивания; интерес к материалу; способ повторения; движения от простого к сложному и от легкого к трудному; впечатления от органов чувств; исследование ассоциаций; замена памяти ощущений памятью идей. Перечисленные выше приемы подходят для более взрослой аудитории, но с детьми уже можно и нужно заниматься, чтобы, сделавшись взрослыми они обладали памятью во всей ее силе [1].

Список литературы

1. Бине А. Измерение умственных способностей. Санкт-Петербург.: Издательство «Союз», 1999 г. 432 с.

2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН ТСФСР, 1960. 500 с.

3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Медиа, 2010. 717 с.

4. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. М.: Модэк, 2000. 608 с.

5. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников // Психология памяти: Хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. Москва: ЧеРо, 2008. С. 653-657.

6. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические произведения. Т.1. М.: Педагогика, 1983. 391 с.

7. Черемошкина Л.В. Память: закономерности воспроизведения учебного материала / Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осина. 2-е изд., пер. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2023. 235 с.

Курганова Е. А.
кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ
KurganovaEA@mgpu.ru
Листик Е. М.
доцент, кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ
ListikEM@mgpu.ru

СПЕЦИФИКА МОРАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Данная статья посвящена важным вопросам, освящающим особенности морального выбора в подростковом возрасте, ориентировку в содержании морально-нравственных норм у подростков, имеющих разные

способности и обучающихся в профильных классах. Мы раскрываем приоритетные морально-нравственные ориентации на определенные моральные нормы у подростков из классов гуманитарного и физико-математического профилей. В нашем исследовании мы отвечали на вопрос о том, существуют ли различия в моральной регуляции (а именно знаниевый и ценностный компоненты) у подростков профильных классов. Анализ результатов исследования показал, что обучающиеся с гуманитарными способностями отличаются от обучающихся с физико-техническими способностями структурой и значимостью ценностных ориентаций, а также ориентацией на разные моральные нормы. Так, для обучающихся в классах гуманитарного профиля более важными являются моральные нормы помощи и щедрости по сравнению с обучающимися в классах физико-математического профиля. Более важными ценностями для обучающихся гуманитарного профиля являются общение и социальная активности по сравнению с обучающимися физико-математического профиля.

Ключевые слова: моральная регуляция, подростки, профильные классы

This article is devoted to important issues that highlight the features of moral choice in adolescence, orientation in the content of moral norms among adolescents with different abilities and studying in specialized classes. We reveal the priority moral orientations towards certain moral norms among teenagers from the classes of humanities and physics and mathematics profiles. In our study, we answered the question of whether there are differences in moral regulation (namely knowledge and value components) in adolescents of specialized classes. The analysis of the research results showed that students with humanitarian abilities differ from students with physical and technical abilities in the structure and significance of value orientations, as well as orientation to different moral norms. Thus, for students in humanities classes, the moral norms of help and generosity are more important than for students in physics and mathematics classes.

Keywords: moral regulation, teenagers, specialized classes

Несмотря на множество исследований по проблеме профильного обучения и психологических характеристик обучающихся профильных классов до сих пор остается актуальным исследование моральной регуляции у подростков, обучающихся в профильных классах, их ценностных ориентаций [3, 10].

Морально-нравственное развитие в подростковом возрасте отличается высокой степенью интенсивности. Прежде всего, это связано с тем, что жизненный опыт подростка активно обогащается, появляются референтные группы, где он может проявить себя как субъект моральной регуляции. Подросткам ежедневно приходится быть участниками морального выбора, многие жизненные ситуации в рамках межличностного общения в школе, в быту с родителями и близкими, с друзьями – это ситуации многочисленных моральных выборов. Именно данный возрастной период выступает индикатором усвоенных норм и правил и показывает возможности

ориентировки подростка в пространстве морально-нравственных отношений. Развитие подростка как субъекта моральной регуляции это, прежде всего, развитие личности, обладающей правом самостоятельного морального выбора и несущего за данный выбор ответственность. Проблема одаренных детей в настоящее время интенсивно разрабатывается многими исследователями [4, 5, 6].

По данным отечественных исследователей (Б. С. Братусь, Л. И. Божович, С. Г. Якобсон, А. И. Титаренко, Д. А. Леонтьев), изучающих вопросы становления подростка как субъекта моральной регуляции, ее механизмы и проявления в обобщенном виде можно констатировать, что моральная регуляция представляет собой процесс саморегуляции, обусловленный способностью личности самостоятельно, посредством осознания своей ответственности перед обществом направлять, контролировать, оценивать и эмоционально переживать собственное поведение [8].

Исследователями морального развития (А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий А. И. Титаренко, Э. Туриэль,) выделяется две основные системы регуляции человеком своего поведения: нормативная и ненормативная [7, 8, 9]. И именно моральная регуляция отличается от иных форм регулирования, основанных на законах, предписании, внешних санкциях.

Моральная регуляция предполагает ориентацию на систему моральных норм, принятых личностью и добровольно ею реализуемых. Специфика моральной регуляции поведения отличается от иных форм регуляции способами обоснования. В ее основе лежит не принуждение или закон, а духовные механизмы, совесть.

Моральная регуляция в рамках своей структуры связана со сферой моральных знаний, моральных чувств и морально-нравственного поведения, поступков человека. Обращаясь к теме знаний о моральных нормах важно отметить, что именно в подростковом возрасте в области моральных знаний происходят качественные изменения; возрастает их осознанность, углубляется понимание существенных признаков моральных понятий, вместе с тем сохраняется расхождение в сфере знаний о моральных нормах и их воплощением в реальных поступках [2]. Исследователи указывают, что уже в младшем подростковом возрасте сформированы знания о в существующих социальных нормах, но лучше всего осознаются и являются ориентирами те нормы, которые необходимы для эффективной реализации деятельности и общения [7, 8, 9]. С точки зрения морально-нравственных переживаний следует отметить, что особенности их морально-нравственных переживаний тесно связаны с мотивами их поведения, субъективным отношением к жизненному опыту.

В нашем исследовании мы отвечали на вопрос о том, существуют ли различия в моральной регуляции (а именно знаниевый и ценностный компоненты) у подростков профильных классов.

Исследование проводилось в Муниципальном образовательном учреждении «Гимназия г. Раменское» с подростками 15 лет. Выборку

составили 60 обучающихся из классов с профилями гуманитарной и физико-математической направленности. Мы предположили, что существуют различия в развитии моральной регуляции у подростков, обучающихся в разных профильных классах.

Были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С. С. Бубнова) [1];
2. Методика «Оцени поступок» Е. А. Курганова, О. А. Карабанова (модификация для подросткового возраста) [2];

Поскольку моральная регуляция поведения человека осуществляется на основе системы ценностных ориентаций личности, мы включили в план диагностики методику, направленную на изучение ценностных ориентаций С. С. Бубновой. Она позволяет определить ориентацию подростков на 11 ценностей. Результаты диагностики ценностных ориентаций подростков из профильных классов (гуманитарного и физико-математического) представлены на рисунке 1. Мы определили значимость каждой ценностной ориентации для подростков с помощью среднего значения по выборке в целом и по каждой группе (гуманитарному и физико-математическому профилю класса). По каждой ценностной ориентации в методике баллы могли распределяться в диапазоне от 0 до 6. Были выявлены три ценностные ориентации, на которые более всего ориентированы подростки в целом по выборке. Средние значения по этим ценностным ориентациям выше на порядок остальных ценностей, что говорит об их важности для подростков. Это признание и уважение людей, помощь другим людям, приятное время препровождение. Две первые ценностные ориентации имеют социальную направленность, а третья является индивидуалистической.

Рисунок 1. Ранжирование ценностных ориентаций подростков по степени значимости

На рисунке 2 представлена значимость ценностных ориентаций подростков в зависимости от обучения в профильном классе гуманитарной или физико-математической направленности.

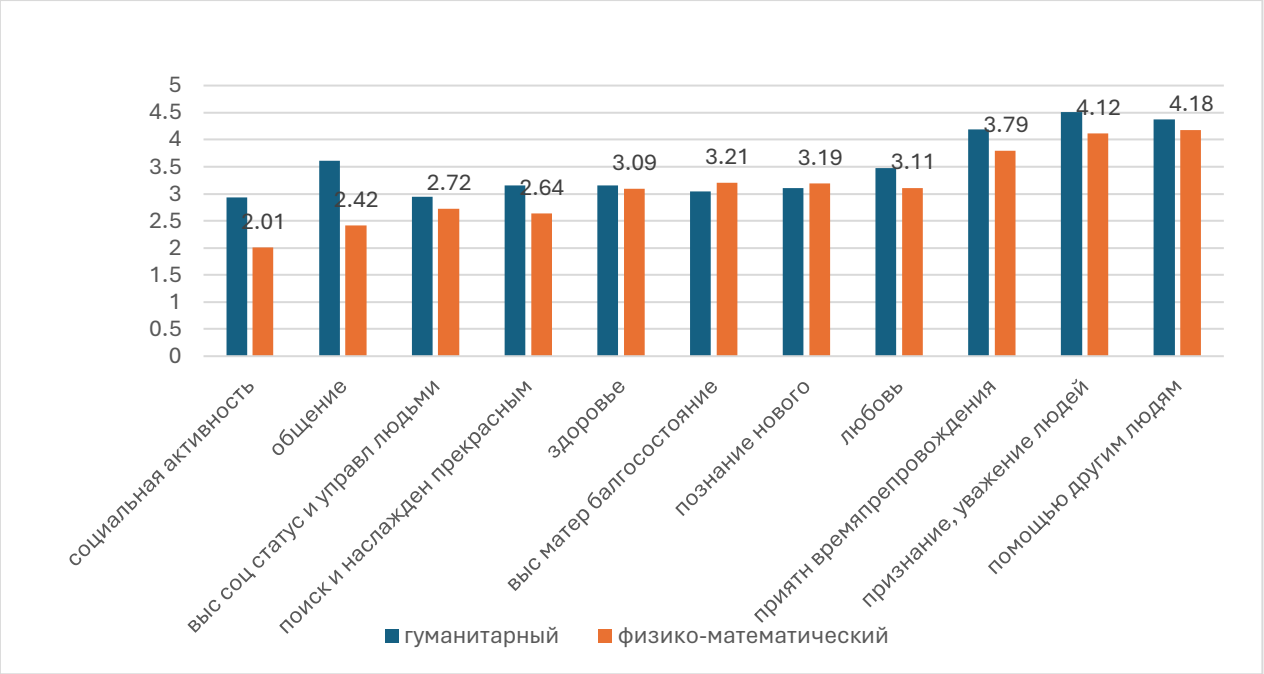


Рисунок 2. Значимость ценностных ориентаций подростков, обучающихся в гуманитарной и физико-математическом классах

Данная гистограмма показывает, что есть некоторые различия в ценностных ориентациях подростков, обучающихся на разных образовательных профилях. Если посмотреть, какие ценностные ориентации являются наиболее важными (первые пять мест по выраженности) для подростков каждого профиля обучения, то мы увидим следующую картину:

На гуманитарном профиле 1) признание, уважение людей; 2) помощь другим людям; 3) приятное время препровождение; 4) общение; 5) любовь.

На физико-математическом профиле 1) помощь другим людям; 2) признание, уважение людей; 3) приятное время препровождение; 4) высокое материальное благосостояние; 5) познание нового.

Таким образом, на первых трех местах для обучающихся обоих профилей важны первые три ценности, но по-разному соотнесенные по их значимости. Так на первом месте для обучающихся гуманитарного профиля стоит признание и уважение людей. Это может быть связано с тем, что профессии гуманитарного профиля предполагают общение с большими коллективами и социальные достижения, в то время как профессии физико-математического профиля часто имеют индивидуалистическую направленность. Интересным результатом, на наш взгляд, является выявленная значимость для подростков данного профиля ценностной ориентации «помощь другим людям», поскольку профессии данного профиля традиционно не относятся к профессиям помогающей направленности (например, программист, инженер, физик, биофизик, нанотехнолог и др.) и в своем содержании не предполагают оказание непосредственной помощи.

Более выраженные различия по ценностным ориентациям обучающихся гуманитарного и физико-математического профиля были выявлены на 4 и 5 месте по значимости для подростков (см. рисунок 2). На гуманитарном профиле у подростков на 4 и 5 местах стоят ценностные ориентации

социальной направленности: общение и любовь, важные для подростков на данном возрастном этапе. На физико-математическом профиле у подростков на 4 и 5 местах стоят высокое материальное благосостояние и познание нового.

По второй диагностической методике «Оцени поступок» Е. А. Кургановой, О. А. Карабановой (модификация для подросткового возраста) также были проанализированы результаты диагностики и представлены на рисунках 3 и 4.

В данной методике определяется отношение подростков к нарушению конвенциональных и моральных норм. Если подросток оценивал поведение, предложенное в ситуации на картинке, как делать нельзя ни в коем случае, мы рассматривали его ответ, как ориентацию на данную норму. Для нас интересным было сопоставить результаты диагностики обучающихся на разных профилях (гуманитарном и физико-математическом), а также определить, есть ли различия в их ориентации на конвенциональные и моральные нормы.

Рисунок 3 показывает некоторые тенденции в ориентации подростков из разных профильных классов на конвенциональные нормы, представляющие социальные стандарты и регламент поведения в быту и общественной жизни.

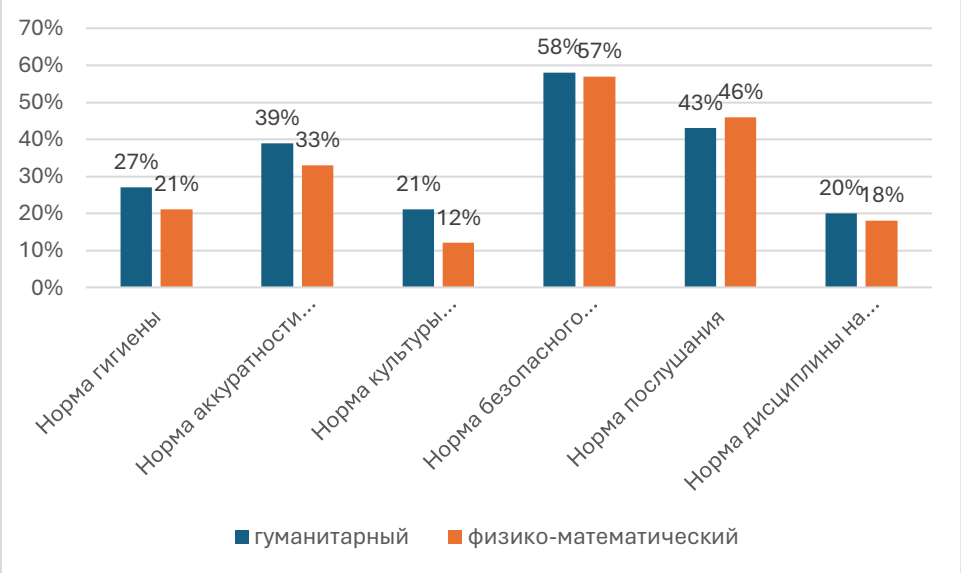


Рисунок 3 Ориентация на конвенциональные нормы у подростков из гуманитарного и физико-математического профиля обучения

На основе анализа рисунка 3 видно, что небольшие различия в ориентации на конвенциональные нормы присутствуют между подростками из гуманитарного и физико-математического профиля, но они незначимые. Так, по отношению к культуре поведения за столом самый большой процент различия, для гуманитариев эта норма чуть более важна, чем для физико-математического профиля (21% и 12%).

Рассмотрим также наличие различий в ориентации подростков из разных профильных классов на моральные нормы. На рисунке 4 представлена ориентация подростков на моральные нормы.

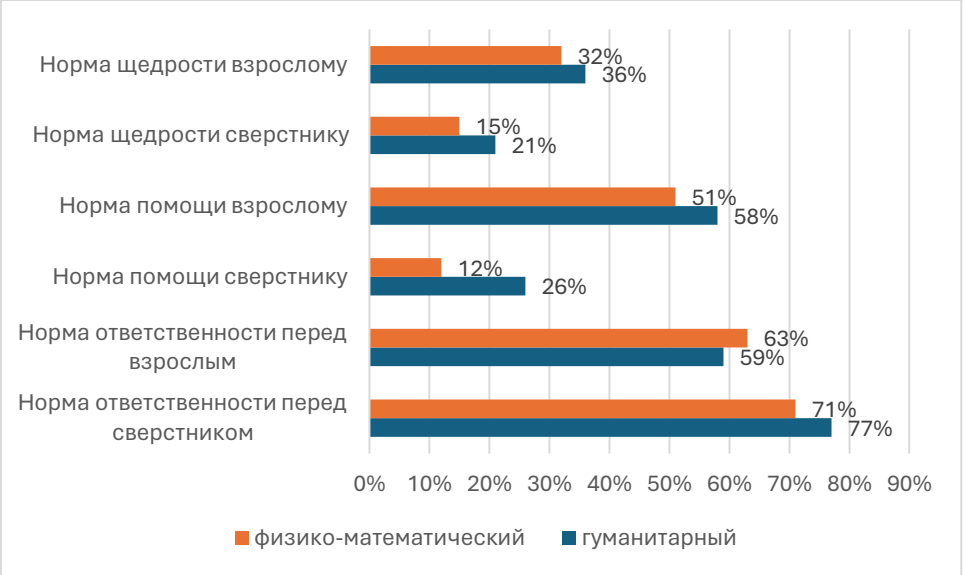


Рисунок 4 Ориентация на моральные нормы у подростков из гуманитарного и физико-математического профиля обучения

В целом по диаграмме можно отметить более высокий процент ориентации на моральные нормы у подростков из гуманитарного класса по сравнению с подростками из физико-математического класса, кроме нормы ответственности перед взрослым. Подростки из гуманитарного профильного класса более ориентированы на помощь и проявление щедрости по отношению к сверстникам и взрослым по сравнению с подростками из физико-математического профильного класса. Это же мы отмечали и по предыдущей методике С.С. Бубновой по диагностике ценностных ориентаций (большая ориентация на ценности «общение» и «социальная активность». Значимые различия были выявлены относительно нормы помощи сверстнику у подростков гуманитарного профиля по сравнению с физико-математическим ($P \leq 0,05$ метод Манна-Уитни).

На основе проведенной диагностики мы можем сделать следующие выводы: подростки гуманитарной направленности более ориентированы на социальные ценности (общение и социальную активность) по сравнению с подростками из физико-математического класса. И если в ориентации на правила, касающиеся общественной и бытовой жизни, различий у подростков из разных профильных классов выявлено не было, то в ориентации на моральные нормы присутствует тенденция более высокой ориентации на нормы помощи и щедрости у подростков из гуманитарного профильного класса по сравнению с подростками из физико-математического. Значимые различия у данных категорий подростков выявлены по отношению к моральной норме помощи сверстнику. Она важнее для гуманитариев.

Изложенные в данной статье предположения и их доказательства не исчерпывают проблему исследования и предполагают продолжение работы в направлении изучения взаимосвязи способностей личности подростка с выбором обучения в определенном профильном классе, а также взаимосвязь способностей подростка с ориентацией на моральные нормы и ценности.

Список литературы

1. Бубнова С.С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности // Методы психологической диагностики. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1994 Вып. 2. С. 144-157.

2. Курганова Е.А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте: дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Курганова Елена Анатольевна; науч. рук. О.А. Карабанова, МГУ им. М. В. Ломоносова. М. 2005. 194 с.

3. Курганова Е.А., Листик Е.М., Трухин И.В. Развитие ценностных ориентаций подростков со способностями к изучению физико-математических и медико-биологических дисциплин // Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов IV Международной научно-практической онлайн-конференции. Под научной редакцией А. И. Савенкова, П. В. Смирновой. Москва, 2022. С. 101-106.

4. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 320 с.

5. Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» // Под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 160-164.

6. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «СИРИУС») // Сборник материалов научной конференции «Одаренность: условия и факторы». Самара, 2020. С.71-76

7. Молчанов С.В., Кирсанов К.А., Пряжников Н.С. Особенности ценностных предпочтений у подростков с разным уровнем сформированности личной профессиональной перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 4. С. 60-70.

8. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка: монография. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2011. 147 с.

9. Подольский Д.А. Исследование формирования социально-моральной компетентности подростков: монография. М-во образования и науки РФ, НИУ ВШЭ. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 120 с.

10. Серпионова Е.И. Психологические детерминанты выбора учащимися профильного класса в школе: автореф. дис. … канд. психол. наук, РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2012. 25 с.

Неокина М. А.
МБОУ городского округа Королёв Московской области «Лицей №4»
дошкольное отделение
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
neokina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КОНКУРЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа типов конкурентного поведения при различном уровне эмоционального интеллекта старших дошкольников. В работе диагностирован уровень развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, определен их тип конкурентного поведения, представлена их характеристика. В результате исследования установлено, что дети, проявляющие высокий уровень эмоционального интеллекта, обладают большей способностью к эффективному общению и взаимодействию в конкурентной среде. Дети, с низко развитым эмоциональным интеллектом, испытывают трудности в понимании своих и чужих эмоций. Они более склонны к негативным эмоциональным реакциям и имеют ограниченные навыки саморегуляции поведения. В результате, у них возникают трудности в соревнованиях и играх, так как им тяжело адаптироваться к ситуациям, требующим соревновательности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, конкурентное поведение, старшие дошкольники.

This article presents the results of a comparative analysis of the types of competitive behavior at different levels of emotional intelligence of older preschoolers. The paper diagnoses the level of development of emotional intelligence of older preschool children, determines their type of competitive behavior, and presents their characteristics. As a result of the study, it was found that children who exhibit a high level of emotional intelligence have a greater ability to communicate and interact effectively in a competitive environment. Children with low emotional intelligence have difficulty understanding their own and others' emotions. They are more prone to negative emotional reactions and have limited skills of self-regulation of behavior. As a result, they have difficulties in competitions and games, as it is difficult for them to adapt to situations that require competitiveness.

Keywords: emotional intelligence, competitive behavior, senior preschoolers.

В российской системе образования существуют несколько важных целей: решение учебных и познавательных задач, поддержание физического и психического здоровья детей, а также обеспечение их эмоционального благополучия. В настоящее время основной задачей воспитания и развития ребенка является формирование его, как личности, способной распознавать

свои собственные эмоции и эмоции окружающих людей. Проблема одаренных детей в настоящее время интенсивно разрабатывается исследователями [4, 5, 6]. Эмоциональный интеллект является существенной составляющей психологической компетентности, которая помогает человеку эффективно взаимодействовать со своим окружением, повышать уверенность в жизни и достигать успеха в своих целях [3].

Эмоциональный интеллект играет важную роль в повышении соревновательной надежности. В исследовании В. В. Пирожковой [8] рассмотрено влияние компонентов эмоционального интеллекта в условиях соревновательной игры на способность к саморегуляции поведения.

Начиная с раннего возраста, дети часто оказываются в ситуации соревнования и оценки на основании внешних стандартов в различных видах деятельности, где они не чувствуют себя компетентными, но отказаться от участия не могут.

В связи с тем, что конкуренция и социальное сравнение активно используются в учебных занятиях, дети в процессе подготовки к школе осознают, что значение их достижений относительно [9]. Кроме того, дети посещают различные кружки и спортивные секции, где участвуют в различных соревновательных играх и даже получают свои первые оценки. Игры играют значимую роль в жизни детей как дошкольного, так и начального школьного возраста [1].

Состязания различного рода являются неотъемлемым и широко популярным явлением среди дошкольников и младших школьников. Возможность участвовать в соревнованиях предоставляет им прекрасную возможность проверить свои внеучебные навыки, сравнить себя с другими детьми и определить свое место в обществе [2].

Однако стратегии поведения детей и возможности игр в конкурентной среде до настоящего времени остаются малоизученными. В данной статье представлены результаты сравнительного анализа типов конкурентного поведения при различном уровне эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Для диагностики эмоционального интеллекта использованы методики «Три желания», «Дорисовывание: мир вещей - мир зверей - мир эмоций» и «Что-почему-как» (разработанные М. А. Нгуен), которые позволяют выявить эмоциональную ориентацию ребенка на себя или на других людей. В дошкольном возрасте эмоциональный интеллект может рассматриваться как основа для развития положительной адаптации и социализации ребенка в обществе.

На втором этапе, согласно выбранному дизайну исследования, было проведено выявление типов конкурентного поведения у старших дошкольников в возрасте 6-7 лет. Использовалась модифицированная методика, разработанная И. Джоржиу, К. Бечио, С. Кловер и У. Кастьело с использованием кубиков Никитина [9].

Исследование было проведено в 2023 г. на базе дошкольного отделения МБОУ ГО Королёв МО «Лицей №4» в подготовительной группе, участие приняли 40 детей, девочки и мальчики 6-7 лет.

Остановимся на анализе полученных данных, по результатам проективной методики «Три желания» среди пожеланий старших дошкольников 6-7 лет большинство рисунков были связаны с желанием «для себя», но многие дети нарисовали хотя бы один рисунок с желанием «для других людей». В методике «Дорисовывание» большинство ребят нарисовали человеческое лицо, но не все изобразили его эмоциональное состояние. После рассказа, в методике «Что-почему-как» многие дети предложили конструктивное решение проблемы, стремились объяснить "обидчикам" чувства детей. Но на вопрос «Как бы ты поступил(а) в такой ситуации?» предпочли обратиться к взрослым за помощью.

В соответствии с набранными баллами, дети были разделены на группы в по уровню эмоционального интеллекта. 27% детей оказались в группе с высоким уровнем ЭИ, 25% детей с низким уровнем ЭИ и 48% детей со средним уровнем ЭИ. Статистическая обработка данных проводилась с использованием U критерия Манна–Уитни. Различия в уровне эмоционального интеллекта являются статистически достоверными $U < U$кр, уровень статистической значимости p<0,0.

Уровень Эмоционального интеллекта у 10 детей оказался статистически ниже остальных (p<0,05). Основной проблемой низкого уровня ЭИ является ориентация ребенка на мир вещей и себя, а не на окружающих.

Распределение испытуемых по уровню эмоционального интеллекта представлено на рисунке 1.

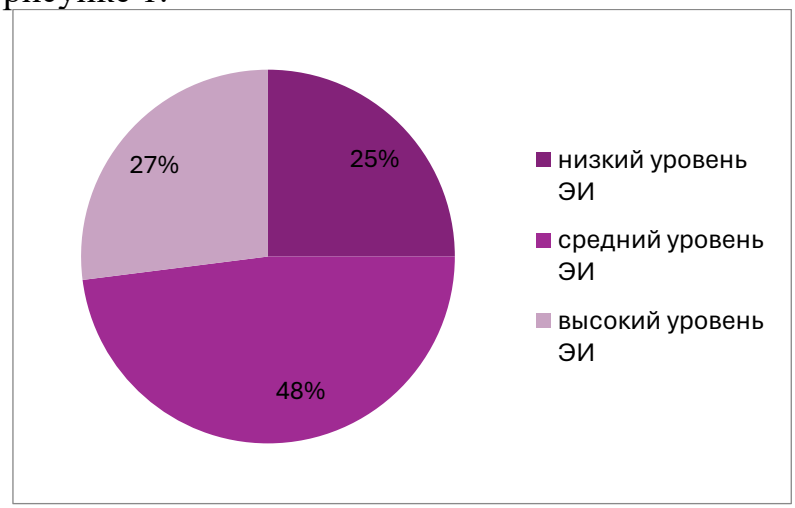


Рисунок 1. Распределение испытуемых по уровню эмоционального интеллекта

В результате нашего исследования и наблюдения за игровым взаимодействием детей, мы выявили группы детей, которые эффективно применяют конкурентные стратегии, и тех, кто сталкивается с определенными трудностями в соревновательных играх. Возможные проблемы у последних могут выражаться в тревожности, неуверенности или агрессивности.

В ходе наблюдения, было учтено 8 показателей, включающих тип ориентации, отношение к правилам игры, эмоциональную реакцию на результаты игры, уровень саморегуляции, проявление социальных навыков, проявленную степень тревожности и агрессивности в соревнованиях.

В соответствии с типом конкурентного поведения в условиях соревновательной игры были сформированы следующие 3 группы дошкольников:

1. Дети, проявившие оптимальный тип конкурентного поведения также являются эмоционально выразительными, но соблюдают правила игры т.е. способны контролировать свои эмоции. Они гибко меняют свои конкурентные стратегии и легко адаптируются к изменяющимся условиям игры. Эти дети проявляют эмпатию к другим игрокам, уважают их чувства и обладают терпением. Они не только способны играть в роли лидера, но и умеют организовывать общие процессы в игре. Они оценивают результаты соревновательных игр адекватно и видят проигрыши как отдельные ситуации, которые не влияют на их общее чувство компетентности.

2. Дети с агрессивно-нетерпеливым типом конкурентного поведения являются эмоционально насыщенными личностями, которые не контролируют свои эмоции. Они ярко проявляют свои эмоции и часто используют агрессивные выражения в своих действиях. Такие дети чрезвычайно мотивированы к соревнованию и ценят победу больше, чем соблюдение правил и эмоциональное благополучие других игроков. Они сосредоточены только на своей выгоде и готовы использовать любые средства, чтобы достичь успеха, часто не проявляют эмпатию к другим игрокам.

3. Дети, демонстрирующие тревожно-неуверенный стиль конкурентного поведения, зачастую сосредотачиваются на задаче, а не на победе и превосходстве в игре. Они всегда строго соблюдают правила игры, проявляют способность долго ждать выполнения задания товарищем и не предлагают свою помощь. Эмоциональный фон у данных детей снижен, а эмоциональная выразительность крайне ограничена. Дети, с данным типом поведения, стараются избегать участия в соревнованиях и обладают низкой мотивацией. Они проявляют неуверенность, часто проигрывают и ценят возможность сохранения благоприятных отношений с партнером, адекватно оценивая итоги игры. Во время соревнований они испытывают волнение и тревогу, проявляют замкнутость и часто действуют медленно.

На рисунке 2 представлены результаты по определению типа конкурентного поведения в условиях соревновательной игры в зависимости от уровня эмоционального интеллекта.

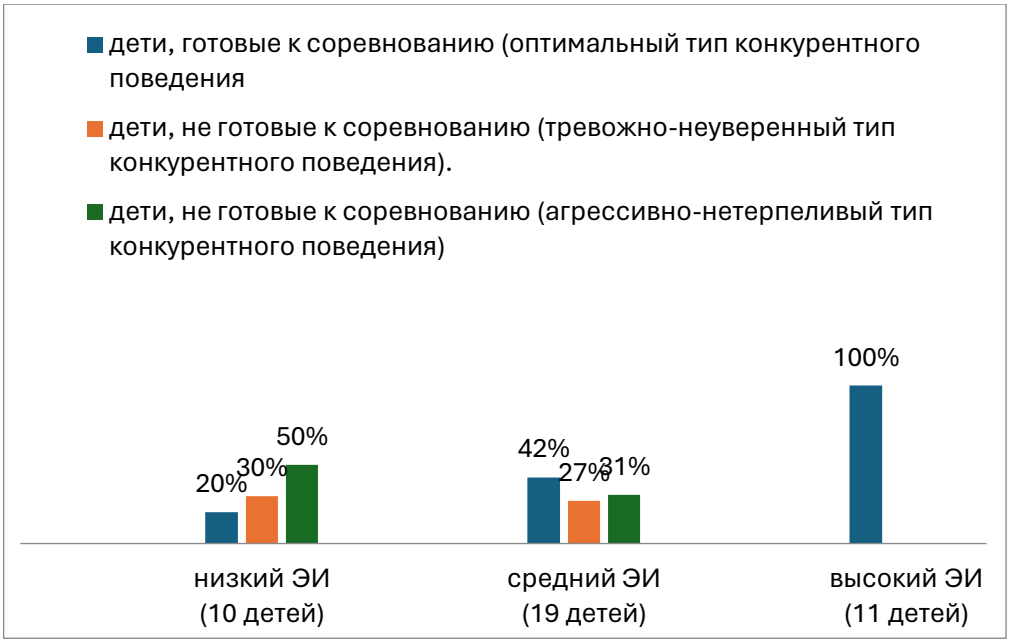


Рисунок 2. Тип конкурентного поведения в условиях соревновательной игры в зависимости от уровня эмоционального интеллекта

Обратимся к рисунку 2, среди детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта не выявлено детей, не готовых к соревнованиям. Результаты исследования показали, что дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта не склонны прибегать к деструктивным действиям.

Готовность к соревнованиям у детей с низким уровнем эмоционального интеллекта статистически достоверно ((p < 0,05) снижена при сравнении с их сверстниками с более высоким уровнем ЭИ. Выявлено 50% детей с агрессивно-нетерпеливым типом конкурентного поведения среди детей с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Интересно также отметить, что около трети группы испытуемых (31%) со средним уровнем эмоционального интеллекта проявляют агрессивно-нетерпеливый тип, что свидетельствует о том, что они менее готовы учитывать эмоциональное состояние другого человека.

Наблюдается тенденция к повышению количества детей с оптимальным типом конкурентного поведения у детей со средним уровнем эмоционального интеллекта (почти половина группы – 42%), по сравнению с группой с низким ЭИ. Количество детей с тревожно-неуверенным типом конкурентного поведения примерно равно количеству детей с агрессивно-нетерпеливым типом контурентного поведения в группе со средним уровнем ЭИ.

Результаты данного эмпирического исследования соответствуют ранее опубликованным данным в научных работах О. Б. Чесноковой [10] и результатам, выявленным в исследовании В. О. Пирожковой [6].

Как было установлено в процессе исследования, дети, проявляющие высокий уровень эмоционального интеллекта, обладают большей способностью к эффективному общению и взаимодействию в конкурентной среде. Они лучше понимают свои эмоции и могут адаптироваться к эмоциональному состоянию других людей. При этом, у них развиты навыки саморегуляции поведения, что помогает им более гибко реагировать на

различные ситуации. В результате, такие дети чувствуют себя более уверенно в соревновательных играх и могут достигать более высоких результатов.

Дети, с низко развитым эмоциональным интеллектом, испытывают трудности в понимании своих и чужих эмоций. Они более склонны к негативным эмоциональным реакциям и имеют ограниченные навыки саморегуляции поведения. В результате, у них возникают трудности в соревнованиях и играх, так как им тяжело адаптироваться к ситуациям, требующим соревновательности.

Таким образом, полученные результаты подтверждают важность развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников и его влияние на конкурентное поведение, а внедрение методов развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста является своего рода гарантией для социально-эмоционального и учебного роста ребенка.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб: Питер, 2001. 512 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. М: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.
4. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 320 с.
5. Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» // Под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 160-164.
6. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «СИРИУС») // Сборник материалов научной конференции «Одаренность: условия и факторы». Самара, 2020. С.71-76.
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
8. Пирожкова В.О. Влияние эмоционального интеллекта на соревновательную надежность спортсменов и их способность к произвольной саморегуляции поведения // Физическая культура, спорт - наука и практика. 2013. №4. С. 79-83.
9. Чеснокова О.Б., Тарасова К.С. Все ли дети готовы к конкуренции? Типы конкурентного поведения старших дошкольников и младших

школьников в условиях соревновательной игры // СДО. 2016. №6 (68). С. 46-56.

10. Чеснокова О.Б., Тарасова К.С. Типы конкурентного поведения старших дошкольников и младших школьников в условиях соревновательной игры // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. №5. С. 91-94.

Орысбаева А. Р.
магистрант Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
messa.r@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ДРЕВНИЙ ВИД МУЗИЦИРОВАНИЯ

В статье на основе проведенного анализа научных трудов по исследуемой проблеме обучения музыкальной импровизации, авторами сделан вывод о необходимости специального обучения школьников этому искусству для раскрытия и развития уникальных талантов и творческой свободы. При этом подчеркивается, что имеются существенные предпосылки для этого как в теоретическом, так и в практическом плане. Кроме того, раскрыты некоторые исторические моменты развития импровизации в разных видах искусства в процессе развития общества. Главный тезис авторов заключается в том, что музыкальная импровизация на сегодня должна быть неотъемлемой частью профессиональных навыков любого музыканта.

Ключевые слова: искусство, музыка, импровизация, музицирование, способность.

In the article on the basis of the analysis of scientific works on the studied problem of teaching musical improvisation, the authors conclude that there is a need for special training of schoolchildren in this art for the disclosure and development of unique talents and creative freedom. It is emphasized that there are significant prerequisites for this both in theoretical and practical terms. In addition, some historical moments of the development of improvisation in different types of art in the process of society development are revealed. The main thesis of the authors is that musical improvisation today should be an integral part of professional skills of any musician.

Keywords: art, music, improvisation, musicianship, ability.

Введение

Импровизация (от лат. Improvisus – неожиданный, внезапный) – старейшая форма музыкального творчества, в процессе исполнения которой совместно формируется написание музыки [3, с.16].

Идея импровизации существует уже давно и прошла долгий путь своего развития. Считается, что появление импровизации как искусства связано с древними фольклорными традициями. В древности и в средневековье люди использовали импровизацию в музыке, танцах и театре для передачи историй, восприятия особого настроения, общения с духами природы. Тем самым, история импровизации сложилась с незапамятных времен и тесно связана с развитием культуры и искусства в целом.

Первые формы импровизации возникли еще в древних ритуалах, к примеру, для духовного общения с иным миром (шаманизм и др.), когда требовались интуитивные и творческие решения, которые в то же время являются основой искусства импровизации.

В истории импровизации можно отметить несколько важных периодов:

– Древний Египет (3000 г. до н.э.) – на религиозных церемониях и праздниках использовались танцы и импровизированные музыкальные номера.

– Древняя Греция (800 г. до н.э.) – играли на сцене и сочиняли музыку самостоятельно во время театрализованных спектаклей.

– Средние века (5-15 века) – актеры часто полагались на импровизацию для юмора, эмоциональности и взаимодействия с аудиторией.

– Ренессанс (15-17 века) – театральные постановки и музыкальные представления становились все более формализованными, т.е. подчинялись определенным правилам.

– В 18 веке – термин «Импровизация» стал активно использоваться в области музыки.

– В 20–21 веках – интенсивные творческие поиски мастеров разных видов искусств, в выражении своих впечатлений через импровизацию.

Целью данной нашей статьи является попытка разобраться в происхождении основ импровизационных умений и определить возможность их развития у музыкантов разного возраста.

Методика

Для достижения цели данной работы мы опирались, прежде всего, на теоретические методы исследования (анализ, синтез, классификация, обобщение, умозаключение). На основе анализа научной литературы по исследуемой проблеме мы выявили, что в разные культуры и периоды времени люди экспериментировали с музыкой, пытаясь создать новые звуки и мелодии. Например, в древнегреческой музыке музыканты использовали понятия «мелос» (импровизированная часть музыки), а также «импровизация» (творческая свобода исполнителя).

Если говорит о настоящем времени, то известно несколько подходов к музыкальной импровизации, в частности развитие различных видов импровизационных линий:

1. Первый подход – развитие тематического и интонационно-музыкального материала во время сочинения музыки импровизатором.

2. Второй подход – аккордовый метод, широко используемый в развитии импровизации, в частности, в поп-джазовой музыке. Условно этот метод можно разделить на три вида: тональный метод, модальный метод, метод Пентахорда [2, с. 14].

Итак, импровизация, являясь древней формой создания музыки, считается постоянно развивающейся областью в соответствии с современным процессом развития общества, следовательно, видов искусств.

Обсуждение

Импровизация – это непосредственное сочинение и изобразительное искусство музыкальных, театральных или литературных произведений без предварительной подготовки.

Музыкальная импровизация — это создание музыки в режиме настоящего времени, т.е. здесь и сейчас. Как правило, музыканты-импровизаторы хорошо владеют своими инструментами, они могут создавать музыку для демонстрации своего творчества. Этот опыт можно проследить в таких жанрах исполнительского мастерства, как: джаз, блюз, рок-н-ролл и др. Импровизация в музыке может использоваться как на сцене так в музыкальных студиях, когда используются при записи разные вариационные темы.

Г. Ф. Лейбниц, великий мастер (Arts combinatorica), считал, что музыка – это как арифметика души, при этом этот процесс вычисления идет незаметно и скрытно. Таким образом, имея в виду, что любые импровизационные практики, по сути, определяют универсальные математические принципы, составляющие предмет комбинаторики в окружающем нас мире.

Следующее, что заслуживает внимания, на наш взгляд, это то, что импровизация основана на памяти. Другими словами, музыка, имея свойство оставаться в памяти, однако каждый раз интерпретируется исполнителями по-другому. Следовательно, композиция выросла из импровизации, т.е. импровизация – основа композиции. Но насколько сложны их отношения?

Радикальный переход от «открытой» нотации эпохи ранней музыки к тщательно написанным партитурам романтиков не оставил возможности привнести в музыку спонтанность, непредсказуемость.

Далее, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день большое внимание педагогов музыки уделяется развитию художественно-творческих способностей учащихся в условиях быстроразвивающегося современного мира. Несколько слов о существующих методах развития импровизационных умений.

Так, Д. Б. Кабалевский утверждал, что «…уроки импровизации могут иметь две взаимосвязанные цели: первая - развитие интонационного и ладового слуха, вторая – развитие творческого воображения. Часто во время импровизации учащийся должен иметь возможность продолжить мелодию, начатую учителем, и закончить ее заданным тоном. Кроме того, распространенная техника не должна отказываться от второй – импровизировать мелодию вне обычного соотношения мажор-минор.

Импровизации могут быть ритмичными и связанными с исполнением (изменяющими характер исполнения, темп, динамику)...» [1, с. 28].

Б.Л. Яворский видит ценность детской музыкальной композиции не в творческом продукте, а в процессе овладения музыкальной речью. Опыт письма детей, по его мнению, относится к наиболее эффективным средствам музицирования. По его мнению, главное для импровизации – это непрерывное развитие музыкальной мысли, а композиция соответствует «остановкам для размышлений». А также, он подчеркивает, что при импровизации не выбирается музыкальный материал, часто используются штампы, «общие места», тогда как композиция позволяет тщательно выбирать материал, создавать варианты, сокращать и т. д. [4, с. 18-19].

Профессор Санкт-Петербургской консерватории Сергей Михайлович Мальцев неоднократно обращался к вопросу обучения школьников импровизации. Поскольку раннее обучение гармонии служит предпосылкой для детской импровизации, оно играет положительную роль в развитии творчества. Однако педагог должен учитывать опасность формального использования такого проекта и не позволять ребенку запоминать гармонические формулы (секвенции, кадансы), теряя живое ощущение гармонического разнообразия.

Заключение

В заключении статьи, мы можем сказать, что феномен импровизации играет важную роль в том, чтобы преобразовывать любую музыку, чтобы представить ее зрителю в необычной манере. В целом, изучение этой области не только позволяет оставить неповторимую подпись великих музыкантов, а, соответственно, способствует всестороннему развитию и оригинальному восприятию учащихся в школьных классах, раскрытию их внутренних способностей к свободной игре на инструменте. Это означает, что любой ребенок, который хочет увидеть себя в современной музыкальной сфере, может стать обладателем уникального творения в будущем. В современной музыкальной педагогике существует ряд методов обучения импровизации. Однако технологий развития импровизационных навыков в этой области остается открытым вопросом, которые надеемся найдут свои решения.

Список литературы

1. Борухзон Л.М. О детском музыкальном театре как форме творческого развития ребенка // Музыкальное воспитание в СССР. М., 1978. С.23-25.

2. Ильясова К.К. Становление народно-инструментального и профессионального исполнения в Казахстане // Молодой ученый. 2016. № 5.3 (109.3). С. 14-16.

3. Сарыбаев Б. Казахские музыкальные инструменты. 1987. 540 с.

4. Чернова В. Учимся импровизировать и подбирать на слух: Практический курс на материале эстрадно-джазовой музыки. Новосибирск: Окраина, 2003. 68 с.

Сухоносов А. П.
кандидат психологических наук, доцент департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
sukhonosovap@mgpu.ru.
Ларина А. Д.
аспирант, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Брянск,
alarina515@gmail.com

САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования, направленного на изучение саногенной рефлексии как фактора психологической устойчивости личности. Анализ научных публикаций по данной проблематике позволяет констатировать: в современной науке сложилось мнение, что саногенная рефлексия оказывает положительное влияние, прежде всего, на адаптационные способности, на стрессоустойчивость, на результативность профессиональной деятельности и, в целом, на психологическое здоровье личности. Тем не менее, на наш взгляд, проблема пока мало изучена в практическом плане.

Ключевые слова: личность, рефлексия, саногенная рефлексия, саногенное мышление, психологическая устойчивость.

The article presents an analysis of the results of an empirical study aimed at studying sanogenic reflection as a factor of psychological stability of a person. The analysis of scientific publications on this issue allows us to state that in modern science there is an opinion that sanogenic reflection has a positive effect, first of all, on adaptive abilities, on stress resistance, on the effectiveness of professional activities and, in general, on the psychological health of the individual. Nevertheless, in our opinion, the problem is still poorly studied in practical terms.

Key words: personality, reflection, sanogenic reflection, sanogenic thinking, psychological stability.

Современный мир с его быстрым темпом жизни, стремительным развитием информационных технологий предъявляет все более высокие требования к личностным и профессиональным качествам человека в таких аспектах, как психологическая устойчивость, креативность, способность к конкуренции, работоспособность, в том числе – в команде. Личность находится в состоянии перманентного стресса, что нередко способствуют формированию у личности неблагоприятных эмоциональных состояний, отрицательных качеств, таких как психологическая неустойчивости, тревожность, обидчивость. Эти факторы, в свою очередь, оказывают влияние, с одной стороны, на качество жизни в целом, а с другой – на возникновение трудноразрешимых жизненных проблем, депрессии, дистрессов, конфликтов. При этом, «конфликты

охватывают всю совокупность социальных отношений и профессионального взаимодействия людей, выступая при этом необходимым условием общественного развития» [3, с.229].

Психологическая устойчивость – это способность человека умственно или эмоционально справляться с кризисом или быстро возвращаться в докризисное состояние. Данное определение впервые выдвинуто психологом Э. Вернером в 70-х годах XX-ого века.

Личность в силу своей психологической неустойчивости не способна эффективно повлиять на положительное разрешение ситуации, вследствие чего их жизненное восприятие мира рушится. В связи с этим, у человека возникает способность посмотреть на себя как бы со стороны, потребность познавать самого себя, и, в связи с этим, формировать способность развиваться в новой сфере, в новом качестве. Таким образом, речь идет о рефлексии.

При этом, саногенная рефлексия, будучи результатом отрицательного эмоционального воздействия на личность, ее психологическую устойчивость, одновременно обеспечивает сознательный выбор конструктивных паттернов ее поведения. Саногенная рефлексия связана с эмпатией, экспрессивностью, саморегуляцией как компонентами эмоциональной компетентности.

Важно рассмотреть данную проблему именно с научной точки зрения. «Наука умеет правильно представить, показать всю вариацию феноменов перед нашим взором, хотя на деле мы смотрим лишь на сведенные вместе отдельные следы» [2, с.185].

По мнению отечественных исследователей (Л. И. Адамян, Ю. Л. Крайнова, В. А. Леферт, С. Н. Морозюк, Ю. М. Орлов [4, 5], И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов [6], Е.В. Фролова [7], Г. П. Щедровицкий [8] и др.), рефлексия проявляется в умении зафиксировать и проанализировать свои мысли и эмоции, в способности к корректировке собственного поведения, опираясь на сделанные выводе в ходе самоанализа.

Одним из средств достижения личностью душевного равновесия, эмоционального благополучия принять считать саногенное мышление; оно позволяет личности осознавать и регулировать психические состояния. Саногенное мышление направлено на управление эмоциями личности путем рефлексии, снижения воздействия негативных факторов, что в конечном счете способствует оздоровлению мышления.

Методики исследования. В ходе эмпирического исследования нами использована следующая батарея диагностических методик:

– «Когнитивно-эмотивный тест (КЭТ)» Ю. М. Орлова;

– «Опросник психологической устойчивости к стрессу» (ОПУС) Е. В. Распопина.

База исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе факультета педагогики и психологии Брянского Государственного Университета имени академика И. Г. Петровского. В исследовании приняли участие 96 студентов

В ходе исследования с помощью методики «Когнитивно-эмотивный тест (КЭТ)» Ю. М. Орлова, получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

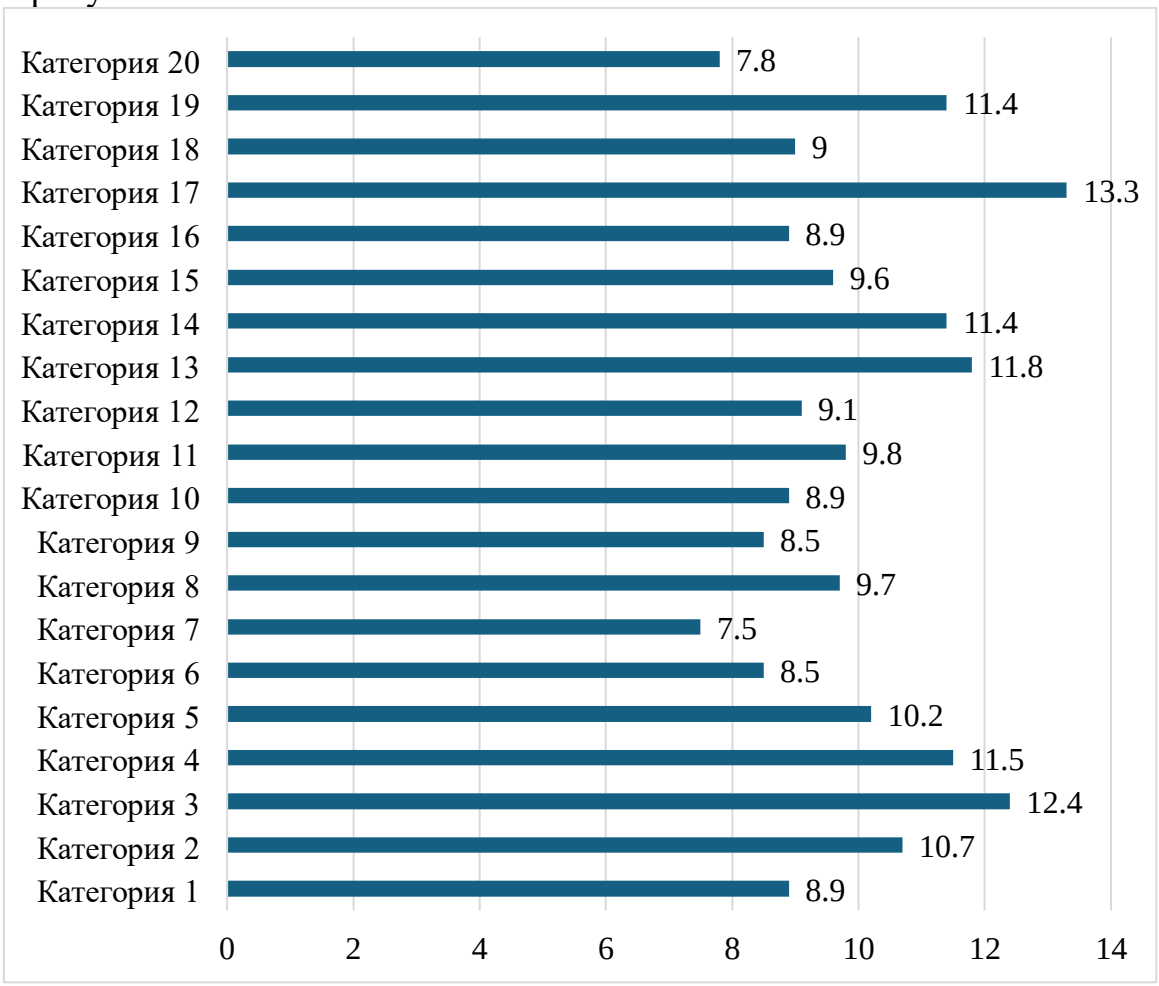


Рисунок 1. Результаты средних значений по методике «Когнитивно-эмотивный тест»

Анализ результатов показывает, что наивысший показатель имеет шкала 17 «возбуждение вины в других» (ср. знач. = 13,3); испытуемые, переживая негативные эмоции, не осознают свое поведение, не могут его корректировать, что в дальнейшем не способствует развитию саногенной рефлексии.

Высокие результаты выявлены по шкалам 3, 4, 13: рефлексивная защита при репродукции стыда (ср. знач. = 12,4), обиды (ср. знач. = 11,5), зависти (ср. знач. = 11,8) и по шкале 19 «несоответствие поведения других людей ожиданиям испытуемых» (ср. знач. = 11,4). Низкие показатели испытуемых отображаются в шкале 7 «обесценивание объекта» (ср. знач. = 7,5), в шкале 20 «апеллирующее мышление2 (ср. знач. = 7,8).

Шкала 18 «саногенное мышление» не является преобладающей среди выборки испытуемых, но и в тот же момент имеет не самые низкие показатели (ср. знач. = 9). Это говорит о том, что испытуемые обладают оздоравливающим мышлением, которое способствует управлению своими эмоциями за счет рефлексии. Саногенное мышление достигается средствами саногенной рефлексии.

Таким образом, испытуемые применяют саногенную рефлексию, которая направлена на их эмоциональное благополучие, в последствии чего формируется саногенное мышление.

С помощью «Опросника психологической устойчивости к стрессу» (ОПУС) Е.В. Распопина нами исследовано, как быстро и насколько эффективно испытуемые справляются со стрессовыми ситуациями, как они реагируют на них и на сколько они готовы к появлению этих стрессовых ситуаций (рисунок 2).

Рисунок 2. Результаты по методике «Опросник психологической устойчивости к стрессу» (%)

Анализ результатов, представленных на рис.2, свидетельствует о том, что наибольшее число испытуемых обладают средней степенью психологической устойчивости к стрессу (57%).

В то же время, высокой психологической устойчивостью обладают только 5% испытуемых.

Низкая психологическая устойчивость свойственна 29% испытуемых, что говорит об ограниченной способности испытуемых к умственной и эмоциональной деятельности в решении стрессовых ситуаций.

Крайне низкая психологическая устойчивость свойственна 9% испытуемых. Данные результаты говорят об отсутствии умственных и эмоциональных способностей при решении стрессовых ситуаций.

Выводы: испытуемые обладают средней степенью психологической устойчивости, которая говорит об невысоких способностях испытуемых к умственной и эмоциональной деятельности в стрессовых ситуациях.

Таким образом, саногенная рефлексия способствует психологической устойчивости испытуемых, во многом обеспечивая сознательный выбор конструктивных алгоритмов поведения.

Список литературы

1. Гасанова Д.И. Саногенное мышление: вопросы теории и практики // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2015. №1. С.10.
2. Карнеев Р.Р. Социология науки Бруно Латура // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: Материалы III Международной научно-практической конференции. Брянск: РИСО БГУ, 2016.
3. Лукина А.С. Теоретический анализ структурно-уровневой организации конфликтной компетентности руководителя как интегрального регулятора его профессиональной деятельности // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2(47). С. 229-236.
4. Орлов Ю.М. Оздоравливающее мышление. М.: «Спайдинг». 2006. 63 с.
5. Орлов Ю.М. Саногенное мышление / сост. А. В. Ребенок, О. Ю. Орлова. Серия: Управление поведением, кн. 1. М.: Слайдинг, 2003. 96 с.
6. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии, 1982, № 1, С. 99-104.
7. Фролова Е.В. Взаимосвязь стилевых особенностей восприятия с успешностью обучения студентов вузов // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 3 (52). С. 124-125.
8. Щедровицкий Г.П. Рефлексия / Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.

Сюртукова М. А.
ФГБОУ ВО «ДГТУ»,
ГБУ ДО РО «Ступени успеха»,
аспирант, Ростов-на-Дону
mari30111997@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ЦЕНТРОВ В КЛАССАХ С РАЗЛИЧНЫМИ ПРОФИЛЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности сформированности различных шкал социального интеллекта у обучающихся специализированных учебно-научных центров с различными профилями образования. Цель исследования – изучение особенностей социального интеллекта у обучающихся специализированных учебно-научных центров в классах с различными профилями образования.

Выборку исследования составили 138 старших школьников классов с различными профилями образования: физико-математический – 26 человек, социально-гуманитарный – 34 человека, биолого-химический – 22 человека, IT-технологии и инженерия – 32 человека, архитектура и искусство – 24 человека. Методами исследования являлись опросный метод,

диагностические методики, статистические методы. По результатам исследования выделены особенности развития шкал социального интеллекта, характерные для каждого профиля. Выводы могут быть использованы для психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и талантливой молодежи.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, профиль образования, одаренность

The article discusses the features of the formation of various scales of social intelligence among students of specialized educational and scientific centers with different educational profiles. The purpose of the study is to study the features of social intelligence among students of specialized educational and scientific centers in classes with different educational profiles. The study sample consisted of 138 high school students from classes with different educational profiles: physics and mathematics - 26 people, social sciences and humanities - 34 people, biology and chemistry - 22 people, information technology and engineering - 32 people, architecture and art - 24 people. The research methods were the questionnaire method, diagnostic methods, statistical methods. According to the results of the study, the features of the development of social intelligence scales characteristic of each profile are highlighted. The conclusions can be used for psychological and pedagogical support of gifted children and talented youth.

Keywords: intelligence, social intelligence, educational profile, giftedness

Понятие «одаренность» сегодня находится в процессе становления. Одними из первых в нашей стране проблемой одаренности заинтересовались Л. С. Выготский и Б. М. Теплов [3, с. 15]. С точки зрения Л. С. Выготского, «одаренный ребенок характеризуется тем, что в его развитии доминируют признаки, характерные для данного возраста, но только возраст этот необычно творчески богато переживаем» [1, с. 253]. Б. М. Теплов обратил внимание, что одаренность обладает сложной структурой, для изучения которой требуется системный подход.

В первой половине XX века Э. Торндайк выделил три независимых вида интеллекта: абстрактно-логический, конкретный и социальный. Социальный интеллект ученый рассматривал как «способность понимать других людей, их действия и поступать мудро по отношению к другим». Данный вид интеллекта он считал самостоятельным психическим феноменом [5, с. 40].

Наиболее весомый вклад в развитие понятия социального интеллекта внес Дж. Гилфорд, который рассматривал социальный интеллект как определенную, достаточно устойчивую (но изменяющуюся в любом возрасте) систему интеллектуальных способностей, выражающуюся в социальном поведении [2, с. 10].

В исследованиях Т. М. Тихомировой и Д. В. Ушакова были обнаружены положительные корреляции между социальным интеллектом подростков и академической успеваемостью, а также положительные связи с популярностью школьников среди сверстников [4, с. 2].

Мы выявили особенности сформированности некоторых параметров социального интеллекта у подростков, обучающихся в 9, 10, 11 классах СУНЦ ЮФО по каждому образовательному профилю, где ФМ – физико-математический профиль образования, IT – профиль образования IT технологии и инженерия, БХ – биолого-химический профиль образования, СГ –социально-гуманитарный профиль образования, АРХИ – профиль образования архитектура и искусство.

Так, для обработки теста «Социальный интеллект» Гилфорда по каждому из четырех субтестов ответы испытуемых оценивались согласно ключу. Полученные данные сгруппировали по профилям образования. (Рис. 1, Рис. 2, Рис. 3, Рис. 4)

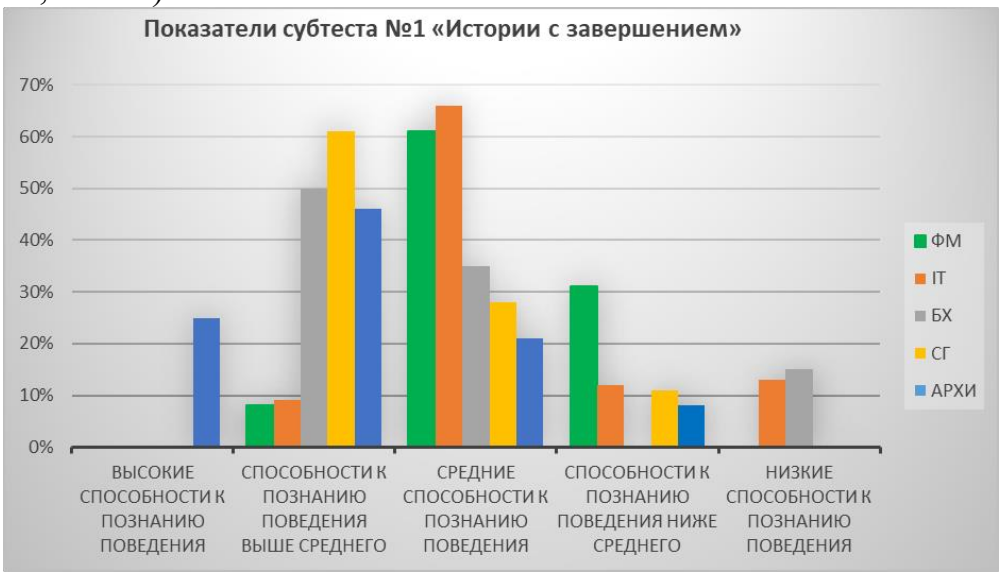


Рисунок 1. Показатели субтеста №1 «Истории с завершением» по каждому профилю образования

Высокие показатели и показатели выше среднего по субтесту 1 «истории с завершением» в большей степени представлены у обучающихся социально-гуманитарного профиля образования и профиля образования архитектура и искусство. Таким людям свойственно предвидеть последствия того или иного поведения. Предвидеть эти последние им помогает хорошо развитое умение понимать чувства, намерения и мысли других людей. У этих людей обычно хорошо выстроена стратегия собственного поведения для достижения целей, которые они себе поставили.

Низкие показатели и показатели ниже среднего по субтесту 1 представлены в классах физико-математического профиля образования и профиля образования IT технологии и инженерия. Такие люди склонны попадать в конфликтные ситуации, так как зачастую не понимают связи между поведением и его последствием. В общепринятых нормах поведения, моральных ценностях ориентируются плохо.

Рисунок 2. Показатели субтеста №2 «Группы экспрессии» по каждому профилю образования

Высокие показатели и показатели выше среднего по субтесту 2 «группы экспрессии» имеют обучающиеся социально-гуманитарного профиля образования и профиля образования архитектура и искусство. Таким людям свойственно хорошо развитое понимание невербальных проявлений. Они хорошо могут определять эмоции, чувства и намерения людей по мимике, позе, жестам.

Низкие показатели и показатели ниже среднего по субтесту 2 представлены у обучающихся профиля образования IT технологии и инженерия. Немного выше, чем в IT классах, показатели в классах физико-математического профиля образования, но способности социального интеллекта все равно развиты на достаточно низком уровне. Такие люди плохо понимают невербальные проявления других людей. Они предпочитают вербальную коммуникацию, но могут неправильно понимать те или иные слова, так как не учитывают невербальную составляющую.

Рисунок 3. Показатели субтеста №3 «Вербальная экспрессия» по каждому профилю образования

Высокие показатели и показатели выше среднего по субтесту 3 «вербальная экспрессия» у обучающиеся социально-гуманитарного профиля образования и профиля образования архитектура и искусство показывают, что эти обучающиеся имеют высокую ролевую пластичность, хорошо чувствуют тон общения и отношения людей друг к другу, хорошо понимают речевую экспрессию в контексте определенной ситуации.

Наиболее низкие показатели в классах физико-математического профиля образования показывают, что эти обучающиеся часто ошибаются с интерпретацией слов другого человека, плохо распознают разные смыслы, которые вербально могут проявляться одинаково.

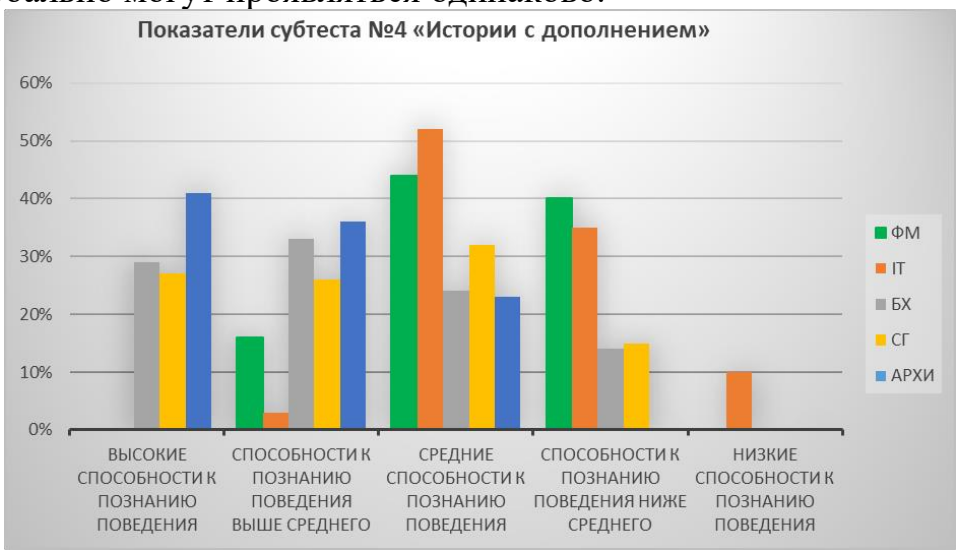


Рисунок 4. Показатели субтеста №4 «Истории с дополнением» по каждому профилю образования

Высокие показатели и показатели выше среднего по субтесту 4 «истории с дополнением» имеют профиля образования архитектура и искусство. Этим людям свойственно понимание межличностных отношений в динамике, т.е. они учитывают изменения отношений в зависимости от ситуаций, слов и поступков. Могут самостоятельно домысливать необходимые, выпавшие из их знания ситуации, звенья межличностных отношений. Также хорошо чувствуют изменение смысла ситуации, понимают её логику развития.

Низкие показатели по данному субтесту в классах физико-математического профиля образования и профиля образования IT технологии и инженерия. Такие люди обычно сложно адаптируются к изменяющейся ситуации, так как испытывают трудности при анализе межличностных отношений.

Так, высокие способности к познанию поведения и способности к познанию поведения выше среднего по каждому субтесту в большем количестве представлены в СГ и АРХИ классах. В то время, как низкие способности к познанию поведения и способности ниже среднего больше всего отражены в ФМ и IT классах. Средние способности к познанию поведения чаще всего встречаются в БХ классах.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что показатели социального интеллекта по методике Гилфорда более развиты у обучающихся

социально-гуманитарных классов и обучающихся классов архитектуры и искусства. Люди с хорошо развитым социальным интеллектом умеют находить соответствующий тон общения в зависимости от ситуации, собеседника и взаимоотношений с ним; имеют хорошо выраженную ролевую пластичность; способны распознать специфику взаимоотношений в динамике; социально активны; понимают язык невербального общения; тактичны; имеют достаточно развитые организаторские способности; им присущ интерес к познанию себя и способность к рефлексии.

Также полученные результаты позволяют нам говорить, что подростки, обучающиеся в физико-математических классах и классах IT и инженерия, обладают достаточно низкими показателями социального интеллекта по методике Гилфорда. Такие люди испытывают определенные трудности в понимании и прогнозировании действий другого человека; бывают несколько бестактны; имеют сложности в социальной адаптации.

Следовательно, при построении индивидуального плана развития для ФМ и IT классов нужно учитывать вполне вероятные трудности в формировании социального интеллекта. Также, зная данную тенденцию этих образовательных профилей, при составлении профилактических и коррекционных работ можно выстроить их более углубленно и личностно-ориентированно.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 433-456.
3. Теплов Б.М. Психология способностей // Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. 717 с.
4. Тихомирова Т.Н. Ушаков Д.В. Измерение социального интеллекта у школьников // Практическая психология и социальная работа. 2016. № 9. С. 119-128.
5. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Социальный интеллект детей и подростков. М.: Институт психологии РАН, 2017. 185 с.

Узакова З. Ф.,
Дф (PhD), доцент
Заместитель директора по учебной работе
Филиала Национального исследовательского
ядерного университета МИФИ, г.Ташкент, Узбекистан
uzf-dba@mail.ru

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ (НА ПРИМЕРЕ ИНКЛЮЗИВНЫХ ТЕАТРОВ)

Лица с инвалидностью более глубоко ощущают остроту тех или иных эмоций со стороны людей, в том числе близких, соответственно воспроизводя неоднократно образы положительно или негативно отразившихся них в процессе их жизнедеятельности. Целью данной работы является проанализировать роль рефлексии в творческом самоопределении лиц с инвалидностью, а также связать особенности развития сильной стороны личности посредством слабости, в частности при отсутствии или слабости одного органа, в частности, физического (орган слуха, зрения, тела, ЦНС и др) посредством развития компенсаторной функции у лиц с инвалидностью.

В статье также рассматривается роль рефлексии на примере действующих в республике инклюзивных театров, и изменении стереотипов людей об инвалидности посредством зрительного и чувственного восприятия через образы, музыку и хореографию.

Ключевые слова: рефлексия, компенсаторная функция, инклюзивные театры, творчество, самоактуализация.

Persons with disabilities more deeply feel the severity of certain emotions on the part of people, including loved ones, accordingly, repeatedly reproducing images that have positively or negatively affected them in the process of their life. The purpose of this work is to analyze the role of reflection in the creative self-determination of persons with disabilities, as well as to connect the features of the development of the strong side of the individual through weakness, in particular in the absence or weakness of one organ, in particular the physical (organ of hearing, vision, body, central nervous system, etc.) through the development compensatory function in persons with disabilities.

The article also examines the role of reflection using the example of inclusive theaters operating in the republic, and changing people's stereotypes about disability through visual and sensory perception through images, music and choreography.

Key words: reflection, compensatory function, inclusive theaters, creativity, self-actualization.

Чтобы мышление человека приобрело творческий характер, оно должно иметь такие свойства как рефлексивность и теоретичность. Лица с

инвалидностью более глубоко ощущают остроту тех или иных эмоций со стороны людей, в том числе близких, соответственно воспроизводя неоднократно образы положительно или негативно отразившихся них в процессе их жизнедеятельности. В научной литературе данного эмоциональное чувственное восприятие именуется рефлексия. Следует отметить, что лицам с инвалидностью присущ высокий уровень рефлексивности и развивается сильнее в связи с тем, что они хорошо понимают, что допущенные ими ошибки в повседневной жизни приводят к более тяжелым последствиям, чем у других людей. А развитие рефлексии связан с жизненной необходимостью.

Целью данной работы является проанализировать роль рефлексии в творческом самоопределении лиц с инвалидностью, а также связать особенности развития сильной стороны личности посредством слабости, в частности при отсутствии или слабости одного органа, в частности, физического (орган слуха, зрения, тела, ЦНС и др.) посредством развития компенсаторной функции у лиц с инвалидностью.

Рефлексия мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения. В социальной психологии рефлексия означает умение индивида осознавать то, как он воспринимается другими людьми, партнерами по общению. Современная педагогическая наука считает, что, если человек не рефлексирует, он не выполняет роли субъекта образовательного процесса.

Слово рефлексия происходит от латинского «обращение назад», словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своем внутреннем состоянии, самопознание, толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ.

Рефлексия – это процесс глубокого самопознания субъектом своих внутренних психических состояний, актов. Внимание особо направлено на деятельность собственной души, а также на необходимый уровень зрелости субъекта.

Важной особенностью творческого мышления, связывающей его с рефлексией, является его проявление на высших уровнях структуры личности. Творчество, являясь актом самовыражения, затрагивает ценности и убеждения человека, что, согласно представлениям А. В. Карпова о рефлексии как интеграторе человеческой психики [1], может доказывать рефлексивную обусловленность творческого процесса.

Подобная позиция отражена в работах Н. В. Шелепановой: автор рассматривает креативность и рефлексивность во взаимосвязи как способности творчески активной личности, а влияние рефлексии на успешность решения творческих задач объясняется развитием самосознания, активизирующим креативные проявления [2]. Кроме того, творческое мышление связывают с работой бессознательного, рефлексия же является механизмом, благодаря которому происходит осознание продукта творческой деятельности.

К примеру слепоглухота – это уникальное заболевание, при котором люди имеют наибольшее из возможных количество ограничений основных категорий жизнедеятельности (способность к самостоятельному обслуживанию, ориентации в пространстве, общению), а также серьезные сложности при обучении, выборе трудовой деятельности [3]. Как правило, у слепоглухих есть психологические проблемы, связанные не только с физическим развитием, но и с эмоциональным интеллектом. Им практически невозможно как вписаться в социум без посторонней помощи и поддержки, так и раскрыть свой внутренний потенциал. Одним из эффективных средств реабилитации, социализации и развития для них может стать терапия через театральные практики.

Сегодня инклюзивные театры не только объекты социализации и творческой реализации лиц с инвалидностью, но и играют большую роль в формировании и развитии инклюзивного общества, в адекватном восприятии лиц с инвалидностью. Но немаловажную роль инклюзивные театры играют в самоактуализации самих людей с инвалидностью, позволяя им на сцене проявлять свои эмоции и внутренние переживания посредством высокого уровня рефлексивности, которые имеют большое влияние на зрителя.

На сегодняшний день в Ташкенте действуют два специализированных театра, которых привлекают к творческой самореализации профессиональных актеров и лиц с инвалидностью: Театр движения «Лик» и инклюзивный театр, имеющих статус ННО. Театр ЛИК основан в 1982 г., как ансамбль современной хореографии, с 2003 г. является интегрированной компанией, т.е. объединяет детей и молодых людей с инвалидностью, их обычных сверстников и профессиональных актёров. В настоящее время коллектив объединяет около 40 человек, 25 из них – молодые люди с физической, умственной и психической инвалидностью: «колясочники», незрячие, неслышащие, ребята с ДЦП, с олигофренией, синдромом Дауна, миопатией Дюшена и другими нарушениями опорно-двигательного аппарата. Интересно отметить, что на первые спектакли с участием инвалидов, поставленные в 2003–2005 гг. было очень трудно привлечь зрителей. Люди не были готовы соединить такие понятия, как «искусство» и «инвалиды». Сейчас «Театр Движения Лик» – важная, неотъемлемая часть культурной жизни Ташкента. Спектакли проходят на лучших сценах столицы при полном аншлаге, даже если это – огромные залы Русского драматического театра или Большого Театра оперы и балета им. А. Навои. Всё это подтверждает то, что «особый» театр близок, по сути, к подлинному искусству, т.к. имеет в своей основе реальное преодоление, внутреннее стремление к совершенству и благотворное воздействие на зрителя. Такие наглядные постановки очень позитивно влияют на воспитание у окружающих чувств взаимопомощи, сострадания, уважения друг к другу, так как они сильнее нравоучений.

Исходя из проведенных наблюдений при посещении школьников и студентов инклюзивных спектаклей, при участии на совместных творческих постановках молодых здоровых людей и молодежи с инвалидностью

снимаются барьеры во взаимоотношениях, у молодых людей меняется мировоззрение и ценности видя, как молодые люди имея заболевание стремятся к развитию и изменению стереотипов об их ограниченных возможностях. Так как инклюзивный театр обеспечивает глубокое, осознанное постижение нравственной проблематики, воспитывает внимание к внутреннему миру другого человека, способность понимать его состояние, сопереживать с ним, обогащает моральные и психологические знания зрителя.

Каждый человек имеет ряд потребностей, в число которых входит и духовная и эстетическая потребность, и люди с инвалидностью в этом не исключение. Если обратиться к работе А. Маслоу “Мотивация и личность”, отмечено, что физиологические потребности удовляетворяются на 85%, потребность в безопасности на 70%, потребность к расположенности группы на 50%, потребность в уважении, одобрении на 40%, самореализации достигают примерно 10%. Удовлетворение базовых потребностей является предпосылкой для развития потребностей более высокого порядка, удовлетворение всех потребностей приводит человека к полной самореализации. Таким образом зритель осуществляет покрытие своих духовных потребностей посредством посещения театра, другие посредством воспоизведения роли и своих возможностей. Однако наряду с рефлексией, посредством которой осуществляется творческий процесс, немаловажную роль играет у лиц, имеющих ту или иную форму инвалидности, играет и компенсаторная функция.

Компесаторная функция появляется следующим обазом, что посредством детального анализа той или иной инвалидности, определения сильного органа, возможна замена данного недостоющего звена, посредством усиления супервозможностей, в том числе творческих и развития одаренных личностей, несмотря на оособенности психолого-физиологического развития человека.

Как отмечает, Г. Баринова «инвалидности присуща также компенсаторная функция инвалидности, обеспечивающая замещение физической (психической) ограниченности, сглаживающая отчуждение инвалидов от общества, нивелирующая зависимость людей с ограниченными возможностями от объективных условий и субъективных факторов существования» [4], однако все данные функции рассмотрены с позиции оценки общества. Ли ЮЕ [5] представила анализ компенсаторных функций детей с инвалидностью пи занятии музыкой и развитие суперспособностей, на основе концентрации. Таким образом основная часть работ направлен на рефлексию и ее роль в развитии творческих способностей, но ни в одних работах не представлена взаимосвязь компенсаторной функции и ее усиления посредством слабого или отсутствующего органа.

Следующий аспект, это развитие компенсаторных функций у лиц с инвалидностью, так, к примеру актер с отсутствие зрения глубоко слышит и впоследствии «видит» музыку, ощущая ее изнутри, таким образом его

творческие способности и навыки одного органа усиливаются при отсутствии или слабом проявлении другого органа [6].

В связи изложенным вносится предложение: - усилить научные изыскания на развитие творческих навыков лиц с инвалидностью; в области рефлексии и развития компенсаторных функций; - стимулировать открытие инклюзивных театров в каждой областей, с прикреплением к ним образовательных учреждений, культурных центров для обеспечения им места на безвозмездной основе для постановки своих благотворительных спектаклей, развития творческих возможностей лиц с инвалидностью их инклюзии в общество.

Список литературы

1. Карпов А.В. Рефлексия как интегратор системы психических процессов. Ярославский психологический вестник. 2005. Вып.16. С. 5-9.
2. Шелепанова Н.В. Рефлексия детерминация креативных проявлений. Дис… канд. псих. наук, 2003. 183 с.
3. Методическое пособие по организации инклюзивных театральных школ «Театральный проект как пространство для всестороннего развития слепоглухих людей и людей с другими особенностями здоровья». М.: АНО «Инклюзион», 2018. 100 с.
4. Баринова Г.В. Содержание инвалидности: рефлексивный анализ // Дискуссия. 2015. №2 (54). С. 14-18.
5. Ли Юе. Компенсаторные способности детей с ограниченными возможностями здоровья в начальном обучении музыки // Жунал СПбу. 2017.
6. Узакова З. Духовная сила искусства и культуры // Санъат ва маданият таълими-бадиий тараққиётнинг харакатлантирувчи кучи. Ташкент, 2014.

Шафигуллин Д. Ф.
аспирант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
dfshafigullin@litsey2.ru

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА АДАПТАЦИЮ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОЛЛЕКТИВЕ

В статье дан анализ факторов адаптации одаренных обучающихся в коллективе. Рассмотрены факторы, влияющие на социально-психологическую адаптацию одаренных обучающихся в коллективе, с точки зрения российских психологов и педагогов. Отмечена зависимость эффективности обучаемого в учебной деятельности и его психоэмоционального благополучия от успешности адаптации в коллективе. Дано определение ключевым понятиям, таким как одаренность, адаптация, эмоциональный интеллект, факторы, влияющие на адаптацию. Проведен анализ зарубежной и отечественной литературы по данной проблеме.

Ключевые слова: адаптация, успешность адаптации, одаренные обучающиеся, эмоциональный интеллект, факторы, влияющие на адаптацию одаренных учащихся в коллективе.

The article analyzes the factors of adaptation of gifted students in the team. The factors influencing the socio-psychological adaptation of gifted students in the team from the point of view of Russian psychologists and teachers are considered. The dependence of the learner's effectiveness in learning activities and his/her psycho-emotional well-being on the success of adaptation in the team is noted. The definition of key concepts such as giftedness, adaptation, emotional intelligence, factors affecting adaptation is given. Foreign and domestic literature on this problem was analyzed.

Key words: adaptation, successful adaptation, gifted students, emotional intelligence, factors influencing the adaptation of gifted students in the team.

В России растет количество исследований, посвященных адаптации одаренных учащихся к коллективу, с акцентом на выявление характеристик одаренных учащихся, которые могут повлиять на их способность адаптироваться к социальной и академической среде, а также на стратегии поддержки их адаптации.

Под адаптацией мы будем подразумевать процесс взаимного приспособления коллектива к личности и личности к коллективу. В данной статье мы рассмотрим исследования по этой теме, включая исследования, в которых изучались социальные, академические и эмоциональные факторы, влияющие на адаптацию одаренных учащихся к коллективу.

Проблема одаренных детей в настоящее время интенсивно разрабатывается исследователями [2,3,4]. Эмоциональный интеллект, как ключевой компонент человеческой психики, занимает центральное место в процессе адаптации одаренных обучающихся. Российские исследователи, такие как Ларионова Л.И.[2], Савенков А.И.[6], и Щебланова Е.И.[8], подчеркивают, что успешная адаптация не ограничивается только интеллектуальными способностями. Эмоциональный интеллект, определенный как набор умений управления эмоциями, как собственными, так и окружающих, становится определяющим фактором в этом контексте.

Эмоциональные факторы

Одна из наиболее распространенных проблем, с которой сталкиваются одаренные учащиеся при адаптации к коллективу, – это управление своими эмоциями. Одаренные учащиеся часто очень чувствительны и напряжены, они могут испытывать тревогу, страх неудачи и часто склонны к перфекционизму. Эти эмоциональные факторы могут затруднять для одаренных учащихся установление позитивных отношений со сверстниками, а также участие в совместной работе и других видах коллективной деятельности.

Исследователи выделили несколько эмоциональных факторов, влияющих на адаптацию одаренных учащихся в коллективе.

Тревога и стресс

Например, в исследовании, опубликованном в журнале «Психология в России: современное состояние», исследователи изучили эмоциональные переживания одаренных учащихся в групповом проекте. Исследование показало, что одаренные учащиеся часто испытывают тревогу и неуверенность в себе, что может привести к нежеланию участвовать в групповой деятельности или брать на себя роль лидера. Исследователи предположили, что педагоги могут поддержать одаренных учащихся, предоставляя им возможности для развития социальных и эмоциональных навыков, например, через групповые консультации или программы наставничества сверстников [1].

Самооценка

Также одаренные дети могут испытывать низкую самооценку из-за социальной изоляции, чувства неадекватности и отсутствия признания их способностей. Согласно исследованию А. В. Исаева [5, с. 220], «низкая самооценка может привести к снижению социальной компетентности, повышенной восприимчивости к давлению сверстников и снижению чувства собственного достоинства у одаренных учащихся в коллективе». Низкая самооценка также может повлиять на академическую успеваемость одаренных студентов, поскольку она может привести к отсутствию уверенности в своих способностях и снижению готовности идти на академический риск.

Социальные факторы

В дополнение к эмоциональным факторам социальные факторы также играют важную роль в адаптации одаренных учащихся к коллективу. Одаренные учащиеся могут испытывать трудности в общении со сверстниками и установлении позитивных отношений из-за своих развитых интеллектуальных способностей, что может создать ощущение изоляции или социальной дистанции.

Например, в исследовании, опубликованном в журнале «Journal of Russian and East European Psychology», ученые изучали социальные навыки одаренных учащихся и их влияние на социальную адаптацию. Исследование показало, что одаренные учащиеся часто имеют более высокий уровень социальной тревожности и социальной замкнутости, чем их неодаренные сверстники, что может затруднять формирование позитивных отношений с другими людьми. Исследователи предложили педагогам поддерживать одаренных учащихся, предоставляя им возможности для развития социальных навыков, например, через групповые занятия или тренинги социальных навыков [9].

Академические факторы

В дополнение к эмоциональным и социальным факторам академические факторы также играют важную роль в адаптации одаренных учащихся к коллективу. Одаренные учащиеся могут заскучать или отвлечься, если их не стимулируют интеллектуально, что может привести к отсутствию мотивации или чувству отрыва от академической среды. В России несколько исследований изучали академические факторы, влияющие на адаптацию

одаренных студентов к коллективу, включая исследования интеллектуального вызова и академической поддержки.

Например, в исследовании, опубликованном в журнале «Россия и Европа: связь культуры и экономики», ученые изучали влияние интеллектуального вызова на академическую мотивацию одаренных учеников в условиях российской школы. Исследование показало, что одаренные учащиеся, которым были предоставлены возможности для интеллектуального вызова и стимулирования, с большей вероятностью будут мотивированы и вовлечены в учебную работу, а также будут чувствовать связь со своей академической средой. Исследователи предположили, что педагоги могут поддержать одаренных студентов, предоставив им возможность заниматься независимыми исследованиями или другой сложной учебной деятельностью [7].

Эмоциональный интеллект

В другом исследовании, опубликованном в журнале «Gifted Education and Creativity», изучалась взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и социальной адаптацией среди одаренных учащихся в России. Под термином эмоциональный интеллект будем понимать способность индивида распознавать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Исследование показало, что одаренные учащиеся с более высоким уровнем эмоционального интеллекта с большей вероятностью хорошо адаптируются к групповой среде и имеют позитивные отношения со сверстниками. Также этими учеными было выявлено, что эмоциональный интеллект положительно коррелирует с академической успеваемостью [10].

В заключение следует отметить, что процесс адаптации одаренных учащихся к коллективу является сложной и многогранной областью исследования, имеющей важные последствия для социального, эмоционального и академического благополучия одаренных учащихся. Российские психологи и педагоги внесли важный вклад в эту область изучения, проведя исследования, в которых изучались эмоциональные, социальные и академические факторы, влияющие на адаптацию одаренных учащихся к коллективу, а также стратегии поддержки их адаптации.

Список литературы

1. Бондарева А.Ю. Особенности тревожности у интеллектуально одаренных подростков // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской научно-практической конференции. ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», 2013. №. 1. С. 59-61.

2. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 320 с.

3. Ларионова Л.И., Гончарова А.С. Проблема идентификации одаренных детей. Сборник материалов Всероссийской научно-практической

конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса». Под редакцией О.И. Ключко. 2016. С. 160-164.

4. Ларионова Л.И., Зверев О.М., Богданов Д.В. Особенности эмоционального интеллекта обучающихся с разными видами одаренности (на примере ОЦ «СИРИУС») // Сборник материалов научной конференции «Одаренность: условия и факторы». Самара, 2020. С.71-76

5. Немыткина А.С., Заболотская Е.А., Исаев А.В. Одаренные дети в России: методы поиска, форма поддержки и пути развития // Защита детства: проблемы, поиски, решения. 2021. С. 218-222.

6. Савенков А.И. Психология детской одаренности. 2-е изд., испр. и доп. М. Изд-во: ЮРАЙТ, 2019. 334 с.

7. Сибгатуллина Г.Г. Одаренные дети: проблемы работы с одаренными детьми // Россия и Европа: связь культуры и экономики. 2014. С. 126-128.

8. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 245 с.

9. Gross M.U. M. (2004). Exceptionally and profoundly gifted students: An underserved population. Theory into practice, 43(2), 96-103.

10. Sternberg R. Giftedness as developing expertise // International handbook of giftedness and talent / Ed. by K. Heller et al. Amsterdam: Elsevier science, 2000. P. 55–66.

ДИАГНОСТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Ключко О.И.
доктор философских наук, профессор департамента психологии,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
olga-klioutchko@yandex.ru
Арцибашева Э.Б.
магистр педагогики, преподаватель
ГБПОУ г. Москвы МГКМИ им. Ф.Шопена
artsibashevaelina@gmail.com

КЛУБ КАК ФОРМА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описан феномен клуба в контексте дополнительного образования и как формат музыкального просвещения для одаренных детей и подростков. Обозначены основные этапы развития клубной деятельности в России. Клуб определяется как добровольная самостоятельная деятельность участников для удовлетворения потребности в межличностном общении и проявлении субъектности в условиях отсутствия оценок, ограничений содержания программы и выбора форм и средств деятельности с учетом

интересов детей и подростков. Предпроектное исследование зафиксировало потребность учащихся в клубных форматах. В статье представлен опыт создания клуба «Viva musica» на базе Московского государственного колледжа музыкального исполнительства имени Ф.Шопена, описаны его основные принципы и формы деятельности, тематика встреч. Зафиксированы организационные и психологические дефициты в деятельности клуба, а также направления для дальнейшего развития.

Ключевые слова: клуб, клубная деятельность, дополнительное образование, музыкальное просвещение.

The article describes the phenomenon of the club in the context of additional education and as a format for music enlightenment for gifted children and adolescents. The main stages in the development of club activities in Russia are outlined. The club is defined as a voluntary independent activity of participants to satisfy the need for interpersonal communication and manifestation of subjectivity in the absence of assessments, restrictions on the content of the program and the choice of forms and means of activity, taking into account the interests of children and adolescents. Pre-project research documented students' need for club formats. The article presents the experience of creating the "Viva musica" club on the basis of the Moscow State College of Musical Performance named after F. Chopin, describes its basic principles and forms of activity, and the topics of meetings. Organizational and psychological deficits in the club's activities were recorded, as well as directions for further development.

Keywords: club, club activities, additional education, musical enlightenment.

Развитие детского клубного движения в России имеет длительную историю. Впервые в Российской Империи внешкольные детские учреждения стали возникать в конце XIX – начале XX веков. Ими являлись различные мастерские, клубы, кружки, дневные приюты для детей, оздоровительные лагеря и пр. Одним из первых кружков традиционно называют литературный кружок, организованный в Шляхетском кадетском училище в Петербурге; в середине XIX века были открыты «Клуб юных орнитологов» в г. Глухове, «Клуб гимназистов» в г. Чернигове, а также «Спортивно-молодежный клуб» в Москве [4].

Принято считать, что первый клуб для детей в России был открыт педагогами-экспериментаторами С.Т. Шацким и А.У. Зеленко в 1906 году. Такие ими созданные организации, как «Сетлемент» и «Дневной приют для приходящих детей», с самого начала были ориентированы на социальную педагогику. С.Т. Шацкий писал: «Дети не могут жить нормально вне свободного общества детей. Нужно дать им возможность создать свое общество. <…> Мы - товарищи детей. Мы должны делать все, что делают дети, и не цепляться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят» [8, с. 8].

19 мая 1914 г. состоялось знаковое событие: клубы Москвы объединились в союз, что дало возможность педагогам-соратникам делиться наработанным опытом в сфере внешкольного образования и воспитания. В

1919 участники этого союза – В.Г. Марц и с А.Ф. Родин написали работу: «Клубы для детей и подростков». В ней нашли своё отражение авторские взгляды на основные принципы клубной деятельности. Авторы дали определение детскому клубу как объединению, которое должно заниматься досугом детей на общественных началах, программа клуба не должна быть скована жесткой программой, а руководитель клуба должен хорошо ориентироваться в интересах детей. «Исключая предметность занятий, он [клуб. – Прим. автора] привлекает все виды энергии, стремясь внести организацию в детскую жизнь. Удовлетворяя запросы и интересы детей в области труда, искусства, знаний, игры, клуб стремится к воспитанию в ребенке общественных навыков, необходимых в жизни. Задача детского клуба – подхватить стремление детей, перевести их социальный инстинкт с низшей ступени на высшую, сделать содержательным, придать ему педагогическую устремленность» [3, с.23].

Один из основателей Всероссийского учительского союза В.И. Чарнолуский понимал клубные формы деятельности как «свободные объединения людей, связанных между собой общностью социального положения, профессии, интересов и т.д., имеющие целью совместно и на общие средства развивать различные формы своего общения и удовлетворять тот или другой круг общих всем потребностей, главным образом, в области общественных развлечений и образования» [7, с. 107].

К 70-ым годам в системе советского образования сложились общие принципы внешкольной работы, которые могут быть отнесены и к клубной деятельности: занятия организуются на основе интересов детей; посещение добровольное; внешкольная деятельность носит характер общественно полезной; ориентирована на развитие инициативы у детей; формы внешкольной деятельности разнообразны; учитываются физические и умственные способности детей [4]. С 1992 года термин «внешкольная деятельность» заменен термином «дополнительное образование», что отражено в Законе «Об образовании в РФ».

В 2021 году в МГКМИ имени Ф. Шопена по инициативе преподавателей Элины и Сергея Арцибаевых возник музыкального клуба «Viva musica». Мы рассматриваем музыкальный клуб как форму просвещения и инструмент, способствующий формированию социального и культурного опыта детей и взрослых, что создает благоприятные условия для развития художественно-эстетического и духовного потенциала [2; 5], как неформальную структуру с привлечением родителей, преподавателей и известных исполнителей, использованием интерактивных форматов и обратной связи. Помимо того, что в музыкальном клубе можно получить профессиональную оценку музыкальных жанров и направлений, расширить кругозор, погрузиться в историю и т.д., в клубе отсутствует традиционная система оценивания, а все встречи ведутся в форме свободного диалога.

Актуальность данного проекта мы связываем, в первую очередь, с образовательными интересами и потребностью неформального общения

учащихся музыкальных школ и колледжей, в своей работе мы ориентировались на особенности именно этой целевой аудитории. Учащиеся музыкальных школ и колледжей проходят многоступенчатых отбор на основе музыкальных способностей и владения техникой музыкального исполнительства и репертуаром, участвуют в многочисленных конкурсах и концертах. На этом основании мы можем отнести нашу целевую группу к категории одаренных со специальными (музыкальными) способностями, при этом отмечая ее многочисленные психологические особенности – погруженность в свои интересы, чувствительность к внешним воздействиям, в том числе к одобрению или неодобрению и ожиданиям от них высоких достижений и успеха, дефицит межличностного общения и конструктивной поддержки [6].

В рамках предпроектного исследований мы провели анкетирование (с 25 марта по 10 апреля 2021 года) для выяснения востребованности программ профессионального и дополнительного образования для обучающихся 12-18 лет колледжа музыкального исполнительства имени Ф.Шопена. Респондентами выступили 63 ребенка в возрасте от 12 до 18 лет и 115 родителей. На основе полученных результатов нами было сделано несколько выводов:

- На вопросы, которые были направлены на выявление интересов, подростки и их родители отвечали примерно одинаково. Самыми популярными занятиями в свободное время среди подростков были названы (в порядке убывания): слушание музыки, встречи с друзьями, игра в компьютерные игры, рисование и занятия спортом.
- В качестве мотивации к посещению дополнительных кружков и секций, подростки чаще отмечали «желание заняться любимым делом» и «желание узнать что-то новое».
- Одним из главных факторов выбора учреждения дополнительного образования многие опрошенные выбирали «близость к дому», причём данный параметр напрямую коррелирует с возрастом учащегося.
- Абсолютно все опрошенные родители ответили положительно на предложение принять участие в работе музыкального клуба.

Таким образом, мы убедились в наличии социального заказа на дополнительное образование как среди детей, так и среди родителей, а исследование базы внедрения проекта (МГКМИ имени Ф. Шопена) подтвердило наличие творческой педагогической среды и достаточность материально-технической базы для внедрения проекта.

В ходе дискуссий инициаторов и участников клуба были определены основные принципы его работы, которыми стали:

- индивидуальный подход в работе с учащимися;
- принцип обучения без принуждения, выраженный в свободном членстве;
- открытость клуба, максимальное привлечение учащихся разных классов, их родителей и педагогов;

- возможность дистанционной работы;
- деятельность клуба не должна исчерпываться только просветительской деятельностью, она также должна включать творческую, игровую и социальную активность.

Для информирования потенциальных участников и организации первой встречи были разосланы индивидуальные приглашения, объявления были размещены на сайте колледжа, страницах в социальных сетях, а также в распечатанном виде на информационных стендах колледжа.

Первая встреча состоялась 22 ноября 2021 года, на ней присутствовало 19 человек.

Были приняты следующие решения:

− название «Viva musica» было утверждено методом открытого голосования;

− определен круг тем, интересующих учащихся;

− были выслушаны различные идеи участников клуба о мастер-классах и проектной деятельности;

− было утверждено заранее составленное расписание;

− обучающиеся выразили согласие с включением родителей в работу клуба.

Были выбраны основные формы работы с учётом пандемийных ограничений: лекция, концерт, конкурс, индивидуальный проект (например, подготовка публичного доклада, исполнение музыкального произведения, составление плей-листа т.п.). Также были определены основные критерии успешности проекта: число постоянных участников по итогам года, привлечение родителей, заинтересованность детей и психологический комфорт участников клуба. Составлено и согласовано с администрацией колледжа Положение о клубе. Формами отчётности были выбраны: отчётные концерты, слушания публичных докладов, фотоотчёт о проведённых мероприятиях.

При составлении расписания нашего клуба мы столкнулись с рядом проблем: учебный план колледжа на 2021–2022 учебный год оказался сильно перегружен, поэтому нам не удалось запланировать больше одной встречи в месяц; пришлось сузить ряд тем, ограничить количество мастер-классов. Положение о клубе было утверждено директором колледжа 9 января 2022 года.

В итоге в течение учебного года мы провели 9 встреч. Ниже представлен календарно-тематический план на 2021–2022 учебный год:

1) 11.2021. Первое собрание участников Клуба. Свободная тематика встречи, обсуждение дальнейших планов.

2) 12.2021. «Классические хиты». Конкурс на составление лучшей концертной программы для широкого круга зрителей.

3) 12.2021. Новогодний концерт в культурном центре Исмаила Ахметова.

4) 01.2022. Основы выразительной речи, публичные выступления. Мастер-класс актрисы Театра «На Покровке» Нины Красильниковой.

5) 02.2022. «Музыка любви». Конкурс на создание лучшего плей-листа ко Дню всех влюбленных.

6) 03.2022. Клавирные сочинения И.С. Баха. Мастер-класс Сергея Арцибашева.

7) 04.2022. Концерт в органном зале МГКМИ им. Шопена.

8) 05.2022. «Великий и ужасный коллоквиум». Баттл для студентов фортепианного отделения.

9) 05.2022. Подведение итогов года, анкетирование, ответы на вопросы.

В мае 2022 ода было проведено анкетирование среди учащихся и их родителей по методу незаконченных предложений В.Ф. Петренко [1]. Обучающиеся отметили доброжелательную атмосферу, выразили надежду на продолжение работы клуба в следующем учебном году, а также поделились тем, что нашли здесь новых друзей.

Результаты деятельности клуба:

− участники получили опыт работы с информацией, ее поиска, отбора, анализа и обработки;

− при подготовке докладов использовали специальные музыкальные издания, систематизировали её и рассказывали товарищам в такой форме, чтобы заинтересовать и приобщить их к клубу;

− музыка помогла школьникам и студентам установить связь с такими предметами, как история, МХК, литература, расширить музыкальные интересы;

− ученики освоили компьютерные программы, например, делая аудио- и видеозаписи, создавая плей-листы;

− появились навыки самоорганизации: часть мероприятий ученики готовили самостоятельно;

− ученики развили коммуникативные компетенции, например, научились с уважением относиться к мнению других, задавать вопросы, таким образом, осваивая культуру дискуссии.

При реализации проекта нами были выявлены ряд серьезных дефицитов:

1) Недостаточность кадрового ресурса: большая нагрузка на руководителей клуба требует включения большего числа преподавателей и гостей клуба, а также более активного участия школьников и студентов, расширения состава участников, приглашения гостей, в том числе известных музыкантов, актеров, литераторов, искусствоведов.

2) Формальное участие и отсутствие интереса родителей: не все родители школьников проявили готовность включиться в деятельность клуба и в большинстве случаев просто присутствовали на встречах, многие стеснялись высказать свое мнение и проявить личную позицию из-за низкого уровня информированности в области музыки. Надеемся, что свободное общение и интересные форматы дискуссий позволят решить эту проблему.

3) Недостатки самоуправления клуба, что проявилось в опозданиях и нарушениях регламента подготовки к мероприятиям и встречам клуба. Мы связываем этот недостаток с тем, что клуб существует совсем недавно, и пока

что в нем не сформировались устойчивые традиции и отношения, лидеры и активисты только появляются.

В целом мы считаем клуб эффективной формой музыкального просвещения и неформального образования, имеющей значительный потенциал для дальнейшего применения и снижения психологических дефицитов одаренных детей и подростков и перспективы дальнейшего развития.

Список литературы

1. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

2. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник / Д.В. Наумова, В.А. Ясвин, Г.Ю. Мартьянова [и др.]. М.: Юрайт, 2021. 414 с.

3. Родин, А.Ф, Марц, В.Г. Клубы для детей и подростков /А.Ф. Родин, В.Г. Марц. М.: Народный учитель, 1919. 96 с.

4. Романов, А.П. Детские и подростковые клубы в системе общественного воспитания в СССР /А.П. Романов. М., 1990. 156 с.

5. Ручимская С.В., Петровская Л.Н. Музыкальное просвещение как инструмент обретения социального и культурного опыта // Система ценностей современного общества. 2014. №37. С.23-28.

6. Таллибулина, М. Т. Психологические проблемы музыкально одаренных детей и пути их преодоления // Специальные музыкальные школы для одаренных детей: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции / Ред.-сост. В.И. Адищев, К.В. Зенкин. М.: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 2022. С.15-20.

7. Туманова, А. С. Общественные организации и русская публика в начале XX века. М.: Новый хронограф, 2008. 328 с.

8. Шацкий, С. Дети – работники будущего. М.: Работник просвещения, 1922. 64 с.

Матросова А.А.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
alina-info@bk.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность темы нашего исследования исходила из необходимости изучения и выявления психолого-педагогических особенностей развития лингвистических способностей у младших школьников в условиях

дистанционного образования как ментальных ресурсов их общения и мышления. Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы выявить психолого-педагогические особенности развития лингвистических способностей младших школьников в современных условиях дистанционного образования и с учетом данных особенностей разработать программу развития лингвистических способностей младших школьников в условиях дистанционного образования. Были рассмотрены этапы экспериментального исследования: констатирующий, формирующий и контрольный, а также описаны полученные данные. Были выделены цель, задачи, формальные характеристики программы развития лингвистических способностей младших школьников в условиях дистанционного образования и изложены результаты ее проведения.

Ключевые слова: специальные способности, английский язык, диагностика лингвистических способностей, программа развития лингвистических способностей.

The relevance of the topic of our research was based on the necessity to study and identify the psychological and pedagogical features of the development of linguistic abilities of primary students under the conditions of distance education as mental resources of their communication and thinking skills. The purpose of this study was to identify the psychological and pedagogical features of the development of linguistic abilities of primary students under modern conditions of distance education and, considering them, develop a program, which is devoted to the development of primary students' linguistic abilities under the conditions of distance education. The stages of experimental research: ascertaining, formative and control, and the data obtained were described. The purpose, objectives, and formal characteristics of the program were highlighted and the results of its implementation were presented.

Keywords: special abilities, English language, diagnostics of linguistic abilities, program of the development of linguistic abilities.

Наличие способностей к иностранному языку [3, с. 139; 4, с. 107; 5, с. 43] может пригодиться для самых разных задач, таких как чтение специальной литературы для углубления в профессию, переговоры с коллегами международного уровня и многое другое. Именно по этой причине в настоящий момент времени лингвистические способности служат в качестве актуального предмета психолого-педагогического исследования в области психологической науки и образовательной практики [5, с. 45].

В нашем исследовании мы опираемся на определение понятия о лингвистических способностях, данным И.А. Зимней и М.К. Кабардовым: лингвистические способности - личностно-психологические и специфические характеристики отдельного индивида, которые отличаются свободным усвоением языков и лёгким его применением в процессе коммуникаций [1, с. 78].

Все лингвистические способности имеют неразрывную связь и составляют единый механизм. Так, к примеру, М. К. Кабардовым [1, с. 165] были выделены десять составляющих этих способностей: 1) фонетические, грамматические, лексические и стилистические способности, которые соотносятся с основными аспектами языка; 2) способности чтения, слушания, говорения, письма – они связаны с речевыми процессами; 3) иноязычное мышление и чувство языка, которые являются основными способностями.

Цель настоящего исследования: разработать программу развития лингвистических способностей учащихся младшего школьного возраста в современных условиях дистанционного образования и проверить ее эффективность.

Организация и методы исследования

В нашем исследовании приняли участие учащиеся младшего школьного возраста 7-9 лет, которые обучаются английскому языку в формате дистанционного обучения [7, с. 79] на протяжении двух лет в Международной языковой школе «ILS» города Химки. Дети занимаются в четырех группах по 10 человек, из них было отобрано 30 человек, в которые вошло 20 девочек (66%) и 10 (33%) мальчиков. В выборку испытуемых входят школьники разных возрастов - от 7 до 9 лет.

Исследование проводилось в середине учебного года в период с 10.10. 2021г. по 30.03.2022г., когда учащиеся вынуждены были перейти на дистанционное обучение [6, с. 308] в связи с распространением короновирусной инфекцией, которая повлекла за собой пандемию.

Рассмотрим этапы экспериментального исследования и опишем полученные данные.

Констатирующий этап эксперимента проходил в период с 10.10.2021г. по 30.10.2021г. в формате дистанционных занятий. Онлайн-встречи проводились через платформу ZOOM как индивидуально, так и в группе, в составе 5 человек. Временной интервал индивидуальных встреч составил 15 минут, групповых – от 30 до 45 минут.

Первая диагностическая встреча была посвящена измерению уровня общего интеллекта младших школьников с помощью теста Векслера, на второй встрече использовался тест прогрессивных матриц Равена для оценивания наглядно-образного мышления, на третьей встрече была проведена диагностика уровней сформированности памяти младших школьников и применялись следующие методики: «Запомни рисунки» С. Немова, «Зрительная непроизвольная память» Л.М. Шипицыной, «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурии, «Запомни пару» А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костроминой С. Н.. На четвертой встрече была использована методика С.Л. Кабыльницкой "Обнаружение ошибок в письме" с целью диагностики уровня внимательности младших школьников. На пятой встрече нами применялся тест фонетических способностей для измерения уровня фонетического слуха учащихся, а также тест на грамматическую чувствительность.

Формирующий этап эксперимента включал в себя разработку и проведение программы развития лингвистических способностей младших школьников в условиях дистанционного образования [6, с. 308; 7 с. 79]. Программа состоит из двух основных блоков, первый из которых направлен на развитие интеллектуальной сферы и познавательных компонентов лингвистических способностей, в которые входят мышление, восприятие, память и внимание; второй ориентирован на развитие таких аспектов языка, как фонетический слух и грамматическая чувствительность. Разработанные нами задания и упражнения нацелены на развитие всех видов речевой деятельности, а именно: чтения, слушания, говорения и письма.

Цель разработанной нами программы: способствовать развитию лингвистических способностей младших школьников посредством учета психолого-педагогических особенностей их развития в условиях дистанционного образования.

Задачи программы:

- Способствовать развитию общих способностей мышления, восприятия, памяти, внимания;
- Способствовать развитию умений слушания, чтения, говорения, письма;
- Способствовать развитию способности к фонетическому слуху и грамматической чувствительности;
- Способствовать развитию креативности и воображения;
- Повысить мотивацию к изучению английского языка.

При составлении программы мы опирались на возраст и интересы учащихся, а также уровень их познавательных процессов. Множество разработанных нами заданий и упражнений основаны на игровой деятельности, что повысит мотивацию учащихся к изучению английского языка. Более того, наша программа содержит немало интерактивных заданий, где учащимся предлагается работать в парах или группах в целях практики речевой деятельности, а также развития умений работать в сотрудничестве, отстаивать собственное мнение и приходить к общему решению.

Формальные характеристики программы

Для каждого задания сформирована цель, основная задача, подробная инструкция и рекомендации, которые следует принять во внимание при реализации данной программы. Первый блок программы включает в себя 3 задания на развитие интеллектуальной сферы, 3 задания на развитие восприятия, 3 задания на развитие внимания, 8 заданий на развитие памяти. Второй блок содержит 3 задания на развитие фонематического слуха и 3 задания на развитие грамматической чувствительности. Разработанная нами программа рассчитана на 200 часов, продолжительность одного занятия –30-40 минут.

Результаты проведения программы

Программа была проведена в полном объеме. Занятия проводились в течение 3 месяцев в период с 01.11.2021г. по 01.02.2022г. по 30-40 минут два

раза в неделю в первой половине дня. Между блоками был сделан перерыв на Новогодние праздники в период с 31.12.2021г. по 10.01.2022г.

Контрольный этап исследования был проведен в период с 08.02.2022г. по 28.02.2022г. спустя неделю после формирующего этапа. Контрольный этап повторяет по структуре констатирующий и включает в себя диагностику общего интеллекта, наглядно-образного мышления, памяти, внимания, фонематического слуха и грамматической чувствительности младших школьников.

Методы математической обработки

Программы, используемые для математической обработки (Excel и IBM SPSS Statistics 26.0)

В качестве методов математического анализа были использованы: описательные статистики (средние значения, частоты), U-критерий Манна-Уитни для проведения сравнительного анализа для 2-х зависимых выборок и критерий Уилкоксона для сравнения показателей 2-х зависимых выборок).

Результаты исследования

В рамках исследования мы провели диагностику сформированности интеллекта и мнестической функции, концентрации внимания, способности к фонетическому кодированию и грамматической чувствительности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Так как в рамках исследования дети были разделены на контрольную и экспериментальную группу, мы также оценили наличие различий по показателям методик, используемых в диагностике. Как показали результаты сравнительного анализа, дети из экспериментальной и контрольной группы обладают схожим уровнем интеллекта, сформированности мнестической функции, концентрацией внимания, способностью к фонетическому кодированию и грамматической чувствительности. После проведения занятий по предложенной экспериментальной программе вновь была проведена диагностика с использованием того же диагностического материала.

Как показали результаты исследования, на контрольном этапе эксперимента дети продемонстрировали более развитый вербальный и невербальный интеллект, более высокие показатели сформированности разных уровней памяти (слуховой и зрительной; непроизвольного запоминания; логической и механической памяти), концентрации внимания, а также продемонстрировали более развитую способность к фонетическому кодированию и грамматической чувствительности.

Чтобы оценить, является ли повышение изучаемых показателей следствием прохождения экспериментальной программы детьми, мы провели сравнительный анализ показателей у детей из экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе эксперимента. Результаты сравнительного анализа показали, что дети, прошедшие экспериментальную программу, демонстрируют статистически значимо более высокий уровень сформированности непроизвольной и механической памяти, более выраженную грамматическую чувствительность к правильности

предложения. При этом мы также можем отметить, что, согласно средним значениям, отмечается тенденция к повышению показателей, отражающим сформировавнность логической и зрительной памяти, а также концентрацию внимания и способность к фонетическому кодированию, у детей из экспериментальной группы, прошедшим предложенную программу обучения. Отметим, что на данный момент эти различия не достигают уровня статистической значимости.

Заключение

Таким образом, было показано, что прохождение программы обучения способствует развитию непроизвольной и механической памяти, а также позволяет повысить грамматическую чувствительность к правильности предложения. Помимо этого, программа может способствовать повышению сформированности логической и зрительной памяти и способности к фонетическому кодированию у младших школьников - так как полученные результаты по этим показателям не достигают уровня статистической значимости, может потребоваться корректировка программы совместно с расширением выборки для повышения эффективности программы и точности исследования.

Список литературы

1. Кабардов М. К. О диагностике языковых способностей // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985. 182 с.

2. Кочарян А.С., Фролова Е.В., Такмакова М.Ю. Психометрическая оценка и апробация опросника «Опыт близких отношений» // Академический журнал Западной Сибири. – No 5 (54). Том 10. – 2014.– С. 56-59.

3. Матросова А. А., Семенов И. Н. Психолого-педагогические проблемы развития лингвистических способностей одаренных учащихся как элементов их человеческого капитала // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. Материалы межд. конф., посвященной 125-летию Б. М. Теплова / Под ред. М. К. Кабардова, А. К. Осницкого. – М.: ПИ РАО, 2021. С. 138-142.

4. Матросова А.А. Семенов И.Н. Психолого-педагогические подходы к изучению и развитию лингвистических способностей // Психология одаренности и творчества. Сборник трудов IV Межд. научно-практич. онлайн-конференции / Под ред. А.И. Савенкова, П.В. Смирновой. – М., 2022. С. 106-112. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/matrosova-a-a-semenov-i-n-psikhologo-p/

5. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Пенягина Е.Б. К проблеме развития лингвистических способностей в онтогенезе // Вестник ПТУ. Психология. – Пермь, 1998. С. 42-50.

6. Савенков, А. И. Одаренный ребенок дома и в школе: Потенциал личности и программа развития / А. И. Савенков. — Екатеринбург: У-Фактория, 2004. — 272 с.

7. 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.

8. Семёнов И.Н., Туровцев Н.В. Типология профессионально-творческих ресурсов человека в дифференциальной психологии способностей Б.М. Теплова // Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. / Под ред. М.К. Кабардова и др. – М.: ПИ РАО, 2017. – С. 151–155.

9. Фадеев Е.В. Организационные и психологические проблемы дистанционного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 308-310.

10. Ханапиева, Х. М. Особенности работы преподавателя при дистанционной форме обучения / Х. М. Ханапиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. № 2 (11). С. 78-82.

Поночевный М.А.
кандидат философских наук,
доцент специализированного учебно-научного центра Южного федерального округа,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону,
maponochevnyy@sfedu.ru

ПЕРВАЯ РУССКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ СВОИМИ ГЛАЗАМИ: ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Статья посвящена использованию элементов ролевой игры и драматизации для активизации обучения одарённых детей. Автор показывает потенциал данных методов для надежного закрепления сложных для запоминания тем, комплексного формировании блока различных компетенций, пропедевтики исследовательской культуры. На примере элементов ролевой игры и драматизации показаны преимущества имитационных активных методов, в том числе длительная целенаправленная активность, сотворчество, эмоциональная вовлеченность, высокая пропедевтическая, профориентационная и мотивационная составляющая. В качестве примера выбран урок истории Первой русской революции, чтобы раскрыть потенциал этой темы и исправить распространенные недостатки в ее восприятии и запоминании. В ходе урока ученики моделируют рассказ о революции глазами ее участника в соответствии с критериями детализации, достоверности и содержания.

Ключевые слова: методы активного обучения, одаренные дети, метод ролевой игры, драматизация на уроке истории.

The article is devoted to the use of elements of role playing and dramatization to enhance the learning of gifted children. The author shows the potential of these

methods for reliably consolidating difficult-to-memorize topics, complex formation of a block of various competencies, propaedeutics of research culture. The advantages of the same active simulation methods, including long-term goal-directed activity, co-creativity, emotional responsiveness, high propaedeutic, career guidance and motivational components ─ are shown using elements of role playing and dramatization as an example. In this example, a lesson on the history of the modern Russian revolution was chosen to reveal the potential of this topic and correct common shortcomings in its perception and remembering. During the lesson, students model the story of the revolution in terms of its content in accordance with the criteria of detail, authenticity and content.

Keywords: methods of teaching history, gifted children, role-playing method, dramatization in a history lesson.

Системное развитие потенциала одаренных детей в ходе изучения истории урочными и внеурочными средствами было и остается актуальной задачей. Наиболее содержательные для данного направления поиска работы можно разделить на три группы: по общей теории активных методов, по теории и практике ролевых игр, по применению активных методов именно на уроке истории. Особо хочется отметить работы А.П. Панфиловой, которые излагают общую теорию активных методов обучения [5], но также содержат ценный аналитический материал по деталям применения отдельных методов [6], например, отделяют особенности ролевых игр от разыгрывания в ролях. По мнению некоторых исследователей, игровые технологии на уроке истории часто организуются без элементов ролевого моделирования и драматизации [4, с. 95-98], что делает особенно востребованным данное исследование.

Цель работы ─ исследовать и оценить опыт применении элементов ролевой игры и драматизации при прохождении темы «Первая русская революция» в учебных заведениях для одаренных детей с углубленным изучением истории. Для этого необходимо, во-первых, проанализировать общие преимущества данной методики. Во-вторых, требуется раскрыть конкретные особенности ее применения в практическом опыте уроков по выбранной теме.

Анализ общих характеристик теории и практики применения ролевых игр и драматизаций как активных имитационных методов позволяет делать ряд выводов. Активные методы лидируют с точки зрения развивающего потенциала, что особенно важно при работе с одаренными детьми. В числе их сильных сторон — целенаправленная активизация творческого мышления, длительность активности обучающихся, их повышенная эмоциональная вовлеченность, налаженная система прямых и обратных связей для взаимодействия [2, с. 21-22]. К преимуществам активных методов можно отнести и сотворчество обучающихся с преподавателем и друг с другом (интерактивность) в ходе поиска истины при решении конкретной познавательной проблемы или ситуации. В имитационных активных методах особенно хорошо реализуется и пропедевтическое погружение в

профессиональную среду — важная мотивационная составляющая работы с одаренными детьми: они раньше и глубже раскрывают свой потенциал, когда начинают представлять картину своей будущей профессиональной деятельности более рельефно. В числе факторов, побуждающих обучающихся к активности традиционно отмечаются профессиональный интерес, творческий характер деятельности, состязательность, игровой характер проведения занятия, эмоциональное воздействие [8, с. 28]. Все это в полной мере относится к историческим ролевым играм и драматизациям, моделирующим элементы изучаемой исторической реальности и профессиональной деятельности по ее изучению. История является базовой дисциплиной для одаренных детей, выбирающих профильное гуманитарное образование на этапе школы, обеспечивая комплексное достижение целого спектра метапредметных и личностных результатов. Она же будет играть большую роль в любой выбранной ими гуманитарной профессии в будущем. Особенно это актуально для выпускников СУНЦ, которые могут не стать учеными-историками, но будут в состоянии провести историческое исследование для целей своей профессиональной деятельности.

Применение элементов ролевых игр и драматизации в работе с современными творческими детьми имеет ряд трудностей, так как им непросто почувствовать себя в роли другого человека и посмотреть на мир его глазами в силу малой погруженности в тексты, клипового мышления, воспитания в детоцентричных семьях. Зато такая творческая работа развивает их личностный, коммуникативный, исследовательский потенциал. С точки зрения профессиональной пропедевтики, одаренный ученик профильных классов имеет возможность познакомиться с азами специфически гуманитарного метода понимания, то есть познания объекта и присущего ему смысла целиком или частично с помощью погружения в тотальность его времени, в проявления человеческой природы и их интерпретацию. Тем более, что у современных детей есть к этому предрасположенность ─ они действительно больше заинтересованы в понимании тех, кто не похож на них (URL: https://trends.rbc.ru/trends/education/5f2aea329a7947683cac57c1).

Тема урока «Первая русская революция» выбрана неслучайно. Во-первых, по линейной системе изучения истории она оказалась в конце девятого класса. В силу очевидных причин далеко не всегда возможно на последних занятиях перед итоговой аттестацией уделить ей должное внимание. Во-вторых, при запоминании материала нередко более яркое событие — Великая революция 1917 года — привлекает гораздо большее внимание и вытесняет из памяти менее яркие события революции 1905-1907 гг. Учитывая знаковость Первой революции в плане зарождения российского парламентаризма и понимания особенностей развития России на Третьеиюньском этапе, опыт показывает необходимость особого внимания к закреплению этой темы. По мнению Е.В. Зарукиной, если ставится задача закрепления, то наибольший эффект достигается анализом конкретных ситуаций [3, с. 22].

Сюжет ролевой игры заключается в реконструкции воспоминаний об опыте Первой русской революции через разыгрывание образов людей из разных социальных страт. Ученики заранее готовят короткий рассказ, представляя себя в комфортной ситуации (по выбору героя это может быть эмигрантская среда или Россия после отречения императора в 1917 году), которая дает им возможность говорить о пережитых событиях, десятилетней давности максимально открыто. По сценарию они дают интервью, а аудитория может задавать им вопросы. При подготовке рассказа нужно учитывать истекший десятилетний период времени, степень необходимой самоцензуры в зависимости от того, как проявил себя герой во время тех событий и где он находится сейчас. Кроме базовых вопросов о своем отношении к революции, ее итогам, к политическим партиям, нужно детально продумать свой образ, чтобы его цельность не вызывала сомнений и соответствовала критерию детализации. В рассказе должны прозвучать факты из общенациональной и локальной истории, что обеспечивает выполнение критерия содержания. Критерий достоверности предполагает, что отношение к революционным событиям должно быть типичным для представителя той или иной социальной страты, в случае же его уникальности необходимо быть готовым при итоговом обсуждении аргументировать «нетипичность» своего образа ссылками на исторические источники и литературу. Например, если ученик говорит о том, что старший офицер флота начал симпатизировать матросам или казак поддержал выступления рабочих во время революционных событий, неизбежное сомнение аудитории должно быть развеяно убедительными аргументами опорой на конкретную биографию или мнения ученых.

Предлагаемые роли могут быть очень разными, но в идеале они должны отражать весь спектр разных социальных групп во время революции: мужские и женские образы, представители офицерства и рядового состава, представители центра и национальных окраин, различные классы и политические силы, столичное и провинциальное население.

Короткий формат выступления не только не препятствует, но даже предполагает длительную активную вовлеченность в решение поставленной задачи и совместное творчество в целях реконструкции максимально приближенной к историческим реалиям. Можно согласиться с Л.П. Борзовой в том, что ролевая игра без должной предварительной подготовки малоэффективна в дидактическом плане [1, с. 106]. На подготовительном этапе ученик самостоятельно или при консультативной помощи одноклассника в роли эксперта учится ориентироваться в различных источниках информации, отбирает опорную литературу, анализирует и актуализирует ее применительно к своему образу, самостоятельно выбирает стратегию подготовки. На этапе итогового обсуждения у аудитории и выступающих вырабатываются компетенции критического мышления, сотворчества, эмоционального интеллекта, учета позиций других, познавательной рефлексии. Следуя теории обучающих игр, технологии обратной связи могут использовать разные формы (рефлексия, дискуссия,

дебрифинг), но для измерения эффективности интерактивного обучения должны проходить через три этапа: получение входной информации, ее обработка, представление выходной информации [5, с. 142].

Указанные компетенции являются приоритетами федеральных государственных стандартов для углубленного изучения истории [7] и соответствуют миссии учреждений по работе с одаренными детьми.

Можно говорить о следующих результатах исследования. Практика создания творческой лаборатории, основанной на элементах ролевой игры и драматизации показывает их высокий потенциал для активного обучения одаренных детей. Основными преимуществами данных методов, отражающих сильные стороны активных имитационных методов вообще являются целенаправленная активизация творческого мышления, длительность активности обучающихся, их повышенная эмоциональная вовлеченность, налаженная система прямых и обратных связей для взаимодействия. сотворчество в ходе поиска истины, пропедевтическое погружение в профессиональную среду, усиление мотивационной составляющей работы комплексное достижение целого спектра предметных, метапредметных и личностных результатов. Тема «Первая русская революция» хорошо подходит для применения методов ролевой игры и драматизации, так как позволяет раскрыть потенциал методов на подходящем материале и нивелировать сложности в его должном освоении и запоминании. Организация урока должна строиться вокруг критериев достоверности, содержания, детализации, рефлексии, что обеспечивает высокий эффект от применения указанных методов. Дальнейшее направление исследования проблемы предполагает совершенствование индикаторов эффективности и методик оценки результатов.

Список литературы

1. Борзова Л.П. Игры на уроках истории. М.: Владос-Пресс, 2003. 160 с.
2. Жук А. И. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. Минск, 1994. 95 с.
3. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению. Спб.: СпбГИУЭ, 2010. 56 с.
4. Камардина Н.В., Колесникова В.В. Игровая деятельность на уроках истории: традиции и новации // Вестник Камчатской региональной ассоциации «Учебно-научный центр». Серия «Гуманитарные науки»: научное издание. 2017. № 1.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
6. Панфилова А.П. Сравнительный анализ технологии ролевых игр и метода разыгрывания ситуации в ролях // V Международная научно-практическая конференция «Инновационные тенденции развития системы образования». Чебоксары, 2016. 304 с.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

8. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.

Серина М.Г.
ГБОУ «Школа № 1347»,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Москва
serinamg@mgpu.ru

СВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) в старшем дошкольном возрасте. ЭИ – один из важных составляющих, влияющих на становление личности в период дошкольного детства, обеспечивающее успешное общение с окружающими людьми, является одним из условий социализации дошкольника. Наибольшее внимание в статье уделяется выделению и описанию одной из важных предпосылок развития ЭИ – типа темперамента. В статье представлены результаты эмпирического исследования, которые показывают, что большая часть выборки имеет низкий уровень развития ЭИ. Результаты показывают, что высокий уровень развития ЭИ чаще всего встречается у холериков, средний уровень у сангвиников, а низкий встречается и у флегматиков, и у меланхоликов. В исследовании был применен критерий ранговой корреляции Спирмена, позволяющий сделать вывод о наличии связи между уровнем развития ЭИ и типом темперамента. Отсюда нами был сделан вывод, что при организации деятельности детей, направленной на развитие ЭИ, важно учитывать темперамент каждого ребенка.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, типы темперамента, старший дошкольный возраст.

The article is devoted to the problem of emotional intelligence (hereinafter – EI) development in the senior preschool age. EI is one of the important components influencing the formation of personality in the period of preschool childhood, providing successful communication with others, is one of the conditions of socialization of preschoolers. The greatest attention in the article is paid to the identification and description of one of the important prerequisites for the development of EI - type of temperament. The article presents the results of the empirical study, which show that the majority of the sample has a low level of EI development. The results show that a high level of EI development is most often found in cholerics, a medium level in sanguines, and a low level is found in both phlegmatics and melancholics. Spearman's rank correlation criterion was applied in the study, which allows us to conclude that there is a relationship between the

level of EI development and the type of temperament. Hence, we concluded that when organizing children's activities aimed at the development of EI, it is important to take into account the temperament of each child.

Keywords: emotional intelligence, temperament types, older preschool age.

Введение. Актуальность исследования определяется тем, что важность развития компонентов ЭИ в дошкольном возрасте отмечается в федеральной образовательной программе дошкольного образования, в пункте 18.6 и 18.7, в области «социально-коммуникативное развитие». В качестве задач указывается необходимость содействовать пониманию детьми эмоций, переживаний, способствовать овладению детьми способами эмпатийного поведения, необходимость обогащать эмоциональный опыт дошкольников, способствовать осуществлению выбор социально одобряемых действий и обосновывать свои намерения и ценностные ориентации [12].

Дошкольный период является сенситивным периодом в формировании эмоциональной сферы ребенка. Л.С. Выготский и Е.Е. Кравцова отмечают, что ребенок знакомится с социальным миром, процесс познания переходит от «мира вещей» на «мир людей» именно в дошкольном возрасте. Здесь и происходит изменение формы общения с окружающими людьми, а также интересов в сторону характера взаимоотношений людей друг с другом. Ребенок учится соотносить свое поведение с поведением других, начинает понимать эмоции других и в последующем определяет свои эмоции (процесс интериоризации по Л.С. Выготскому).

Чтобы осознавать и понимать свои и чужие эмоции и управлять ими ребенок должен сформировать яркие и четкие представления о себе и другом человеке, что подтверждается результатами исследования В.П. Пескова [6, с. 155] в котором выявлена: «… значимая корреляция между субъективной яркостью-четкостью представлений и способностью воспринимать и создавать эмоционально выразительный образ …которая охарактеризует …как способного создать целенаправленный эмоционально-выразительный образ-представление и соотнести выражаемую эмоцию с характерными для данного возраста представлениями о ней».

Е.И. Изотова, М.И. Лисина, М.А. Нгуен, Т.Д. Савенкова, А.И. Савенков, И.Н. Андреева, Люсин, М.А., Е.М. Листик и др. учеными отмечается, что дети с развитым ЭИ быстрее и спокойнее адаптируются в коллективе, легче добиваются целей во взаимодействии с окружающими людьми, детям легче себя успокоить, понять свое внутреннее состояние и эмоции, которые они испытывают. А низкий уровень ЭИ приводит к социальной дезадаптации и проблемам в построении взаимоотношений с окружающими людьми [2], [4], [7], [11]. Сходные закономерности выявлены и в условиях инклюзивного дошкольного образования [8].

Цель исследования. Определить характер связи ЭИ и типа темперамента у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования. Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования (теоретические).

Методика «Определение типа темперамента» Б.С. Волкова и Н.В. Волковой – адаптированный краткий вариант теста В.М. Русалова, направлена на выявление типа темперамента старших дошкольников. «Методика диагностики эмоциональной сферы ребенка» Л.П. Стрелковой, направленная на выявление умения ребенка правильно понимать эмоции и использовать мимику, пантомимику. «Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника» Т.Д. Савенковой, направленная на диагностику способности понимать эмоции других людей, выражать собственные эмоции, управлять своими эмоциями и поведением. «Что – почему – как» М.А. Нгуен направлена на выявление способности ребенка учитывать эмоции, чувства, переживания другого человека, проявлять сопереживание и умение заботиться о человеке.

Критерий ранговой корреляции Спирмена (математико-статистические).

Результаты и обсуждение. Под ЭИ ряд ученых понимают способность личности, которая выражается в распознавании, осмыслении, контроле эмоций как своих, так и чужих, а также использование полученного эмоционального опыта в качестве основы принятия последующих решений и поступков [3].

М.А. Нгуен, отмечает, что предпосылками возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте является факт наличия отношений между детьми и взрослыми, в процессе которых происходит непосредственное взаимодействие и общение, а также развитие чувств в этом возрасте является одной из детерминант формирования эмоционального интеллекта [5].

Автор также приводит позицию А.В. Запорожца, который отмечал, что у старших дошкольников эмоции интеллектуализируются, становятся обобщенными и предвосхищающими как раз благодаря нахождению ребенка в социуме.

И.Н. Андреевой [1] были выделены социальные и биологические предпосылки становления ЭИ, среди которых выделяются биологические – ЭИ родителей, темперамент, эмоциональная восприимчивость.

А.В. Либин отмечает, что темперамент характеризует индивидуальность со стороны активности человека, энергии, интеллект же со стороны возможностей человека, его умений правильно использовать эту самую активность и энергию.

В качестве социальных предпосылок И.Н. Андреева выделила самосознание, уверенность человека в своей эмоциональной компетентности, отношения с родителями, материальное состояние семьи, образованность родителей, религия. Автор делает акцент именно на темпераменте, как важнейшей предпосылке развития ЭИ.

Следует отметить, что В.М. Русаловым и С.И. Дудиным проводился цикл эмпирических исследований, где показано, что темперамент и способности находятся в тесной взаимосвязи [9], [10]. Первоначально через характеристики активности (эргичность, пластичность, темп). Установлено, что темперамент предопределяет поведение каждого человека, эмоциональную устойчивость, впечатлительность, быстроту реакции и другие динамические характеристики личности.

Нами было проведено исследование уровня развития ЭИ детей с разным типом темперамента. В исследовании участвовало 70 детей от 5 до 7 лет, а также их родители и воспитатели старших и подготовительных групп.

Анализ результатов, полученных по методике «Определение типа темперамента» (Б.С. Волков и Н.В. Волкова), показал, что из 70 испытуемых 22 сангвиника – 32 %, 22 меланхолика – 31 %, 16 флегматиков – 23 % и 10 холериков – 14 %. Для исследования уровня ЭИ старших дошкольников использовалась методика Л.П. Стрелковой. Было установлено, что у испытуемых преобладает низкий уровень развития ЭИ (32 чел., что составляет 46 % от числа обследованных). Средний уровень наблюдается у 24 испытуемых, что составляет 34 %, и высокий уровень наблюдается у 14 испытуемых, что составляет 20 %.

Анализ результатов, полученных посредством методики Т.Д. Савенковой, показал, что у детей преобладает низкий уровень, который наблюдается у 34 испытуемых, что составляет 48 %. Средний уровень наблюдается у 30 испытуемых, что составляет 43 % и высокий уровень у 6 испытуемых, что составляет 9 %.

Анализ результатов, полученных при помощи методики М.А. Нгуен, показал, что у 43 % испытуемых (30 чел.), низкий уровень эмпатии. Средний уровень эмпатии выявлен также у 43 % испытуемых (30 чел.). Высокий уровень наблюдается 14 % испытуемых (10 чел.).

На следующем этапе исследования нами был проведен корреляционный анализ. Нами исследовалась связь между типом темперамента и уровнем развития ЭИ старших дошкольников. Для этого был использован критерий ранговой корреляции Спирмена. Первым признаком определен тип темперамента, а в качестве второго признака выступает уровень ЭИ.

Сравнивая первый признак со вторым по методике Л.П. Стрелковой, мы получили следующие результаты: $rs = 0.858$, критические значения для $N = 70$,Н0 отвергается, другими словами – корреляция между признаками статистически значима ($p<0,001$- высокий уровень значимости). Сравнивая первый признак со вторым по методике Т.Д. Савенковой, мы получили следующие результаты: $rs = 0.801$ ($p<0,001$ - высокий уровень значимости), критические значения для $N = 70$,Н0 отвергается, иными словами – корреляция между признаками статистически значима. Сравнивая первый признак со вторым по методике М.А. Нгуена, мы получили следующие результаты: $rs = 0.789$ ($p<0,001$ - высокий уровень значимости), критические

значения для N = 70,H0 отвергается и корреляция между признаками статистически значима.

Заключение. Исходя из полученных нами результатов можно сделать вывод, что между типом темперамента и уровнем развития ЭИ у старших дошкольников существует связь, выражающаяся в том, что у холериков наблюдается средний, а чаще всего высокий уровень, у сангвиников чаще наблюдается средний, но встречается и высокий уровень, у флегматиков чаще встречается низкий уровень, реже средний, а у меланхоликов наблюдается только низкий уровень развития ЭИ.

Подводя итог вышеизложенному материалу, следует отметить, что тип темперамента может выступать в качестве основной предпосылки или задатка развития ЭИ. В нашей исследовательской работе мы опираемся именно на выявленную нами связь типа темперамента и эмоционального интеллекта, и в дальнейшем будем строить формирующий этап исследования, исходя из этого факта.

Список литературы

1. Андреева И. Н Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57-65.

2. Двойнин А. М., Савенков А. И., Поставнев В. М., Троцкая Е. С. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников // Вопросы психологии. 2020. № 6. Т. 66. С. 106-116.

3. Куракина А. О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Фундаментальные исследования. 2013. Т.3. № 11. С. 546-550.

4. Листик Е. М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 2. С. 81-85.

5. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 46-51.

6. Песков, В. П. Исследование связи представлений и личностных особенностей учащихся / В. П. Песков // Вестник ИрГСХА. 2010. № 41. С. 148-159.

7. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин А. М. Взгляд на природу темперамента сквозь призму психологического сопровождения // *Материалы* VIII *Всерос. научно-практич. конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса»* (с междунар. участием) 25-26 марта 2021 г. // [Электронный ресурс] М.: Известия ИППО, май, 2021 // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2021.Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/postavnev-v-m-postavneva-i-v-dvoynin-a/ (Свидетельство о регистрации СМИ - Эл № ФС77-68116)

8. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Ващилин А. С. Мониторинг готовности субъектов образовательных отношений к инклюзивному

образованию // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 1(39). С. 19-34

9. Русалов В. М., Дудин С. И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Труды Института психологии РАН. 1995. Т. 1. С. 21-37.

10. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.- 528 с.

11. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сб. науч. ст. по материалам III Междунар. научно-практич. конференции (Москва, Россия, 18–19 июня 2020 г.) / сост. Н. И. Шевченко. М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020. 306 с. С. 133-142.

12. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. М.: АО «Сфера», 2023.- 208 с.

Солодовникова А.Н.,
кандидат филологических наук, доцент Специализированного учебно-научного центра Южного федерального округа,
Rusteacher8@gmail.com
Чернораева Т.В.,
учитель русского языка и литературы Негосударственного частного учреждения общеобразовательной организации Средней общеобразовательной школы «Карьера»,
tatyana_chernoraeva@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ У ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В статье рассмотрены ряд инструментов (работа со словарями и Национальном корпусом русского языка, формирования пула тем для сочинений и творческих работ, работа с научными текстами и создание собственных текстов) и технологий (внедрение элементов peer-to-peer-обучения и информационных ресурсов) используемых в обучении одарённых детей. Данные инструменты и технологии направлены на формирование познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий и исследовательских компетенций одаренных учащихся, и прошли апробацию в специализированном учебно-научном центре Южного федерального округа в профильных и непрофильных классах: умения работать с источниками, делать выводы, оформлять результаты своей работы, представлять эти результаты и доказывать свою точку зрения, — а также навыков решения олимпиадных заданий, в том числе и межпредметных.

Ключевые слова: метапредметность, исследовательские компетенции, универсальные учебные действия, одаренность

The article discusses a number of tools (working with dictionaries and the National Corpus of the Russian Language, forming a pool of topics for essays and creative works, working with scientific texts and creating your own texts) and technologies (introducing elements of peer-to-peer learning and information resources) used in teaching gifted children. These tools and technologies are aimed at developing cognitive and communicative universal educational activities and research competencies of gifted students, and were tested at a specialized educational and scientific center of the Southern Federal District in specialized and non-core classes: the ability to work with sources, draw conclusions, formalize the results of their work, present these results and prove your point of view, as well as skills in solving Olympiad tasks, including interdisciplinary ones.

Key words: metasubject, research competencies, universal learning activities, giftedness

Требования Федерального государственного образовательного стандарта предполагают, что выпускники средней и основной школы должны не только получать конкретные предметные знания, но и освоить универсальные учебные действия (УУД). Развитие УУД позволит в будущем выпускнику самостоятельно находить необходимые знания, осуществлять поиск информации, уметь применять полученные знания и умения в различных сферах жизни. В Специализированном учебно-научном центре Южного федерального округа (СУНЦ ЮФО), образовательные программы которого ориентированы на формирование исследовательских компетенций, интереса к научной деятельности и углубленному изучению отдельных дисциплин на олимпиадном уровне, особое внимание уделяется метапредметному подходу как способу решения проблемы «разобщённости» научных дисциплин. «Метапредметность закладывает у учащихся теоретические основы и стартовый опыт осуществления общеучебных умений… предоставляя возможность активно использовать и развивать уже сформированные умения… инициирует необходимость организации в школе проектной и исследовательской деятельности, формирует у учащихся общий стартовый уровень знаний и умений, необходимых для компетентного выполнения проекта и учебного исследования» [3, с. 37]. Метапредметный подход в образовании позволяет создать у обучающегося образ мира - то есть: «совокупность собственных представлений об изучаемых явлениях и объектах на основе имеющихся у него знаний и опыта» [5, с. 36].

Развитие метапредметных навыков особенно актуально у одарённых обучающихся, многие из которых связывают свою учебную деятельность с олимпиадным движением или наукой. Во многом таким обучающимся необходимо развивать навыки вдумчивого чтения, создания собственного текста, поиска информации. Необходимы и умение доказывать свою точку

зрения. Развитие этих и других метапредметных навыков лежат в основе таких учебных дисциплин, как русский язык и литература.

Актуальность метапредметного подхода обусловлена в том числе тем, что основное среднее образование в школах и центрах, осуществляющих работу с одарёнными детьми, является профилированным. Если филологические дисциплины в профильных классах изучаются на базовом уровне (например, в естественно-научных профилях), в ходе их изучения особый акцент следует делать на развитии именно метапредметных навыков.

Рассмотрим детальнее, какие универсальные учебные действия может развивать педагог у одарённых учащихся. Остановимся подробнее на познавательных и коммуникативных УУД.

Познавательные УУД. К данной группе можно отнести следующие универсальные учебные действия:

- *поиск и систематизация информации, оценка ее надежности и достоверности, подбор вариантов решения с учетом самостоятельно выставленных критериев.*

Примером реализации этих УУД на уроках русского языка может стать работа со словарями и электронным ресурсом gramota.ru (URL: https://gramota.ru/). Например, при ответе на вопрос: как звучит форма единственного числа слова «тапки», обучающиеся выясняют, что в Большом толковом словаре русского языка под ред. С. А. Кузнецов (доступ: https://slovar.cc/rus/tolk.html) есть вариант «тапка» и «тапок», а в орфографическом Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН — только «тапка». В этой связи возникает вопрос о принципах составления словарей: все возможные формы, встречающиеся как в устной, так и в письменной разновидности литературного языка, или же только эталонные варианты.

Важна и работа с Национальным корпусом русского языка (НКРЯ). Например, решение лингвистических задач с использованием этого инструмента позволяют научиться корректно формулировать запрос и оценивать результаты выдачи. Работа с НКРЯ позволяет развить и исследовательский потенциал. Например, проследить, как изменились деепричастия: какими эти особые глагольные формы были в произведении Д. И. Фонвизина «Горе от ума» (пошед, обробев, иструсясь, выпяля глаза) и у Н. В. Гоголя «Шинель» (переменяя, написавшись, начавши) и других текстах 1820—1840-х годов, как они функционируют сейчас.

- *формулировка вопросов по искомой информации, выставление гипотезы, подбор аргументов, оценка полученной информации*

Стимулируя исследовательский интерес обучающихся, мы мотивируем чаще задавать вопрос: «Почему?». Например, как в русском языке появляются исключения? Прилагательное «ветреный» этимологически было образовано от глагола ветрить, являлось причастием и, соответственно, пишется по правилу написания Н и НН в причастиях. Это не исключение. Или: «Почему

мы пишем *движимый* с суффиксом ИМ, если инфинитив *двигать*?» Этимологически существовал инфинитив «движити» 2 спряжения.

- *устное и письменное разумное и произвольное построение речевого высказывания (общего, частного, единичного);*

Для формирования этих УУД мы анализируем разные форматы успешных устных презентаций, например выступления Леонида Андронникова в жанре устного рассказа и выступления наших современников в стиле TED, который «предлагает очень широкий спектр выступлений по различным темам и областям, таким как технологии, развлечения, дизайн, бизнес, глобальные проблемы и наука. Некоторые выступления на TED нацелены на то, чтобы обеспечить развлечение; это резко контрастирует с презентацией конференции, где основное внимание всегда уделяется научным исследованиям» [4, 275]. Обучающиеся пробуют подражать и ищут свою авторскую манеру выступлений.

Мы видим свою задачу в предоставлении возможности реализовать творческий потенциал и в устных выступлениях, и в письменных творческих работах. Так, на уроках литературы обучающиеся получают задания по подготовке лонгрида князя Игоря из плена (объёмный текст, сопровождаемый мультимедийным оформлением и визуальным разделением), интервью с Н. А. Некрасовым о поэме «Кому на Руси жить хорошо», макета коммуникации в социальной сети XIX века и другие форматы создания творческих работ. Создание собственных текстов может реализовывать и функцию психологической разгрузки, познания самого себя, если это, допустим, философское эссе на тему: «Объясни засыхающему цветку, почему ему стоит жить».

Кроме создания творческих текстов, в СУНЦ ЮФО реализуется практика создания собственных текстов в научном стиле: рецензии на научные статьи, тексты тезисов к конференции.

- *направленность на поиск и использование разных способов решения поставленных задач;*

Очень важно реализовывать познавательные УУД через практический опыт. Так, например, на уроках литературы может быть использован творческий подход запоминания стихотворных размеров через конструирование стихов цифрами, и наоборот, определение размера стихотворного текста, составленного из цифр. Например, 511 16: // 5 20 337, // 1 12 19, // 2000000 47. («Я помню чудное мгновенье…» (четырехстопный ямб) [1. с. 2938-2939].

Еще одним примером освоения знаний через практический опыт является создание собственных драматических текстов. Например, в групповом задании написать пьесу по мотивам песни «Жил был у бабушки серенький козлик» обучающиеся применяют на практике теоретические знания о структуре драматического произведения (список действующих лиц, действия, явления), особенностях сюжета и оформления диалогов и авторских

ремарок. На следующем этапе обучающиеся ставят пьесу другой команды, снова переживая опыт создания драматического произведения.

Коммуникативные УУД. К данной группе можно отнести следующие универсальные учебные действия:

- *умение высказывать свою точку зрения;*
- *умение корректно формулировать вопросы;*
- *учение учитывать все точки зрения в диалоге, обнаруживать их сходства и различия;*
- *умение принимать участие в групповых формах работы;*
- *умение соотносить свои действия с действиями и поступками других членов рабочей команды;*

Для развития коммуникативных УУД предполагается комплексная работа.

Представляется эффективной технология peer-to-peer-обучения, или взаимного обучения, которое «позволяет формировать связи между участниками образовательного процесса через обмен знаниями, опытом и мнениями друг с другом» [2], когда у преподавателя роль фасилитатора, а не носителя знания. Технология используется и в закреплении нового материала, когда обучающиеся разбиты на мини-группы с разным уровнем успеваемости: сильные обучающиеся становятся «менторами» для тех, кто осваивает программу чуть медленнее.

Еще одним форматом применения технологии являются дискуссионные семинары — дебаты. При этом перед обучающимися стоят две задачи: подготовить содержательную часть выступления и продумать, как выступление будет оформлено, поскольку после завершения дебатов проводится глубокий анализ выступления, и мы обсуждаем важные вопросы коммуникативной лингвистики: удалось ли достичь коммуникативного успеха? Достаточно ли убедительна была аргументация? Корректно ли был выстроен ответ оппоненту? Соблюдены ли не только языковые нормы, но и нормы речевого этикета?

Следующая область применения технологии взаимного обучения — книжный клуб. Если раньше «Книжный клуб» в СУНЦ ЮФО существовал только как внеурочное мероприятие, то сегодня элементы занятий внедряются в образовательную программу следующим образом. У обучающихся есть возможность выбрать из предложенного списка литературы от четырех до шести произведений, которые будут включены в образовательную программу и будут рассмотрены в формате круглого стола. Мы увидели, что включение в программу индивидуального запроса группы благотворно сказывается на вовлеченность обучающихся в непрофильные предметы в профильных классах.

Таким образом, с помощью метапредметного подхода к обучению одарённых детей на уроках русского языка и литературы решается ряд важных задач. Во-первых, указанные методы работы позволяют постоянно «погружать» учащихся в исследовательскую деятельность, в ходе которой им

необходимо не только работать с источниками, делать выводы, оформлять результаты своей работы, но и представлять эти результаты и доказывать свою точку зрения. Во-вторых, навыки и знания, полученные в ходе такой работы, могут применяться обучающимися при решении олимпиадных заданий, в том числе межпредметных.

Список литературы

1. Баскакова В. С., Орлова Д. А. «Цифровая лирика» // Сборник материалов научно-практической конференции «Дни науки студентов Владимирского государственного университета». 2018. С. 2936-2943.
2. Макова Н. Peer-to-peer: как строится самый эффективный формат обучения / Макова Н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://theoryandpractice.ru/posts/19500-peer-to-peer-kak-stroitsya-samyy-effektivnyy-format-obucheniya (дата обращения: 11.12.2023).
3. Селиванова О. Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2014. № 7. С. 36-39.
4. Скурихин Николай Андреевич Теоретические основы обучения публичному высказыванию в формате ted talk в курсе английского языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 274-278.
5. Шайхутдинова Ф. Ф. Метапредметность — актуальность и перспективы // Казанский вестник молодых учёных. 2022. №5. С. 35-38.

Назирова Л. В.
кандидат психологических наук, доцент,
ТГПУ, Ташкент
nlola@list.ru

ДИАГНОСТИКА СПЕЦИФИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ВО ФРУСТРАЦИОННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье приводятся результаты исследования, цель которого выявить особенности реагирования музыкально одаренных подростков, обучающихся в условиях академического лицея-интерната для одаренных детей и подростков, в ситуациях фрустрации. Описывается выборка испытуемых, выделяются особенности обучения в лицее-интернате, определяется роль фрустрационной толерантности как одного из компонентов профессиональной компетентности музыкантов, и как основного критерия развития творческой личности. Описывается процедура определения круга ситуаций, с помощью методика Розенцвейга в модификации Р. И. Суннатовой, в которых подростки могут испытывать состояние фрустрации. Приводятся результаты исследования, дается

описание экспериментальной серии. В заключении делается вывод о том, что ситуация фрустрации влияет на регуляцию собственного поведения одаренного подростка и сопровождается проговариванием и переживанием чувства стыда и вины. Делается вывод о том, что такое реагирование может быть использовано педагогами и психологами при подготовке к конкурсу. Кроме того, оно направлено на снятие эмоционального, психического напряжения.

Ключевые слова: фрустрационная толерантность, фрустрация, фиксация на самозащите, экстрапунитивность, психоэмоциональное напряжение, творческая реализация.

The article presents the results of a study, the purpose of which is to identify the characteristics of the reaction of musically gifted adolescents studying in an academic boarding lyceum for gifted children and adolescents in situations of frustration. The sample of subjects is described, the features of education in a boarding lyceum are highlighted, the role of frustration tolerance is determined as one of the components of the professional competence of musicians, and as the main criterion for the development of a creative personality. The procedure for determining the range of situations is described using the Rosenzweig technique as modified by R.I. Sunnatova, in which adolescents may experience a state of frustration. The results of the study are presented and a description of the experimental series is given. In conclusion, it is concluded that the situation of frustration affects the regulation of a gifted teenager's own behavior and is accompanied by the utterance and experience of feelings of shame and guilt. It is concluded that such a response can be used by teachers and psychologists in preparation for the competition. In addition, it is aimed at relieving emotional and mental stress.

Keywords: frustration tolerance, frustration, fixation on self-defense, extrapunitiveness, psycho-emotional stress, creative realization.

Введение. Проблема изучения одаренности в свете решения задач многополярности мироустройства является не только актуальной, но и перспективной. За последние годы развития современного общества в мире произошло и происходит много разных событий: Пандемия Ковид-19, различного рода природные катаклизмы, социально политические изменения и разногласия вокруг жизненно важных аспектов, пересмотра устройства мира. С одной стороны монетизация с другой стороны реализация духовности человечества, как одно из средств сохранения стабильности. Глобализация мира может стать началом прогресса лишь в условиях принятия гуманистических основ жизненной безопасности. В данном направлении развитие творческих процессов есть необходимое условие в формировании будущего поколения и необходимости в решении острых задач воспитания и обучения одаренной молодежи. Воспитание одаренных подростков в каждое время в каждый период жизни задача важная и сложная.

В данной статье речь пойдет о выявлении особенностей реагирования одаренных подростков в ситуациях фрустрации. В нашем исследовании участвовало 50 учащихся 10 классов специализированного академического музыкального лицея для одаренных детей и подростков. Возраст испытуемых 15-16 лет. На первом этапе исследования был произведен сбор информации о контингенте с целью установления контакта.

Описание базы и методов исследования: исследование проходило на базе специализированного музыкального интерната для одаренных детей и подростков. Учащиеся специализированного учебного заведения для одаренных детей длительное время находятся в интернате в дали от дома и без родителей. В исследовании приняли участие учащиеся 10-х классов, подростки, которые находились на обучении в лицеи для одаренных с 6 лет. Учащиеся – одаренные подростки, которые принимают участие во всевозможных конкурсах, что создает дополнительные трудности и сложности развития. Специализация и стаж обучения в РСМАЛ (интернат для одаренных детей и подростков) учитывался, но приоритет отдавался развитым навыкам реагирования во фрустрационной ситуации. Фрустрационная толерантность как один из компонентов профессиональной компетентности музыкантов, нами выделен в качестве основного критерия развития творческой личности. В ходе исследования нами были решены следующие задачи. Выявление особенностей реагирования испытуемых в социально значимых ситуациях. Определение круга ситуаций, в которых бы они испытывали фрустрирующее состояние. С этой целью мы проводим испытания при помощи методики С. Розенцвейга. Настоящая методика впервые описана в 1934 году С. Розенцвейгом под названием «Методика рисуночной фрустрации» [4; с.137]. Стимулирующая ситуация этого метода заключается в схематическом контурном рисунке, на котором изображены два человека или более, занятые еще не законченным разговором. Изображенные персонажи могут различаться по полу, возрасту и прочим характеристикам. Общим же для всех рисунков является нахождение персонажа в фрустрационной ситуации. Инструкция по методики дается в модифицированном в 1999 г. Р.И. Суннатовой варианте. А именно задается вопрос: Что бы на Ваш взгляд ответил персонаж? Что подумал? А что почувствовал? Такой вариант позволяет вскрыть внутренний конфликт и определить значимость ситуации для испытуемого. На работу отводиться 30 минут. Предоставляются набор из 24-х карточек.

Исследование проходило в течение 3 недель, в малых группах по 5 человек. С испытуемыми проводилась беседа и организовывалась индивидуальная консультационная работа по результатам исследования.

Анализ полученных результатов. Выявление уровня фрустрации. Уровень фрустрации испытуемых определялся при помощи анализа степени удовлетворенности: полностью удовлетворен, скорее удовлетворен, скорее не удовлетворен, полностью не удовлетворён. При этом охвачена вся сфера социальных отношений, личной жизни, личных и общественных достижений.

По данным количественной обработки эмпирического материала нами было выявлено 29 испытуемых из 50 с высокими показателями фрустрированности по следующим показателям: неудовлетворенность своим положением, наличие депрессивности, конфликтности с окружающими. Большинство испытуемых фрустрируют достижения в личной жизни и работе, недовольство в отношениях с окружающими (недоверие, непонимание).

Описание 1 серии эксперимента: «Ответы и реакции испытуемых со средними показателями фрустрированности». Тип и направление реакции во фрустрационных ситуациях испытуемых определялся путем анализа ответов на вопрос: что бы сказал человек, попавший в данную ситуацию обвинения или препятствия.

«Данные 1 серии эксперимента». В большинстве случаев была выявлена направленность фиксации на самозащите с импунитивной направленностью. Отвечая на вопрос, испытуемые, как бы вспоминали не себя, а то как должен бы реагировать человек в этой ситуации.

Среди испытуемых были и те, которые ассоциировали себя с героем картинок, тогда ответы были направлены в экстрапунитивном направлении. Лишь в одном случае была выявлена фиксация на удовлетворении потребности. Несмотря на то, что речь шла о нейтральных ситуациях нами выявлено наличие фрустрированности в ситуациях обвинения и препятствия. В большинстве случаев была выявлена экстрапунитивная направленность реакции с фиксацией на самозащите (90%). Суждения были выражены в форме строгих ограничений и порицаний в свой адрес. Подключение внутреннего контролера. Испытуемые отвечали как бы за воспитателя. В соответствии с тем, как это должно быть в идеале: «Я не должен бы так делать…». При этом большинство испытывали обиду, вину и стыд, реже злость. Анализ индивидуальных реакций на ситуации позволяет констатировать тот факт, что ситуации препятствия и обвинения рассматриваются испытуемыми как фрустрирующие. При этом большинство испытуемых показали низкую личностную толерантность к фрустрации с высокой степенью психоэмоционального напряжения. Несмотря на абстрагирование испытуемых от ситуации, имеется тенденция к жесткости контроля за своим поведением. Поведение резко осуждается в виде выговора. Испытуемые переживают чувство стыда и вины. Несмотря на то, что ответы нейтральные, испытуемые соглашаются с ситуацией, выполняют социально значимые задачи, но при этом, испытывают вину за проступок или неловкое положение и строго себя за это наказывают. Злятся не на ситуацию, а на самих себя, не выражая чувства во вне испытывают их внутри. Выявленная особенность позволяет констатировать факт наличия непонимания со стороны окружающих взрослых всей сложности данного феномена. Реакция взрослых на внешнее поведение ребенка, а не на его чувства, усугубляет переживание фрустрации. Во время проведения беседы учащиеся особенно остро реагировали на воспоминания о действиях и реакциях педагогов музыкальных дисциплин (особенно сольфеджио и гармония). При этом высокий уровень

фрустрированности отмечен у подростков отделения фортепиано, виолончели. Учащиеся направления эстрадного, вокального и народного творчества имеют показатели высокой фрустрационной толерантности и уровня социальной адаптации.

Заключение. Проведенное исследование дает возможность констатировать следующее: Высокий уровень неудовлетворенности выявлен у 19 испытуемых из 50. У этих испытуемых выявлено наличие неудовлетворенности своими достижениями, отношениями с окружающими: близкими, друзьями. Высокий уровень депрессивности. У 47% испытуемых можно судить о том, что в той или иной степени чувство неудовлетворенности присуще 23 испытуемым из 50. Отсюда и реагирование с экстрапунитивной направленностью, как возможность снятия эмоционального напряжения. Было отмечено, что испытуемые подчеркивали необходимость данного напряжения, как возможности для реализации. Анализ индивидуальных реакций по двум сериям позволяет констатировать тот факт, что ситуации препятствия и обвинения рассматриваются испытуемыми обеих групп как фрустрирующие: ЕД.Е. (фиксация на самозащите с экстрапунитивной направленностью). Большинство испытуемых имеют низкую личностную толерантность к фрустрации (95%). В социальном взаимодействии они отмечают трудности в общении, либо повышенную чувствительность к психоэмоциональной ситуации. Данный вид напряжения, депрессивности либо переживаний используется как база для реализации творческого потенциала. Иначе говоря, испытуемые «доводят» себя до напряжения и разрядкой является творческий процесс. При рассмотрении фрустрационных ситуаций испытуемых, было выявлено следующее, что, несмотря на абстрагирование учащихся от ситуации, имеется тенденция к жесткости контроля за своим поведением. Поведение резко осуждается в виде выговора. Испытуемые переживают чувство стыда и вины. Несмотря на то, что ответы нейтральные. Испытуемые соглашаются с ситуацией, выполняют социально значимые задачи, но при этом, испытывают вину за проступок или неловкое положение и строго себя за это наказывают. Злятся не на ситуацию, а на самих себя, не выражая чувства во вне испытывают их внутри. Этот потенциал используют при подготовке к конкурсу. Реагирование во фрустрационной ситуации остается спонтанно импульсивной и направлено на снятие эмоционального, психического напряжения. Необходимо дальнейшее изучение причин повышения фрустрированности и связь с особенностями отношения испытуемых к различным сторонам жизнедеятельности. Данное отношение было изучено с помощью методики «Неоконченных предложений». Выявлены некоторые особенности характера: стремление к лидерству, ориентация на карьеру, стремление к власти, желание иметь подчиненных в сочетание с отсутствием точных целей и удовлетворенности от занимаемой позиции. Сложности в общении. У участников исследования выявлены страхи социального взаимодействия на фоне повышенной потребности во взаимопонимании. Отсутствует признание авторитета либо

чьего-либо мнения. Ориентированы на свое личное мнение. Необходима работа по коррекции развития личности музыкально одаренных подростков.

Список литературы

1. Жог В. И. Методология организационной психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие / Жог В. И., Тарабакина Л. В., Бабиева Н. С.— Электрон. текстовые данные.— М.: Прометей, 2013. 160 c. — Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/18587.— ЭБС «IPRbooks»
2. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. М.: АСТ-ПРЕСС, 2001. 376 с.
3. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под. общ. ред. С. Т. Посоховой. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. 671 с.
4. Тарабрина Н. В. Методика изучения фрустрационных реакций // Иностранная психология, 1994. № 4, Т. 2. С. 134-139.
5. Ясюкова Л. А.. Фрустрационный тест Розенцвейга: методическое руководство. СПб.: Иматон, 2018.

Щербина Е.А.
начальник отдела дополнительного образования и воспитания
Управления образования Администрации города Ижевска
sherbina_ea@izh-obr.udmr.ru
Деветьярова И.Н.
магистр психолого-педагогического образования,
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования «Центр детского творчества»
sterhirina@yandex.ru

ОПЫТ РАБОТЫ ИННОВАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ, РАЗВИТИЮ И ПОДДЕРЖКЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ТАЛАНТОВ У УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА ИЖЕВСКА

В статье описан опыт формирование сетевого сообщества в условиях инновационного комплекса по развитию муниципальной модели выявления, развития и поддержки способностей и талантов у учащихся в системе образования. Организационные, методические условия, позволяют выстроить муниципальную систему, способствующую самореализации способностей и талантов учащимися на разных уровнях. Основными результатами которой являются повышение профессионального мастерства педагогов, увеличение количества партнеров и участников инновационного комплекса, выявление конкретных учащихся, обладающих способностями и ориентированные на высокий результат, организация работы психолого-педагогического и тьюторского сопровождения и проведение мероприятий, способствующие социализации одаренных

учащихся. Получить такие результаты работы позволили консолидация ресурсов, методический, педагогический опыт педагогов и их готовность совершенствоваться, упорядоченность мероприятий и политика учёта способных учащихся, способствующая продвижению по социальному лифту.

Ключевые слова: способности, талант, образование, сетевое сообщество, ученик

The article describes the experience of forming a network community in the conditions of an innovative complex for the development of a municipal model for identifying, developing and supporting the abilities and talents of students in the education system. Organizational and methodological conditions make it possible to build a municipal system that promotes self-realization of abilities and talents by students at different levels. The main results of which are increasing the professional skills of teachers, increasing the number of partners and participants in the innovation complex, identifying specific students who have abilities and are focused on high results, organizing the work of psychological, pedagogical and tutor support and conducting events that promote the socialization of gifted students. Such work results were achieved through the consolidation of resources, the methodological and pedagogical experience of teachers and their willingness to improve, the orderliness of activities and the policy of taking into account capable students, which promotes advancement on the social elevator.

Keywords: abilities, talent, education, online community, student

Введение. Государственная система в области политики образования придает актуальность организации работы с детьми в области выявления, поддержки и развития одаренности в каждом регионе и муниципалитете. Первостепенной задачей муниципальной образовательной политики встает проблема создания условий, охватывающих в работе все виды одаренности и способствующих их развитию.

Современное понимание феномена одаренность заключается в том, что одаренность признана характеристикой, которую необходимо развивать в человеке, развитию которой способствуют его потенциальные способности, уровень образования, социальная среда, реализация его способностей в деятельности [4].

Принятые меры в области развития одаренности – это нормативно-правовые акты, обновление методических материалов по вопросам психолого-педагогического и тьюторского сопровождения, комплекс различных мероприятий, разработка психолого-педагогических технологий развития, образования одаренных учащихся, их поддержка и т.д. Все это требует переосмысления и адаптации, разработанных документов и материалов для конкретной муниципальной территории, так как административные, организационные, финансовые возможности разные, а решать государственные задачи в данной области необходимо.

Цель. Формирование сетевого сообщества в условиях развития муниципальной модели по выявлению, развитию и поддержки способностей и талантов у учащихся в системе образования.

Методика. Анализируя литературу по созданию и организации работы в системе образования по работе с одарёнными детьми, мы пришли к выводу о том, что ранее в основном работа строилась в исследовании феномена одаренности и созданию концепций одаренности Н.А. Лейтес [5, 7], Т.Б. Теплов [4, 9], М.А. Холодная [11], Д.Б. Богоявленская [2] и др., в разработке и адаптации статистических инструментов оценки и диагностики одаренности В. Штерн [10], Г. Айзенк [1], Р. Кеттел [3] и др. Государственный интерес в развитии детской одаренности в физико-математической области, отчасти в естественнонаучной, возникает, когда советская страна нуждается в глубоких академических знаниях. Для работы в данном направлении создается массовый отбор учащихся в специализированные школы и интернаты, создается сеть предметных олимпиад, льготные поступления в высшие учебные заведения. Такая организация работы с одной стороны позволяла способным учащимся показывать высокие статистические достижения в предметной области, с другой стороны – масса учащихся, которым неспособны проявить высокие достижения в предметных олимпиадах, теряются. [7, с. 28].

Примером работы с одаренными учащимися на уровне Российской Федерации может быть деятельность, организованная фондом «Талант и успех». Для учащихся реализуются углубленные программы по предметным областям и творческим направлениям, организована проектная и исследовательская деятельность в области науки, творчества, осуществляется методическая поддержка педагогов и др. [6].

А. А. Попов [7, с. 51] предлагает проектировать открытую модель по работе с одаренными учащимися, которая является гибкой, и у ребенка появляется возможность «оформлять собственные образовательные цели, постоянно продвигаться в своем познании и понимании, работая с зоной ближайшего развития». По его мнению, такая модель позволяет работать с мотивационной одаренностью учащихся, которые имеют рекордные жизненные и профессиональные цели, и готовы к их реализации, что обеспечивает развитие мотивации у детей к включению в современные типы практик и реализацию проектов инновационного развития, вне зависимости от уровня их достижений. Ученый предлагает систему менеджмента в организации работы с одаренными учащимися, построенной на их самоопределении.

Организация деятельности с одаренными детьми, как система, получила свое развитие еще в Советском Союзе. Одаренными считались дети, которые имели высокие достижения в предметных олимпиадах, и государство было заинтересовано в учащихся с академическими достижениями в области физики, математики. Современная система работы с одаренными детьми поддерживается не только на уровне государства, но и на уровне

международной политики и предполагает разные форматы работы с такими детьми.

Формирование сетевого сообщества в условиях развития муниципальной модели по выявлению, развитию и поддержки способностей и талантов у учащихся в системе образования обусловлено рядом причин. Во-первых, консолидация разных ресурсов и пространство единомышленников, позволяющее проявлять активность, во-вторых, учет особенности муниципалитета при разработке содержания образования, в-третьих, объединение педагогов разных профилей и предметов, способных создавать разные событийные форматы. В-четвертых, повышение профессионального мастерства через общение в разных форматах. В-пятых, участие самих педагогов позволяет вовлечь большее количество учащихся в деятельность. Оно формируется на основе интереса и готовности работать в данной проблематике. Открытая модель сотрудничества с разным уровнем активности и ответственности.

Результаты. Учитывая особенности территории города Ижевска, возможности системы образования, опираясь на нормативные документы и современные исследования в области психолого-педагогической науки и менеджмента по работе с одаренными учащимися мы спроектировали муниципальную модель с помощью создания сетевого сообщества образовательных организаций, мотивированных на работу по выявлению, развитию и поддержке одарённых учащихся в городе Ижевске с разным уровнем ответственности «Школа-центр сетевого сообщества», «Школа-партнёр сетевого сообщества», «Школа-участник сетевого партнерства» (Рис. 1).

Рис. 1. Сетевое сообщество в условиях реализации муниципальной модели по выявлению, развитию и поддержке одаренных учащихся

Уровень выявления реализуется через создание городского реестра мероприятий, направленный на выявление способных учащихся в области науки, спорта и искусства, победители и призёры которых фиксируются в городском информационном ресурсе «Реестр одаренных учащихся». Реестр создается по заявкам образовательных организаций на конкурсном принципе. Приоритетными направлениями являются сквозные мероприятия, которые

имеют этапность, мероприятия, отражающие особенность территории муниципалитета, событийный формат.

Уровень развития реализуется через организацию профильных смен, образовательные интенсивы, мастер-классы, чемпионаты кейсов и другие активные формы, которые предполагают участие детей в практической деятельности. Союз педагогов в сетевом сообществе позволяет разрабатывать углубленные деятельностные программы через проектную и/или исследовательскую деятельность с последующей презентацией материалов, партнерские программы, проектные спитчи.

Уровень поддержки характеризуется двумя направлениями деятельности.

1. Организация психолого-педагогического и (или тьюторского) сопровождения одаренного ребенка, ориентированного на профессиональное самоопределение в выбранном направлении деятельности, оказание помощи в достижении цели, апробация капитализации продукта. Форма – индивидуальный образовательный маршрут. Организованы индивидуальные консультации с родителями, с педагогами по вопросам работы с одаренными учащимися.

2. Грантовая поддержка, которая осуществляется, как поощрение за достижение высоких результатов, так и финансовая поддержка проектов, созданных учащимися. Учредить грант, как поощрение может индивидуально каждая образовательная организация. На уровне муниципалитета учрежден Грант Главы «Муниципального образования город « Ижевск», «Новогодний бал для одаренных старшеклассников».

Обсуждение. Учитывая теоретический анализ работы с одаренными учащимися, мы создали муниципальную модель выявления, развития и поддержки одаренных учащихся, где создали условия для реализации потенциала ребенка на разных уровнях проявления одаренности от участия в олимпиадах и мероприятиях, как уровень выявления, так и проявления одаренности в практической деятельности через участие детей в разных событийных форматах.

Для поддержки авторских идей, ориентированных на профессиональное самоопределение, осуществляется навигация и сопровождение образовательного маршрута учащегося, способствующего осмыслению его шагов для достижения цели.

Признание на уровне муниципалитета является главным событием для одаренных учащихся, что позволяет поднять имидж нашего города и привлекательность для развития их идей.

Для нашей практики основным пониманием феномена проявления одаренности является реализация как академических и специальных способностей, достижение высоких результатов, так и реализация мотивации достижения собственных целей и готовность их реализовать.

Особенность реализации деятельности через сетевое сообщество позволяет сконсолидировать ресурсы, что является актуальным для нашего

города. Каждая образовательная организация знает особенности учащихся, которые обучаются у них, что позволяет осуществлять навигацию их развития.

Три уровня участия в сетевом сообществе позволяет каждому образовательному учреждению наращивать, развивать свои потенциальные образовательные, педагогические, методические, административные возможности в вопросах выявления, развития и поддержки одаренных учащихся.

Заключение. Перспективными направлениями деятельности инновационного комплекса по работе с одаренными учащимися являются разработка и апробация диагностического инструментария выявления способных учащихся, исследования опыта конкретных методик, форм и содержания деятельности с одаренными учащимися.

Таким образом, реализация инновационного комплекса по работе с одаренными учащимися позволяет выявлять, развивать и поддерживать их образовательные и личностные возможности с помощью разнообразной деятельности, которая гармонично встраивается в систему выявления, развития и поддержки на уровне региона и Российской Федерации.

Список литературы

1. Айзенк Г. Новые IQ тесты. М.: Изд-во Эксмо, 2003. 192 с.

2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 М.: МИОО, 2005. 176 с.

3. Денисов А.Ф., Дорофеев Е.Д. Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттела (Руководство по использованию). СПб.: Иматон, 1996. 17 с.

4. Лейтес Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий [Электронный ресурс]. URL: https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP041982/LTP-036.HTM#$p36.

5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 448 с.

6. Правила выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождение их дальнейшего развития. Постановление правительства от 17 ноября 2015 г. № 1239.

7. Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В. Феномен выдающихся достижений: Современные подходы к выявлению и сопровождению одаренных детей: Монография. М.: ЛЕНАНД, 2017.

8. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996 г. 416с.

9. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1985. 328 с.

10. Штерн В. Умственная одаренность. Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста: [Пер. с нем.] / Вильям Штерн. СПб.: Союз, 1997.

11. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии, 1993. № 1, С. 32 – 39.

РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Быкова Л. А.,
воспитатель, МБОУ Детский сад «Рябинка»
п. Зональная станция Томского района
b.luda1972@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИКИ СОТВОРЧЕСТВА

В данной статье рассматривается проблема развития одаренности детей дошкольного возраста и возможность использования для этого психолого-педагогических технологий сотворчества. Описывается конкретный опыт применения методики проектов и технологии "Композиция поля задач и проблем". Автор подчеркивает важность совместной взаиморазвивающей деятельности взрослого и ребенка для стимулирования их творческих способностей и взаимонаправленного процесса "одаривания" талантами.

Ключевые слова: дошкольники, педагогика сотворчества, сотворческие технологии, методика проектов, таланты.

This article discusses the problem of the development of giftedness of preschool children and the possibility of using psychological and pedagogical technologies of co-creation for this. The specific experience of applying the methodology of projects and the technology "Composition of the field of tasks and problems" is described. The author emphasizes the importance of joint mutually developing activities of an adult and a child to stimulate their creative abilities and the mutually directed process of "gifting" talents.

Keywords: preschoolers, pedagogy of co-creation, creative technologies, project methodology, talents.

Современные дошкольники – это уникальные создания, способные впитывать и усваивать огромные объемы информации разной направленности. Их умение подстраиваться и перестраиваться к изменениям в современном социуме просто будоражат ум и сознание взрослого человека своей уникальностью и природной одаренностью [1]. Понимая, что рядом с тобой находятся индивидуальные личности, приходится перестраиваться и педагогам дошкольникам, так как многие методы, технологии и педагогические подходы, использовавшиеся много лет назад, стали малоэффективными в работе с сегодняшними дошколятами. Ведь очень важно

развивать уникальные способности детей, их творческий потенциал [2], не навредив растущему организму ребенка. Как это сделать правильно?

Этот вопрос привлекает внимание многих дошкольных педагогов и психологов. Интересно, что сегодня, видимо, по конъюнктурным и прагматическим соображениям все больше м, что ребенку дошкольнику нужен лишь присмотр и уход. Чтобы было больше времени для самостоятельной деятельности, для игры. Но забывают о том, что умение играть формирует взрослый, как и все другие навыки. Обесценивают важность общения и совместной деятельности взрослого с ребенком, что именно взрослый раскрывает талант ребенка. Последнее время очень часто говорят о том, что ребенок не наигрался в детском саду и поэтому ему в школе не интересно учиться, а хочется играть. С этим утверждением согласиться невозможно. Со многими своими выпускниками я продолжаю общение. И могу с уверенностью сказать, что детям не хватает внимания и общения со взрослыми, в том числе с родителями. Поэтому переход из детского сада в школу для детей становится очень болезненным. В детском саду воспитатель всегда рядом, к нему можно обратиться в любое время и по любому поводу. В школе же он в одночасье становиться взрослым, который все должен делать сам. При этом родители тоже начинают предъявлять к ним требования, с которыми дети в дошкольном возрасте не сталкивались. Попав в атмосферу взрослости, дети не успевают, устают и школа становиться для них испытанием. Очень больно видеть ребенка, который в детском саду был успешен, энергичен, активен, с хорошей самооценкой, в школе вдруг становиться неуспешным, невнимательным, неуверенным в себе человечком, не желающим идти в школу. На вопрос, «Что произошло?», получаешь ответ, «Вы много занимались, он не наигрался в детском саду, и поэтому не хочет учиться, а предпочитает играть». Возникает вопрос к родителям и педагогам, которые дают подобные ответы, каким образом была выявлена проблема «не наигранности» ребенка? Почему родители не заметили эту проблему в дошкольном возрасте, и не попытались ее решить? Как игра, которая приносит радость и эмоциональное удовлетворение сделала ребенка несчастным и неуспешным? Многие выпускники часто говорят, «как хочется обратно в детский сад, где мы все вместе играли, занимались, рисовали, танцевали, баловались» ключевые слова ВСЕ ВМЕСТЕ, то есть совместно.

Играя, общаясь с ребятами можно легко узнать о том, чем занимаются дети дома. К сожалению, большинство из них проводят время в одиночестве, играя в своей комнате с игрушками, или играют в гаджеты, смотрят телевизор. Многие взрослые не понимают, что ребенку очень важно общение и совместное времяпрепровождение. Они говорят о том, что я и так много занимаюсь со своим ребенком: вожу его к логопеду, в бассейн, в спортивную секцию и так далее. Они готовы платить огромные деньги, тратить много времени на дорогу, везя своего ребенка на различные мероприятия, но не готовы тратить время на общение и совместные дела.

Понимая, что большинство воспитанников испытывают дефицит общения со взрослыми, стараюсь построить свою работу таким образом, чтобы возможности детей их уникальность раскрывалась естественно не навязчиво. Для этого использую различные методики, в том числе методы и технологии педагогики сотворчества.

Первым делом хочется сказать про метод проектов. Под методом проектов в сотворчестве *понимается способ организации познавательно – трудовой деятельности учащихся с целью решения проблем, с созданием и изготовлением реального объекта (продукта труда)*. Этот метод продуктивен и для всестороннего развития личности детей дошкольного возраста. Проектный метод или по-другому метод проектов показал свою эффективность в совместной работе с детьми и их родителями [3]. Ведь практически каждый запускаемый нами в группе проект предполагает совместную с родителями деятельность, что благоприятно влияет на всестороннее развитие личности детей дошкольного возраста. Так как родители становиться полноправными участниками проекта, в связи с чем уделяют больше времени для совместной деятельности с детьми, активно принимают участие в совместных мероприятиях, видят способности и особенности своих детей и стараются их развивать.

Так же я очень часто использую технологию «Композиция поля задач и проблем» для организации образовательной деятельности дошкольников. «Композиция поля задач и проблем» – сотворческая форма организации коллективной деятельности при выполнении заданий открытого типа. По мнению С.Ю. Степанова *«композиция поля задач и проблем» это – инструмент, позволяющий эффективно организовать процесс коллективного обсуждения, размышления и проектирования, порождение творческого продукта* [4], [6], [7]. Проводимые мною занятия с использованием технологии «Композиция поля задач и проблем» очень благоприятно влияют на мотивацию обучения и воспитания. Такие занятия очень сближают взрослого и детей, дети считают взрослого своим другом, с которым можно делиться радостью, своими переживаниями. А самое главное ребята считают себя успешными, у них нет страха выполнить, что-то неправильно, они не боятся ошибаться и это не мало важно. Дело в том, что с детьми дошкольниками очень сложно проводить рефлексию, у них всегда два ответа понравилась или не понравилась совместная деятельность. В большинстве случаев ребенок считает, что выполненная им деятельность всегда самая лучшая и правильна. И переубеждать его нет никакого смысла. Поэтому итог правильно выполненного задания я провожу в виде появления предмета, или появляется какое-либо звуковое оповещение, сигнализирующее о том, что все выполнено верно и дети могут двигаться дальше. Завуалированная оценка дается сразу же всем участникам деятельности, поэтому даже слабые дети уверенны в себе, и считают себя успешными на подобных занятиях. Самое главное при разработке занятий нельзя не забывать про возрастные особенности детей, и задачи должны быть для них выполнимыми.

Знакомясь с методиками и технологиями сотворчества, я пришла к выводу, что не важно какую именно методику или технологию ты будешь использовать для развития одарённости, важно помнить о том, о чем в своей статье «Одаривающая педагогика сотворчества в действии» писал С.Ю. Степанов: «Не только взрослый создает зону ближайшего развития, но и наоборот: ребенок для взрослого создает зону развития, при чем не только ближайшего, но порой и отдаленного. Это же тем более справедливо для взаимодействия взрослого и взрослого, а также, возможно ребенка и ребенка (ведь их творческая игра друг с другом в контексте правильно простроенной социокультурной среды может иметь колоссальный потенциал взаиморазвития для детей). Таким образом, при определенном качестве образовательного действа может идти взаимонаправленный процесс «одаривания» людьми друг друга талантами, новыми способностями как по линии «горизонтальных» (ролевых и функциональных), так и вертикальных (возрастных, статусных) отношений» [5, с.87].

Познакомившись с педагогикой сотворчества, появляется надежда на то, что педагоги-дошкольники не напрасно работают с детьми, развивают уникальность своих воспитанников, хорошую самооценку, уверенность в себе, умение высказывать свое мнение. В данном направлении должна соблюдаться преемственность педагогической позиции. Ведь главное в сотворчестве – это совместная взаимопроникающая и взаимодополняющая деятельность педагога и воспитанника, периодически меняющихся ролями, и ведущая к их взаимному обогащению и развитию.

Список литературы

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 318 с.

2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

3. Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения // В сборнике «Психология одаренности и творчества». Сборник научных трудов II Международной научно-практической он-лайн конференции. 2020. С. 160-163.

4. Степанов С. Ю. Роль рефлексии в развитии личности школьника при формировании творческого мышления // Психология учебной деятельности школьника. Москва, 1982. С. 73–74.

5. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.

6. Степанов С.Ю., Лукьянова И.Н. Психологическая характеристика предметно-творческих задач и процесса их решения младшими школьниками // Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной

деятельности: колл. монография / П.А. Оржековский, С.Ю. Степанов, Т.А. Боровских и др. – М.: МПГУ, 2022. С. 122-124.

7. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Соболевская Т.А. и др. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации [колл. монография] / Под ред. С.Ю. Степанова. М.: МГПУ, 2017. 292 с.

Волкова Е. В.
учитель английского языка, МАОУ лицей №7, Томск
volkovaelenavalentinovna@mail.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье автор рассматривает понятие креативного мышления, делится собственным педагогическим опытом по развитию креативного мышления у учащихся при обучении английскому языку в урочной и внеурочной деятельности. Описывает принципы, которых следует придерживаться учителю, приводит примеры некоторых рабочих приёмов, упражнений, различных видов стихотворных форм, направленных на развитие творческих способностей и креативного мышления у учащихся. Автор подробно описывает форму, структуру и алгоритм создания каждого вида стихотворения, приводит примеры стихотворных форм на английском языке. Даёт практические советы и рекомендации по организации учебной деятельности на уроках английского языка для развития творческих способностей обучающихся. Автор обращает внимание на преимущества приёмов, объясняет причины, пользу и целесообразность их применения.

Ключевые слова: креативность; акростих; хокку; танка; синквейн; диаманта.

In the article the author considers the concept of creative thinking, shares her own pedagogical experience in developing students' creative thinking when teaching English at academic and extracurricular classes. Principles are described that should be followed by the teacher, examples of some productivity techniques, exercises, different types of poetic forms are given, aimed at the development of students' creativity and creative thinking. The author describes in detail the form, structure and algorithm of creating each type of poems, gives examples of poetic forms in English. Practical advice and recommendations are given on the organization of learning activities in English lessons to develop students' creative abilities. The author draws attention to the advantages of the techniques, explains the reasons, usefulness and expediency of their application.

Keywords: creativity; acrostic; haiku; tanka; cinquain; diamante.

В настоящее время, когда обществом востребованы креативно мыслящие люди с хорошо развитыми коммуникативными умениями, способными работать в команде, готовыми самостоятельно найти необходимую информацию и принять решение, возникает необходимость формирования и воспитания творческого ученика, обладающего данными умениями [2], [6]. Для решения поставленной задачи необходимо уделять особое внимание развитию творческих способностей учащихся на уроках, в том числе при изучении английского языка.

Впервые понятие креативного мышления было введено Дж. Гилфордом, указавшего на принципиальное различие между двумя мыслительными операциями: конвергенцией и дивергенцией. Согласно Гилфорду, креативное мышление – это «тип мышления, идущий в разных направлениях», характеризующийся четырьмя основными качествами: быстротой, гибкостью, оригинальностью и точностью [8]. Благодаря креативному мышлению принимаются оригинальные неожиданно правильные решения.

Задания, способствующие развитию творческих способностей, повышают заинтересованность и мотивацию учащихся, что позволяет учить иностранный язык без принуждения. В процессе применения учителем творческих заданий на уроке реализуется индивидуальный подход, у учеников развивается терпение, находчивость и настойчивость, создаётся основа для развития абстрактного творческого мышления.

Для формирования креативности учащихся, учителю следует придерживаться следующих принципов: способствовать созданию творческой атмосферы, формированию позитивной самооценки учащихся, учитывать индивидуальные достоинства обучающихся, их вклад в процесс обучения, уважение расхождений во взглядах и создание классного коллектива, в котором сотрудничество и взаимодействие являются нормой. Проявляйте креативность сами. Так для привлечения внимания и управления поведением могут использоваться определённые знаки, жесты, или «штрафы», например как в футболе, система жёлтых и красных карточек.

Предоставляйте учащимся возможность выбора от самого простого способа формирования рабочих групп «по желанию» до выбора домашнего задания, тем для изучения или организации урока (меню урока – выбор последовательности упражнений, свобода формата – постер, брошюра, презентация, журнал, альбом, видео и другое).

Творческие процессы характеризуются такими универсальными признаками как: проявление мотивации, выражающейся в выборе человеком нададаптивных форм активности [1], [3], «захватывающий» характер, вызванный повышенной неопределенностью и активностью «внешней среды», предполагающих максимизацию усилий человека и проявление рефлексии [5]. Нестандартный характер любой творческой задачи требует от человека изменений его первоначальных установок и подходов к ней, и именно это и обеспечивает рефлексия. Рефлексивные усилия человека, понимаемые как осмысление и переосмысление им содержаний своего

сознания, деятельности, общения позволяют обнаруживать новые возможности, которые и становятся основой для творческих продуктов (результатов) [4], [5], [7].

Очевидно, что учителю необходимо создавать условия для формирования креативности у учащихся, но как это сделать на практике.

На наш взгляд, игра является одним из наиболее эффективных способов развития креативного мышления у школьников. Учителю на уроках следует предлагать учащимся грамматические и лексические игры такие как «Крокодил», «Снежный ком» и другие. Описывать картинки, сочинять рассказы по картинкам или с заданными словами. Всё это можно делать как в парах или группах, так и индивидуально.

Рисование также способствует развитию креативного мышления, так как креативное мышление предполагает переход от слов к образам, а затем к действиям, и наоборот. Таким образом, учащимся будет полезно рисовать слова и фразы; иллюстрировать тексты, стихотворения, скороговорки, песни, пословицы, цитаты, грамматические правила и другое. Различные виды кроссвордов, головоломки, загадки, ребусы являются отличными «помощниками» учителя в развитии творческих способностей учащихся. Примечательно то, что их можно не только разгадывать, но и придумывать самим.

Ещё один приём формирование креативности – это ассоциации, сравнение предметов, нахождение общих черт и отличий. Следует учить школьников заучивать иностранные слова при помощи ассоциаций, так как такие слова запоминаются легко и надолго.

Одним из любимых видов развития творческих способностей – это стихотворения. Работа со стихотворениями позволяет нам по-новому взглянуть на знакомые события, найти необычные стороны всем известных предметов. Сначала учащиеся знакомятся с видами стихотворений, форматом и алгоритмом написания стихотворных форм. Учитель предлагает учащимся примеры стихотворений на русском и английском языках. Как правило, учащиеся с удовольствием и энтузиазмом сочиняют стихотворения, радуются своим результатам, читают их не только в школе, но и дома.

Виды стихотворений и примеры

1. Place poems. В этих стихотворениях речь идёт о каком-либо месте.

Tomsk
Siberia
History
Students
Universities
Wooden laces
My home town

2. *I remember poems,* предлагают список вещей или событий, которые помнит ученик по заданной теме.

Summer

I remember the bright sun.
I remember green grass and trees.
I remember a light breeze
blowing in my face.
I remember birds
singing in the trees.
I remember our warm evenings
walking around the town.

3. Colour poetry. В данных стихотворениях описывается цвет и вещи, ассоциируемые с этим цветом.

Yellow
Yellow symbolizes joy and happiness
Yellow as the sun.
Yellow for sunflowers.
Yellow is for autumn.
Yellow is the colour of bees.
Yellow makes us happy.

4. Five W's poetry. Стихотворение состоит из пяти строк, и каждая строка начинается с вопросительного слова. *1 строка* – Who? *2 строка* – What? *3 строка* – When? *4 строка* – Where? *5 строка* – Why?

My cat
Plays with a toy
All day long
In my room
'Cause he is very active.

5. Five senses poems. Имеют определённую структуру, состоят из шести строк. *1 строка* – тема. *2 строка* – I see / can see. *3 строка* – I hear / can hear. *4 строка* – I smell / can smell. *5 строка* – I taste / can taste. *6 строка* –I feel /can feel. Каждая строка начинается с глагола чувственного восприятия.

Spring
I can see puddles on the road.
I can hear birds' singing.
I can smell flowers.
I can taste birch juice.
I can feel spring in the air.

6. Акростих – это стихотворение, в котором тема задаёт количество строк. Каждая строка начинается с букв названия стихотворения. Первая строка первая буква названия, вторая буква образует вторую строку и т.д. Как правило, это одно слово, но может быть и больше.

Sky
So blue and high.
*K*ites and clouds are flying by.
*Y*ellow sun is shining bright.

7. Хокку, нерифмованное трёхстишие из 17 слогов (5+7+5). *1 строка:* Что? Кто? (тема). *2 строка:* Что делает? *3 строка:* Что будет? Наши чувства?

My elder brother (5)
Helps sick people to be healthy (7)
I am proud of him (5)

Преимущество хокку состоит в том, что в нём сочетается понятие и эмоциональное отношение автора к этому понятию, его личное переживание. Особенность хокку заключается в простоте поэтического языка и свободе изложения.

8. Танка также имеет определённую структуру, содержит 31 слог. 1 строка: 5 слогов. 2 строка: 7 слогов. 3 строка: 5 слогов. 4 строка: 7 слогов. 5 строка: 7 слогов.

Summer holidays (5)
In seven months they will come (7)
We can hardly wait (5)
All my friends will play a lot (7)
From the morning till the night (7)

Танка отличается от хокку поэтическим изяществом и лаконичностью.

9. Синквейн, имеет определённую структуру, состоит из 5 строк. 1 строка: Кто? Что? 1 существительное. 2 строка: Какой? 2 прилагательных. 3 строка: Что делает? 3 глагола. 4 строка: Что автор думает о теме? Фраза из 4 слов. 5 строка. Кто? Что? (Новое звучание темы). 1 существительное.

Summer
Warm, lovely
Relaxing, playing, swimming
Fantastic time for children
Holidays

10. Диаманта. Стихотворная форма из семи строк. Седьмая строка – понятие с противоположным значением темы стихотворения. Имеет следующую схему:

1 строка: тема (существительное).

2 строка: определение (2 прилагательных определяют тему стихотворения).

3 строка: действие (3 причастия относятся к теме стихотворения).

4 строка: ассоциации – 4 существительных (2 существительных относятся к теме диаманты (1 строка), 2 существительных характеризуют понятие в последней строке).

5 строка: действие (3 причастия характеризуют понятие в последней строке).

6 строка: определение (2 прилагательных относятся к последней строке).

7 строка: тема (существительное).

Winter
White, snowy

Sledding, skating, skiing
Christmas, presents, holidays, friends
Relaxing, swimming, walking
Hot, sunny
Summer

Написание диаманты способствует пониманию школьниками сути различий и взаимосвязи понятий, противоположных по значению.

Проведённое анкетирование учащихся и учителей показывает, что обе группы опрошенных считают вышеперечисленные задания полезными и важными на уроках. Учителя отмечают, что они способствует развитию творческих способностей учащихся. Более 70% обучающихся хотели бы заниматься написанием стихотворений на уроках.

Таким образом, можно сделать вывод, что рисование, систематическое использование игр, упражнений на ассоциации, разнообразных головоломок помогает создать благоприятную атмосферу урока, повышает увлеченность и заинтересованность учащихся. Применение различных видов стихотворений формирует умение выделять главное, обеспечивает рефлексию деятельности и развитие креативного мышления учащихся.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: «Академия», 2002. 320 с.

2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

3. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

4. Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения // В сборнике «Психология одаренности и творчества». Сборник научных трудов II Международной научно-практической он-лайн конференции. 2020. С. 160-163.

5. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.

6. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.

7. Сухоруков А.С. Факторы формирования устойчивой креативности в школе // Сб. статей XIV Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения». Ч. 1. – Москва: «5 за знания», 2022. С. 800-804.

8. Шумакова Н.Б., Щебланова Е.И., Щербо Н.П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 27–32.

Давыдова Г. И.
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»,
г. Ялта
galynadavydova@yandex.ru
Семенов И.Н.
доктор психологических наук,
профессор департамента психологии ИППО МГПУ, г. Москва

МОДЕЛЬ РЕФЛЕКСИВНО-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ПОВЫШЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОСТИ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

В статье представлена модель инклюзивной культуры семьи, обосновано понятие культурная идентичность подростков и интенциональная семейная культура, вводится дефиниция о позиции родителей, выступающих "составным субъектом» социализирующего потенциала детей с ограничениями по здоровью (ОВЗ). Дано описание процедуры работы с семьей подростка с применением модели рефлексивно-терапевтического наставничества. Модель рефлексивно-терапевтического наставничества в концепции рефлексивного диалога связана с развитием семейной инклюзивной культуры, выступающей как целостная система отношений, позволяющая представить «картину человека» в его телесном, социальном и культурном мировосприятии, пространственно-временной корреляции идеального и актуального, осознании границ своего «Я», активной (она может быть созерцательной) позиции в межличностных и социальных отношениях.

Ключевые слова: культурная идентичность, интенциональная культура, наставничество, составной субъект

The article presents a model of an inclusive family culture, substantiates the concept of cultural identity of adolescents and intentional family culture, introduces a definition of the position of parents, acting as a “composite subject” of the socializing potential of children with disabilities. A description is given of the procedure for working with a teenager’s family using the model reflective therapeutic mentoring. The model of reflexive therapeutic mentoring in the concept of reflexive dialogue is associated with the development of an inclusive family culture, acting as an integral system of relationships that allows us to present the “picture of a person” in his bodily, social and cultural worldview, the spatio-temporal correlation of the ideal and the actual, the awareness of the boundaries of his “I”, which determines an active (it can be contemplative) position in interpersonal and social relationships.

Keywords: cultural identity, intentional culture, mentoring, composite subject

В отечественную образовательную практику феномен инклюзии был инициирован в качестве инновации родителями детей-инвалидов и детей с ограничениями по здоровью, в первую очередь отстаивающих ценность такой образовательной интеграции, необходимость внедрения инклюзивной культуры [1], [2], [7].

Вместе тем, исследователи говорят, что повышение инклюзивности культуры семьи как правило обусловлено необходимостью преодоления неконструктивного поведения родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями в ситуации стресса, начиная с момента появления ребенка на свет [10].

Показано, что невротизация и тревожность матери, с высокой степенью вероятности выступает как риск проявления у ребенка склонности к агрессии в детском и взрослом возрасте, низкой успеваемости, дефицита внимания и гиперактивности, эмоциональных проблем ребенка, проблем взаимоотношений со сверстниками, интеллектуальных проблем (там же).

В конце девяностых годов психологическим антропологом Ричардом Шведером введено понимание интенциональной культуры, как внутреннего, сконструированного, вымышленного, субъективного мира людей. Человеческий детеныш, приходя в мир культуры своего ближайшего окружения, своей семьи изначально понуждается к необходимости овладения мифами этого мира, приобретая соответствующую культурную идентичность [9].

Культурная идентичность в структуре творческой направленности (инклюзивной культуры) выступает включенностью во внутреннюю (*субъективно-ценностную*) ее часть, связанную с самоопределением субъекта в терминах отношения к себе (рисунок 1). Другая – (*объективно-значимая)* внешняя часть структуры, социально-опосредованная, обусловленная становлением самооценки, − Я-концепция. Генезис творческой направленности (инклюзивной культуры) связан с развитием *беспристрастных*, качественных (по К. Роджерсу) отношений, с констелляцией углубляющегося процесса межличностного понимания и взаимодействия.

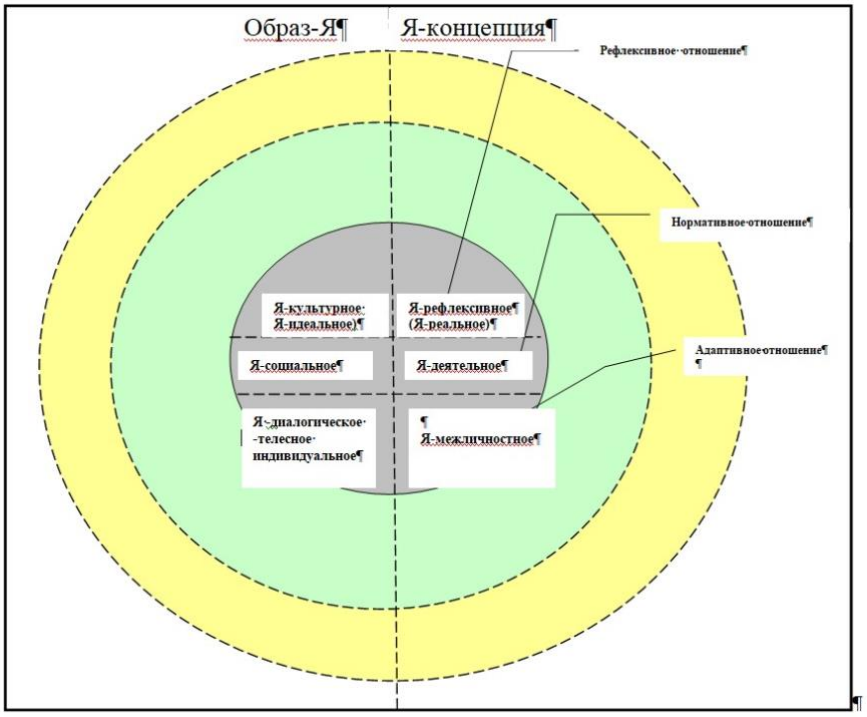


Рисунок 1. Рефлексивно-диалогическая модель творческой направленности (инклюзивной культуры) личности

Культурная идентичность используется субъектом для проектирования своей деятельности, автокоммуникации и коммуникации с другими субъектами через рефлексивное согласование принимаемых реальностей.

Исследование стиля семейных отношений позволило выделить три типа культурной идентичности одаренных подростков и соответствующих им типов интенциональной культуры семьи: *бескомпромиссный, созависимый и инвалидизирующий* [3]. Бескомпромиссный тип отношений проявляется в функционировании "параллельной" системы ценностей, в осознанном компромиссе между ценностями социально желательными и собственными [8], агрессивном неприятии подростком школьной среды, дисциплины, учителя, готовности участвовать в кибербуллинге. Позицию родителей по отношению к подростку можно выразить так: «Покажи, чего ты стоишь». Личностный профиль семьи по Кеттеллу определяется шкалой доминантности.

Культурная идентичность *созависимого* типа семейных отношений проявляется у подростков отсутствием связи между содержанием Я-идеального и его реальной значимостью, низким уровнем самовосприятия и завышенной когнитивной самооценкой. В личностном профиле родителей преобладающим фактором выступает свойство прагматичности, избегание сбоев стабильности. Созависимость подростков проявляется на фоне гиперопеки в семье как эгоцентризм, право получать то, чего захочется. Тип взаимодействия в семье по отношению к подростку «адвокатирующее» («они этого в школе не проходили»).

Тип семейной интенциональной культуры, названный «инвалидизирующим», проявляется в культурной идентичности подростков

противоречивым качеством отношения к себе, где может сочетаться низкий уровень самооценки, присутствовать суждения: «ненавижу свою болезнь», «никому не интересен», «сам по себе» (Я-реальное); в Я-идеальном «моя семья – мое государство», «нравлюсь себе», «слабый», «главный». В профиле родителей доминирует фактор, отражающий депрессивность, зависимость, неспособность к действенному решению жизненных проблем, избегание активной социальной позиции. «Инвалидизирующий» тип семейной культуры связан с приобретением подростком на фоне ограничений по здоровью невротического ухода в болезнь, включенного в систему семейных отношений.

Выделенные типы культурной идентичности подростков, выступающие стороной интенциональных семейных отношений, обусловлены, с одной стороны, симптомом семейного неблагополучия, с другой, как «условно полезная функция» семьи на фоне гипертрофированной заботы о здоровье подростка.

Технология рефлексивно-терапевтического наставничества связана с реконструкцией интенциональных и культивированием инклюзивных (творческих) отношений в семье одаренного подростка в форме принятие и осознания каждым психологических границ своего «Я».

На первом этапе рефлексивного диалога (адативный, телесный, индивидуальный, диалогический) любая ситуация строится по психотерапевтическому принципу «на время, но искренне разделить видение мира Другого».

Второй этап – обучающий (социально-нормативный) принципам рефлексивного диалога,этап «делания вместе», когда полученные знания выступают стороной личного опыта в процессе пребывания в положении получателя психологической поддержки.

Третий уровень – совместных межперсональных (равноценных, творческих) отношений осуществляющихся в процессе создания особой символической среды через согласование воспринимаемых реальностей и культурно-согласованного поведения.

Развитие инклюзивной культуры семьи предполагает активную ответственную позицию взрослых по рефлексивно-терапевтической реконструкции интенциональных отношений, событийный (семья-подросток-школа) процесс трансформации культурной идентичности подростков, создание условий для культивирования творческого потенциала одаренной личности.

Список литературы

1. Быкова И.С., Краснощекова, И.В., Якиманская, И.С. Отношение к болезни у родителей детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья): постановка проблемы // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №1.

2. Воронич Е.А., Козлова, Г.Г. Повышение инклюзивной культуры родителей как педагогическая проблема. Комплексная психологическая

помощь в образовании // Материалы IV научно-практической конференции 15 декабря 2014 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. С. 15-18.

3. Давыдова Г.И. Стили семейных отношений в формировании культурной идентичности детей с ОВЗ: модель рефлексивно-терапевтического наставничества // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции, 25-27 мая 2023 года. / Под науч. ред. Богинской Ю.В. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2023. С.107-112

4. Давыдова Г.И., Ковров В.В. Рефлексивный диалог как коммуникативная стратегия коррекционно-терапевтической практики педагога-психолога// Образование. Наука. Научные кадры. №1. 2022. С.176-186.

5. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности // Мир психологии. Научно-методический журнал. 2006. №4. С. 110–118.

6. Давыдова Г.И. Психогенная школьная дезадаптация как симптом семейной патологической социализации //Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодёжи: сборник материалов научно-практической конференции / Под ред. В.В. Коврова. Севастополь: ИК «ИПТС», 2022. С.112-117.

7. Скуднова Т.Д., Макаров А.В. Инклюзивная культура родителей детей с ОВЗ как психолого-педагогическая проблема // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. №1. 2021. С.72-77.

8. Франселла Ф., Банистер Д.. Новый метод исследования личности. М.: «Прогресс», 1987. 232с.

9. Richard A. Shweder, LeVine, Robert (eds.) Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion. Cambridge, london, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1984, pp. 12 - 13.

10. Berry T. Brazelton, and Bertrand G. Gramer. The Earliest Relationship Parents, Infants and the Drama of Early Attachment. Ferst published in the United Stores of America by Addison-Wesley Publishing Company, 1990.

Звекова О. А.
педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад «Рябинка» КВ п. Зональная Станция» Томского района, Томск
ozvekowa@yandex.ru
Марусева О. В.
учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад «Рябинка» КВ п. Зональная Станция» Томского района, Томск
maroles80@mail.ru
Хлебникова Н.Н.
учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад «Рябинка» КВ п. Зональная Станция» Томского района, Томск
khlebnikovann@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОЛИЛОГ КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается рефлексивный полилог, как метод развития мыслительной деятельности детей дошкольного возраста, его цель, с чем связаны основные принципы, достоинства применения данного метода в детском саду, а также правила, которые необходимо учитывать при его использовании. Описаны трудности детей в анализировании и пониженной вовлечённости в процесс подведения итогов. Представлены подсказки, как правильно построить обсуждение, что категорически нельзя допускать при проведении полилога и как влияет использование рефлексивного полилога на педагога. Так же рассматриваются положительные причины, почему стоит начинать обучение рефлексии уже с дошкольного возраста и на что стоит уделить особое внимание. Отмечено положительное влияние и чему способствует данная рефлексия в развитии детей.

Ключевые слова: принципы полилога, педагогика сотворчества, дошкольники, рефлексия, правила рефлексивного полилога.

The article discusses the reflexive polylogue as a method of developing the mental activity of preschool children, its purpose, what are the main principles, the advantages of using this method in kindergarten, as well as the rules that must be taken into account when using it. The difficulties of children in analyzing and reduced involvement in the summing up process are described. Tips are presented on how to build a discussion correctly, what categorically should not be allowed when conducting a polylogue and how the use of a reflexive polylogue affects the teacher. The positive reasons why it is worth starting reflection training from preschool age and what should be paid special attention to are also considered. The positive influence and what this reflection contributes to in the development of children is noted.

Keywords: principles of polylogue, pedagogy of co-creation, preschoolers, reflection, rules of reflexive polylogue.

Существуют разнообразные методы организации мыслительной деятельности детей дошкольного возраста. Одним из них является рефлексивный полилог – психолого-педагогическая техника, разработанная С.Ю. Степановым [4]. Согласно определению Чупиной В.А., «рефлексивный полилог - составная часть рефлексивной дискуссии», цель которой заключается в актуализации, развитии интеллектуальных и творческих возможностей [9, с.161-162].

В нашем понимании рефлексивный полилог — это процесс специальным образом организованного группового обсуждения того или иного вопроса, ситуации, проблемы. Рефлексивный полилог, как мыслительное средство, предназначенное для порождения новых идей, предложений по решению проблемы. Это особенно актуально, при большом количестве участников - детей.

Использование данного метода в детском саду имеет много положительных моментов: дети учатся выслушивать мнение других участников, без страха высказывать свою точку зрения, анализировать, размышлять. Отличительной чертой рефлексивного полилога является запрет критики и оценок. Это в свою очередь воспитывает у детей такие качества, как взаимоуважение, уверенность в себе.

Ключевой принцип полилога связан с идеями педагогики сотворчества и рефлексивной психологии [2], [3], [5], [6], [7], [8], согласно которым процесс культивирования – порождения, формирования, развития и реализации – творческого потенциала всех участников возможен при соблюдении направленности креативного процесса не только на конечный результат (т.е. на решение конкретной проблемы или задачи в какой-либо предметной или полипредметной области), но и на самих участников.

Основные принципы полилога связаны с идеями педагогики сотворчества, согласно которым процесс формирования, развития и реализации творческого потенциала всех участников возможен при направленности креативного процесса не только на конечный результат − решение конкретной проблемы, задачи, но и на самих участников, их взаиморазвитие.

Дети дошкольного возраста практически не умеют анализировать и делать выводы. И очень часто рефлексия отходит на второй план, ограничиваясь вопросами: что понравилось, что было интересно, что вы сегодня узнали нового. И, как показывает практика, вовлеченность детей в процесс реализации идей и решение проблем оказывается слабой и неравномерной. Из всей группы работают самые активные, харизматичные участники. И говорить о каком-либо развитии, будь то личностное, коммуникативное мы не можем. Поэтому начинать обучение рефлексии необходимо уже с дошкольного возраста [4], уделяя особое внимание осознанию того, что дети делают, о чем говорят.

Рефлексию проводят как в течение всего занятия, обсуждая идеи по решению проблемы, так и в конце занятия, подводя итоги достижения

результата. Отметим, что в данной ситуации каждый ребенок оценивает свой вклад, свою активность, а также эффективность работы всей группы.

Такой анализ развивает такие важные качества современной личности, как самоконтроль, самооценка, саморегулирование и формированию привычки к осмыслению проблем, событий, к развитию творческого мышления.

Отметим, что применение рефлексивного полилога развивает коммуникативные навыки. Речь детей обогащается, расширяется словарный запас, предложения становятся более развернутыми.

При организации рефлексивного полилога необходимо соблюдать определенные правила: расставлять детей по кругу или так, чтобы они могли наиболее комфортно взаимодействовать друг с другом; необходимо помогать детям соблюдалась очередность при ответах; при проведении полилога недопустимы оценочные высказывания, как от педагога, так и от других участников; сверхзадачей полилогической организации взаимодействия детей является стремление к тому, чтобы они, отвечая на один и тот же вопрос не повторяли, а дополняли друг друга, причем педагог следит за тем, чтобы каждое последующее дополнение было более объемным и содержательным, чем предыдущие [8, с.45].

При ведении рефлексивного полилога также важно соблюдать следующее: обсуждение следует начинать с наименее активных детей, затем свои выводы делают более знающие в обсуждаемом вопросе дети, более компетентные. В этом случае можно раздать роли участникам: «хранитель идей», «инженер», «помощник», «капитан», «матрос».

Роль педагога в данном случае заключается в рефлексии всех высказываний и результата обсуждения. Если педагог видит, что одного круга обсуждений недостаточно, он может запустить второй круг, направляя при этом детей, задавая детям наводящие вопросы.

Вопросы, педагог планирует, как правило, заранее. Но, полилог может возникнуть и незапланированно. Ведь ответы детей порой непредсказуемы и неожиданны. Такие незапланированные обсуждения очень важны для развития мыслительной деятельности детей, именно они ценны. Внезапно возникнувшая тема разговора помогает детям раскрыться, побуждает их формулировать и высказать нестандартные мысли.

Применение метода рефлексивного полилога оказывает влияние и на самого педагога. Педагог подхватывает ситуацию, вступает в размышления вместе с детьми, принимает иную точку зрения, мысленно пытается предвидеть разное течение хода занятия, ведет к логическому завершению разговора, где ребята должны не просто выговориться, а прийти к выводу, предложить решение проблемы.

Таким образом, рефлексивный полилог является одним из продуктивных методов организации мыслительной деятельности. Использование рефлексивных методов и приёмов способствует формированию творческого мышления, развивают коммуникативные навыки,

способствует раскрытию интеллектуальных возможностей детей. Дети, умеющие рефлексировать легче преодолевают трудности, умеют планировать свою деятельность, анализировать и способны достичь высоких результатов.

Список литературы

1. Кремер Е.З. Сотворчество как особый режим педагогической деятельности // Психологическая наука и общественная практика. Сб.: материалов научно-практической конференции. Минск, 1993. С. 106−108.

2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

3. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕР СЭ, 2002. 320 с.

4. Смирнова П.В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 84-92.

5. Степанов С.Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества / Творчество и педагогика. М.: ИФАН, 1988. Т.IV. С. 40-46.

6. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики. // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С.20-23.

7. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // Сб. «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса». 2018. С.8-14.

8. Степанова Ю.В., Степанов С.Ю. Рефлексивно-полилогические технологии развития коммуникативной компетентности дошкольников: учебное пособие. 2-е изд. М.: ООО «Директ-Медиа», 2023. 108 с.

9. Чупина В.А. Рефлексивные методики развития профессионального мышления: анализ эффективности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 1. 170 с.

Лазарева С.В.
зав.кафедрой ИЯ лицея, учитель английского языка,
МАОУ лицей №7, Томск
super.lazarevasv@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ПРАКТИК НА ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются проблемы системы образования в современной школе в свете перемен в обществе, а также перехода всех ступеней общего образования на новый ФГОС с позиции практикующего

учителя. В статье описывается практический опыт применения рефлексивно-сотворческих практик в процессе обучения английскому языку в старших классах. Автор уделяет особое внимание положительному результату внедрения педагогики сотворчества, созданию и применению рефлексивного образовательного продукта учащимися, а также значимости формирования «гибких» навыков учащихся нового поколения. В статье приводятся данные, доказывающие позитивное влияние выбранных методов и приемов на формирование личностных компетенций старшеклассников. Положительный практический опыт работы педагога по внедрению педагогики сотворчества может служить доказательством эффективности проделанной работы.

Ключевые слова: педагогика сотворчества; рефлексивно-сотворческие практики; «гибкие» навыки; креативность; критическое мышление; коммуникативность; коллаборация.

The article analyzes the problems of the education system in a modern school in the light of changes in society, as well as the transition of all levels of general education to the new FSES from the position of a practicing teacher. The article describes the practical experience of applying reflexive-creative practices in the process of teaching English in high school. The author pays special attention to the positive result of the introduction of the pedagogy of co-creation, creation and application of the reflexive educational product by students, as well as the significance of the formation of "flexible" skills of the new generation of students. The article presents data proving the positive influence of the selected methods and techniques on the formation of personal competencies of high school students. The positive practical experience of the teacher's work on the implementation of the pedagogy of co-creation can serve as a proof of the effectiveness of the work done.

Keywords: pedagogy of co-creation; reflexive and co-creative practices; "flexible" skills; creativity; critical thinking; communication; collaboration.

Современное Российское образование ориентировано на формирование развитого самостоятельного гражданина, наделенного нравственными ориентирами, способного к саморазвитию и самоутверждению [1]. Нашему обществу нужна личность, которая способна самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность, стремящаяся к созиданию своего «внутреннего Я» и преобразованию окружающего мира. Для достижения этого необходимы серьезные перемены в системе образования, а также наличие такого образовательного процесса, который будет направлен на формирование системы знаний, умений и навыков учащегося, необходимых ему для эффективного решения практических задач, а также приведет к самоутверждению и самореализации личности ученика.

В свое время Конфуций сказал «не дай бог жить в эпоху перемен», но нам выпало жить именно в такое время, хотим мы того или нет, и происходящие перемены ощущаются всё острее. Не секрет, что современное образование сейчас сталкивается с рядом проблем, направленных на личностное развитие учащихся. К ним можно отнести *необъективную оценка*

образовательных достижений учащихся (когда оцениваются только предметные навыки, без учета личностных и метапредметных), *отсутствие на практике дифференцированного подхода к обучению, слабая подготовка педагогических кадров и низкая мотивация учащихся*. Выявленные проблемы и необходимость эффективно внедрять новые стандарты, являются на данный момент для учителей «вызовом времени».

Сегодня нашими учениками стали дети нового поколения α, которых отличает быстрота восприятия и обработки информации, многофункциональность, мобильность и открытость, но в то же время у этих ребят очень высокая зависимость от гаджетов и технологий. Не секрет, что современные дети отличаются поверхностностью знаний, эмоциональной бедностью, они все больше утрачивают элементарные навыки письма, не видят необходимости в запоминании информации. Решением проблем современной школы может стать готовность и учеников, и педагогов жить в новом мире, развивать свои гибкие навыки. *«Гибкие» навыки* (англ. soft skills) - инновационный компонент содержания образования на всех его уровнях, связанный с подготовкой обучающихся к различным видам учебной и профессиональной деятельности как в настоящем, так и в будущем [3].

Как учитель с большим опытом работы в школе, хочу отметить, что помощь в сложных вопросах выбора методов обучения может выстраиваться на основе обращения к концепции педагогики сотворчества [8]. *Педагогика сотворчества* – это целая система взаимоотношений и взаимодействий учителя и ученика, при которой они взаимо-обогащают друг друга, вдохновляют на совместное творчество [7]. Мне повезло, я много лет работаю в команде профессионалов в рамках деятельности федеральной экспериментальной площадки ФИРО РАНХиГС «Педагогика сотворчества: формы и методы образовательной деятельности.» Наш руководитель, Печерица Эльза Ильдусовна, в своей статье подробно описала особенности влияния педагогики сотворчества на профессиональные умения педагогов [6].

Безусловно, преодоление трудностей обучения детей нового поколения требует высокого профессионального мастерства учителя. Педагог должен применять индивидуальный подход, активнее опираться на цифровые навыки учеников. Особое внимание при организации процесса обучения нужно отдавать развитию коммуникативных навыков учащихся, давать им больше самостоятельности и создавать условия для творчества. Именно педагогика сотворчества дает учителю широкую возможность использовать на уроке различные рефлексивно-сотворческие методы [7]. *Рефлексивно-сотворческие методы* − специфические методы групповой работы, направленные на развитие рефлексивной среды, создание благоприятных условий для организации совместной творческой деятельности и продуктивной коммуникации. Применение рефлексивно-сотворческих практик на уроке способствует и формированию «гибких» навыков учащихся.

Рассмотрим более подробно каждый компонент, составляющий «гибкие» навыки: критическое мышление, креативность, коммуникацию и

коллаборацию. *Критическое мышление* – это умение ориентироваться в потоках информации, видеть причинно-следственные связи, отсеивать ненужное и делать выводы. В работах К. Поппера четко определен основной подход для понимания критического мышления: «мы учимся на ошибках, а не посредством накопления данных.» [5, с.10]. Для развития критического мышления на своих уроках я предлагаю ученикам работу с открытыми заданиями, часто использую задания на формирование функциональной грамотности, используя при этом проблемно-поисковый метод.

Креативность – это способность представить и разработать принципиально новые подходы к решению проблем, ответы на вопросы, стоящие перед субъектом, или выражать идеи, применяя, синтезируя или видоизменяя знания [5]. В качестве показателя креативности у учащихся могут выступать богатое воображение, любознательность, и умение быстро «перезагружаться». Открытые задания, написание рефлексивных и образных стихов, нестандартные приемы работы с понятиями, такие как «бриколаж» и «скрайбинг», прекрасно развивают креативность учащихся.

Успешное развитие критического мышления и креативности учащихся возможно при правильном подборе учебного материала, типов заданий, а также при использовании эффективных образовательных практик. При выборе типа заданий я отдаю предпочтение заданиям открытого типа, часто видоизменяю задания из УМК или создаю сама. Если говорить о методах и приемах, то лучше всего для развития креативности подходят рефлексивно-сотворческие методы. Например, во многих современных УМК английского языка в старших классах есть задания на рассуждения, предлагаются мини-проекты. Выполнение подобных заданий можно провести с применением рефлексивного полилога или позициональной дискуссии. Поскольку рефлексивно-сотворческие методы тяготеют к групповой форме работы, то применение проблемно-эвристических, частично-поисковых методов можно успешно сочетать, например, с социоимпровизацией [8].

Коммуникация – это конструктивный процесс взаимодействия между людьми или их группами с целью передачи информации либо обмена сведениями. Коммуникация на уроках иностранного языка всегда была в приоритете, цель обучения иностранному языку заключается в умении решить коммуникативную задачу, используя вербальные и невербальные средства [2]. Еще одна компетенция, тесно связанная с коммуникацией, это коллаборация.

Коллаборация (сотрудничество) – это умение и готовность к совместной деятельности двух и более людей для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия. Сотрудничество позволяет каждому ученику вносить свой вклад в успешное решение задачи, развивает эмоциональный интеллект и повышает мотивацию. Наиболее подходящими для успешного развития этих компетенций являются групповая, парная и командная формы работы, а также применение технологии АМО. На уроках в старших классах я часто использую SCRUM-

технологию, прием «Перевернутый класс», позициональную дискуссию, социоимпровизацию, а также рефлексивный прием коктейлирования [8].

В нашем лицее существует психолого-педагогическая служба, помощь которой облегчает мою работу как учителя предметника. Совместно с психологами лицея на протяжении нескольких лет ведется диагностика и анализ влияния рефлексивно-сотворческих практик на уровень сформированности личностных компетенций учеников. Как видно из диаграммы 1, внедрение педагогики сотворчества положительно сказывается на развитии личных УУД, мотивации школьников к изучению иностранного языка, росту самостоятельности и способности организации учебной деятельности.

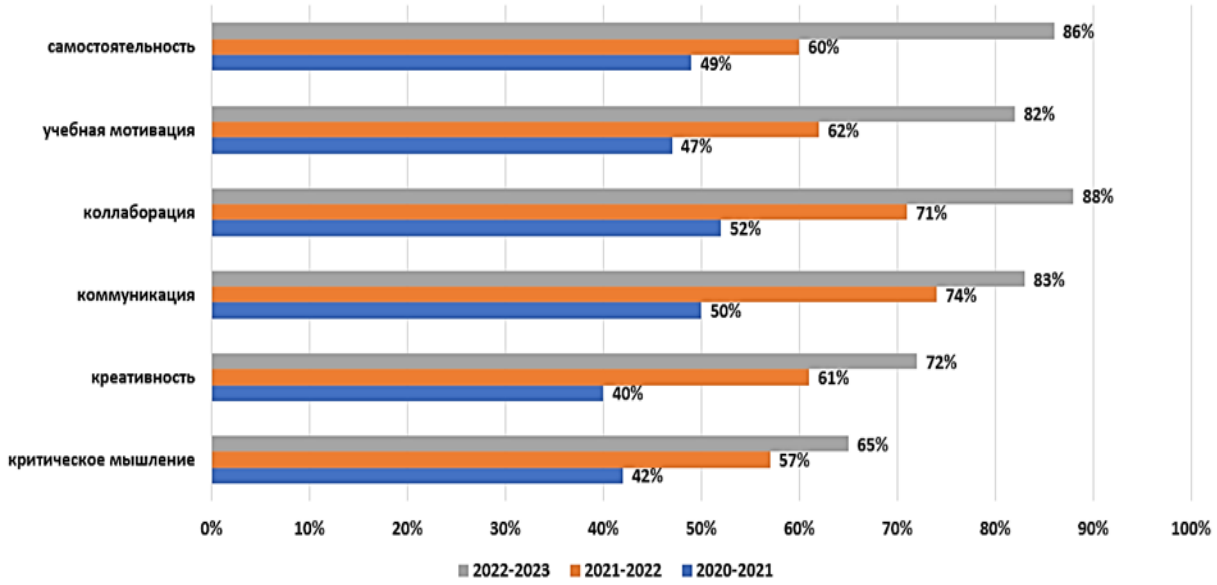


Диаграмма 1. Динамика сформированности личностных компетенций обучающихся за три года

Таким образом, современный учитель, принимая вызов времени, должен владеть целым рядом эффективных технологий, рефлексивно-сотворческих методов и приемов организации образовательной деятельности, умело использовать образовательный контент, создавать все условия для развития у обучающихся «гибких» навыков, развивая творческую самостоятельность, так необходимую для жизни в новых условиях, в новом мире [4].

Список литературы

1. Афонина Н.В. Новая реальность в образовании. Проблемы школьника и родителей // Образовательный портал «Справочник». 2023.URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/novaya_realnost_v_obrazovanii_problemy_shkolnika_i_roditeley/ (дата обращения: 10.10.2023).

2. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2007. 208с.

3. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков. 2020.URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannaya-model-obrazovaniya-razvitie-gibkih-navykov (дата обращения: 10.10.2023)

4. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

5. Пинская М.А., Михайлова А.М. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации. М.: Российский учебник. 2019. 76 с.

6. Печерица Э. И. Профессиональные сообщества учителей в освоении одаривающей педагогики сотворчества // Сборник статей III Международной научно-практической онлайн-конференции «Психология одаренности и творчества». М.: МГПУ, 2021.

7. Степанов С.Ю. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики / С.Ю. Степанов, Е.З. Кремер // Образовательная политика. 2011. №2 (52). С.20-23.

8. Степанов С.Ю. и др. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: колл. монография / С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, Т.А. Соболевская и др. // Под научной ред. С.Ю. Степанова. М.: МГПУ, 2017. 292 с.

Липухина А.Г.
Воспитатель
МБДОУ Детский сад «Рябинка» КВ,
Зональная Станция, Томский район
lipuhina78@mail.ru

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДОУ И ПЕДАГОГИКА СОТВОРЧЕСТВА

В данной статье приводится пример из собственного опыта автора работы, где была сделана попытка определить какую роль играет развивающая предметно-пространственная среда в реализации идей педагогики сотворчества.

Ключевые слова: образовательная среда, педагогика сотворчества, центры развития, технологии.

This article provides an example from the author's own experience of the work, where an attempt was made to determine what role the developing subject-spatial environment plays in the implementation of the ideas of pedagogy of co-creation.

Keywords: educational environment, pedagogy of co-creation, development centers, technologies.

Развивающая предметно-пространственная среда (далее РППС) ДОУ неотъемлемая часть образовательного процесса. Она должна соответствовать требованиям ФОП и ФГОС ДО. Принципы формирования РППС направлены на всестороннее развитие и воспитание дошкольника, она является основной частью формирования личностных качеств ребенка. Мы знаем, что именно в дошкольном возрасте ребенок начинает относиться к себе как к части социума, принимает на себя определенные социальные роли, развивается духовно-нравственно, физически и, зона ближайшего развития играет непосредственную роль в его становлении. Ребенок, по сути, в этом возрасте, как негранёный алмаз, попадающий в руки мастера умеющего использовать окружающую среду в профессиональной его огранке. На сколько компетентен мастер, на столько качественней будет огранка. Педагогика же сотворчества, как концепция современного гуманистического образования, разработанная и практически реализованная профессором С.Ю. Степановым вместе со своими учениками и последователями [1], [2], [4], [5], является идейной и методической основой, неотъемлемым форматом развития и самосовершенствования как педагога, так и ребенка, а также выступает важным условием сотрудничества обеих этих сторон в дошкольном образовании. Иначе говоря: «Педагогика сотворчества – это отношения, когда две уникальные личности, ученик и учитель, становятся неисчерпаемыми источниками развития друг для друга» [1, с.6.]. Особенности применения идей этой психолого-педагогической концепции в дошкольном образовании связано с тем, что в отличии от школьников, дошкольники большую часть дня проводят в детском саду, где воспитательно-образовательная деятельность является практически непрерывным процессом. То есть каждое действие педагога, каждая зона в группе должна быть направлена непосредственно на развитие ребенка, побуждая в нем любопытство, а затем и желание узнать и освоить что-то новое.

При планировании образовательной среды своей группы следует ориентироваться на ФГОС ДО, где прописаны определенные требования ее организации:

«3.3.2. Развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместной деятельности детей (в том числе детей разного возраста) и взрослых, двигательной активности детей, а также возможности для уединения.

3.3.4. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной» [6].

РППС в группе, где автор статьи работает воспитателем, представлена «Центрами развития», поделенными по трем секторам:

- Активный сектор («Спортивный центр», «центр конструирования», «центр театра» «Центр дежурства»)
- Спокойный сектор («Центр уединения» «Центр книги» «Центр воды и песка» «Патриотический центр»)

- Рабочий сектор («Центр экспериментирования» «Центр манипуляционных игр» «Центр математики» «Центр речи»)

Вся наполняемость центров соответствует гендерным различиям, возрастным особенностям, интересам детей. Она обеспечивает реализацию образовательной программы, учитывает национально-культурные условия и возрастные особенности детей.

РППС должна быть трансформируемой, соответствовать и подстраиваться к теме недели и к задачам, которые преследует педагог. Педагог должен быть готов к разному развитию событий, ведь неизвестно, куда заведет детская фантазия в решении поставленных задач. Педагог и ребенок являются субъектами единого и неделимого процесса, преследуют одну цель, действуют совместно. Технологии педагогики сотворчества в купе с РППС несут огромный потенциал развития ребенка. Рассмотрим психолого-педагогический потенциал наиболее продуктивных рефлексивно-сотворческих методик, разработанных и апробированных С.Ю. Степановым в образовательной практике.

Приём «символизации и версификации» [4]. Данная технология использовалась в моей работе с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. В силу того, что дети этого возраста еще не умеют читать, она очень помогала нам в заучивании стихов, составлении рассказов, пересказов текстов, дидактических играх, составления логических цепочек «от семечка до плода» «сначала – потом». Данная методика использовалась в РППС таких, как: «Центр речи», «Центр манипуляционных игра», «Центр экспериментирования». В старших группах мы вместе с детьми пробовали сами создавать символы и использовать их на занятиях и в течении дня. Плюс этой технологии в том, что он подходит практически для всех возрастных групп ДОУ.

Технология коктейлирование [4]. Эта сотворческая технология наиболее эффективна именно для работы с детьми дошкольного возраста, так как позволяет охватить большую часть одной или даже нескольких образовательных областей, объединенных одной целью, а также дает высокий результат усваивания материала.

Образно-символическая рефлексия [4], наиболее успешно использовалась в работе с детьми старшего дошкольного возраста, так как они уже умеют анализировать и стараются оценивать себя.

Но наиболее успешна, на мой взгляд для дошкольного обучения является *технология композиции поля и задач* [4]. Она удобна тем, что при ее использовании можно удачно сочетать различные описание выше приемы.

Учитывая возрастные особенности детей разного дошкольного возраста и специфику дошкольного обучения [3], можно с уверенностью сказать, что спектр применения сотворческих технологий для детей старшего и среднего дошкольного возраста достаточно широк, но при этом для детей младшего дошкольного возраста не все технологии приемлемы.

Так, например, *метод позициональной дискуссии* [4] трудно использовать в работе с детьми 3-4 лет, или даже 5-6 лет, так как суть данной технологии основывается на возможности активно общаться, мотивировать спонтанную речь, выражать свои мысли, свое отношения к определенной проблеме, а как мы понимаем для детей дошкольного возраста это не вполне возможно в связи с их возрастными особенностями.

Возвращаясь к РППС в сотворчестве, следует отметить, что все приведенные выше технологии легко сочетаемы как на занятиях, так и в свободной деятельности детей в течение дня. На рисунке 1 схематично представлено взаимодействие РППС и технологий педагогики сотворчества.

В центр размещена проблема, задача или вопрос, определяемые совместно: педагог+воспитанник, так как они являются участниками сотворческого процесса. Для решения проблемы используется РППС с приемами, технологиями педагогики сотворчества. РППС может трансформироваться по необходимости. В течение всего времени поиска и решения проблемы педагог и воспитанник работают вместе бок о бок как деловые партнеры, ищут информацию, проводят исследования, делают выводы.

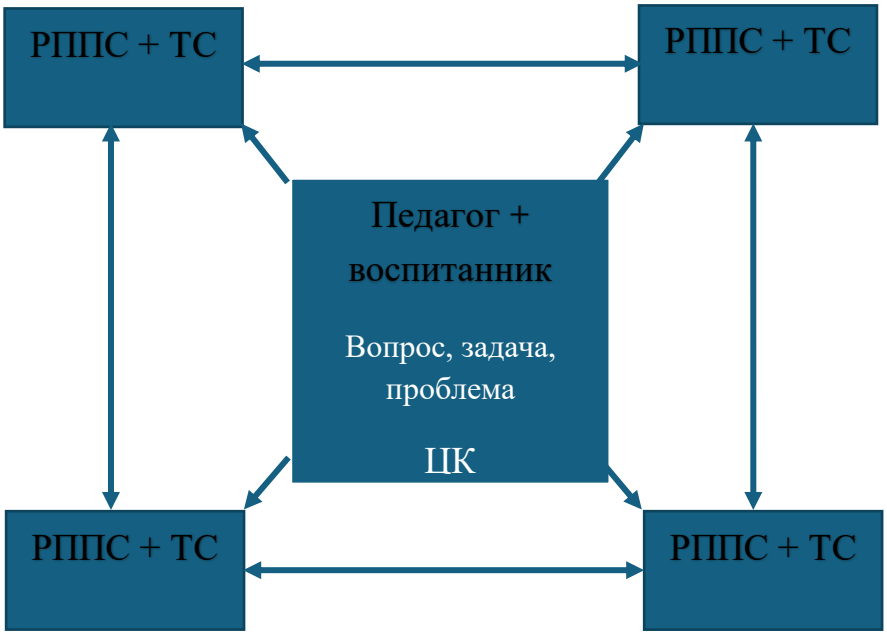


Рисунок 1. Схема взаимодействия РППС с технологиями сотворчества

Опираясь на опыт своей работы, можем сказать, что РППС ДОУ совместно с педагогикой сотворчества играет положительную роль в развитии и формировании личности дошкольника. Кроме этого, она поднимает межличностные отношения педагога и воспитанника на новый более высокий уровень общения. Ведь как пишет С.Ю. Степанов: высшие ценности сотворчества взрослого и ребенка — это сами его участники [4].

Список литературы

1. Методическое пособие «Педагогика сотворчества: от теории к практике» / Составитель – С.В. Лазарева. Томск: МАОУ лицей № 7, 2021.
2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.
3. Смирнова П.В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 84-92.
4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.
5. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.
6. ФГОС дошкольного образования. Минобрнауки РФ. Москва, 2013. Электронный ресурс: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/

Сафронова Н.Ю.,
МБОУ «СОШ № 84»,
Северск, Томская область
nata4ka73@yandex.ru
Осипова М.Г.
МБОУ «СОШ № 84»,
Северск, Томская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

В статье описывается опыт использования рефлексивно-сотворческих технологий для развития способностей у детей с ОВЗ. Автор показывает, что рефлексивные технологии сотворчества, такие как, рефлексивная дискуссия, рефлексивный полилог, позициональная дискуссия позволяют развивать у учащихся с ОВЗ самостоятельное и креативное мышление, формировать их речь и коммуникативные навыки.

Ключевые слова: педагогика сотворчества, практика, развитие, ограниченные возможности здоровья

The article describes the experience of using reflexive and creative technologies for the development of abilities in children with disabilities. The author shows that reflexive technologies of co-creation, such as reflexive discussion, reflexive polylogue, positional discussion allow students with disabilities to develop independent and creative thinking, form their speech and communication skills.

Keywords: pedagogy of co-creation, practice, development, limited health opportunities

Процент детей с ОВЗ с каждым годом растет, такие дети требуют особенного внимания со стороны педагогов. Учащиеся с ОВЗ в настоящее время обучаются не только в коррекционных школах, но и в коррекционных классах общеобразовательных школ, и в общеобразовательных классах. При этом учителям с такими учащимися важно применять в своей работе такие технологии, которые помогут учащимся с ОВЗ развить свои способности, научиться таким приемам, которые помогут им в дальнейшей жизни.

Каждый человек имеет способности, независимо от состояния своего здоровья, именно поэтому очень важно с ранних лет определить их и начинать развивать. На наш взгляд, развитие способностей ребенка состоит из трех составляющих: тренировка, поддержка семьи и желание самого ребенка. Здесь необходимо, чтобы семья и школа работали в одном направлении, при этом, не перегружая ребенка, а помогая ему. Дети с ОВЗ требуют особенного внимания, поэтому для них создаются адаптированные программы, вводятся коррекционные часы. Продуктивной основой для этого стала концепция педагогики сотрудничества [1], в которой интегрированы основные идеи проблемного развивающего обучения, что, на наш взгляд, важно в обучении как одаренных учеников, которые могут сами постигать и открывать новое, так и детей с ОВЗ, которым требуется специально выстроенная психолого-педагогическая поддержка. В работе и с теми и с другими необходимо использовать современные технологии, которые помогут развивать их способности.

На наш взгляд, концепция и методология педагогики сотворчества, разрабатываемые С.Ю. Степановым совместно со своими учениками и последователями [2], [3], [4], очень подходит для развития способностей учащихся с ОВЗ. Совместная деятельность характеризуется тем, что ее участники вместе ставят цель предстоящего дела, выбирают средства ее достижения, осуществляют задуманное, анализируют полученный результат. Условием организации такой деятельности и нравственно ценных отношений является активное сотворчество педагогов и ребят. Сегодня образовательный процесс – это, прежде всего, взаимодействие и сотворчество педагога и обучающегося в сфере их образовательной деятельности, что особенно важно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Педагогика сотворчества позволяет развивать у ребят самостоятельное мышление: самостоятельно выделять проблемы, находить пути их решения, учит детей креативности, делать выводы, развивает коммуникативные способности, что необходимо для успешности дальнейшего обучения [3], [4]. Совместная деятельность обучающегося и педагога является ни с чем несравнимым стимулом личностного развития и самоутверждения растущего человека. Чувство товарищества, эмоциональный комфорт стимулируют проявление инициативы и творчества.

В данной статье мы хотим остановиться на таких технологиях сотворчества, как рефлексивная дискуссия, рефлексивный полилог (его цель состоит в актуализации и развитии творческих возможностей

самостоятельного осмысления проблем инновационной деятельности), позициональная дискуссия (дискуссия, проходящая между тремя группами, позволяющая каждой группе высказаться «за», «против» и. найти компромисс проблемной ситуации) и рефлексия [3], [4]. Данные технологии можно применять уже в начальной школе, так как младшие школьники уже способны применять их на практике.

Прием рефлексивной дискуссии нами применяется на уроках окружающего мира. Например, при изучении темы «Организм человека», учащиеся получили роли органов человека. Они должны были составить рассказ о себе по плану: кто, где находится, о своей работе. Ставя себя на место неодушевленного объекта, ребята лучше поняли значимость работы человеческого организма.

Рефлексивный полилог позволяет детям глубже усвоить или понять тему, развивает монологическую речь, учит терпеливости (дети говорят по очереди), учит слушать каждого и делать свои выводы. Прием можно использовать на любом предмете, как устном, так и письменном либо на этапе вывода нового правила, либо на этапе подведения итогов урока. В зависимости от цели можно начинать полилог с сильного ученика (чтобы дети чувствовали себя увереннее в высказываниях), либо со слабого, чтобы подвести ребят к правильным выводам.

Приведем пример использования полилога на уроке окружающего мира в 3-м классе. Подводя итоги работы на уроке по теме «Вода и воздух», был задан проблемный вопрос: «Что важнее, вода или воздух?», дети начали высказывать свои мнения и в итоге пришли к выводу о том, что и вода, и воздух важны для природы и человека в равной мере.

Прием позициональной дискуссии мы используем на уроках литературного чтения при рассмотрении характеристики героев и оценке их поступков. Получая роль (за, против, компромисс) , ребята учатся ставить себя на место героев, лучше понять цель и мотивы их поступков, находить другие пути решения проблем, простраивать ситуации. Так, используя данный прием при обсуждении Волшебного зеркала (А.С. Пушкин, «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»), дети пришли к выводу, что Зеркало нельзя назвать положительным персонажем, так как оно навредило царевне, и что не всегда нужно говорить правду, бывают такие ситуации, когда правда может навредить.

При обобщении знаний также нами используется прием синквейна: когда совместно с детьми подводится вывод по теме урока. Данный прием учит обобщать, развивает ассоциативное мышление, учит краткой информативной речи. Из приведенных примеров видно, что технологии сотворчества при систематической и целенаправленной работе позволяют развивать познавательные учебные навыки учащихся, их творческие способности и помогают им в обучении. Одновременно с этим технология сотворчества помогает и учителю не стоять на месте, а развиваться вместе с детьми.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 559с.

2. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

3. Степанов С.Ю. Исторические горизонты рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества // Наука. Управление. Образование. РФ. 2021. № 3 (3). С. 25-49.

4. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.

Сухоруков А. С.
кандидат психологических наук,
президент Фонда поддержки инновационных
проектов «Новое измерение»,
г.Петрозаводск
suhorand@mail.ru
Сухоруков Д. А.
студент 4-го курса
ФГБОУ ВО "Российский биотехнологический университет», г.Москва
suhordan@gmail.com

РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

В статье показано, что при разработке проблематики развития одаренности, существует серьезная развилка: талантливость может рассматриваться как основа для успешной адаптации и высокой конкурентоспособности в социуме или же для творческой самореализации, ориентированной на увлеченность человека и создание им инноваций. Проведенный социологический опрос 200 родителей помог выявить особенности ролей родителей, предпочитающих творческую самореализацию как результат образования и воспитания своих детей. Они сильнее ориентированы на такие факторы поддержки мотивации ребенка как увлеченность педагога и собственная увлеченность, собственные усилия ребенка и его эмоциональная поддержка в семье. Родители, ориентированные на такие результаты образования и воспитания своих детей, как их социальная адаптивность и конкурентоспособность, чаще считают более важными факторами контроль и ответственность.

Ключевые слова: творческая самореализация, одаренность, родители.

The article shows that when developing the problems of the development of giftedness, there is a serious fork: talent can be considered as the basis for successful

adaptation and high competitiveness in society or for creative self-realization focused on human passion and the creation of innovations. The conducted sociological survey of 200 parents helped to identify the peculiarities of the roles of parents who prefer creative self-realization as a result of the education and upbringing of their children. They are more focused on such factors of supporting the child's motivation as the teacher's passion and his own passion, the child's own efforts and his emotional support in the family. Parents who are focused on the results of their children's education and upbringing, such as their social adaptability and competitiveness, more often consider control and responsibility to be more important factors.

Keywords: creative self-realization, giftedness, parents.

Растущая в государстве и обществе апелляция к «семейным ценностям» подразумевает уточнение возможных психологических ролей родителей по отношению к детям. Важно увидеть возможные модели резонансных взаимодействий родителей и системы образования, для этого важно выделить основания для анализа направленности их усилий.

Отметить отличительные психофизиологические особенности — «одаренность» или, наоборот, наличие каких-либо «тормозящих» психологическое развитие качеств — является наиболее привычным способом отношения к детям. Подобный подход наблюдается не только на уровне «обыденного сознания», но и в документах, определяющих государственную политику: «возможности для самореализации и развития талантов» являются одной из пяти национальных целей развития Российской Федерации к 2030 году (URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728). Однако существует и другая методологическая линия, в рамках которой на первый план оснований развития ребенка выводятся «вершинные» культурно-исторические, социально-психологические и личностные факторы. Ее наиболее ярким выражением можно считать «гуманистическую максиму», что человек способен преодолевать любые биологические и социальные ограничения, к которым можно относить даже смерть [6, с. 6].

Роли «психофизиологических предпосылок» и «гуманистических возможностей» человека многократно анализировались в психологии как соотношение «одаренности» и «креативности». Одна из точек зрения сводит их воедино: в качестве «единицы творчества» Д.Б. Богоявленская выделяет «интеллектуальную активность» как действие за пределами требований наличной ситуации. В «интеллектуальной активности» слиты воедино «когнитивное» и «аффективное», что рассматривается как воплощение «одаренности» и «креативности» в их единстве [1, с. 57] — правда, делается важная оговорка, что одаренность в этом случае есть *результат* становления личности ребенка [1, с. 60].

Несколько иные выводы делает В.Н. Дружинин: обобщая исследования о соотношении уровня развития интеллекта и креативности, он выделяет несколько типов таких соотношений, которые можно рассматривать как

универсальные модели. При среднем и ниже уровнях интеллект и креативность не разделяются, формируя единый фактор. С определенного уровня они расходятся по самостоятельным линиям развития — в сторону «интеллектуалов» или «креативов»: «нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью» [2, с. 17]. То есть, на примере интеллекта можно предположить, что существует «функциональная линия» развития ярких психофизиологических особенностей (памяти, внимания и др.), когда человек использует их для достижения заметных результатов, но лежащих в рамках сложившейся в социуме системы целеполагания и оценки достижений [2]; но также существует возможность превращать свои способности в часть иной — творческой — жизненной стратегии. Выделяется В.Н. Дружининым и еще один вариант возможного взаимоотношения: психофизиологические особенности могут быть настолько сильными («гиперактивность психики»), что интеллект и креативность интегрируются в «гениальность» [2, с. 28].

Одаренность и креативность можно рассматривать как два фактора, каждый из которых может занять лидирующую роль в жизненной стратегии человека. В случае одаренности речь идет об использовании личностью своих повышенных способностей к достижению высоких результатов и занятию стабильных лидирующих ролей в рамках сложившихся профессиональных и управленческих иерархий. Система образования дает знания и «тренирует» умения, которые вместе формируются в «компетентности», что можно обозначить как «стратегию таланта». Человек справляется со ставящимися задачами; они могут быть трудными и востребующими креативность, но ставит он их преимущественно не сам [4]. Главные мотивационные паттерны, которые задействуются в данной стратегии — это мотивация достижения успеха, дополнением (а не противоположностью!) которой выступает мотивация избегания неудач. Будучи возведенным в статус привлекательной жизненной стратегии, достижение успеха в конкуренции становится не только психологической, но и ценностной, идеологической характеристикой общественных отношений.

Основой творческой самореализации является нададаптивный характер действий [5], то есть человек выходит за рамки ожиданий или требований, трансформируя задачи на основе внутренней мотивации, которая выводит человека в захватывающую деятельность «на границах известного», создавая условия для осмысления новых возможностей. Рефлексируя полученный опыта и его результаты, человек может получить значимый продукт (инновацию) и укрепить свою внутреннюю мотивацию, обогатив себя «вопросами на будущее», потенциальными смыслами [9, с. 9]. Подобная рефлексивно-мотивационная работа становится главным фактором формирования жизненной стратегии творческой самореализации [10]. Еще одним принципиальным психологическим механизмом становится интегрирующий характер творческого процесса, в котором в момент кульминации (инсайта) все элементы ситуации приобретают характер

необходимости в рамках единого общего [7]. Становясь частью стратегий творческой самореализации, стремление к нахождению новых интегрирующих образов (концепций, моделей, осмыслений и пр.) может становиться доминантой общественных отношений, альтернативной «победе в конкуренции».

Ориентация родителей на творческую самореализацию ребенка как его будущую жизненную стратегию является уже заметным социально-психологическим явлением — об этом говорят результаты социологического опроса родителей, проведенного Фондом «Новое измерение» в 2022-2023 гг. Опрос проводился путем заполнения анкет в бумажном виде и через Интернет – на сайте Фонда. К опросу приглашались родители, чьи дети находятся в возрасте от 5 до 20 лет. Предлагалось ответить на 17 вопросов, относящихся к мотивации ребенка. В опросе приняло участие 200 родителей.

На вопрос *«Какой из возможных результатов образования и воспитания Вашего ребенка Вам кажется наиболее важным, когда он станет взрослым человеком?»* было получено следующее распределение предложенных вариантов ответа: 51% — «*человек, увлеченно и творчески занимающийся любимым делом»*; 35% — *«человек, не сталкивающийся с особенными трудностями во всех ключевых сферах жизни (работа, семья, материальное благополучие, общение)»*; 14% — «*человек, добивающийся признанных успехов в карьере (работе)*» (URL: http://newdimension.link/index.php/issledovaniya/129-2023-motivatsiya-detej-glazami-roditelej). Данные результаты говорят, что заметная доля родителей видит творческую самореализацию важным итогом периода детства и школьного образования своих детей, в том числе, хорошим результатом и собственных родительских усилий.

Важно проследить, с чем родители связывают возможности такого результата. Сравнение распределения ответов на вопрос анкеты «*Что вы считаете наиболее важными и эффективными факторами для развития и поддержки мотивации ребенка?*» родителей, ориентированных на творческую самореализацию, и родителей, ориентированных на другие результаты процессов образования и воспитания, позволяет увидеть следующие особенности (суммы превышают 100%, поскольку можно было выбрать несколько ответов):

Таблица 1. Факторы поддержки и развития мотивации ребенка

Варианты ответов	*Родители, ориентированные на творческую самореализацию; %*	*Родители, ориентированные на другие результаты; %*
эмоциональная поддержка ребенка, внимание и понимание в семье	93,1	86,7
увлеченный своим	74,5	55,1

делом, творческий учитель (педагог, тренер)		
желания и усилия самого ребенка	69,6	63,3
занятия ребенка в дополнительном образовании	59,8	59,2
увлеченные своим делом, творческие родители	49	31,6
высокий образовательный и культурный уровень семьи	36,3	28,6
грамотное использование возможностей современных ИКТ (Интернета и пр.)	32,4	30,6
серьезные внешние испытания (экзамены, соревнования, концерты и т.п.)	27,5	25,5
порядок и контроль в образовательном учреждении	22,6	39,8
ответственный учитель (педагог, тренер)	21,6	25,5
умелое сочетание «кнута» и «пряника» (поощрений и наказаний)	16,7	28,6
контроль ребенка в семье	16,4	26,5

Обращает на себя внимание, что обе группы родителей считают необходимым фактором *эмоциональную поддержку ребенка в семье*, но высоко ставят и *усилия самого ребенка*, а также ценят *систему дополнительного образования* как среды для «поиска себя» ребенком. От педагогов ожидается, в первую очередь, *увлеченность своим делом и креативность*, и лишь затем идут другие педагогические инструменты (контроль, использование современных технологий, внешние испытания и пр.).

В то же время, родители, предпочитающие творческую самореализацию как результат образования и воспитания, существенно сильнее ориентированы на такие факторы поддержки мотивации как *увлеченность своим делом и креативность* как учителя, так и самих себя. Также чаще они считают значимыми *эмоциональную поддержку в семье*, *желания и усилия самого*

ребенка, высокий образовательный и культурный уровень семьи.

Родители, ориентированные на другие результаты образования и воспитания, выше оценивают такие факторы поддержки мотивации как *порядок и контроль в образовательном учреждение, умелое сочетание «кнута» и «пряника», контроль ребенка в семье, ответственность педагога*.

Обобщая полученные данные, можно предположить, что за ними можно увидеть особенности разных психологических ролей родителей, ориентированных на «развитие одаренности» или на «формирование творческой самореализации». Повышенные роль контроля и «подкрепления» можно связать с целью успешной адаптации и усиления конкурентоспособности ребенка. В этом случае акцент может делаться либо на успешность в школе, либо на «массированную поддержку» занятий в одном из направлений дополнительного образования, где ребенок демонстрирует яркие успехи и попадает в категорию «талантливого».

Творческая самореализация как целевой ориентир предполагает несколько другие приоритеты в роли родителей. Их внимание сдвигается к развитию интереса и усилий ребенка в условиях взаимодействия с увлеченными педагогами, формирующими вокруг насыщенную образовательную, культурную, творческую среду. Еще один вариант для родителей — самими являться «увлеченными людьми», формирующими соответствующую среду для творческой самореализации ребенка.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. С. 41-69.

2. Дружинин В.Н. Проблема способности к творчеству. Концепция редукции к интеллекту // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. С. 16—22.

3. Дружинин В.Н.. Творческая личность и ее путь // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. Москва, Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. С. 22–40.

4. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Мишина И.Б. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. № 3 (31). С. 2–14.

5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

6. Степанов С.Ю. К построению теории и практики психологии бессмертия: рефлексивно-экзистенциальный подход // Вопросы психологии. 2022. №3. С. 3-15.

7. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М: Наука. 2000. 174 с.

8. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.

9. Сухоруков А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 1997. 16 с.

10. Сухоруков А.С., Лунина Е.Н., Васкелайнен В.Я. Эра креативности. – [б.м.]: Издательские решения, 2021. 140 с.

Трифонова Е.В.
кандидат психологических наук, доцент
Института детства МПГУ, г. Москва
ev.trifonova@mpgu.su
Федорова Е.П.
кандидат психологических наук, доцент
Института детства МПГУ, г. Москва
ep.fedorova@mpgu.su

ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В статье анализируется психологический феномен любознательности как проявление доминирования познавательного мотива в контексте проблемы одаренности. Любознательность рассматривается как познавательная деятельность, не связанная с внешним подкреплением: она выступает своеобразным «двигателем» к развитию деятельности по инициативе самого ребенка. Приводятся данные исследования, полученные с помощью метода «Креативное поле», показывающие различия в проявлении познавательной деятельности у детей-дошкольников, воспитывающихся в условиях разных образовательных систем. Познавательная деятельность детей из инновационного образовательного учреждения, в отличии от традиционного, характеризуется высоким уровнем познавательной потребности, любознательностью, увлеченностью значимым делом, что позволяет рассматривать данные характеристики в качестве предпосылок детской одаренности.

Ключевые слова: познавательная потребность, любознательность, любопытство, одаренность, образовательная система, способности, ребенок

The article analyzes the psychological phenomenon of curiosity as a manifestation of the dominance of the cognitive motive in the context of the problem of giftedness. Curiosity is considered as a cognitive activity that is not related to external reinforcement: it acts as a kind of "engine" for the development of activities initiated by the child himself. The research data obtained using the "Creative Field"

method are presented, showing differences in the manifestation of cognitive activity in preschool children raised in different educational systems. The cognitive activity of children from an innovative educational institution, in contrast to the traditional one, is characterized by a high level of cognitive need, curiosity, and passion for a significant cause, which allows us to consider these characteristics as prerequisites for children's giftedness.

Key words: cognitive needs, curiosity, curiosity, giftedness, educational system, abilities, child.

Ученые неоднократно обращались к объяснению психологического феномена любознательности (Б.Г. Ананьев, Д.Е. Берлайн, Д.Б. Богоявленская, В.С. Юркевич, С. И. Кудинов и др.) [3], [4], [10]. Отмечая значение любознательности В.А. Сухомлинский писал: – «это растущая, никогда не угасающая, а наоборот, все время усиливающаяся потребность знать и стремление узнать, объяснить... В... возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности... Любознательность – это *хрупкая и нежная сердцевина человека*…» [6, с. 85].

На сегодняшний день общепринятая научная позиция состоит в понимании любознательности как познавательной деятельности, которая осуществляется ребенком инициативно и не связана с внешним подкреплением. Этот уровень развития познавательной потребности не утрачивается полностью, а как бы включается в последующий уровень познавательной деятельности в качестве одного из ее компонентов [3]. Обращаясь к теоретическому анализу проблемы любознательности, приведем некоторые позиции ученых, анализируя результаты исследования. Так, Б.Г. Ананьев полагал, что любознательность и пытливость как черты характера, выражают отношение человека к действительности. С.Л. Рубинштейн рассматривал психологический феномен любознательности в контексте любопытства как своеобразной тяги ко всему новому. На ранних этапах возрастного развития ребенок обращает свое внимание на новизну предмета. Мы обращаем внимание на любопытство ребенка: оно побуждает к вопросам, создает ориентировку в окружающем мире, сосредотачивая умственную деятельность на интересующей области. Любопытство ребенка постепенно перерастает в любознательность.

В исследованиях приводятся различия между двумя понятиями: отмечается, что любопытство является первоначальным, более простым этапом проявления познавательной активности. Любопытство, как отмечают ученые, в большинстве своем не имеет определенной цели. В то время как психологический феномен любознательности характеризуется уже более серьезным стремлением к познанию – это уже более высокий уровень развития познавательной деятельности [3].

Отличающееся мнение высказано в работе Э.Г. Гельфмана, Л.Н. Демидовой, М.А. Холодной. Ученые понимают любознательность как базовое интеллектуальное качество, оно выражается в способности воспринимать и

активно реагировать на поступающую извне новую информацию [2]. Резюмируя результаты исследований, отметим, что в настоящее время доминирует позиция: любознательность является определенным уровнем развития познавательной потребности [3]; [11]. Как отмечается в исследованиях, любознательность является познавательной деятельностью, которая *не связана с внешним подкреплением.*

Присоединяясь к позиции о любознательности как качестве, отражающем доминирование познавательного мотива, отметим, что оно не приносит ребенку каких-то материальных «бонусов» и достаточно редко поощряется взрослыми. Однако любознательность является тем качеством, которое становится *«двигателем» к развитию деятельности по инициативе самого ребенка* [1], [7].

В нашем исследовании будущих педагогов (2017-2021г.г., *n=74*) с помощью методики рефлексивной самодиагностики (модификация методики С.Ю. Степанова и Е.З. Кремера [5]), в ходе ретроспективного самоанализа о поддержке любознательности взрослыми, только 24% опрошенных отметили явную поддержку проявления любознательности и познавательных интересов, а 65% участников исследования отметили, что взрослые чаще всего проявляли «пассивность», слабую заинтересованность к их проявлениям любознательности. Рефлексируя свои проявления любознательности в детском возрасте будучи взрослыми, в ходе опроса респонденты отмечали, что любознательность чаще всего не находила поддержки у взрослых [9]. Между тем, ключевым моментом развертывания мыслительной деятельности по инициативе ребенка является внимание взрослыми к проявлениям любознательности ребенка, поскольку данная позиция старших способствует становлению познавательных способностей развивающейся личности ребенка.

В контексте обсуждения проблемы взаимосвязи любознательности и одаренности, обратимся к теоретическим положениям, изложенным в работах Д.Б. Богоявленской, где в качестве *признака, конституирующего одаренность, постулируется способность к познавательной самодеятельности (развитию деятельности по инициативе самого субъекта*) [1, с. 36].

Проведенное исследование Е.В. Трифоновой [7] показало заметные различия в проявлениях предпосылок одаренности между детьми-дошкольниками, воспитывающимися в условиях разных образовательных систем. «Важнейший водораздел между различными подходами к начальному этапу образования проходит между теми образами поведения, к которым тот или иной подход склоняет детей: к приспособленчеству относительно задаваемых взрослым правил — или к самопроявлению своих возможностей в кругу ровесников» [10, с. 20] – именно это положение, определяющее позицию ребенка как активного деятеля или ре-активного исполнителя чуждой воли, определяло различия в условиях становления детей. По результатам диагностики по методу «Креативное поле» (Д.Б. Богоявленской) детей,

растущих в условиях системы ровеснической педагогики Е.Е. Шулешко и в условиях традиционной воспитательной модели, автор исследования зафиксировал у детей качественные различия в реализации их деятельности [там же].

Дети в традиционном ДОО (ТДС), найдя способ решения, часто без изменений использовали его в сходных условиях на других задачах. «Лишние» элементы способа не отбрасывались, нужная ячейка отмечалась не по ходу рисования, а искалась потом, когда все необходимые формальные действия были осуществлены. «Все это указывает на то, что деятельность ребенка не развивается, а способы действий, даваемые детям на занятиях, не обобщаются, а, скорее, консервируются по отношению к стандартным условиям и четко поставленным задачам. … В результате в исследовании утверждается, что депривировано не только развитие деятельности ребенка, но и в серьезной степени его личностное развитие» [8, с. 6]. У детей инновационного ДОО (ИДС) заметно чаще наблюдалась рационализация деятельности, ее обобщение и сокращение. Проявленная познавательная активность позволила большему числу детей перейти на следующий – эвристический – уровень, когда они самостоятельно в процессе работы находили новый способ решения предложенной задачи (см. *таблица*).

Таблица

Проявления познавательной деятельности	*ТДС*	*ИДС*
Отказ от участия в дальнейшем исследовании после нахождения решения задачи	5,9%	9,5%
«Механическое» использование способа решения без дальнейших попыток изменить, улучшить, упростить	58,8%	23,8%
Рационализация, т.е. изменение способа, обобщение опыта деятельности и сокращение найденного действия	29,4%	52,4%
Выход на разработку нового способа (эвристы; из числа детей, решивших задачу)	5,9%	14,3%

Однако возникает вопрос, почему у детей инновационного детского сада были такие результаты? В рамках исследования этот вопрос не рассматривался, но сейчас можно предположить, что это было одним из *проявлений детской любознательности:* «мотивационными признаками *одаренных детей* являются *высокий уровень познавательной потребности, огромная любознательность*, страстная увлеченность любимым делом» [4, с.33, выделено Е.Т. и Е.Ф.].

Мы полагаем, что именно проявления любознательности приводили к тому, что дети активно анализировали предметное поле своей деятельности и собственные действия в нем. В этом плане любознательность выступала основой для проявлений рационализации, которая и зафиксировалась в эксперименте.

Интересно, что рассматривая нашумевший в последние годы феномен девочки, в 9 лет сдавшей ЕГЭ и поступившей на факультет психологии МГУ, специалисты в один голос утверждают, что этот случай не попадает под определение одаренности, и в качестве обоснований среди других признаков отмечают выраженное, бросающееся в глаза при просмотре видеосюжетов с нею, отсутствие любопытства у нее при попытках обсуждения разных тем. Яркий эмоциональный отклик вызывает только обсуждение своих «детских» дел, в отношении которых она явно испытывает дефицит. Ребенок готов отвечать, но у него нет вопросов: это проявление реактивной, а не активной и инициативной позиции. Это проявления той позиции, которая была зафиксирована исследователями экспериментально в ситуации эксперимента в условиях традиционного образовательного процесса [7], [8].

Многообразие позиций в исследовании психологического феномена любознательности позволяет утверждать, что полное раскрытие сущности данного явления требует продолжения исследования, как и проблема взаимосвязи любознательности и одаренности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.

2. Гельфман Э.Г., Демидова Л.Н., Холодная М.А. Психологические основы конструирования учебной информации, проблема интеллектоемких технологий преподавания //Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 6. С.34-45.

3. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.В. Матюшкина. М.: Педагогика 1991. 160 с.

4. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 93 с.

5. Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 19-22.

6. Сухомлинский. В.А. Как воспитать настоящего человека. М., 1990.

7. Трифонова Е.В. Влияние условий развития на становление личности ребенка (результаты диагностики детей методом «Креативное поле») // В сб. Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. Р.-н-Д.; Таганрог: Изд-во Foundation, 2018. С.57-65.

8. Трифонова Е.В. Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода). // Детский сад от А до Я. 2011. № 2. С. 3-17.

9. Федорова Е.П. Возможности рефлексивной самодиагностики как инструмента исследования и саморазвития// Ребенок – исследователь, деятель, творец: опыт организации «специфически детских видов деятельности»: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 24–26 апреля 2018 г. / Под ред. Трифоновой Е.В., Васюковой Н.Е. и др.;

Московский педагогический государственный университет. М.: МПГУ, 2018. С.168-176.

10. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Книга первая. Условия успеха. СПб., 2011. 288 с.

11. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопросы психологии. 1980. № 2. С.83-92.

Чепелева Д. С.
магистрант, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
dasha911@list.ru
Лавров А. П.
аспирант, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
alex19971550@gmail.com

РЕЗУЛЬТАТЫ РЕШЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ С НЕДООПРЕДЕЛЕННОЙ ЦЕЛЬЮ

В статье описываются результаты оценки влияния решения экспериментальных творческих задач по химии с не доопределенной целью на учебную мотивацию обучающихся основной школы, выявленные в результате использования компьютерно-цифровой системы "CREO-DATUM". Решение задач происходило в условиях сотворчества в парах переменного состава. В ходе педагогического эксперимента удалось установить, что существует ряд проблем, которые снижают учебную мотивацию при решении творческих задач с не доопределенной целью. Данные проблемы связаны с тем, что у обучающихся отсутствует опыт решения творческих задач, нет привычной учебной мотивации в виде оценок, и умения обучающихся корректно критиковать идеи друг друга. В статье также представлены дальнейшие перспективы исследований, направленные на решение выявленной в результате педагогического эксперимента проблемы. В частности они связаны с внедрением искусственного интеллекта в процесс оценки решения экспериментальных творческих задач.

Ключевые слова: цифровизация, творческое развитие, обучение химии, учебная мотивация.

The article describes the results of assessing the impact of solving experimental creative tasks in chemistry with an undefined goal on the learning motivation of school students, identified as a result of using the computer-digital system "CREO-DATUM". The tasks were solved in the conditions of co-creation in pairs of variable composition. During the pedagogical experiment was found some problems that reduce the learning motivation of solving creative tasks with an undefined goal. These problems are related to the fact that students have no experience in solving creative tasks, moreover, they doesn't get traditional marks like the form of assessment and finally students can't correctly criticize each other's

ideas.The article also presents further prospects for research. In particular, these prospects are associated with the introduction of artificial intelligence in the process of evaluating the solution of experimental creative tasks.

Keywords: digitalisation, creative development, chemistry teachimg, learning motivation.

ФГОС ООО ориентирован на развитие у обучающихся готовности к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению. Кроме того, в том же стандарте выделяют такие требования, как готовность обучающихся к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками [5].

При обучении химии достичь данных требований поможет решение экспериментальных творческих задач, которые, согласно теории “открытых” и “закрытых” вопросов В.Г.Разумовского [6] отличает условие, не наталкивающее обучающихся на готовый способ решения, а наоборот формирующее поиск нескольких вариантов решения - новых идей.

Кроме того, по утверждению П.А.Оржековского [3] обучающиеся, проводя химический эксперимент в процессе решения данных задач самостоятельно устанавливают то, верно или неверно они его провели. Данная особенность творческих задач способствует реализации требования ФГОС по формированию у обучающихся способности к самостоятельному планированию учебной деятельности.

Выделяют несколько видов экспериментальных творческих задач по химии. Одним из наиболее актуальных из них являются задачи с недоопределенной целью, так как такие задачи являются содержательной основой для развития у обучающихся способности к самостоятельному целеполаганию и конкретизации требований к конечному результату своей мыслительно-творческой деятельности [3].

Практика показывает, что творческое развитие обучающихся при решении экспериментальных творческих задач, связано с изменением их учебной мотивации: чем больше идей решения задачи будет высказано, и чем глубже эти решения будут проработаны, тем выше будет желание обучающихся изучать химию и интересоваться изучением состава и свойств различных веществ.

Для установления того, как решение экспериментальных задач с недоопределенной целью влияет на учебную мотивацию обучающихся был проведен педагогический эксперимент. Он проводился на внеурочных занятиях по химии в 8-х классах МОУ СОШ “Горизонт” г. Воскресенска, Московской обл. и в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении города Москвы «Школа №1694 «Ясенево» в течение 2022-2023 учебного года. В общей сложности в эксперименте приняли участие 28 обучающихся с отличающимися друг от друга качеством знаний и учебной мотивацией к изучению химии.

Решение задач было организовано в парах переменного состава с использованием компьютерно-цифровой системы «CREO-DATUM», которая помогает количественно определить уровень творческого развития каждого обучающегося [1, 3, 4, 7]. Данная система была разработана в рамках выполнения гранта РФФИ и имеет свидетельство о государственной регистрации (№RU2022668900). Работа в ней организуется в соответствии с методикой количественной оценки динамических показателей креативного мышления. С помощью анализа ключевых слов из текста, который обучающийся внес в текстовые поля программы, определялся уровень решения задачи. Творческие задачи для проведения эксперимента были взяты из сборника [2], а также дополнительно разработаны авторами данной статьи. Пример одной из задач и возможных вариантов и уровней её решения приводится ниже**:**

Задача №4. Юному химику поручили подготовить эффектный опыт для химического вечера, связанный со способами получения кислорода, которые были изучены на уроке. Вам предлагается помочь ему и придумать несколько вариантов химического фокуса, в основе которых лежат химические реакции получения кислорода в химической лаборатории.

Реактивы и оборудование: лабораторный штатив, пробирка, спиртовка, крепежная муфта, кристаллизатор, мерный цилиндр, пробка с газоотводной трубкой, перманганат калия, оксид марганца, перекись водорода, защитные резиновые перчатки, спички, моющее средство (по требованию), дистиллированная вода, химический стакан, стеклянная палочка.

Вариант решения. На эффектный опыт похоже следующее решение. В кристаллизатор поставить мерный цилиндр. Залить в мерный цилиндр моющее средство и добавить перекись водорода (опыт проводить в защитных резиновых перчатках). Далее следует приготовить раствор перманганата калия и также добавить его в мерный цилиндр. В результате из цилиндра появится пена фиолетового цвета и будет заметно выделение газа.

Количественная оценка решения (4 этапа):

Поверхностное решение

1. Конкретизация цели: на основе знания лабораторных способов получения кислорода разработать эффектный опыт для химического вечера.

2. В учебнике химии есть информация о том, что впервые газ кислород был получен в 1774 году английским учёным Джозефом Пристли при прокаливании оксида ртути (II).

3. Повторить на химическом вечере опыт Дж.Пристли.

4. Ртуть, которая получается в результате реакции разложения, является ядовитым веществом, опасным для человека.

Ключевые слова: ртуть, Пристли.

Тривиальное решение.

1. Следует собрать установки для получения газа кислорода и его собирания методом вытеснения воздуха и методом вытеснения воды.

2. Собрать установки согласно рисунку 1а и 1б

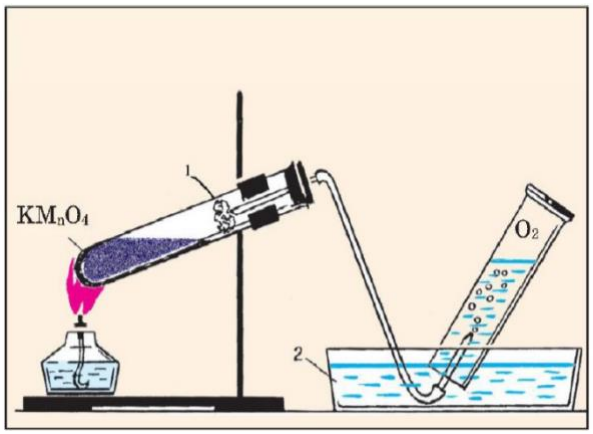


Рис 1а. Схема прибора для получения кислорода и его сбора методом вытеснения воды. 1 – вата, 2 – вода.

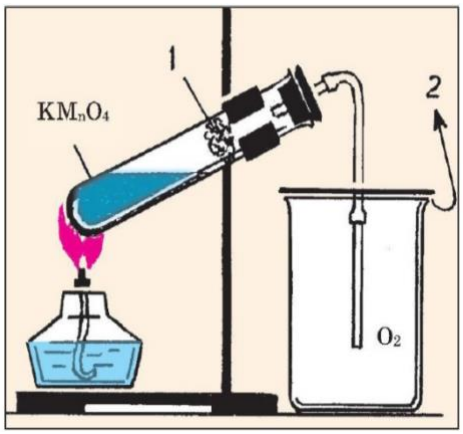


Рис 1б. Схема прибора для получения кислорода и его сбора методом вытеснения воздуха. 1 – вата, 2 – воздух.

3. Провести опыт согласно последовательности, представленной на рисунке.

4. Опыт получается интересным, но можно придумать по эффектнее.

Ключевые слова: вытеснение, вода, воздух.

Близкое решение

1. Пероксид водорода можно получить в лаборатории также из пероксида водорода H_2O_2.

2. Если в пробирку с разбавленным раствором H_2O_2, закрепленную в держателе поместить немного оксида марганца (IV) MnO_2, то начинается бурная реакция с выделением кислорода.

3. Провести опыт.

4. Опыт получается достаточно эффектным, но можно придумать еще более эффектный опыт.

Ключевые слова: пероксид, марганец.

Полное оригинальное решение

1. Моющее средство, добавленное к пероксиду водорода создаст эффект большого количества пены, что будет выглядеть достаточно эффектно.

2. В кристаллизатор поставить мерный цилиндр. Залить в мерный цилиндр моющее средство и добавить перикись водорода (опыт проводить в защитных резиновых перчатках).

3. Приготовить раствор перманганата калия и также добавить его в мерный цилиндр. В результате из цилиндра появится пена фиолетового цвета и будет заметно выделение газа.

4. Опыт достаточно эффектен для химического вечера.

Ключевые слова: моющее, средство, пена.

В результате педагогического эксперимента была выявлена неожиданная проблема, связанная с тем, что в результате решения нескольких

задач не у всех обучающихся повысилась учебная мотивация, и следовательно, уровень творческого развития.

Разберем результаты эксперимента по решению четырех задач с не доопределенной целью. Особенностью данных задач, является то, что. учащиеся по началу должны конкретизировать цель решения задачи и далее высказать более оригинальную идею решения задачи.

Переменный состав пар начинает влиять на появление большего количества обучающихся, которые могут конкретизировать цель и продумать идеи решения задачи, т.н. “генераторов идей” [1,7]. Результаты эксперимента показали, что общее число “генераторов идей” в процессе решения экспериментальных творческих задач оставалось стабильно высоким: общее количество “генераторов идей” при решении первой задачи составило 20 обучающихся, а при решении остальных — 18 обучающихся (Рис.2). Исходя из этих значений цифровой системой “CREO-DATUM” была рассчитана скорость креативных действий каждого “генератора идей”– показатель эффективности креативного мышления, который вычисляется по следующей формуле [1, 7]:

$$\mathbf{Vk} = \frac{\mathbf{N_k}}{\mathbf{t}}$$

где V – скорость креативных действий (в креочасах, кр/час).N_k – количественно оцененный уровень высказанной идеи, а t − время, за которое обучающийся высказал ту или иную идею и проверил её. Если обучающийся высказал несколько идей за определенное время, то показатели количественно оцененного уровня высказанной идеи суммировались.

Анализ показателей скорости креативных действий помог определить то, сколько идей решения задачи высказал каждый обучающийся за одно занятие. В общей сложности группой обучающихся было решено 4 задачи. Количество высказанных идей можно описать с помощью диаграммы на рисунке 2.

Рис 2. Анализ скорости креативных действий обучающихся при решении экспериментальных творческих задач с недоопределенной целью.

Анализ данной диаграммы помогает сделать вывод о том, что только шесть “генераторов идей” к четвертой задаче проработали две-три идеи решения задачи, и только двое − четыре идеи (начиная от более поверхностной, заканчивая самой оригинальной). Отсюда можно сделать вывод о том, что обучающиеся начинают искать одно решение задачи, которое кажется им наиболее выгодным, не прорабатывая иных вариантов решения. Ведь за внеурочные занятия отметка не ставится. В результате эффективность креативного мышления “генераторов идей” снижается.

Кроме “генераторов идей” в процессе работы были выявлены также и обучающиеся, которые проявляли иные роли по отношению к решению задач. Перечень ролей представлен на сводной диаграмме на рисунке 3, где показано количество пар, в которых тот или иной обучающийся проявил ту или иную роль.

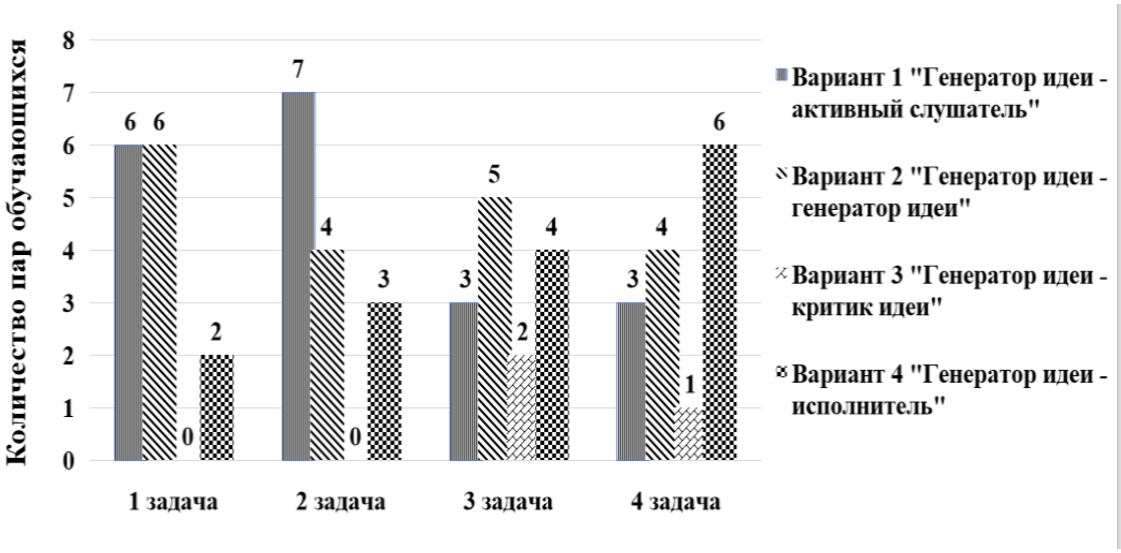


Рис 3. Анализ ролей в парах обучающихся при решении экспериментальных творческих задач с недоопределенной целью.

Анализ представленной диаграммы помогает сделать следующие выводы:

1) некоторые обучающихся в процессе решения задач занимали позицию “активных слушателей”. Они просто созерцали выполнение “генераторами идеи” химического эксперимента, не вмешивались в решение задачи, наблюдая за работой “генераторов идей”, и тем самым стимулируя их творческий поиск. В процессе решения задач таких обучающихся стало меньше, но все же к четвертой задаче осталось 3 пары, где у одного из обучающихся была выявлена роль “активный слушатель”. Связано это с различным уровнем предметных знаний, что мешает учащимся преодолеть мыслительные стереотипы.

2) в процессе экспериментальной работы в парах была выявлена устойчивая роль “исполнитель”— обучающийся, который сам не участвует в процессе разработки идеи, но участвует в процессе подготовки химического эксперимента по её обсуждению. Это связано с тем, что обучающимся интересно проводить эксперимент, но собственную идею решения задачи высказать они пока не могут.

3) была выявлена еще одна важная роль для решения творческой задачи —“критик идеи”. Данную роль проявляет обучающийся, который участвует в решении задачи, при этом высказывает только определенные замечания, но не предлагает собственную идею решения задачи. В процессе решения задачи было выявлено, что критика идей друг друга среди обучающихся почти не прослеживается. За все время работы только двое обучающихся при решении третьей задачи и один обучающийся при решении четвертой задачи проявили такую роль, т.к. во-первых, учашиеся не хотят обидеть партнера или наоборот критикуют его личность, а не идею, а во-вторых, критикуя, учащиеся часто предлагают иную идею решения задачи, в результате чего система “CREO-DATUM” распознает их, как “генераторов идей”[1].

Обобщая результаты эксперимента, следует отметить, что у проблемы, связанной со снижением у обучающихся учебной мотивации к решению экспериментальных творческих задач по химии, есть ряд причин:

1. Отсутствие привычной внешней учебной мотивации для обучающихся в виде отметки по пятибалльной шкале.

Школьная система поощрения успешности обучения в виде выставления положительных отметок работает на ежедневной основе при выполнении домашних, самостоятельных, контрольных и других, но не творческих работ.

Попытки оценить традиционными отметками непредсказуемые результаты творческого поиска приводят к негативным переживаниям обучающихся, поэтому отметки им не ставились. В связи с этим ответственность за полученный результат стала носить ситуативный характер.

2. Осознание обучающимися трудности решения творческих задач из-за отсутствия опыта творческой деятельности.

Успешность решения экспериментальных задач связана с возможностью преодоления поведенческих стереотипов и способностью к совершению интеллектуальных усилий. При организации экспериментальной работы нами не было высказано предположение о том, что у многих обучающихся нет относительно большого опыта творческой деятельности. Из-за этого нами была выявлена следующая закономерность: повышающаяся трудность творческих задач приводит к снижению учебной мотивации учащихся. Стратегия решения начинает сводится к тому, чтобы придумать какое-либо решение, внести его в программу, и в случае экспериментальных задач еще и осуществить его проверку (поиск “выгодного решения”). Если проведенный эксперимент доказал верность варианта решения - учащиеся, посоветовавшись, завершают решать задачу и больше никаких решений не продумывают.

3. Повышение критичности обучающихся к собственным идеям.

Если обучающимся сложно конструктивно критиковать своего партнера в паре, то по отношению к собственным выдвигаемым идеям критичность обучающихся повышается. Они вносят в программу не все высказанные ими идеи, а только одну —_ ту, которую они считают наиболее подходящей для

решения. При этом иных предположений они не высказывают. Как следствие, снижаются показатели скорости креативных действий.

Дальнейшая работа в контексте решения выявленной в результате педагогического эксперимента проблемы будет проводиться следующим образом:

- Совершенствование методики организации решения экспериментальных творческих задач, путем создания условий объективной необходимости для обучающихся решать данные задачи.
- Поэтапное внедрение базы искусственного интеллекта, которая могла бы фиксировать непосредственный процесс обсуждения идей решения задач и интерпретировать его в программу “CREO-DATUM” для более четкого понимания того, как следует работать с той или иной категорией обучающихся.
- Создание благоприятной доверительной атмосферы на внеурочных занятиях для того, чтобы ученик не боялся высказать идею решения задачи.

Список литературы

1. Лавров А. П. Творческие задачи: как оценить вклад учащихся в их решение // Химия в школе. 2022. № 10. С. 31-36.
2. Оржековский П. А. Экспериментальные творческие задачи по неорганической химии: книга для учащихся / П. А. Оржековский, В. Н. Давыдов, Н. А. Титов. – Москва: Аркти, 1998. 48 с.
3. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Титов Н.А. Развитие креативности: система творческих задач // Химия в школе. 2020. №10 С.13-20.
4. Оржековский П.А., Степанов С.Ю., Титов Н.А. Мишина И.Б., Чернышева Л.А., Шойтова В.С., Цифровизация динамических параметров развития креативного мышления в обучении химии// Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики: материалы VI Международной науч. – практ. конф. – Челябинск: изд – во Южно – Урал. гос. гуман. – пед. ун – та, 2021. С.88 – 97.
5. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287(ред. от 08.11.2022)" Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования"(Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101)
6. Разумовский В.Г. Творческие задачи по физике в средней школе. – М.: Просвещение, 1966. 159 с.
7. Цифровизация динамики развития мышления школьников в учебной деятельности : монография / под ред. П. А. Оржековского и С. Ю. Степанова. – Москва : МПГУ, 2022. 240 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА НА ЭТАПЕ АКМЕ

Герасимова Т.Н.
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
GerasimovaTN707@mgpu.ru

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются взгляды ученых на проблему формирования творческих способностей младших школьников. В ней описаны условия психолого - педагогического взаимодействия для развития творческих способностей младших школьников: взаимодействие и общение между педагогом и школьником в формате со-участия; отсутствие регламентации творческой активности; организация безопасного творческого пространства; поддержка собственного мнения ребенка и создание ситуаций для высказывания такого мнения; создание проблемных ситуаций для детей и создание психологической поддержки взрослым при их решении; эмоциональное благополучие и поддержка. Для преодоления проблем концепции «функционального фиксирования» и стимулирования творческого мышления рассмотрены метод «мысленного взрыва» и метод «разрушения схемы». В статье подчеркнута важность соблюдения психолого-педагогических условий для создания благоприятствующей творческой обстановки и отмечены рекомендации для успешного проведения различных форм занятий.

Ключевые слова: творческие способности, творчество, психолого-педагогические условия взаимодействия.

The article discusses the views of scientists on the problem of the formation of creative abilities of younger schoolchildren. It describes the conditions of psychological and pedagogical interaction for the development of creative abilities of younger schoolchildren: interaction and communication between the teacher and the student in the format of participation; lack of regulation of creative activity; organization of a safe creative space; support of the child's own opinion and the creation of situations for expressing such an opinion; the creation of problematic situations for children and the creation of psychological support for adults with their decision-making; emotional well-being and support. To overcome the problems of the concept of "functional fixation" and stimulate creative thinking, the method of "mental explosion" and the method of "destruction of the scheme" are considered. The article emphasizes the importance of observing psychological and pedagogical conditions for creating a favorable creative environment and notes recommendations for the successful conduct of various forms of classes.

Keywords: creative abilities, creativity, psychological and pedagogical conditions of interaction.

В наше время способность детей младшего возраста творчески мыслить является одной из важных задач, предъявляемой к образовательным учреждениям. С большой прогрессией происходят активные преобразования в разных областях и информация удваивается ориентировочно каждые два года, при этом знания утрачивают свою актуальность еще до того как человек начнет их использовать. Чтобы соответствовать времени важно сохранить индивидуальность, уметь настраиваться на перемены.

Творческие способности относятся к индивидуальным качествам и навыкам, которые позволяют человеку создавать неповторяемые идеи, находить оригинальные решения и проявлять творческое мышление в различных областях. Это набор когнитивных и психологических характеристик, которые помогают человеку выделяться своим оригинальным и творческим подходом к решению задач [1].

Согласно Дж. П. Гилфорду, творческие способности — это способность порождать новые идеи, находить оригинальные решения проблем и умение мыслить нешаблонно [4].

Психолого - педагогическое взаимодействие с обучающимся для развития творческих способностей, понимается нами, как реализация таких межличностных отношений, которые проявляются в общем смысловом поле (коммуникативный аспект), межличностном субъект - субъектном восприятии (перцептивный аспект), организации взаимо - развивающего личностного взаимодействия (инерактивный аспект), а результатом этого взаимодействия становится создание оригинального, нестандартного решения и/или продукта [3;10].

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выделили следующие условия психолого-педагогического взаимодействия педагога и школьника младших классов:

1. Во взаимодействии, в общении между педагогом и школьником происходит переход от формата сотрудничества (с заданными социально - ролевыми позициями «педагог» - «ученик») к формату со - участия (когда и педагог и младший школьник становятся со - работниками, приобретающими новый личный опыт, через нахождение общих смыслов) [3; 10].

2. Отсутствие регламентации творческой активности. Привычка придерживаться определенных схем и шаблонов часто препятствует творческому мышлению, поскольку ограничивает возможность создавать новые идеи и альтернативные варианты. В этом заключается концепция «функционального фиксирования» К. Дункера. Для преодоления проблемы и стимулирования творческого мышление психолог предложил метод «мысленного взрыва» и метод "разрушение схемы". Суть метода «мысленного взрыва» состоит в генерации большого количество идей без ограничений и самоцензуры. Метод "разрушение схемы" нарушает привычные способы мышления и рассматривает проблемы с разных точек зрения [5].

3. Организация безопасного творческого пространства. В ходе выполнения нестандартных задач младшие школьники могут излагать, на первый взгляд, абсурдные идеи. Важную роль играет безусловное принятие во внимание любых мнений учащихся, что в будущем может оказать влияние на смелость в демонстрации творческой активности. А.Н. Лук считал, что страх является опасным врагом творчества, сковывает воображение и инициативу [2; 8]. Поэтому позитивное пространство является значимым критерием по отношению к результату творчества.

4. Поддержка собственного мнения ребенка и создание ситуаций для высказывания такого мнения. Выполнение этого условия будет возможным, когда взрослый предоставит свободу и самостоятельность в решении различного рода заданий ребенку и будет стараться отслеживать ход выполнения этих заданий со стороны. [4; 6; 9].

5. Создание проблемных ситуаций для детей и создание психологической поддержки взрослым при их решении. Такое условие помогает младшим школьникам генерировать оригинальные варианты решений этих ситуаций, в связи с тем, что проблемные ситуации содержат в себе противоречивость. [1; 7; 9].

6. Эмоциональное благополучие и поддержка. Данное условие помогает педагогу сформировать у ребенка успех в собственные силы, в самоэффективность, внутреннюю готовность к совершению ошибок и их исправлению. Современными исследователями, и педагогами, и психологами, подчеркивается: что эмоциональное благополучие и психологическая поддержка позволяют не только развивать мыслительные операции и творческое мышление, но вместе с тем, и личностно развивают ребенка [6; 9].

Сущность вышеизложенного сводится к выводам, что признание роли условий психолого-педагогического взаимодействия для развития творческих способностей младших школьников указывает на необходимость их соблюдения. Для подтверждения эффективности использования этих условий в практике педагогической деятельности нами будет проводиться эмпирическое психолого-педагогическое исследование, направленное на подтверждение данного предположения.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Исследование интеллектуальной активности в младшем школьном и подростковом возрасте / Богоявленская Д.Б., Жукова Е.С., Артеменков С.Л. // Моделирование и анализ данных. 2019. №1. С. 11–29.

2. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для среднего профессионального образования. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 119 с.

3. Двойнин А.М., Двойнин М.Л. Индоктринационные эффекты в творческом взаимодействии учителя и ученика // Психология одаренности и

творчества: Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г.; науч. ред. А.И. Савенкова, В.М. Поставнева [Электронный ресурс]. М.: Известия ИППО, 2020. С.203 – 207.

4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 349 с.

5. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1965. С. 86—234.

6. Егоров И.В., Конышева Н.М., Бадулина О.И., Зверева М.В., Горбаткина И.М., Романенко Н.Л., Муртазина Н.А., Бочарникова М.А., Прохорова А.В., Семенюк Н.М. Эмоциональное благополучие и поддержание здоровья детей в системе предшкольного и начального образования // Начальная школа. 2012. № 3. С. 43–71.

7. Егоров И. В., Лебедев А. Н., Савенков А. И. Психолого-педагогические риски и будущее наших детей // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: Материалы 2 Межрегиональной научно-практической конференции 14-15 апреля 2015 г. Москва, МГПУ. СПб.: НИЦ АРТ. С. 278–282.

8. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.: Наука,1976. 125 с.

9. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: Учебник / Д. В. Наумова, В. А. Ясвин, О. И. Ключко [и др.]. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 414 с.

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

Гуськова С.К.
кандидат педагогических наук, доцент,
Доцент АНО ВО ИМЭС, Москва
sguskova@mail.ru

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИДЕРА

Цель статьи – раскрыть целесообразность развития лидерских качеств специалиста в современное время, так как лидерские стратегии обеспечивают совершенствование себя, развитие навыков коммуникации и работы в команде для достижения максимальных результатов деятельности и эффективности, что особенно важно руководителю образовательных организаций, а также для повышения уровня профессионализма. В статье рассмотрены качества лидера и способы развития их у себя, инструменты влияния на людей в целях объединения их в команду, вопросы достижения стрессоустойчивости.

Ключевые слова: лидерство, self-менеджмент, командообразование, стрессоустойчивость, самоуправление.

The purpose of the article is to reveal the expediency of developing the leadership qualities of a specialist in modern times, since leadership strategies ensure self–improvement, the development of communication skills and teamwork to achieve maximum performance and efficiency, which is especially important for the head of educational organizations, as well as to increase the level of professionalism. The article discusses the qualities of a leader and ways to develop them at home, tools for influencing people in order to unite them into a team, issues of achieving stress tolerance.

Keywords: leadership, self-management, team building, stress tolerance, self-management.

Известный американский бизнес-тренер Тони Роббинс в одном из своих выступлений сказал, что, если вы не будете управлять своей жизнью, своими приоритетами и своими целями, вашей жизнью будут управлять другие люди. Управление своей жизнью, личностный рост, самоизменение, приобретение профессиональных навыков и компетенций относится к вопросу самосовершенствования себя как эксперта и специалиста, это условия достижения конкурентоспособности и выживаемости в современных реалиях в ситуации рыночной экономики, непредвиденности и непредсказуемости. Особенно важно, на наш взгляд, рассмотреть актуальность профессионального саморазвития и достижения пика компетентности, так как личностный компонент в вопросах взаимодействия, коммуникативная культура, эмоциональный интеллект, способность достигать целей и эффективность (достижение максимального результата с наименьшими ресурсными затратами) сейчас крайне востребованные качества и навыки.

В профессиональном развитии определенное психическое состояние высшего уровня профессионального развития человека в данный временной период обозначается словом «акме». Это кульминация профессионального роста. Б.Г. Ананьев под кульминацией понимал пик творчества, наибольшей продуктивности и значимости созданных индивидом ценностей. Этапы кульминации зависят от времени и масштаба работы с момента начала роста.

Достижение профессионального «акме» предполагает активизацию усилий человека для достижение нового для себя уровня профессионализма. Если личность стремится к достижению состояния «акме», то это связано с лидерскими стратегиями. Самосовершенствование для того, чтобы стать лидером - долгий и упорный процесс, требующий постоянной работы над собой, в основе которой лежит мотивация самореализации, целеполагание и активность субъекта.

Для того, чтобы правильно себя идентифицировать и определить свой лидерский потенциал, необходимый для достижения искомого состояния «акме», необходим самоменеджмент (self-менеджмент) и рефлексия.

Self-менеджмент – это осознанное управление собой и своими приоритетами, принятие непредсказуемости хода событий, не по плану. Чтобы развивать лидерские качества, необходимо для начала реально оценить свои

способности, что получается лучше - генерировать идеи, организовывать людей или проводить деловые встречи. Добиться в этом совершенства можно, следуя определенным правилам, а именно: быть хозяином собственного «Я», решительным и уверенным в себе человеком, находиться в ресурсном состоянии, принимать на себя риски, иметь здоровые амбиции, чувствовать постоянное напряжение из-за степени ответственности перед собой и подчиненными (если речь идет о руководителе), иметь ярко выраженную харизму и быть недостижимым образцом прежде всего для самого себя (так как нет пределов совершенства, обретение состояния «акме» соответствует определенному моменту времени, а жизнь и возможности гораздо шире и масштабнее, и есть еще, к чему стремиться).

Лидеры существовали с древних времен. Это были пророки, учителя, люди, которые выступали публично или в суде, военачальники и т.п. Современный лидер – это еще и оратор, человек, который мастерски владеет искусством риторики, обладает актерскими способностями, отличается красноречием и богатым словарным запасом. Он умеет убеждать, не испытывает волнение во время своих выступлений перед публикой и способен долго удерживать внимание слушателей.

Ораторское мастерство – это красивая и эмоциональная речь, понятная аудитории и способная склонить ее к мнению выступающего. Лидеру важно обладать такими способностями, как коммуникативные (общение с людьми, командой), артистические (публичное выступление и общение, переговоры – это маленький спектакль), прогностические (видение будущего в своей жизни, профессии и организации), педагогические (доносить информацию, обучать, воспитывать), психологические (иметь эмоциональный интеллект, эмпатию, владеть искусством влияния), аутогенные (управлять своей стрессоустойчивостью и эмоциональным состоянием), вести здоровый образ жизни (имеет значение для позитивного отношения к себе и к миру), уверенность в себе (поможет добиваться целей).

Для развития у себя лидерских качеств необходимо менять окружение. Если вы хотите быть орлами, не паситесь с индюками, - сказал американский бизнес-тренер Брайан Трейси. Также лучше не бороться с недостатками, тем самым направляя на них энергию и усиливая их, а увеличивать свою силу. Вообще, умение учиться – одно из главных качеств лидера, так как умение ставить себе вызов («челлендж», challenge – *англ.яз*.) расширяет «зону комфорта» и, тем самым, ориентирует на зону ближайшего развития, которая становится органичной и привычной. Таким образом происходит качественный скачок на другой уровень, но главное, что в этом помогает – это уверенность, вера и желание. Чувствовать и показывать себя уверенно, чтоб не упустить свой шанс очень важно для самопродвижения и самопозиционирования, так как идеально подходящих людей не бывает, и следует работать с теми собственными ресурсами, что есть, постепенно накапливая потенциал в виде компетенций.

Чтоб стать лидером надо думать, как лидер, для этого необходимо дифференцированно относиться к поступающей информации, устранять завышенные ожидания к себе, внутренний диалог, ложное чувство вины, вредные привычки, приводящие к стрессу. Также следует ценить личное время, ведь оно самый невосполнимый ресурс.

Лидерство – это стратегия, потому важно иметь план на определенный срок. Так называемое «стратегическое планирование»: начало дня, намечать точки роста, выделять и выполнять сначала самое главное, «отсекая всё лишнее», т.е., фиксировать фокус внимания. Для этого необходимо обладать таким важными гибкими навыками («soft skills», *англ.яз.*), как самоконтроль, самодисциплина и тайм-менеджмент (time-менеджмент, *англ.яз.*).

Личностная идентификация лидера определяется обладанием такими навыками, как: доводить начатое до конца; быть проактивным (принцип персонального видения); начинать, представляя конечную цель (принцип персонального лидерства); фокус внимания в работе на главном (принцип персонального управления); думать в духе «выиграл-выиграл» (принцип эмпатического общения); достигать синергии (принцип творческого сотрудничества); сбалансированное самообновление.

В качестве инструментов self-менеджмента можно отметить следующие: внедрять в жизнь новые «ритуалы» и привычки; заниматься целеполаганием и планированием; проводить SWOT-анализ личности (метод стратегического анализа), чтобы понять, над чем следует работать; быть стрессоустойчивым; владеть вербальными и невербальными навыками коммуникации.

При взаимодействии с членами команды, сотрудниками, лидеру-руководителю необходимо использовать методы воздействия: заражение (передача эмоций), мотивацию, стимулирование, побуждение (импульс к подражанию), просьбу, благосклонность, открытость (не закрываться, общаться). Лидер – это еще и грамотный оратор, поэтому владеть чёткой дикцией, иметь свою уникальную манеру говорения, поставленный голос, использовать стиль изложения и эмоциональность окрашивания необходимо для вовлечения людей в работу.

Мир усложнился, сейчас актуальной становится «портфельная занятость», при которой у человека нет постоянного места работы (он при этом оказывает трудовые услуги одновременно нескольким работодателям. Такой вариант занятости характерен для высококвалифицированных работников высокого уровня квалификации). Распространение получают кросс-функциональные команды, в которых каждый сотрудник является специалистом с широкими и разнонаправленными компетенциями и одновременно лидером (такие команды могут справиться с задачами, с которыми не справляются команды с сотрудниками с конкретными узкими компетенциями).

Итак, самоидентификация лидера проявляется в способности управлять своей жизнью и работой команды в условиях неопределенности, брать на себя риски, уметь влиять, вовлекать в свой проект, приводить команду к

достижению цели, создавать условия для самопроявления и личностного роста каждому сотруднику, предоставляя ему возможности развиваться. Потому ценностная основа лидерства – это то, что придает смысл и задает векторы профессиональному и личностному развитию индивида.

Список литературы

1. Адизес И. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует / Ицхак Клдерон Ализес; Пер. с англ. – 9-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 264с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
3. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход. [электронный ресурс]: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-lichnosti-v-akmeologii-liderstva-sistemno-evolyutsionnyy-podhod/viewer
4. Гуськова С.К., Козилова Л.В., Информационная культура: понятие, сущность и методология анализа // Современное педагогическое образование. - №4.: «Русайнс», 2023г. – С.213-219. DOI: 10.24412/2587-8328-2023-4-213-218 [электронный ресурс]: https://drive.google.com/file/d/1bRwroYkNc-7VK1sjtcB3afkZmJi8A2dq/view
5. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности /Стивен Р. Кови.: пер.с англ. – 11-е изд., доп. - М.: Альпина Паблишер, 2016. – 396 с.
6. Трейси Б. Выйди из зоны комфорта. Измени свою жизнь. 21 метод повышения личной эффективности / Брайан Трейси; пер. с англ. Марины Сухановой. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. - 144 с.

Поставнев В.М.
кандидат психологических наук, доцент,
доцент ГАОУ ВО МГПУ, Москва
postavnevv@mgpu.ru
Поставнева И.В.
кандидат психологических наук, доцент,
доцент ГАОУ ВО МГПУ, Москва
PostavnevaIV@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ АКМЕ

В статье обосновывается проблема изучения закономерностей и психологических механизмов развития одаренной личности на протяжении всего онтогенеза и жизненного пути конкретного человека. Показано, что использование понятия «психологический механизм» для объяснения сложной ускользающей от анализа психической реальности позволяет объяснить

более сложное явления посредством менее сложной объяснительной схемы. Рассмотрены психологические механизмы, которые характеризуются высокой степенью обобщенности, а именно, механизм обобщения или генерализации, идентификации и обособления, социализации и индивидуализации. Отмечается, что идея возрастания значения механизма индивидуализации как для личности на этапе акме, так и для эволюции общества в целом, становится одной из центральных в психологических исследованиях.

Ключевые слова: психологический механизм, развитие личности, акме, индивидуализация.

The article substantiates the problem of studying the patterns and psychological mechanisms of the development of a gifted personality throughout the ontogenesis and life path of a particular person. It is shown that the use of the concept of "psychological mechanism" to explain a complex psychic reality that escapes analysis makes it possible to explain a more complex phenomenon by means of a less complex explanatory scheme. Psychological mechanisms that are characterized by a high degree of generalization are considered, namely, the mechanism of generalization or generalization, identification and isolation, socialization and individualization. It is noted that the idea of increasing importance of the mechanism of individualization both for the individual at the stage of acme and for the evolution of society as a whole is becoming one of the central ones in psychological research.

Keywords: psychological mechanism, personality development, acme, individualization.

Введение. В психологии и сфере образования в целом неизменно растет интерес к проблеме одаренности и творчества, детской одаренности, общих и специальных способностей [4], [5], [10], [12]. Ведущие исследовательские центры ежегодно проводят тематические конференции, симпозиумы, публикуются материалы, где обсуждаются наиболее актуальные проблемы психологии и педагогики одаренности и творчества. Следует отметить, что для большинства такого рода научных форумов характерна концентрация на проблематике идентификации одаренности детей младшего возраста, создания психолого-педагогических условий развития детской одаренности на этапах дошкольного детства, младшего школьного и подросткового возраста. Значительно меньше публикаций посвящено феномену одаренности в студенческом возрасте, когда проявляется давно известная закономерность, а именно, снижения количества одаренных при переходе на этап взрослости. В настоящее время, практически единичными являются публикации, где представлены результаты исследований феномена одаренности и творчества на этапах позднего онтогенеза [10].

Применительно к исследованию феномена одаренности и творчества идея Б.Г. Ананьева о том, что при изучении психических явлений следует ориентироваться на изучение целостного человека на протяжении всего

периода его жизни, остается нереализованной в полной мере. В этой связи, закономерным является интерес к изучению развития личности, посвятившей себя творческой деятельности (научной и художественной) на протяжении всей своей жизни, и при этом, достигшей значимых результатов, признанных обществом. Логичным в этой связи выглядит задача определить закономерности и психологические механизмы развития одаренной личности на протяжении всего онтогенеза и жизненного пути конкретного человека.

В различных отраслях науки, посвященных изучению человека, активно используется понятие «механизмы». Задаче отыскания способов объяснения происхождения и развития одаренной личности, адекватных сложности исследуемых психических явлений, служит введение в научный оборот понятия «психологический механизм». Понятие «психологический механизм» нередко привлекается как современными учеными, так и классиками отечественной психологии (Л.И. Анцыферова, Н.А. Бернштейн, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн и др.).

В настоящее время реализуются различные подходы к пониманию психологического механизма. Так в свое время С.Л. Рубинштейн назвал это превращением психических процессов в специальные способности посредством обобщения или стереотипизации, где, обобщение понимается как универсальный механизм формирования специальных способностей человека [11]. Б. Ф. Ломов, при анализе сложной архитектуры функциональной системы по П.К. Анохину привлекает понятие «психологический механизм» для объяснения системного строения деятельности человека, в частности, операторской деятельности [6].

В понимании Л. И. Анцыферовой психологический механизм – это «закрепившиеся в психологической организации личности функциональные способы ее преобразования, в результате которых появляются различные психологические новообразования, повышвется или понижается уровень организованности личностной системы, меняется режим ее функционирования» [2, с.39].

По А.А. Бодалеву, понятие «психологический механизм» позволяет дать определение психологическому образованию по его существенным характеристика: идентифицировать образование, назвать источники и этапы его развития, оценить место в структуре личности. Кратко автора сформулировал что он понимает под психологическим механизмом – «что в психике из чего возникает, когда и в какой последовательности» [3, с. 13]. От построения структурно-уровневой теории психологического механизма индивидуального и коллективного творчества автор приходит к пониманию самого творчества как универсального механизм развития (развивающего взаимодействия) [9]. Согласно концепции Я. А. Пономарёва, центральным звеном психологического механизма творческого мышления, творчества и поведения человека является внутренний план действия или способность действовать «в уме». Важно подчеркнуть, что теоретические и эмпирические

исследования, посвященные различным аспектам психологического механизма творчества, Я.А. Пономарев проводил, исходя из методологических принципов системного подхода.

Таким образом, стремление зафиксировать сложную, ускользающую от анализа психическую реальность при помощи понятия «психологический механизм», привлекало ранее и привлекает в настоящее время многих исследователей, поскольку позволяет объяснить более сложное, посредством простого. Привлечение понятия «механизм» выступает как «средство» овладения природными закономерностями естественных процессов, в данном случае, психики.

Беглый анализ работ отечественных и зарубежных исследователей показал, что понятие «психологический механизм» привлекается для объяснения происхождения и развития, различных по сложности и уровню обобщения психических явлений.

В настоящей статье нами рассматриваются психологические механизмы развития личности, действующие на протяжении всего онтогенеза. Мы обратились к анализу тех психологических механизмов, которые характеризуются высокой степенью обобщенности. К числу такого рода психологических механизмов традиционно относят механизм обобщения или генерализации, идентификации и обособления, социализации и индивидуализации.

В работах отечественных и зарубежных исследователей при анализе предпосылок и условий развития личности традиционно большое внимание уделяется психологическим механизмам идентификации и обособления. Глубокий анализ диалектической связи механизмов идентификации и обособления на разных этапах онтогенеза представлен в работах В.С. Мухиной [8]. Автор рассматривает идентификацию как механизм отождествления индивидом себя с другим человеком или любым объектом. Обособление понимается как отстранение, стремление индивида эмансипироваться от других. Обособление есть непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей отстраненности от объекта обособления. Таким образом, «…идентификация выступает как механизм «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, как механизм социализации личности, а обособление – как механизм индивидуализации личности» [8, с. 385].

Проблеме уникальности человека, индивидуальности особое значение придавал Б.М. Теплов. Именно в своеобразии сочетания способностей одаренной личности автор стремился отыскать подход к пониманию феномена одаренности. Он признавал ценность самых разных индивидуально-типических особенностей, обеспечивающих творческое выполнение деятельности. Б.М. Теплов отмечал, что своеобразие способностей, которое отличает одну индивидуальность от другой, является залогом ценности человека для общества [13].

Результатом индивидуализации онтогенеза, по мнению Б.Г. Ананьева, является появление новой ипостаси человека – его индивидуальности [1]. Следует отметить, что индивидуальность – это психологическое образование, которое формируется на основе развития самосознания и способности к рефлексии. Вместе с тем это вовсе не означает, что человек на первых этапах онтогенеза не обладает индивидуальностью. При благоприятном варианте развития личности механизмы индивидуализации начинают преобладать на поздних этапах онтогенеза над механизмами идентификации и социализации. По образному выражению Б.Г. Ананьева, личность является «вершиной» структуры психологических свойств, а индивидуальность – «глубиной» личности.

Позитивную роль механизмов идентификации и обособления в организации поведения человека отмечал А. Маслоу. О писал, что «для самоактуализированного человека … две тенденции – тенденция к самотрансцендентенции и тенденция к укреплению индивидуальности – нисколько не противоречат друг другу, напротив, они дополняют и подкрепляют друг друга…» [7, с. 280].

Осмысливая личный опыт преодоления продолжительного кризиса, К.Г. Юнг отмечал ценность психологического механизма индивидуации, который понимал как процесс обретения личностью своей уникальности.

Заключение. Анализ автобиографических текстов и материалов диагностических интервью известных ученых и деятелей искусства показал [10], что на этапе акме творческая личность находит источник творчества и во многом смысл своего существования в утверждении и отстаивании своей индивидуальности. Свою уникальность творческая личность на этапе акме вне зависимости от сферы своей деятельности отстаивает и утверждает в мире через общественно значимые результаты своего творчества и стремление поделиться опытом с новыми поколениями. Считаем, что идея возрастания значения механизма индивидуализации как для развития личности, так и для эволюции общества в целом будет обретать все большую актуальность.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр. в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1980. 232 с.

2. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», изд. 2-е, испр.и доп., 2006. 512 с.

3. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.

4. Елисеева И.Н., Олейник Ю.Н. Наукометрический анализ отечественных диссертационных исследований, содержащих в названиях категорию "способности" (1992-2018) // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления. Серия: Интеграция академической и университетской

психологии, отв. ред. Н.В. Борисова, М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев. Москва, 2020. С. 76-94.

5. Ларионова Л.И., Савенков А.И., Семенов И.Н. Концептуально-персонологическая дифференциация основных направлений современной психологии и педагогики одаренности // Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. участников III Междунар. научно-практич. онлайн-конференции, Москва, 03 ноября 2021 г. М.: Известия ИППО, 2021. 231с. EDNBICCLW С.7-12.

6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 2001. 478 с.

8. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). 2-е изд. Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.

9. Пономарев Я.А. Психология творения. М.-Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.

10. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста: монография. [Электронный ресурс]. М.: Известия ИППО, 2020. 164 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2020. Режим доступа: http://izvestia-ippo.ru/wp-content/uploads/2017/12/Pechat_Monografiya-_dolgoletie-27.06.20.pdf

11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424с.

12. Семенов И.Н., Ларионова Л.И., Поставнев В.М. Развитие психологии и педагогики одаренности в современном российском образовании (в связи с 65-летним юбилеем члена-корреспондента РАО А. И. Савенкова) // Известия Российской академии образования. 2023. № 3 (63). С. 279-292.

13. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Гасанова И.В.
магистрант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
inaragasanova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование функциональной грамотности обучающихся – актуальная задача современного образования, начиная с начальной ступени.

Математическая грамотность – это элемент функциональной грамотности, который является показателем качества знаний обучающихся по международной программе PISA.

В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены: компоненты математической грамотности, критерии для разработки соответствующих заданий. Решение ситуационных задач с практическим содержанием является способом формирования функциональной математической грамотности младших школьников. Авторами выделены требования к таким задачам. Рассмотрены примеры некоторых комплексных заданий, включающих ситуационные задачи, способствующие формированию математической грамотности младших школьников. Задания направлены на формирование и предметных, и метапредметных, и личностных результатов. Дальнейшее исследование предполагает разработку комплекса заданий для уроков математики, которым могут воспользоваться педагоги в урочной и во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: ситуационные задачи, младшие школьники, функциональная математическая грамотность.

The formation of functional literacy of students is an urgent problem of modern education, starting from the elementary level.

Mathematical literacy is an element of functional literacy, which is an indicator of the quality of knowledge of students in the international PISA program.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the article identifies: components of mathematical literacy, criteria for developing appropriate tasks. A means of developing functional mathematical literacy in younger schoolchildren are situational tasks with practical content. The author highlights the requirements for such tasks. Examples of some complex tasks are considered, including situational tasks that contribute to the formation of mathematical literacy in primary schoolchildren. The tasks are aimed at developing subject, meta-subject, and personal results. Further research involves the development of a set of tasks for mathematics lessons, which can be used by teachers in class and extracurricular activities.

Keywords: situational tasks, primary schoolchildren, functional math literacy.

Введение. Понятие «функциональная грамотность» в настоящее время уже прочно вошло в педагогические будни. В Федеральных государственных образовательных стандартах, в том числе, и в ФГОС НОО, отражено требование по формированию функциональной грамотности обучающихся. Вслед за изменениями в стандартах, для успешного исполнения новых требований, должны последовать изменения в содержании учебных материалов, заданий для учеников, и самого учебного процесса.

Цель исследования. Согласно созданному в 2018 году Министерством просвещения проекту «Мониторинг формирования функциональной грамотности» [1], открытый банк заданий содержит методические рекомендации, диагностические работы и задания с описанием характеристик и системы оценивания для обучающихся 5-9 классов. Педагоги могут использовать эти задания для формирования и диагностики всех составляющих функциональной грамотности, глобальных компетенций и креативного мышления. Это хорошее подспорье для педагогов среднего звена школы.

В соответствии с ФГОС НОО, закладывать фундамент функциональной грамотности следует в начальной школе. Однако, педагогические условия, обеспечивающие успешность этого процесса, недостаточно разработаны. Учителя начальной школы испытывают затруднения в подборе подходящих заданий. Именно поэтому актуальным является решение вопроса: какие же задания действительно способствуют формированию функциональной математической грамотности в начальной школе, какова их характеристика?

Методика. Понятие и характеристика функциональной грамотности раскрыты во ФГОС НОО и ФОП НОО. Ее определяют наличие опыта и способность на основе предметных и метапредметных умений решать жизненные проблемные задачи.

Математическая грамотность, по мнению Н.Ф. Виноградовой, состоит из нескольких компонентов. В первую очередь это понимание необходимости математики в жизни, распознавание задач, которые нужно решать математическими методами. Следующими составляющими математической грамотности являются: умение работать с математической информацией, устанавливать математические отношения и зависимости, а также владение математическим языком и умение высказывать суждения. Упражнения по формированию функциональной математической грамотности, по мнению автора, надлежит направлять на усовершенствование этих умений [2, с. 142].

Методисты проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности» рассматривая проблему подбора и разработки заданий по формированию функциональной грамотности обучающихся, выделили следующую систему критериев для их оценки [3]: комплексность;

мотивационность; реалистичность (контекстность); проблемность; компетентностность; уровневость; вариативность решений.

Рассмотренные исследования послужили основой для разработки ситуационных задач с практическим содержанием по формированию математической грамотности младших школьников.

Содержательная сторона ситуационной задачи включает задание, описывающее практическую ситуацию, по которой нужно предложить решение, вариант выхода их затруднения.

Ситуационные математические задачи должны соответствовать ряду требований: сюжет задач должен отражать реальную жизненную ситуацию; быть максимально детальным, но в тоже время, такая задача должна иметь недлинную формулировку; сопровождаться наглядными или статистическими материалами; вовлекать учеников в поисковую деятельность (содержать проблему); иметь математическое содержание и многовариантный характер решения; позволять оценивать принятые решения; соответствовать возрастным особенностям младших школьников; вызывать интерес; иметь воспитательный эффект.

Предметное содержание задачи не должно выходить за пределы освоенных разделов школьной программы, но для ее решения необходимо обратиться к знаниям не только математики, но и других предметных областей.

Ниже представлены примеры комплексных заданий. Каждое задание разделено на задачи, которые содержат различные проблемные ситуации, но имеют общих героев и сюжет.

Представим задания для обучающихся начальной школы на развитие компонентов математической грамотности.

Задание 1

Задача 1/2. В 4 «А» классе 15 девочек и 12 мальчиков. Перед праздником 8 Марта мальчики решили купить в складчину девочкам в подарок цветные ручки. Они собрали по 100 рублей с каждого мальчика и отправились в магазин.

В магазине проходила акция «Купи 2 ручки, получи третью в подарок!». Цена 1 ручки 90 рублей. Сколько нужно заплатить денег за ручки? Сколько денег мальчикам удалось сэкономить?

Задача 2/2. Что еще могут купить мальчики для девочек на сэкономленные деньги? Поясните свой ответ.

Открытка
(цена 20 рублей)

Ластик
(цена 15 рублей)

Блокнот
(цена 23 рубля)

Задание 2

Задача 1/3. Витя очень хотел собаку. Посоветовавшись с родителями, он решил взять щенка из приюта для животных. Но для щенка нужны лежанка, миски для еды и другие вещи. Рассмотрите таблицу и ответьте, в каком магазине Вите выгоднее совершить покупку? Учтите, что в интернет-магазине нужно будет оплатить 50 рублей за доставку.

Товар	**Магазин «Зоотовары» Цена, руб.**	**Интернет-магазин Цена, руб.**
Лежанка	770	635
Набор мисок	314	364
Ошейник	67	73
Поводок-рулетка	223	217
Корм для собак, 2,5кг	758	680

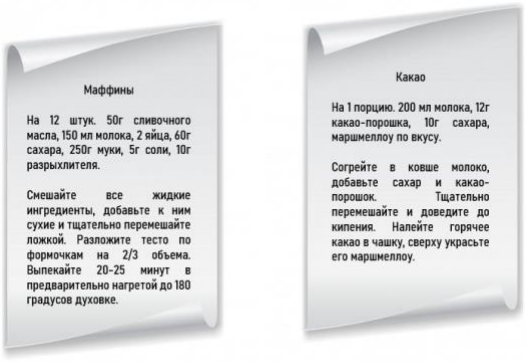
Задание 2/3. Рекомендованный производителем суточный объем корма для щенка – 280 граммов. Сколько корма насыпать в миску, если щенка нужно кормить 4 раза в день? На сколько дней хватит одной упаковки корма массой 2,5 килограмма?

Задание 3/3. Каждый будний день Витя ходит до школы пешком, дорога занимает у него 15 минут. Он никогда не опаздывает и приходит до звонка на первый урок, который звенит ровно в 8 часов утра.

Но теперь у Вити есть щенок. Со щенком нужно гулять 3 раза в день по 20 минут. Во сколько Вите нужно выйти утром со щенком на прогулку, чтобы успеть прийти в школу за 10 минут до звонка? Помните, что после прогулки щенку надо обязательно помыть лапы, это обычно занимает 5 минут. Как вы думаете, в какое время Вите нужно выходить на прогулку со щенком утром в выходные дни? Поясните свой ответ.

Задание 3

Задача 1/2. Вика и Настя ждали гостей. Девочки решили приготовить для них угощения. Вика задумала испечь маффины, а Настя сварить какао. Они зашли на кухню, где нашли разные продукты.



Маффины

На 12 штук. 50г сливочного масла, 150 мл молока, 2 яйца, 60г сахара, 250г муки, 5г соли, 10г разрыхлителя.

Смешайте все жидкие ингредиенты, добавьте к ним сухие и тщательно перемешайте ложкой. Разложите тесто по формочкам на 2/3 объема. Выпекайте 20-25 минут в предварительно нагретой до 180 градусов духовке.

Какао

На 1 порцию. 200 мл молока, 12г какао-порошка, 10г сахара, маршмеллоу по вкусу.

Согрейте в ковше молоко, добавьте сахар и какао-порошок. Тщательно перемешайте и доведите до кипения. Налейте горячее какао в чашку, сверху украсьте его маршмеллоу.

Разделитесь на пары. Внимательно прочитайте рецепты.

Найдите в представленном списке продуктов необходимые для каждого блюда ингредиенты. Первый ученик – ингредиенты для маффинов, второй ученик ингредиенты для какао. Все ли продукты им понадобятся?

Молоко бутылка - 1,5л, сахарный песок - пачка 500г, рис - упаковка 800г, подсолнечное масло - бутылка 1л, яйца - 12шт, перец - упаковка 12г, сахарная пудра - упаковка 100г, маршмеллоу - упаковка 100г, какао-порошок - упаковка 100г, соль - пачка 200г, мука - пачка 1кг, разрыхлитель - упаковка 100г, корица - пакет 10г, сыр - 200г.

Хватит ли девочкам продуктов на оба блюда, если известно, что придут 4 гостя? Обоснуйте свой ответ.

Задача 2/2. В рецепте количество ингредиентов написано в граммах. Но у девочек нет весов. Как вы думаете, как еще можно отмерить нужное количество продуктов? Ответить на этот вопрос вам поможет таблица ниже. Результат запишите.

Таблица мер и весов

Название	Стакан граненный (вес в граммах)	Столовая ложка (вес в граммах)	Чайная ложка (вес в граммах)
Молоко цельное	200	20	5
Мука пшеничная	140	30	10
Масло растительное	190	17	5
Масло сливочное растопленное	185	20	8
Соль	220	30	10
Сахарный песок	180	25	10
Сахарная пудра	140	20	8
Корица молотая	-	20	7
Разрыхлитель для теста	-	28	10

Какао-порошок	-	15	6

Результаты. Предложенные задания имеют комплексный характер. Задачи объединяет сюжет, но каждая задача предполагает использование для ее решения математического языка и символики, различных предметных знаний.

В процессе решения ситуационных задач формируются и предметные, и метапредметные, и личностные результаты, функциональная математическая грамотность школьников; поддерживается интерес к предмету.

Обсуждение. Разработка ситуационных задач открывает педагогам большие возможности для использования. Их можно активно применять на уроках математики, интегрированных с другими предметами уроках, на внеурочных занятиях. В соответствии с темой можно добавить в него элементы игры, задействовать дополнительные ресурсы, например, виртуальные экскурсии, познавательные фильмы. Это повысит интерес и будет мотивировать школьников к решению проблемной ситуации задачи.

Кроме того, тщательно продумывая и подбирая сюжет заданий, можно заложить в них и воспитательный компонент.

Заключение. В начальной школе закладываются основы функциональной математической грамотности.

Однако педагогам приходится уделять значительное время и внимание подбору и разработке соответствующих заданий. Последующие исследования нацелены на раскрытие педагогических условий, в которых функциональная математическая грамотность младших школьников сформируется, а также на разработку комплексных заданий, включающих ситуационные задачи с практическим содержанием.

Список литературы

1. Басюк, В.С., Ковалева, Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61).

2. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. — М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

3. Рослова, Л.О. Критерии для разработки заданий, предназначенных для формирования и оценки математической грамотности / Л.О. Рослова, Е.С. Квитко, И.И. Карамова // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № S1(90). С. 51-64. DOI 10.24412/2224-0772-2023-90-51-64.

Немов Р.С.
Доктор психологических наук, профессор
ИСОиП МПГУ,
кафедра общей и практической психологии,
rnemov@mail.ru

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ И МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ

В сообщении ставится и решается вопрос о необходимости расширения психологического представления об одаренности с включением в ее состав многих психологических свойств, которые реально влияют на успешность деятельности человека, включая занятия математикой, но традиционно не входят в состав психологически понимаемой одаренности. Высказывается мнение о том, что мотивация достижения успехов является одной из важнейших психологических составляющих математической одаренности. Приводятся аргументы в пользу такого решения и намечаются перспективы организации и проведения научных исследований, направленных на развитие мотива и мотивации достижения успехов у одаренных детей.

Ключевые слова: мотив, мотивация достижения успехов, одаренность, математическая одаренность

The message raises and solves the question of the need to expand the psychological concept of giftedness with the inclusion in its composition of many psychological properties that really affect the success of human activity, including math classes, but traditionally are not part of the psychologically understood giftedness. The opinion is expressed that the motivation to achieve success is one of the most important psychological components of mathematical giftedness. The arguments in favor of such a decision are given and the prospects for organizing and conducting scientific research aimed at developing the motivation and motivation for achieving success in gifted children are outlined.

Keywords: motive, motivation to achieve success, giftedness, mathematical giftedness

Понятие одаренности давно уже используется в психологии, как минимум, с того времени, когда ученые заговорили о задатках и способностях человека, а также выделили и описали уровни их развития, такие, как одаренность, талант и гениальность Одаренным традиционно считают того, кто обладает высокоразвитыми задатками или способностями к выполнению одного или нескольких видов деятельности. Талантливый – это человек, который, благодаря имеющимся у него способностям, уже достиг значительных успехов в соответствующем виде деятельности. Гениальными называют людей, добившихся выдающихся успехов в том или ином виде деятельности. Все эти понятия можно соотнести между собой по количеству людей, которые такими свойствами обладают. У каждого здорового, нормального человека имеются те или иные способности. Одаренных людей

намного меньше, чем способных. Талантливыми из них являются далеко не все, а гениальными – только единицы.

Математическая одаренность в настоящее время также понимается как интеллектуальные задатки и способности, проявляемые в освоении детьми математики и во владении ею. Из известных российских психологов изучением математической одаренности детей занимался, например, В.А. Крутецкий [1]. Для него, а также для других ученых, которые в середине XX века изучали математические способности и одаренность, они понимались почти исключительно как свойства, связанные с мышлением или интеллектом человека. Поэтому в представление о математической одаренности традиционно вкладываются только интеллектуальные и некоторые другие познавательные способности человека – его восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. Само же понятие одаренности вошло в научный оборот тогда, когда психология еще оставалась наукой, изучающей только познавательные процессы.

В XX веке психологи обратились к изучению личности и мотивации поведения человека, но психология способностей и одаренности по-прежнему осталась в стороне от этих, сравнительно новых направлений исследований в психологии. В этом легко убедиться, ознакомившись с содержанием современных исследований по одаренности [2, 3].

Вместе с тем, имея в виду уровень современных знаний о психологии и поведении человека, следует признать, что успешность выполнения человеком любой деятельности, в том числе математической, зависит не только от развития его познавательных процессов, но также от его личностных свойств, в том числе темперамента, характера, потребностей, мотивов поведения, характера, воли и чувств. Вряд ли способным или одаренным можно назвать человека, который располагает только высоким уровнем развития познавательных процессов, но у которого, например, нет желания заниматься математикой, воли, необходимой для преодоления возникающих на этом пути трудностей, и многих других личностных качеств, влияющих на практическую деятельность человека.

В связи с этим мы предлагаем расширить психологическое представление об одаренности, включив в его состав многие другие психологические свойства, которыми располагает человек, и от которых может зависеть успешность выполнения им любой, в том числе математической деятельности. Это предложение наглядно представлено в виде схемы, изображенной на рис. 1.

Под инициирующими индивидуально-психологическими факторами понимаются интересы и потребности, связанные с занятиями математикой. Под стилизирующими личностными свойствами понимаются воля и характер человека. В число регулирующих социально-психологических факторов включаются отношения, существующие у данного человека с окружающими людьми. Ориентационные когнитивные процессы – это восприятие, внимание, память и речь. Наконец, под модулирующими индивидуальными

психическими состояниями здесь понимаются эмоциональные переживания, связанные с занятиями математикой.

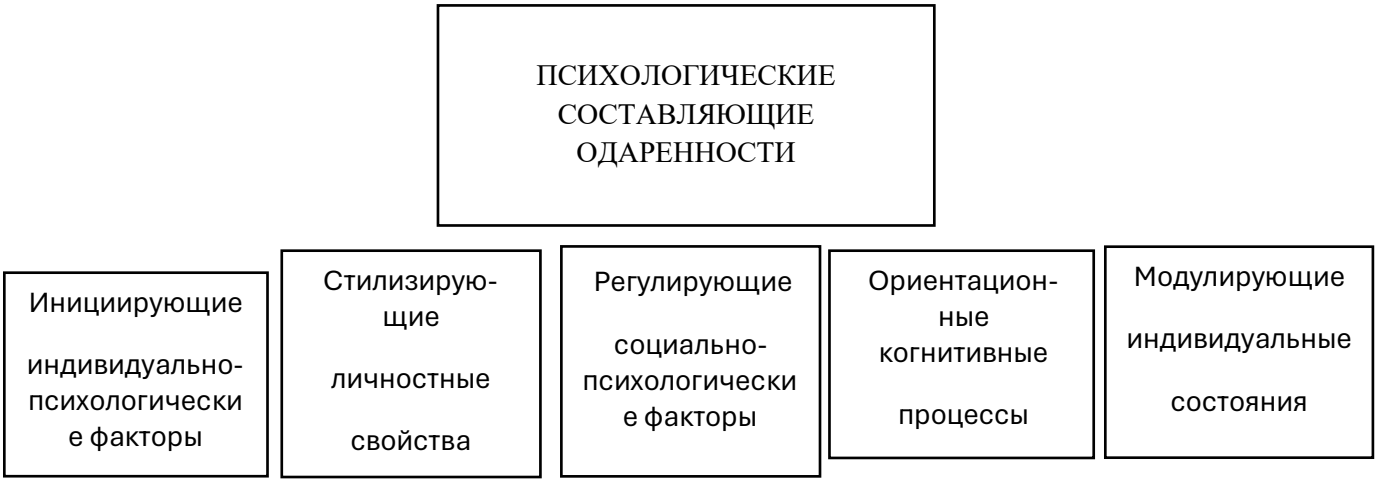


Рисунок 1. Современное, системное представления о психологии одаренного человека

Главными из тех психологических составляющих одаренности, которые представлены на рис. 1, в психологической структуре математической одаренности являются инициирующие индивидуально-психологические факторы, такие, как интересы, потребности и мотивы поведения человека, то есть устойчивые личностные свойства, которые побуждают, направляют и регулируют деятельность человека, направленную на освоение математики и занятия ею. Среди них особая роль, на наш взгляд, принадлежит мотиву и мотивации достижения успехов.

Этот вид мотивации был впервые включен в число основных социальных потребностей человека еще в первой половине XX века американским психологом Г. Марреем, когда психологи впервые приступили к исследованиям человека, как личности, и когда возникла и стала развиваться социальная психология. Г. Маррей определил потребность достижения успехов как прижизненно сформированное свойство человека, ставшее чертой его характера и проявляющееся в стремления всегда и во всем добиваться успехов, особенно в ситуации соревнования с другими людьми. На потребность достижения успехов психологи, кроме того, обратили особое внимание тогда, когда в современном обществе возобладали рыночные, конкурентные взаимоотношения между людьми, и было доказано, что жизненные успехи человека зависят от уровня развития у него мотива и мотивации достижения успехов.

Первые экспериментальные исследования мотива и мотивации достижения успехов были выполнены в пятидесятые годы XX века группой американских ученых под руководством Д. Мак-Клелланда после того, как ими были разработаны психологические тесты, направленные на изучение и оценку этой потребности у детей и у взрослых людей [4]. Проведенные ими исследования показали, что наличие высокоразвитой потребности (мотива)

достижения успехов является условием успешности выполнения не только индивидуальной, но и коллективной деятельности людей.

В связи с этим мы считаем целесообразным включить в понятие математической одаренности высокий уровень развития мотивации достижения успехов, и в дальнейшем пользоваться не традиционно, исключительно интеллектуализировано понимаемым термином «математическая одаренность», а более широким по своему психологическому содержанию термином «психологическая одаренность». Кроме того, желательно приступить к психолого-педагогическим исследованиям, направленным на формирование у детей такой мотивации, тем более что психология в настоящее время уже располагает теорией развития мотивации достижения успехов и специальными методиками, направленными на изучение и оценку такой мотивации у детей.

Для подобного рода практически ориентированных исследований необходимо будет создать специальные тренинги, направленные на формирование и развитие мотивации достижения успехов у детей, занимающихся математикой. Образцы таких тренингов, разработанные для взрослых людей, уже существуют и успешно работают. Кроме того, известны условия, обеспечивающие формирование и развитие мотивации достижения успехов у детей. Для развития такой мотивации можно, в частности, использовать практические занятия математикой с детьми, например, школьные уроки по математике, а также математические занятия с дошкольниками.

Список литературы

1. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под редакцией Н.И. Чуприковой. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.

2. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие. – Perspectives of Science and Education, 2014, № 6 (12). С.60–67.

3. Шадрин В. Ю. Математическая одаренность школьника как социально-педагогический феномен // Успехи современного естествознания. – 2008. № 2. С. 84–85.

4. Motives in Fantasy, Actions and Society. J. W. Atkinson (ed). N.Y., 1958. 873 p.

Федоров Т. Ю.
аспирант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
fedorov.timofey@sgspu.ru
Аникина А. А.
магистрант ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
anikina.aleksandra@sgspu.ru
Кадкина А. В.
выпускник ФНО ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
kadkina15@mail.ru
Федорова Т. В.
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры начального образования
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
fedorova@pgsga.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современному обществу необходим человек развитый интеллектуально и креативно. Именно поэтому, развитие креативности – важная задача становления человека, и, следовательно, одна из важнейших задач современного образования. Основой развития креативности является воображение. Демонстрация возможностей развития у детей младшего школьного возраста этой важной способности воображать и изобретать новые нетривиальные способы решения проблем – и есть цель настоящей статьи.

Авторами представлены методические условия, учет которых поможет педагогам инициировать развитие креативности учеников начальной школы. Показана реализация выявленных условий в практике организации образовательной деятельности младших школьников. Приведен пример задания для первоклассников, позволяющий вовлекать обучающихся начального звена в активную творческую деятельность, находить и анализировать информацию, создавать собственные креативные продукты.

Ключевые слова: условия развития креативности; воображение; творческие задания; ученики начальной школы.

Modern society needs a person who is intellectually and creatively developed. That is why the development of creativity is an important task of human development, and, therefore, one of the most important tasks of modern education. The basis for the development of creativity is imagination. Demonstrating the possibilities of developing in primary school children this important ability to imagine and invent new non–trivial ways to solve problems is the purpose of this article.

The authors present methodological conditions, the consideration of which will help teachers to initiate the development of creativity of primary school students. The implementation of the identified conditions in the practice of organizing educational activities of younger schoolchildren is shown. An example

of a task for first-graders is given, which allows involving primary-level students in active creative activity, finding and analyzing information, creating their own creative products.

Keywords: conditions for the development of creativity; imagination; creative tasks; elementary school students.

Введение. Что позволяет человеку быть конкурентоспособным в современном мире? Умение гибко и быстро действовать в ситуации неопределенности, принимать ответственные и нестандартные решения, способность использовать знания, умения и навыки, (приобретаемые в течение жизни), для решения максимально широкого круга задач, разрабатывать соответствующие стратегии поведения, т.е. то, что можно назвать креативностью. Сейчас, как никогда, необходимы креативные люди, способные реализовывать инновации, применять новые технологии в различных сферах человеческой деятельности. Креативность – свобода от стереотипов, способность выходить за пределы заданной ситуации, неординарно мыслить, нацеленность на открытие нового, одна из характеристик одаренности, навык, необходимый современному человеку.

Важной психологической предпосылкой развития креативности и одаренности является универсальное умение создавать образы и оперировать ими, т.е. воображать, видоизменять их под влиянием различных условий [2], [4].

Цель. Если педагоги, особенно в начальном образовании, недостаточно применяют игры и задания творческого содержания, то тормозится интеллектуальное и творческое развитие детей, снижается уровень их творческого потенциала, а креативность, если и развивается, то нецеленаправленно, стихийно. Это подтверждается многочисленными исследованиями ученых (И.В. Дубровина, В.Т. Кудрявцев, А.И. Савенков и др.). Необходимо выявить такие условия, которые бы действительно способствовали вовлечению учеников начальной школы в творческую деятельность (деятельность эвристическую, поисковую, по преобразованию знаний), и у младших школьников в процессе специально организованной, целенаправленной систематической работы развивалось воображение (как основа креативности).

Методика. Определим условия развития креативности младших школьников, их реализацию в практике организации образовательной деятельности детей младшего школьного возраста, представим в таблице 1.

Таблица 1. – Условия развития креативности младших школьников (на примере развития воображения, как основы креативности)

Условия	Реализация условий
На основе деятельностного и личностно-	Создание ситуаций интеллектуального затруднения, вовлечение детей в активную

ориентированного подходов	деятельность, организация совместной работы (парами, группами).
Опора на приемы воображения (URL: http://izvestia-ippo.ru/fedorov-t-yu-fedorova-t-v-didakticheski/).	Задания способствуют развитию приемов воображения: комбинирования, расчленения, акцентирования, схематизации, реконструкции, типизации [3].
Применение поисковых заданий	Это творческие задания разного предметного содержания (в нашей работе – математические задания краеведческой направленности).
Задания в комплексе объединены одним сюжетом и персонажами [1].	Приключения Самарика и его друзей. Предлагает детям выполнить эти задания Самарик – Хранитель нашего города и главный герой сказок Марии Сергеевны Пашининой (автора краеведческих сказок, детской писательницы, нашего земляка) (URL: http://samarik-skazki.ru/).
Использование различных средств, в том числе, интерактивных	Физический и интерактивный геоборд, оригами, циркуль, игры-головоломки на плоскостное моделирование, счетные палочки, полоски, спички, геометрические конструкторы.
При организации поэтапной работы	Комплекс заданий может быть составлен в соответствии с блоками.
Осуществление взаимодействия с родителями младших школьников	Создание творческой среды в семье, приобщение детей к творчеству.

Результаты. Приведем пример задания математического содержания для учеников 1 класса и его возможные варианты решения.

Задание.

Увидеть огромные лианы тропического леса, пальмы, хвойные растения без иголок, растения, которые могут расти без земли, посмотреть, как растут бананы, ананасы, кофе, папайя, гранат и другие плодовые растения теплых стран в центре нашего города?

“Чудеса!” – скажете вы? Ничуть!

Самарик приглашает нас в Ботанический сад.

Бывали ли вы когда-нибудь в Ботаническом саду?

Это государственный памятник природы. Обязательно побывайте!

Что еще интересного нас ждет там? Найдите информацию и расскажите всем!

Наш друг просит помочь ему. С помощью циркуля изобразите окружности так, чтобы их пересечения были похожи на цветы.

Придумайте названия этим новым цветам. Самарик может их вырастить в Ботаническом саду нашего города.

Решение:

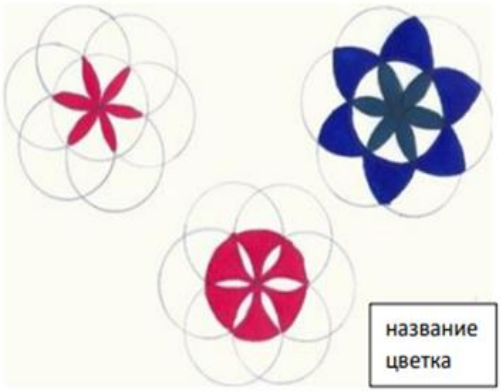
Задание 1. Приём комбинирования.

Виртуальный тур из 3D-панорам

Самарский ботанический сад

Ботанический сад - Самарский университет

Посмотрите, что получилось у Самарика:



Обсуждение. Задания на воображение ребятам необходимо выполнять сначала мысленно (при этом мысленно можно поворачивать, перемещать и переворачивать объект, «достраивать», добавлять, совмещать, использовать

наложение и усечение), а затем проверять свои предположения опытным путем.

Размещенные в заданиях QR-коды позволят детям перейти на странички с дополнительной и интересной информацией в соответствии с заданием, совершать виртуальные экскурсии, знакомиться с достопримечательностями нашего города. Выполняя задания краеведческой направленности, младшие школьники узнают много интересного о нашем родном городе, научатся находить и анализировать информацию, создавать собственные креативные продукты. Подобные задания младшие школьники могут выполнять парами, группами, вовлекаются в совместную со сверстниками творческую деятельность, создают композиции. Таким образом, задания способствуют развитию не только предметных, но и метапредметных, и личностных результатов.

Заключение. Если развивать воображение человека, побуждать его к построению новых образов, то одновременно будет «подключаться» процесс генерирования идей в создании тех самых образов, оперировании ими, а, значит, будет развиваться креативность.

В рамках рассматриваемой нами проблемы, возможно, в дальнейшем, создание сборника творческих заданий по развитию воображения младших школьников на различном предметном содержании, разработка соответствующих методических рекомендаций для педагогов начального образования.

Список литературы

1. Пашинина, М.С. Самарик – хранитель города [Текст]: сказки для детей / Пашинина Мария Сергеевна; ил. Казаковой К.С. – Самара: АсГард, 2015. 23 с.

2. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: «Сентябрь», 2003. 204 с.

3. Федоров, Т.Ю., Федорова, Т.В. Дидактические возможности использования веб-приложения Geoboard в развитии воображения младших школьников / Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников IV Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 15 ноября 2022 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А.И. Савенкова, П.В. Смирновой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2022. С.310-317.

4. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1980. 240 с.

Макарова К.И.
учитель математики
МБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов №31», Тольятти
kcenyamak@mail.ru
Цаплина О.В.
кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
tsaplinaO@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ИГРОФИКАЦИИ

В статье описаны результаты использования метода игрофикации во внеурочной деятельности с целью повышения уровня развития математических способностей младших подростков за счёт усиления мотивационного компонента учебной деятельности. Разработанная и внедренная программа внеурочных занятий по математике «Математическая шкатулка» базировалась на таких игровых механиках, как «Достижение», «Сборный рейтинг победителей», «Постепенная отдача информации», «Совместное исследование». В результате внедрения данной программы у обучающихся экспериментальной группы был выявлен рост уровня мотивации к изучению математики, положительные мотивационные установки, исследовательские навыки. Незначительно выросли показатели развития их математического интеллекта. Анализ диагностики контрольного эксперимента показал, что нельзя говорить о резком скачке развития математических способностей, но присутствует положительная динамика в экспериментальной группе младших подростков по сравнению с контрольной.

Ключевые слова: метод игрофикации, математические способности, подростки.

The article describes the results of using the gamification method in extracurricular activities in order to increase the level of development of the mathematical abilities of younger adolescents by strengthening the motivational component of educational activities. The developed and implemented program of extracurricular activities in mathematics "Math Box" was based on such game mechanics as "Achievement", "Collective ranking of winners", "Gradual release of information", "Joint research". As a result of the implementation of this program, students in the experimental group showed an increase in the level of motivation to study mathematics, positive motivational attitudes, and research skills of younger adolescents. The development indicators of their mathematical intelligence increased slightly. Analysis of the diagnostics of the control experiment showed that it is impossible to talk about a sharp jump in the development of mathematical abilities, but there are positive dynamics in the experimental group of younger adolescents compared to the control group.

Keywords: gamification method, mathematical abilities, teenagers.

Проблема всестороннего и гармоничного развития личности ребёнка в процессе обучения математике является сложной и на сегодняшний день до конца не изученной. Творческий подход к проведению уроков, организация внеурочных занятий и использование современных образовательных методов повышает мотивированность школьников, а также позволяет выявить одарённых учащихся [1, 2, 3]. Направить процесс обучения на повышение мотивации и вовлеченности обучающихся за счет включения элементов игрового взаимодействия в образовательную среду помогает метод игрофикации.

Актуальность исследования проблемы определяется существующими противоречиями между:

- социальной востребованностью формирования математического мышления и недостаточностью внедрения различных современных методов развития математических способностей у детей [4];

- педагогическим потенциалом нетрадиционных методов обучения математики, а именно, метода игрофикации, и недостаточностью разработки методики его применения, а также необходимостью формирования игровой компетентности у современных учителей.

Выявленные противоречия помогли обозначить проблему исследования, которая заключается в определении, является ли метод игрофикации фактором, улучшающим процесс развития математических способностей младшего подростка или не влияющим на данный процесс?

Цель исследования: разработать программу внеурочной деятельности по развитию математических способностей младших подростков на основе метода игрофикации и эмпирически определить ее эффективность.

Гипотеза исследования: использование метода игрофикации может повысить уровень развития математических способностей младших подростков за счёт усиления мотивационного компонента развития способностей.

В процессе анализа теоретического материала мы определились с основными понятиями нашей работы: математические способности и игрофикация. Математические способности выражаются в индивидуально-психологических особенностях деятельности человека и имеют многогранную структуру, включающую операции получения, обработки и хранения математической информации, а также компонент математического творчества.

Игрофикация образования — это метод повышения мотивации и вовлеченности обучающихся за счет включения элементов игрового взаимодействия в образовательную среду. Растущая популярность игрофикации основана на ее способности стимулировать и мотивировать, создавать дружескую конкуренцию и способствовать сотрудничеству [5]. Элементы игрофицированной системы – это инструментарий, при помощи

которого мы получаем возможность организовать образовательный процесс на основе увлечения как процессом, так и содержанием.

Немаловажными элементами игрофикации являются динамика, механики и компоненты. Динамика – это главнейший элемент игрофицированной системы, в неё входят основные скрытые структуры, такие как эмоциональное воздействие, логика событий и особенности взаимодействия участников. Механики игрофикации призваны обеспечить движение игры вперёд. Компоненты игрофикации – это визуальное отображение прогресса, позволяющее мотивировать игроков, за счет чего повышается уровень развития способностей обучающихся, в нашем случае математических, а именно, уровень развития способности к мысленному решению задач, понятийного и пространственного мышления на основе усиления вовлеченности ребенка в занятия математикой.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти "Школа с углубленным изучением отдельных предметов №31". В исследовании участвовало 30 детей в возрасте 11–12 лет, 15 детей в экспериментальной группе и 15 детей в контрольной группе.

Для выявления математических способностей были использованы:

1) тест математических аналогий В.Н. Дружинина в виде решения задачи высокой однородности мыслительной способности, выявляющий способность подростка оперировать абстрактными структурами на математическом материале. Всего дается 10 заданий, и если испытуемый, решает больше 5, то он обладает высоким уровнем развития математического интеллекта, умения мыслить аналогиями;

2) «Методика изучения мотивации обучения математике» составленная на основе методики М.Р. Гинзбурга. Тест состоит из 15 вопросов в трёх содержательных блоках:

– уровень устойчивого интереса к математике;
– поведенческий компонент учебной деятельности;
– самооценка учебных способностей по математике.

Следует отметить, что перед началом формирующего эксперимента для оценки различий между экспериментальной и контрольной группами мы применили статистический t-критерий Стьюдента, который показал отсутствие значимых различий между уровнем развития математических способностей в контрольной и экспериментальной группах, что с большой долей вероятности позволит нам получить объективные результаты влияния нашей программы на развитие младших подростков обеих групп.

С целью развития математических способностей учащихся нами была разработана Программа внеурочной деятельности по развитию математических способностей «Математическая шкатулка», с применением метода игрофикации. Программа рассчитана на 17 ч., занятия проходили во внеурочное время 2 раза в неделю.

Само содержание программы было направлено на выполнение различных логических заданий, для решения которых достаточно использовать базовые знания и умственные операции. В результате решения логических задач формируется цепочка рассуждений. Иногда данная цепочка состоит из множества звеньев, что зачастую затрудняет выбор верного направления в решении. Решая задачи такого типа, учащийся готовится вычислять более сложные задачи, в которых проявляются и развиваются его математические способности.

Следует отметить, что обе группы, и экспериментальная и контрольная, занимались по одной программе, но в экспериментальной был включен метод игрофикации в организацию учебного процесса. Программа внеурочных занятий по математике «Математическая шкатулка» базировалась на таких игровых механиках, как «Достижение», то есть виртуальное выражение результата выполнения действий, выражаемое в баллах. «Сборный рейтинг победителей» — это рейтинговая система, которая представляет собой Google – таблицу с результатами каждого участника. «Постепенная отдача информации» учащиеся получают информацию дозированно, материал идёт на усложнение. Подкрепляет данную механику «Совместное исследование», когда учащиеся объединяются с целью вместе найти решение задач, преодолеть препятствия.

На первом занятии учащиеся получили бейджи со своим именем, которые в ходе эксперимента заполнялись наклейками за определённые достижения. По результатам каждого занятия заполнялась рейтинговая Google таблица, где каждый мог отследить свой прогресс, каждый учащийся выбрал себе ник, который он мог сообщить одноклассникам, а мог оставить в секрете.

Каждое занятие посвящалось определённой теме и содержало как обязательные задания, а также дополнительные необязательные задания, чтобы заработать баллы. Например, при правильном решении всех заданий из карточки учащийся получал дополнительный бонус, удвоение баллов за урок, это пример применения механики «Модификаторы».

У обучающихся экспериментальной группы была выявлена положительная динамика высокого уровня мотивации, который характеризуют активная учебная деятельность по математике, положительные мотивационные установки, исследовательские навыки. Также увеличилось количество детей, находящихся на нормальном уровне, для которого характерны положительная мотивационная установка, но сохраняется необходимость в помощи педагога или родителей. Снизилось количество детей с низкой мотивационной установкой. В то время как в контрольной группе значительных изменений не произошло.

По окончании программы был также проведён контрольный срез уровня развития математического интеллекта, который показал, что произошло улучшение результатов теста у участников экспериментальной группы в то время, как повышение результатов контрольной группы было незначительным. То есть суммируя все результаты, мы можем сделать вывод

о том, что нельзя говорить о резком скачке развития математических способностей, но безусловно положительная динамика присутствует. Обучающиеся экспериментальной группы положительно восприняли внедрение элементов игрофикации, механик игрового взаимодействия в процесс обучения математики.

Для оценки различий экспериментальных данных полученных в 2-х разных условиях на одной и той же выборке испытуемых мы использовали статистический критерий Т-Вилкоксона. Полученная величина $T_{эмп}$ попала в зону значимости, т.е. сдвиг показателей после формирующего эксперимента является неслучайным. Из этого можно сделать вывод, что наша программа внеурочной деятельности способствовала развитию математических способностей младших подростков.

Таким образом, было выявлено, что применение метода игрофикации является эффективным средством повышения мотивации к изучению математики, что ведёт к увеличению изученного объема учебного материала и улучшает качество его усвоения. Это способствовало повышению уровня развития способности к решению математических задач и развитию математического интеллекта. Данная программа может стать полезным дополнением к учебным занятиям и способствовать развитию математических способностей у младших подростков.

Список литературы

1. Ларионова Л.И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества. монография. Санкт-Петербург, 2017. С. 125-138.

2. Романова М.А., Афанасьева Д.О. Структура творческого потенциала личности младшего школьника // Прогрессивные технологии развития. 2011. № 11. С. 66-69.

3. Савенков А.И., Карпова С.И. Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной успешности в педагогике и психологии XX века // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2 (20). С. 53-65.

4. Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения // Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции . 2020. С. 160-163.

5. Цаплина О.В. Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 173-174.

Зубова С.П.
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
zubova@pgsga.ru
Лысогорова Л.В.
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара
lysogorova@pgsga.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПЫТ КАФЕДРЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается система, направленная на выявление и развитие способностей младших школьников. Работа, организованная кафедрой начального образования, осуществляется по нескольким направлениям: теоретические исследования, просвещённые проблеме исследования; подготовка студентов к целенаправленному развитию способностей младших школьников: организация и проведение городских и региональных мероприятий для школьников и учителей, на которых осуществляется показ направлений и перспективы развития математических способностей младших школьников в обучении математике.

Ключевые слова: проблема развития способностей, интеллектуальная игра, олимпиада

The article considers a system aimed at identifying and developing the abilities of younger schoolchildren. The work organized by the Department of Primary Education is carried out in several directions: theoretical research, enlightened research; preparation of students for the purposeful development of the abilities of younger schoolchildren: organization and holding of urban and regional events for schoolchildren and teachers, which show the directions and prospects for the development of mathematical abilities of younger schoolchildren in teaching mathematics.

Keywords: the problem of developing abilities, intellectual game, Olympiad

В первую очередь, хотелось бы отметить, что проблема развития способностей младших школьников в последнее время все чаще выносится «за кадр», уступая место «грамотностям» - функциональной, ее составляющим – математической, читательской, финансовой и так далее. Межу тем, в компетентностно-ориентированном подходе образовательные результаты трактуются как способности или готовности к определенного вида деятельности. То есть получается, что компетенции как способности в своем развитии и формировании проходят путь от способностей как природных задатков к способностям развитым, включающим в себя, кроме природных задатков, еще и приобретенные знания, умения, ценностные установки,

личностные качества и опыт деятельности. В сказанном ключевым является слово «приобретенные». Это означает, что без специальной организации образовательного процесса, направленной на развитие способностей они так, и останутся просто задатками, не реализованными в жизни индивидуума.

Отсюда мы видим важность исследования природы способностей и поиска путей их развития. Как основа компетенций способности целесообразно начинать развивать уже с дошкольного возраста.

Понятно, что исследование проблемы нужно начинать с ее теоретического осмысления для выстраивания траектории ее решения. Поэтому на кафедре начального образования осуществляется поиск новых способов развития способностей младших школьников и обучающихся вузов, результаты этого поиска представляются в диссертациях, выпускных квалификационных работах, публикуются в научных статьях.

Для подготовки обучающихся нашего факультета изданы методические рекомендации, которые используются при изучении методических дисциплин.

Поскольку способности – это качества личности, в определении этого понятия уместен личностно-ориентированный подход. при таком подходе способности трактуются как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их наиболее быстрое приобретение.

Такое понимание способностей совпадает с точкой зрения Б.М. Теплова. В понятие способность он включал три признака: во-первых, под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; в-третьих, понятие способности не сводится к знаниям, умениям, навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

Что нам дает такая трактовка: во-первых, понимание того, что нельзя обучение сводить только к передаче знаний и отработке умений, что, к сожалению, мы сейчас часто можем наблюдать на практике; во-вторых, владение развитыми способностями является определяющим фактором успешности в дальнейшей жизни, дающим возможность в быстро изменяющихся условиях быстро и легко приобретать новые знания, овладевать новыми способами действий, следовательно, возникает насущная необходимость направить обучение на развитие способностей, а значит, перестраивать кардинально сам процесс обучения. В-третьих, способности – это индивидуальные качества и для успешного их развития требуется понимать их сущность и структуру. В настоящее время выделено много разных видов способностей. Понятно, что сразу все способности развивать у школьников невозможно, поэтому желательно, с одной стороны, направить обучение на развитие общих способностей, а с другой стороны, определить

склонности каждого ребенка и уже на основе развитых общих способностей развивать специальные. Так, например, целесообразно развивать гибкость мышления как общую способность, а на математическом содержании эта способность будет проявляться как умение находить разные способы решения математических задач.

К сожалению, несмотря на то, что в последнее время учебники математики стали содержать большее количество так называемых занимательных задач, приходится констатировать, что далеко не все учителя начальных классов понимают, на формирование какого компонента способностей направлено то или иное задание, действуют часто интуитивно, не видят перспективы развития способностей, что негативно влияет на качество обучения и развития.

Традиционными стали математические олимпиады для школ города и области, содержание которых разрабатывается на кафедре начального образования. Целью их проведения является не только выявление математически способных детей, но и показ направлений и перспективы развития математических способностей младших школьников в обучении математике.[1] Школьники, участвующие в олимпиадах, получают задания и затем, после участия, анализируют их выполнение вместе со своим учителем. Во время проведения олимпиады преподаватели кафедры проводят консультации с учителями и родителями, сопровождающими школьников, где подробно рассказывают, какие способности или какие компоненты способностей должны проявить участники олимпиады для успешного выполнения конкретных заданий.

В процессе проверки диагностическая направленность заданий разъяснялась учителям. В заданиях была заложена направленность на выявление уровней владения способностями и перспектива развития способностей с помощью подобных заданий.

Результаты проверки обрабатываются статистически, что помогает в дальнейшем определять пути совершенствования приемов развития математических способностей младших школьников, разработки заданий новых типов и, в рамках методической вертикали, совместно с Институтом развития образования проводить соответствующие вебинары для учителей города, которые тоже становятся для нас традиционными.

Пример задания олимпиады, направленного на выявление и развитие математических способностей.

Дано уравнение (некоторые числа заменены фигурами, неизвестное число обозначено буквой х):

(х ·▲· 4) : ■ = 32. Корень этого уравнения равен 4. Найдите корень уравнения (х ·▲· 8) : ■ = 32 .

Здесь от участника требуется проявить гибкость мышления (умение направить мысль на «обратный» ход). Если ученик приводит несколько способов решения, то можно утверждать, что проявляется еще и вариативность мышления.

математическое умение – решение уравнения на основе взаимосвязи между компонентами и результатом действий – другого способа младшие школьники не знают.

Выполнение этого задания предполагает владение умением оперировать большим объемом информации и находить разные способы решения.

Большой потенциал для развития способностей имеют интеллектуальные и коммуникативные игры. Например, интеллектуальная игра «Умка» для первоклассников. Игра командная. Команду сопровождает учитель, из класса которого набрана команда. В процессе игры, сопровождающие находятся в аудитории вместе с командой и имеют возможность видеть, какие задания ученикам предлагаются и как их выполняют игроки. Все задания игры направлены на то, чтобы игроки проявили интеллектуальные способности в незнакомой для них ситуации. Задания носят надпредметный характер.

Выявление и развитие способностей младших школьников осуществляется на кафедре по нескольким направлениям.

Все представленные мероприятия направлены на достижение этой цели – выявление и развитие способностей младших школьников. Поэтому мы можем утверждать, что на кафедре начального образования сложилась определенная система, направленная на выявление и развитие способностей младших школьников нашего региона.

Список литературы

1. Голенкова А.С., Василенко А.С., Лысогорова Л.В Развитие математических способностей младших школьников посредством олимпиадных задач // Артемовские чтения. «Продуктивное обучение: опыт и перспективы». материалы XI Международной научной конференции. 2019. С. 123-127.

2. Зубова С.П., Лысогорова Л.В. Математические олимпиады в современных условиях // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 61-63

Редько З. Б.
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры математики и
информатики в начальной школе,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
zb.redko@mpgu.su

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ РАЗВИТИЯ ЗАДАТКОВ И СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Автор анализирует практику работы с одаренными детьми в начальной школе, обосновывает необходимость формирования приемов умственных действий как основы развития мышления каждого ребенка; описывает требования к учебнику математики, способствующие становлению личности обучающихся: моделирование – ведущая идея современного образовательного процесса, вариативность учебных заданий в контексте их формулировок и выполняемых детьми видов деятельности, наличие обучающих заданий в форме диалога как фактор совершенствования речи младших школьников; приводит фрагмент урока математики с включением методических приемов выбора схемы, соответствующей условию задачи, и переформулировки текста задачи.

Ключевые слова: приемы умственных действий, дидактические условия развития личности младшего школьника, моделирование как соотнесение различных моделей.

The author analyzes the practice of working with gifted children in primary school, justifies the need to form methods of mental actions as the basis for the development of each child's thinking; describes the requirements for a mathematics textbook that contribute to the formation of students' personality: modeling is the leading idea of the modern educational process, the variability of educational tasks in the context of their formulations and activities performed by children, the availability of training tasks in in the form of a dialogue as a factor in improving the speech of younger schoolchildren; provides a fragment of a math lesson with the inclusion of methodological techniques for choosing a scheme corresponding to the condition of the problem and reformulating the text of the problem.

Keywords: methods of mental actions, didactic conditions for the development of a younger student's personality, modeling as a correlation of various models.

Как известно, каждый ребенок от рождения наделен некоторыми задатками и способностями (проще говоря, по-своему талантлив).

Большинство современных психологов признает, что качественное развитие индивида с уже имеющимися (генетически обусловленными)

задатками осуществляется посредством его активного взаимодействия с окружением (социумом). В какой деятельности и в каких условиях те или иные задатки развиваются (совершенствуются) и становятся фундаментальной основой личности? Если речь идет о младшем школьном возрасте, очевидно, речь идет как об игровой, так и об учебной деятельности, и о соответствующих дидактических условиях, обеспечивающих развитие каждого обучающегося в процессе освоения программного (математического) содержания. Безусловно, достижения каждого ребенка тем более значимы, чем активнее он включается во взаимодействие и, как следствие, в учебную деятельность.

Анализ практики показывает, что работу с одаренными детьми многие педагоги начальной школы определяют как специально продуманную и организованную с отдельной группой учащихся, выделенных в результате ряда мероприятий (наблюдений, опроса, анкетирования и т.д.), в различных ее формах (кружок, факультатив и т.д.), отличных от традиционной классно-урочной. Нередко младших школьников классифицируют (разделяют) по различным основаниям, выделяя «интеллектуальные способности» или «доминирующую познавательную потребность» и т.д., опираясь на так называемую уровневую дифференциацию, являющуюся отображением пресловутой знаниевой парадигмы. Полагаем, что эта позиция ошибочна и не дальновидна, т.к. выделение одних детей в специальную группу отодвигает на задний план других. Более того, считаем, что каждый урок (в том числе и математики) обладает самыми широкими возможностями для развития задатков и формирования способностей обучающихся. Реализация же возможностей зависит от ответа учителя на вопросы: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?»

Пользуясь известным афоризмом, ответ на первый вопрос находит отражение в двух суждениях: «учить мыслям» и «учить мыслить». Развитие задатков и способностей у каждого младшего школьника (в том числе и средствами начального курса математики) предполагает выбор второго. Именно в нем отражена нацеленность на формирование общеучебных умений, которыми ученик сможет пользоваться как для продолжения дальнейшего образования (в том числе математического), так и для решения различных практических задач.

Положение «учить мыслить» опирается на формирование приемов умственной деятельности (анализ и синтез, сравнение, классификация, обобщение и др.), многоплановость которых не вызывает сомнения (и не только в ходе освоения начального курса математики). «Они являются способами: 1) организации учебной деятельности учащихся; 2) познания, которые становятся достоянием обучающихся, характеризуя их интеллектуальный потенциал; 3) включения в процесс освоения содержания (в том числе и математического) различных психических процессов: эмоций, воли, чувств, внимания» [1, с. 4] В итоге «интеллектуальная деятельность ребенка входит в различные соотношения с другими сторонами его личности, прежде всего с ее направленностью, мотивацией, интересами, т.е.

характеризуется возрастающей активностью личности в различных сферах ее деятельности». [2, с. 70]

Фундаментальный вопрос о содержании математического образования младших школьников находит отражение в нормативно-правовых документах, регламентирующих начальное образование в современной школе России, и не требует дополнительных разъяснений.

Ответ на третий вопрос очевиден: создание дидактических условий, в рамках которых совершенствуются и развиваются личностные качества каждого младшего школьника. Соответственно, развиваются и генетически заложенные задатки и способности ребёнка, которые нередко «дремлют», но могут проявиться в определенной деятельности и в специальных условиях. Полагаем, что именно условия обучения, являясь отображением профессиональных компетенций учителя и создавая атмосферу урока, дают возможность «раскрыться» каждому ученику.

Разумеется, создание соответствующей атмосферы урока, в ходе которого осуществляется всестороннее развитие личности младшего школьника, достигается за счет использования комплекса различных средств обучения. Ведущим среди них является учебник, который представляет «сценарий предстоящей деятельности обучения» и во многом определяет не только характер взаимоотношений педагога с учеником, но и включение обучающихся в продуктивную учебную деятельность. «Такой сценарий должен отвечать педагогическим требованиям – соответствовать целям общего образования, учитывать возрастные особенности учащихся, закономерности обучения». [3, с. 21]

Уточним значение слова «сценарий», происходящего от итальянского scenario. Это «литературно-драматическое произведение, предназначенное для экранизации; включает детальное описание действия с текстом - речей персонажей». [4, с. 482] В нем также приводятся разного рода директивы относительно использования, например, светового и музыкального сопровождения, или взаимного расположения персонажей в тот или иной момент действия.

Полагаем, что говоря об учебнике математики как о сценарии следует иметь в виду систему учебных задач, представленную последовательностью таких учебных заданий, для выполнения которых ученикам недостаточно имеющихся у них знаний и нужно «открыть» новое или требуется новая информация и ее необходимо найти либо на страницах учебника, либо в дополнительных источниках; или нужно установить правило (закономерность), или выполнить индуктивные/ дедуктивные умозаключения и т.д. Итак, речь идет о необходимости «целенаправленного развития мышления каждого школьника в процессе усвоения математического содержания». [1, с. 4] Данная концепция требует внесения определенных изменений в «сценарий» учебной деятельности обучающихся, которые обеспечиваются наличием в нем (учебнике) следующих позиций:

1) *моделирование* как фундамент усвоения математического содержания, включающее соотнесение различных моделей: вербальных (описание ситуации), предметных (изображение ситуации на рисунке), символических (запись числовых выражений, равенств и неравенств), схематических (интерпретация той или иной ситуации с помощью отрезков, показывающих отношения между величинами, обозначенными данными отрезками), табличных (представление информации в ячейках таблицы, отображающих пересечение информации в соответствующих друг другу столбце и строке);

2) двусторонняя *вариативность* учебных заданий: а) в плане их формулировок на основе соотнесения вышеупомянутых моделей (выбери, сравни, найди правило, объясни, проверь, сделай вывод и т.д.); б) в контексте различных видов учебной деятельности, которые являются следствием корректной реализации идеи (замысла) задания и выполняются детьми;

3) включение учебных заданий в форме диалога персонажей-ровесников младших школьников, что способствует приобретению ими опыта: а) в овладении умением вести диалог; б) в формирования умений выполнять решение различными способами и т.д.

Комплексное отображение в учебнике математики для начальной школы перечисленных положений и, как следствие, решение соответствующих учебных задач лежит в основе развития задатков и способностей каждого младшего школьника на уроках математики и представляет, на наш взгляд, сценарий, который наиболее благоприятно и плодотворно влияет на становление личности обучающихся.

Конкретизируем вышесказанное на примере фрагмента урока математики (3 класс), цель которого – совершенствовать умение решать текстовые арифметические задачи и вычислительные умения и навыки.

Учащимся предлагается прочитать текст задания [5, с. 87]:

«У Люды 5 значков. У Тани в 3 раза больше значков, чем у Люды. У Кати значков столько, сколько их у Люды и у Тани вместе. Во сколько раз больше значков у Кати, чем у Люды?

- Выбери схему, соответствующую условию задачи, и ответь на ее вопрос.

- Измени текст задачи так, чтобы она соответствовала схемам 1, 2, 3».

Учитель дает школьникам время для анализа схем, выполняемого на основе соотнесения вербальной и схематической моделей, причем каждый

работает в своем темпе и на своем уровне возможностей (ответ: схема 4). Работая в соответствии с имеющимися у каждого восприятием, умением сравнивать и наблюдать, смысловым чтением и т.д., младший школьник получает возможность пережить ситуацию учебного успеха практически на каждом уроке в соответствующей дидактической ситуации, созданной педагогом. Ему очень важно научиться анализировать свои учебные действия, оценивать достижения (пусть даже самые минимальные!), и – как следствие – понимать, как работать далее с аналогичными заданиями.

Анализируя схемы, ученик выбирает ту из них, в которой верно отображены отношения кратного сравнения, и закрывает ладошкой верную схему, чтобы продемонстрировать выбор учителю. Если же схемы вынесены на доску, верную схему дети отмечают тем или иным значком, выбегая к доске по очереди. Итак, результаты получены. Их пояснение создает условия для диалога, в котором звучат самые разные мысли, в завершении же обосновывается и принимается единое мнение о верной схеме. Именно в диалоге происходит принятие верного решения, что ведет каждого ребенка, выполнившего задание неверно, к идентификации себя как вполне успешного ученика («Теперь мне понятно! Сейчас, я знаю, как нужно действовать! И т.д.)

Анализ схемы 4 и последующие выводы однозначно показывают, что ответ на вопрос задачи уже показан в схеме, но его нужно «прочитать», т.е. вычленить информацию относительно отношений между отрезками, обозначающими количество значков у девочек. Итак, у Кати значков больше в 4 раза, чем у Люды. Ответ получен. Добавим, что в данном случае схематическая модель многофункциональна: она является и формой записи условия задачи, и ее решением.

Далее педагог предлагает сформулировать («придумать») вопросы к данному условию, при ответе на которые потребуются вычисления. (Сколько значков у Тани? Сколько значков у Кати? Сколько значков у двух девочек? И т.д.) Совместное обсуждение, с одной стороны, создает условия для осознания большинством учащихся сюжета задачи и данных в ней отношений между величинами. С другой стороны, дает учителю возможность варьировать индивидуальную нагрузку младших школьников, обеспечивая их развитие.

Выполнение требования изменить «текст задачи так, чтобы она соответствовала схемам 1-2-3», основано на приеме переформулировки текста задачи в соответствии с данной схемой. Учащиеся выслушивают возможные варианты одноклассников, принимая их или отклоняя, но обосновывая в каждом случае свою позицию. Учебная коммуникация, в которой каждый обучающийся выступает в той или иной роли (оратора, эксперта, наблюдателя, оценщика и т.д.), является, пожалуй, главной идеей нашего математического сценария, адекватного современным требованиям к качеству математической подготовки выпускника начальной школы. Систематическое включение младших школьников в учебный диалог

оказывает положительное влияние и на совершенствование математической речи, и на развитие задатков и способностей каждого ученика.

Бесспорно, педагогическая деятельность по сопровождению одаренных детьми крайне важна и актуальна на каждой ступени школьного образования. Но младший школьный возраст – это ведущий период накопления и усвоения как предметных знаний, так и метапредметных действий, в котором необходимо сохранять и развивать генетически заложенные задатки и способности каждого ребенка, считая его одаренным. Принятие этой позиции крайне важно и для профессиональной деятельности учителя, и для дальнейшего становления личности каждого обучающегося.

Подводя итог, заметим, что нераскрытые возможности индивида, в том числе и младшего школьника, постепенно угасают, если остаются незамеченными и невостребованными…

Список литературы

1. Уроки математики: Методические рекомендации к учебнику для 3 класса общеобразовательных организаций (с примером рабочей программы): Пособие для учителя / Н. Б. Истомина, З. Б. Редько, О. П. Горина. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2017. 264 с.
2. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – Москва: Педагогика, 1979. 144 с.
3. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – 2-е изд. Москва: Педагогика, 1984. 96 с.
4. Словарь иностранных слов. – 10-е изд., стерепотип. – Москва: Русский язык, 1983. 608 с.
5. Истомина Н. Б. Математика: 3 класс. В двух частях. Часть 1. / Н. Б. Истомина. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2017. 120 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Антонова А. В.
доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольной педагогики,
ФГБОУ ВО МПГУ, Москва
av.antonova@mpgu.su
Ходакова Н. П.
доктор педагогических наук, профессор ИППО,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
hodakovan@mgpu.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ НАВИГАТОР И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Развитие художественной одаренности ребенка обеспечивает педагог, имеющий художественную подготовку, включающую знание истории и теории искусства, владеющий информационно-коммуникативными технологиями и необходимыми компетенциями по диагностике, мониторингу одаренных детей, построению индивидуальной траектории развития с учетом возрастных особенностей ребенка, которые обеспечивают развитие его особенностей художественного восприятия окружающего мира. Художественный навигатор дает возможность педагогу организовать качественное сопровождение развития художественной одаренности детей, построить маршрут посещения музея, выставки.

*Ключевые слова**:** творчество, педагогические кадры, образование*

The development of artistic giftedness of a child is provided by a teacher who has artistic training, including knowledge of the history and theory of art, who owns information and communication technologies and the necessary competencies for the diagnosis, monitoring of gifted children, building an individual development trajectory taking into account the age characteristics of the child, which ensure the development of his features of artistic perception of the surrounding world. The art navigator allows the teacher to organize high-quality support for the development of artistic talent of children, to build a route to visit a museum, an exhibition.

Keywords: creativity, teaching staff, education

Введение.

Современный педагог решает важные задачи художественно-эстетического развития, образования и воспитания подрастающего поколения. Изменение в подготовке педагогов сегодня опирается как на традиции, так и на тенденции, которые проявились в современном образовательном пространстве в условиях его цифровизации.

Подготовка педагогических кадров для разных уровней системы

образования России влияют изменения в обществе, развитие IT-технологий, робототехники, искусственного интеллекта и их применение в разных видах деятельности человека, в том числе художественной деятельности, а также в образовательной деятельности в организациях образования.

Современные проблемы подготовки педагогических кадров представлены в трудах А.В. Антоновой, Т.А. Буяновой, Ю.А. Дмитриева, А.А. Майера, Г.П. Новиковой, М.Ю. Парамоновой, Ю.И. Родина, А.И. Савенкова, Р.М. Чумичевой, Н.П. Ходаковой, Г.Н. Толкачевой, А.Ш. Шахмановой, В.И. Яшиной и др. [1,3,4]

Развитие творчества, творческих способностей педагогов необходимо для повышения качества образовательной деятельности в соответствии новыми Федеральными государственными образовательными стандартами российского образования. Анализ практики дошкольных образовательных организаций, школ показывает необходимость повышения качества художественной подготовки педагогов для организации деятельности по художественно-эстетическому воспитанию детей.

Проблема развития детского художественного творчества, одаренности, развития художественной одаренности и творческих способностей детей представлена в трудах Р.М. Абрамовой, Н.С. Александровой, А.В. Антоновой, Е.И. Артамоновой, Л.М. Волобуевой, М.Б. Зацепиной, Г.П. Новиковой, Т.С. Комаровой, И.Н. Комаровой, И.Н. Куланиной, А.С. Львовой, Ж.М. Мацкевич, А.А. Мелик-Пашаева, А.И. Савенкова, Т.Я. Шпикаловой и др. [2].

Художественная одаренность предполагает достижения в области художественного творчества. Психолого-педагогическое сопровождение развитие художественной одаренности ребенка обеспечивает педагог, имеющий педагогическое образование или педагог, имеющий художественное образование. Он владеет необходимыми компетенциями по диагностике, сопровождению одаренных детей, построению индивидуальной траектории с учетом возрастных особенностей ребенка и его индивидуальностью, которые обеспечивают развитие его особенностей художественного восприятия окружающего мира и создание художественного образа.

В трудах А.И. Савенкова, Т.С. Комаровой и их учеников-исследователей дано уточнение понятия одаренность, ее психологических основ и педагогического сопровождения [5,6].

Художественный навигатор дает возможность педагогу организовать качественное сопровождение развития художественной одаренности детей; включает следующие компоненты: художественная подготовка педагога; художественные музеи; художественные выставки; построение образовательного художественного маршрута (родители, дети) дополнительное художественное образование детей.

Мы видим, что информационно-коммуникативные технологии влияют на способность поиска информации, на уровень, глубину знаний, распространение новых художественно-эстетических идеалов и интересов в

молодежной среде, на снижении уровня знаний по истории и теории искусства и культуры.

Перед педагогом стоит задача организации образовательной, эстетической среды, разнообразной образовательной деятельности детей, поиск новых форм и технологий развития художественной творческой деятельности.

Вопросы педагогического образования требуют обратить внимание на уровень художественной компетенции современного педагога; знаний по истории общества, России, культуры, науки и искусства. Мы предполагаем, что необходимо обновить не только структуру подготовки педагогических кадров на основе создания педагогических парков, для будущих педагогов, центров для талантливых детей, где представлены новейшие достижения отечественного образования, новые технологии, модули и IT технологии с использованием искусственного интеллекта и т.д.

Сегодня начал работать навигатор дополнительного образования РФ, в отдельных регионах начали действовать навигатор дополнительного образования, которые позволяют записывать детей в кружки и секции дистанционно.

Методы. Анализ организации современных интерактивных тематических экспозиций, форумов, докладов научно-практических конференций по разным аспектам подготовки педагогических кадров показывает, что сегодня идет поиск содержания подготовки педагогов на основе интеграции разных областей наук, современных технологий и форм обучения в высшей школе. Сегодня преподаватели используют смешанную, гибридную форму лекций, семинаров со студентами. Московский городской педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, БГПУ, КНПУ и другие образовательные организации проводят исследования по апробации новых форм и содержания подготовки педагогических кадров, внедрение современных информационных технологий на основе отечественных платформ, педагогических технологий.

Анализ корпоративных курсов повышения квалификации для преподавателей показывает медленное обновление тематики курсов, несмотря на то, что есть потребность в повышении качества знаний по истории, культуре, искусству. Недостаточно уделяется внимание на внедрение новых форм организации практики будущих педагогов.

Результаты. Обновление содержания и форм художественной подготовки педагогов. Современная структура высшего образования (базовое высшее образование, специальное высшее образование, аспирантура) в России строится на сохранении традиций и ценностей, воспитании будущих педагогов.

Обсуждение результатов**.** Анализ образовательной деятельности МПГУ, МГПУ и других вузов, содержание научно-практических конференций показывает, что необходимо обновление подготовки преподавателей педагогических университетов, более гибкой практической подготовки

педагогов на основе овладения современными формами организации образовательной деятельности в образовательных организациях.

Заключение. Совершенствование системы подготовки педагогических кадров на основе понимания тенденций развития образования в обществе, мире и сохранения единства традиций, инноваций в новом образовательном пространстве России.

Список литературы

1. Антонова А.В., Ходакова Н.П. Профессиональная подготовка педагогов и дополнительное образование / Международная научно-практическая конференция «МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПЕРЕЗАГРУЗКА» с применением дистанционных технологий; МГПУ, 18.04.2022- 22.04.2022 гhttp://izvestia-ippo.ru/antonova-a-v-khodakova-n-p-podgotovka/ «Известия института педагогики и психологии образования»

2. Антонова А.В., Ходакова Н.П. Особенности подготовки педагогов к сопровождению одаренных детей/ Артемовские чтения «Продуктивное обучение: опыт и перспективы»: материалы XIII Международной научной конференции (Самара, 25–27 февраля 2019 года) [Электронный ресурс] / ред.коллегия: Л. В. Лысогорова (отв. ред.), С. П. Зубова, Н. И. Вьюнова,Н. Г. Кочетова и др.С.12-18

3. Антонова А.В., Волобуева Л.М. Профессиональная деятельность и творчество педагога // Педагогическое образование и творчество педагога. 2017. № 6 .С119-124.

4. Антонова А. В. Мониторинг художественной подготовки педагогов детей дошкольного возраста/Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения.2017. № 2. С.27-31

5. Развитие одаренности и способностей у детей: Сб. научных статей/Отв.ред. Т.С.Комарова.-М.:РИЦ МГГУ им.М.А.Шолохова,2015.-169с.

6. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе/М.:Сентябрь, 2001.-208с.

Аренова А.Х.
доктор педагогических наук, профессор,
КазНПУ им. Абая, Алматы
arssyl31@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ

В статье рассмотрены некоторые аспекты современных проблем международной системы качества образования и ее основные концепции. Целью работы является представление анализа проблем международного оценивания качества образования. Рассмотрены понятия качества образования, международной системы качества образования и ее проблемы.

Раскрыто значение исследований качества школьного образования, которые не только помогают повысить уровень обучения, но и способствуют созданию более эффективной и доступной системы образования для всех обучающихся.

Ключевые слова: качество образования, международное оценивание, международные сравнительные исследования.

The article considers some aspects of the modern problems of the international education quality system and its basic concepts. The purpose of the work is to present an analysis of the problems of international assessment of the quality of education. The concepts of the quality of education, the international education quality system and its problems are considered. The importance of research on the quality of school education is revealed, which not only helps to improve the level of education, but also contributes to the creation of a more effective and accessible education system for all students.

Keywords: quality of education, international assessment, international comparative studies.

Введение. Качество образования – это многогранный концепт, который охватывает различные аспекты процесса обучения, включая содержание учебных программ, методы преподавания, доступность образования, квалификацию преподавателей, оценку знаний и навыков учащихся, а также подготовку к реальным потребностям общества и рынка труда.

Целью исследования является представление анализа проблем международного оценивания качества образования.

Назовем несколько проблем, связанных с качеством образования.

1. Доступность и равенство: неравенство в доступе к высококачественному образованию из-за различий в ресурсах, местоположении или социальном статусе может создавать проблемы с равенством возможностей [6, с. 8],

2. Устаревшее содержание: быстро меняющийся мир требует постоянного обновления учебных программ, чтобы они отражали современные знания и навыки, но это не всегда происходит.

3. Квалификация преподавателей: качество образования напрямую зависит от квалификации преподавателей. Недостаток профессионального развития или низкая оплата может влиять на качество обучения.

4. Оценка и стандартизация: измерение качества образования часто сложно стандартизировать. Оценка учебных достижений, стандартов и критериев качества может быть сложной задачей.

5. Технологические изменения: развитие технологий требует новых подходов к образованию, и адаптация к этим изменениям может быть вызовом.

6. Финансирование: недостаточное финансирование может привести к ограничениям в образовательных ресурсах и услугах.

Решение этих проблем требует совместных усилий правительств, образовательных учреждений, общества, международных организаций для создания доступной, качественной системы образования [5, с. 112].

Международная система качества образования относится к набору стандартов, критериев и оценок, используемых для измерения и сравнения уровня образования в разных странах. Она включает в себя различные международные организации, инструменты и программы, направленные на оценку и обеспечение качества образования.

Одним из таких органов является OECD (Организация экономического сотрудничества и развития), которая проводит исследования и составляет рейтинги стран по образовательным показателям, таким как PISA (международное исследование учеников по математике, науке и чтению), которое оценивает знания и навыки школьников [2, с. 61].

Другие международные системы включают аккредитацию образовательных учреждений и программ, такие как программы IB (Международный бакалавриат) и многие другие, которые предоставляют стандарты качества и оценки, признанные на мировом уровне.

Методика. Существует несколько методик оценки качества образования на международном уровне. Одна из самых известных и широко используемых – это оценка качества образования по результатам международных тестирований, таких как программы PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) и другие.

PISA проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и оценивает знания и навыки 15-летних школьников в чтении, математике и естественных науках. TIMSS, напротив, сфокусирован на оценке знаний и навыков в математике и науках у учеников 4-го и 8-го классов.

В своем исследовании мы проанализировали данные программы различных стран, сравнивая образовательные системы с другими странами и выявлены сильные и слабые стороны в обучении. Кроме того, для оценки качества образования были использованы стандартизированные тесты, анализ учебных планов и программ, а также оценки инфраструктуры учебных заведений и квалификации преподавательского состава.

Такие системы имеют значение для сравнения и повышения качества образования, а также для обеспечения соответствия образовательных стандартов в глобальной перспективе [1, с. 81].

Международное оценивание качества образования стало ключевым инструментом для сравнения систем образования различных стран, что также сопряжено с рядом проблем, а именно:

1. Разнообразие культур и языков: системы оценки могут быть неоднозначными из-за различий в культуре, языке, контексте образования. Одни и те же показатели могут восприниматься по-разному в разных культурных средах.

2. Ограниченное охватывание навыков: многие тесты и методы оценки ориентированы преимущественно на умения в математике, чтении и науке, упускают другие важные аспекты, такие как творчество, критическое мышление, социальные навыки.

3. Стандартизация и унификация: попытки стандартизировать оценочные инструменты могут привести к потере уникальных аспектов образовательных систем разных стран, что ущемляет их индивидуальность и специфику [4, с. 114],

4. Подготовка к тестам: интенсивная подготовка к международным тестам может исказить реальное качество образования в стране, так как школы и ученики могут фокусироваться исключительно на том, что будет протестировано.

5. Измерение широкого спектра компетенций: многие тесты могут быть недостаточно широкими, чтобы измерить разнообразные аспекты образования, такие как навыки решения проблем, сотрудничество и творчество.

6. Сравнение несравнимого: сравнение систем образования стран с разными социальными, экономическими и культурными контекстами может быть затруднительным из-за различий в условиях обучения.

7. Политический контекст: международные оценки могут подвергаться воздействию политических интересов или манипуляциям, что может привести к недостоверным результатам.

Использование международных оценок для улучшения образования требует учета названных проблем и постоянного совершенствования методов оценки, чтобы они лучше отражали потребности и ценности образования.

Рассмотрим ключевые концепции основных международных сравнительных исследований качества школьного образования.

Результаты.

1. Программа международной оценки ученических достижений (PISA): проводимая ОЭСР, эта программа оценивает знания и навыки 15-летних учащихся в области чтения, математики и естественных наук. PISA сосредотачивается не только на знаниях, но и на способности учащихся применять их в реальной жизни.

2. Тренды в международной математической и естественнонаучной студенческой оценке (TIMSS): это исследование фокусируется на уровне математических и научных знаний учащихся 4-го и 8-го классов в различных странах [7, с. 15].

3. Прогресс в международном чтении учащихся (PIRLS): это исследование фокусируется на способности понимания текстов и чтения учениками 4-го класса.

4. Третий международный математический и научный исследовательский цикл (TIMSS Advanced): оценивает математические и научные знания учащихся заключительных классов средней школы.

5. Международное исследование образовательных достижений (IEA): объединяет несколько программ и исследований, включая уже упомянутые PIRLS и TIMSS, а также другие проекты, направленные на изучение качества образования и его влияния на развитие общества.

Целью названных исследований является не только оценка уровня образования в разных странах, но и выявление лучших практик, понимание факторов, влияющих на успех учащихся, и определение направлений для улучшения систем образования по всему миру.

Возникает вопрос: зачем нужны исследования качества школьного образования?

Исследования качества школьного образования играют весьма значимую роль по следующим причинам:

1. Оценка эффективности образовательных систем: позволяют оценить, насколько успешно образовательные программы достигают своих целей и стандартов. Это помогает узнать, какие методы обучения работают лучше всего для стимулирования учебы и развития учащихся.

2. Улучшение качества обучения: исследования помогают выявить слабые места в образовательных программах и методах преподавания. Знание этих недостатков позволяет внести изменения для улучшения процесса обучения.

3. Определение лучших практик: путем изучения различных систем образования можно выявить лучшие методики, программы и подходы к обучению, которые могут быть реализованы в других школах или странах.

4. Оценка стандартов образования: исследования помогают определить, насколько соответствуют установленные стандарты образования современным требованиям и потребностям общества.

5. Повышение доступности образования: понимание того, какие факторы влияют на качество образования, помогает разрабатывать политики и программы, направленные на улучшение доступности образования для всех слоев общества.

6. Поддержка принятия решений: исследования предоставляют данные, на основе которых принимаются решения об изменениях в системе образования, выделении ресурсов, разработке новых программ [3, с. 5].

В целом, исследования качества школьного образования не только помогают улучшить качество обучения, но и способствуют созданию более эффективной и доступной системы образования для всех учащихся.

Обсуждения. Проблема международной системы качества образования неизменно вызывает в мировом сообществе обсуждения, укажем наиболее обсуждаемые темы.

1. Стандарты качества: какие именно стандарты следует использовать для оценки качества образования? Существует множество различных международных стандартов и подходов, и важно определить, какие из них наиболее применимы и эффективны.

2. Методы оценки: каким образом следует оценивать качество образования? Стандартизированные тесты, оценки учеников, рейтинги университетов могут быть включены в систему оценки качества образования.

3. Регулирование и сертификация: какие организации или агентства должны быть ответственными за регулирование и сертификацию качества образования? Это может включать правительственные органы, международные агентства или независимые аккредитационные организации.

4. Многообразие культур и контекстов: как адаптировать систему оценки качества образования к различным культурным и контекстуальным особенностям? Методы оценки должны быть чувствительны к разнообразию образовательных систем и потребностей студентов в разных странах.

5. Обмен информацией и сотрудничество: как можно обеспечить обмен информацией и сотрудничество между странами для улучшения качества образования? Это включает обмен передовым опытом, программами обучения и лучшими практиками.

Эти обсуждения происходят на различных уровнях – от международных конференций и форумов до работы государственных агентств и академических сообществ. Цель обсуждений состоит в том, чтобы создать более эффективные и справедливые системы образования в мировом масштабе.

Заключение. Проблема международной системы качества образования представляет собой важную сферу исследований, и перспективы в этой области обширны. Вот несколько направлений исследований, которые могут быть перспективными. Например, сравнительный анализ систем образования: исследования, сравнивающие системы образования различных стран, помогают выявить различия в подходах к образованию, успешные методики и основные факторы, влияющие на качество образования. Это может включать сравнение программ, методов обучения, оценок учебных показателей и т.д.

Перспективы имеют исследования в области оценки эффективности образовательных политик. Исследования, направленные на анализ успешности конкретных образовательных стратегий и политик, позволяют определить, какие подходы «работают на практике», как они влияют на качество образования.

Перспективным нам представляется подход по использованию инновационных технологий для повышения качества образования. Исследования в области использования информационных технологий, онлайн-образования, адаптивных систем обучения и других инноваций помогают понять, как технологии могут улучшить доступность и качество образования в масштабах мирового сообщества.

Весьма перспективное направление – оценка стандартов качества образования. Исследования, направленные на оценку и адаптацию стандартов качества образования, способствуют улучшению системы оценки и мониторинга образовательных достижений.

Реализация указанных направлений исследований может способствовать пониманию проблем международной системы качества образования, содействовать разработке эффективных стратегий повышения уровня образования во всем мире.

Список литературы

1. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2018 г.) Архивная копия от 5 апреля 2019 на Wayback Machine // Центр оценки качества образования ИСРО РАО, centeroko.ru

2. Schleicher Andreas. PISA 2018: Insights and Interpretations (англ.). OECD (6 декабря 2019). Дата обращения: 6 декабря 2019. Архивировано 23 декабря 2021 года.

3. PISA 2018: Results (англ.). OECD (6 декабря 2019). Дата обращения: 6 декабря 2019. Архивировано 6 декабря 2019 года.

4. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев; науч. ред. И. Ю. Алексашина. СПб.: КАРО, 2019. 160 с.

5. Камзеева Е. Функциональная грамотность школьников – важный показатель качества образования // Московский центр качества образования. [Электронный ресурс]. 25 февраля 2020. URL: https://mcko.ru/articles/2264

6. Результаты всероссийского исследования программы «Я-Учитель» URL: https://yandex.ru/promo/education/articles/kompetencii-uchitelej-issledovanieyandeksa

7. Глобальный взгляд на высшее образование. Сайт Джамиля Салми. [Электронный ресурс]. URL: https://tertiaryeducation.org/author/jsalmi/page/2/

Илюшина Н.Н.,
кандидат педагогических наук
доцент департамента педагогики ИППО
ГАОУ ВО «Московский Городской Педагогический Университет»
innxx@mail.ru

ВЫБОР ТЕМЫ НАУЧНО-ИССЛДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ОДАРЕННЫМИ ОБУАЮЩИМИСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ РЕШЕНИЯ

Статья раскрывает проблему выбора темы научно-исследовательского проекта одаренными обучающимися, используя современные кейсы проектных работ школьников. Автор обращается к собственному многолетнему опыту работы в составе жюри Международного конкурса проектно-исследовательских работ школьников, студентов и педагогов «Призма» (Москва). Описаны позиции обучающихся в выборе темы исследования. Подчеркивается необходимость психолого-педагогическая гибкости наставника, методологической чуткости его к

процессу выбора темы, за которую берется ребенок. Решение проблемы основано на реализации принципа учета индивидуальных особенностей одаренного ребенка, активной рефлексии и продвижении замысла школьника к культурным аналогам тем научно-исследовательских проектов.

Ключевые слова: одаренные дети, научно-исследовательский проект, конкурс проектно-исследовательских работ школьников, студентов и педагогов.

The article reveals the problem of choosing the topic of a research project by gifted students using modern cases of project work by schoolchildren. The author refers to his own long-term experience as a member of the jury of the International Competition of design and research works of schoolchildren, students and teachers "Prism" (Moscow). The positions of students in choosing a research topic are described. The need for psychological and pedagogical flexibility of the mentor, his methodological sensitivity to the process of choosing the topic that the child undertakes is emphasized. The solution to the problem is based on the implementation of the principle of taking into account the individual characteristics of a gifted child, active reflection and promotion of the student's idea to cultural analogues of the topics of research projects.

Keywords: gifted children, research project, competition of design and research works of schoolchildren, students and teachers.

Введение. Научно-исследовательский проект – это такой вид научно-исследовательской работы, который предполагает глубокое изучение конкретного вопроса или проблемы, осуществление диагностического исследования и создание продукта-результата, способного решить, или в какой-то степени решить данную проблему.

Проектная деятельность в сфере образования, осуществляемая самими школьниками или студентами, содержит много смыслов: это закрепление знаний на практике, это развитие системного мышления, умения видеть «близкие» насущные задачи окружающей жизни (региона, города, поселка) и поиск их решения и т.д. Ценность проектной деятельности на философско-педагогическом уровне была глубоко осмыслена и воплощена американским философом, психологом и педагогом Д.Дьюи (1859 – 1952), ратовавшим за воспитание личности, способной легко адаптироваться к изменениям в экономической и общественной жизни, способной инициативе, экономической предприимчивости. Педоцентрическая концепция Д.Дьюи была воспринята советской школой, она воплотилась в 20-е годы XX в. в комплексной системе обучения и «методе проектов», которые стремились максимально развивать «исследовательскую направленность» обучения [1, с.459-460].

За столетие система проектного обучения вобрала в себя разнообразные технологии. Сегодня функциями проектной деятельности считают: «исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую и нормирующую» [4, с.89]. В паспорте проекта сегодня принято определять и

реализовывать задачи обучения, воспитания и развития детей. В случае, когда его выполнение осуществляют несколько человек, то в процессе общения, дискуссий, деловой коммуникации участники приобретают чувство ответственности, договорные групповые нормы, ценности, новые деловые отношения, опыт выхода из конфликтных ситуаций – происходи социальное закаливание субъектов деятельности.

В данной статья мы опираемся на опыт отечественных и зарубежных ученых, посвятивших свои труды изучению одаренных детей. Прежде всего это публикации Д.Б.Богоявленской, Н.С.Лейтеса, А.М.Матюшкина, Я.Л.Пономарева, А.И.Савенкова, Е.И.Щеблановой, В.С.Юркевич, и др.

Цель исследования: используя педагогический опыт работы с одаренными обучающимися, которые участвовали в международных конкурсах, отрефлексировать процесс выбора темы научно-исследовательский проекта, а именно проблемы выбора и возможные пути решения.

Методика: анализ кейсов, основанный на объяснении и интерпретации, теоретическом историко-педагогическом анализе.

Результаты исследования

Одаренным обучающимся по силам подлинно научно-исследовательские проекты

Научно-исследовательский проект это одна из возможных форм самостоятельной работы студентов вуза, но, как правило, она патронируется научным руководителем. В средней общеобразовательной школе или системе среднего профессионального образования только одаренным и высоко мотивированным детям под силу освоить азы научно-исследовательского проектирования. Согласно достаточно известной концепции Дж. Рензулли одаренным детям свойственны: высокий интеллект, креативность и настойчивость в решении задачи.

Мы с 2018 г. работаем с одаренными детьми, которые принимают участие в Международном конкурсе проектно-исследовательских работ школьников, студентов и педагогов «Призма». Он организован для содействия реализации национальной стратегической инициативы «Наша новая школа»; Государственной программы города Москвы: «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»), Федеральных государственных стандартов начального, основного и среднего полного образования.

На конкурсе жюри рассматривает учебно-исследовательские, социальные и проектные работы школьников, студентов работников образовательного учреждения по номинациям:

- «Вектор» (учащиеся 7-11 классов);
- «Выбор» (совместные проекты: «ученик-учитель», «ученик-родитель», «ученик-администратор», «ученик-студент», «учитель-студент», «ученик-ученый», учитель-ученик-родитель, учитель-студент-преподаватель);
- «Новатор» (работник образовательного учреждения);
- «Инициатор» (социальные проекты и инициативы).

Учредители и организаторы конкурса: ведущие вузы РФ, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1551» и др. организации.

Жюри оценивает поданные на конкурс работы детей поэтапно: 1) ориентировочно за месяц до даты защиты эксперты знакомятся с текстовым вариантом проекта и оценивают его по различным критериям, одним из важных критериев является проверка на оригинальность по программе «Антиплагиат»; 2) процедура защиты исследования или научно-исследовательского проекта, которая сопровождается презентацией. Важнейшим критерием в оценивании выступления обучающегося можно считать его ответы на вопросы жюри, а их бывает немало.

Среди проектно-исследовательских работ встречаются те, которые можно отнести к подлинно научно-исследовательским проектам, на пример, некоторые из них:

- Гао Дай Исаоо (КНР) - «Анализ влияния общественного мнения и новых средств массовой коммуникации на политику в современном Китае» (2018);

- В.Потемкина, Н.Сычева, 7 «Е» класс (РФ) – «Изучение истории названий улиц Москвы как отображение национально - коммуникативных отношений в истории города» (2019);

- Д.В.Геженя, М.Д.Лыгина, «Несвижский государственный колледж имени Я.Коласа», Научное общество учащихся «Постижение» (РБ) - «Изучение перспектив развития делового туризма в Несвижском регионе» (2019);

- И.В.Дылевская, «Несвижский государственный колледж имени Я.Коласа», Научное общество учащихся «Постижение» (РБ) – «Годонимы Несвижа как компонент языкового имиджа города» (2022) и др.

В процессе самой защиты проектов в офлайн-и онлайн-форматах мы наблюдали высокую эмоциональную поддержку детей научным руководителем, родителями, иногда (редко) прародителями. Они очень заинтересованы в успешном выступлении ребенка. Из собеседования и наблюдений прояснялось, что взрослые опосредованно тоже частично - соавторы (советчики, домашние консультанты, заинтересованные мягкие «оппоненты») проектов. Некоторые родители и прародители, которые в прошлом состоялись как ученые или сейчас трудятся в научной сфере и наукоёмких производствах, оказывают существенное влияние и поддерживают исследовательскую мотивацию детей, обсуждают тему научно-исследовательского проекта, помогают ее формулировать.

Позиции обучающихся в выборе темы

Методологическая рамка выбора темы может быть представлена как группа возможных позиций, «экстремальными точками» которой являются два «предельных» варианта:

1) ребенок увлечен конкретной учебной дисциплиной и под руководством взрослого определяет тему работы, т.е. в определенном смысле

идет за наставником в зону своего «ближайшего развития» и соглашается с темой, рекомендуемой учителем;

2) тема вызревает в сознании самого обучающегося, не зависимо от педагога, и взрослый следует за выбором ребенка, на пример, *И.С.Удальцов, ученик 10 «Б» класса "Школы № 463 имени Героя Советского Союза Д.Н.Медведева", «Российское толкиноведение: история и основные проблемы на пути дальнейшего развития» (2019).* Очевидно, что наставник бережно сохранял увлеченность юноши толкиноведением, поддерживал этот интерес и направлял к культурным аналогам исследования. На наш взгляд, «огранка» интересов ребенка, его свободомыслия, фантазии, неопытности с целью придания культурной формы может рассматриваться как *проблема* обоих субъектов деятельности.

Заметим, что возрастные психологические особенности детей подсказывают нам то, что в подростковом и юношеском возрасте обостренное «чувство взрослости» и юношеский максимализм могут снижать «ценность» взрослого, именно поэтому темы исследований выбирается максимально-независимо от советов взрослых.

Конечно, это предельные «точки», а между ними – многочисленные варианты реальных жизненных ситуаций. Но каким бы ни был выбор обучающегося, от научного руководителя требуется психолого-педагогическая гибкость, чуткость в работе над проблемой, за которую берется ребенок.

Подчеркнем, что только наставник может помочь оценить перспективность и сущностные характеристики научно-исследовательского проекта: новизну и актуальность.

Пути решения

Для некоторых детей, действительно, выбор темы научно-исследовательского проекта представляет собой сложность, и работа над этой задачей учителя и обучающегося может занимать много времени. Основной вектор педагогического управления проблемой будет основан на принципе учета индивидуальных особенностей одаренного ребенка (сохранение энергии и содержания познавательного интереса), активной рефлексии, осмыслении процедуры и этапов работы, временных, материальных, интеллектуальных ресурсов для выполнения проекта и т.д.

В процессе выбора темы, прогнозируя свои действия под руководством педагога-наставника ребенок «примеряет» предварительные трудности, риски в организации и осуществлении проекта. Иногда возникает ситуация, когда школьник отказывается от собственной первоначальной задумки. Возможно, что такой отказ происходит не раз. В таком случае не обойтись без эмоциональной поддержки школьника.

Лонгитюдные исследования одаренных детей-пятиклассников (выполненные Е.И.Щеблановой, И.С.Авериной, К.А.Хеплер, К.Перпет) показали, «что одаренные учащиеся характеризовались большей выраженностью надежды на успех и меньшей — страха перед неудачей по

сравнению с контрольной группой. Эти различия сохранялись во всех возрастах (кроме третьеклассников в начальном обследовании) в течение всего исследования» [5, с.89]. Хотя по оценкам современных ученых личностные особенности одаренных обучающихся демонстрируют настрой на успех, но столкновение при выборе темы с неоднократным отказом от своих задумок может фрустрировать ребенка. Научный руководитель должен держать баланс между сохранением «значимой в творческом плане» для обучающегося темы [4, с.91] и подвижками замысла школьника культурным аналогам тем научно-исследовательского проекта. Высокая методологическая чуткость и психологическая культура наставника - профессиональная основа для выработки данного баланса. По нашему опыту процесс выбора и формулирования темы проекта может охватить ориентировочно от двух до трех-четырех консультаций.

По исследованиям В.С.Юркевич и ее коллег интеллектуально одаренным детям свойственны два типа развития одаренности. «С раннего детства различающихся особенностями взаимодействия двух базовых потребностей человека: познавательной и потребности общения. На этой основе формируются те или иные особенности когнитивной и личностной сферы ребенка, в результате чего одни одаренные дети закономерно попадают в группу риска, а другие демонстрируют поразительную гармоничность, синхронию общего развития» [6, с.34]. Эти особенности определяют социальное развитие одаренного ребенка и, соответственно, должны учитываться научным руководителем, особенно в проблемных ситуациях. В.С.Юркевич утверждает, что социальные умения у интеллектуально одаренных детей хорошо развиты, часто даже лучше, чем у «обычных детей». Вместе с тем она описывает, что часто встречается с особенностями саморегуляции («делает в школе только то, что ему интересно»), «с недостаточной толерантностью к неудаче (бросает работу, если встречается с неудачей) и многими другими проблемами» [6, с.33]. Следовательно, взрослому надо понимать тип развития одаренного ребенка и уметь оказывать психолого-педагогическую поддержку.

Психологическое значение опыта выбора и напряженного интеллектуального поиска

В итоге отметим, что при выборе темы работы речь идет не только о технологии, которой должен овладеть научный руководитель и в которую включается обучающийся, но и о более важном личностном развитии ребенка, его воспитании и самовоспитании. Даже на коротком этапе выбора темы можно воспитывать очень важные черты характера: трудолюбие, умение доводить начатое дело до важного промежуточного результата, оптимизм, настойчивость и ответственность. Важно дать одаренному ребенку испытать чувство радости и удовлетворения от решения даже небольшой познавательной задачи.

Ф.В.Шарипов отмечает, что проектная деятельность в целом «приносит учащимся и преподавателю моральное удовлетворение, поскольку она:

– не является рутинной, воспроизводящей, а содержит элементы творчества, направленного на создание нового продукта (проекта);

– объединяет участников для совместной деятельности (проектирования), в которой имеется возможность общаться, обсуждать актуальные вопросы, доказывать свое мнение, сообща принимать решения и т.д.;

– способствует овладению не только знаниями, но и практическими умениями применять эти знания для решения проблем;

– развивает творческие способности обучающихся» [4, с.91].

Опыт в выборе темы исследования или проекта даст школьнику психологическую основу для дальнейшей напряженной интеллектуальной деятельности в вузе и сформирует, смею надеяться, уважение к интеллектуальному поиску ученых, наставников.

Обсуждение

Сопровождение обучающегося в выборе темы научно-исследовательского проекта и исследования было рассмотрено нами неоднократно и в более широком контексте, что отразилось в публикациях:

- «Основные направления подготовки студентов к научно-педагогической деятельности» (2011);

- «Научная конференция как форма включения высокомотивированных студентов в этичную исследовательскую деятельность» (2021);

- «Проекты школьного инициативного бюджетирования в контексте идей социального педагога-реформатора А.С.Макаренко» (совместно с Ж.Н.Трифоновой) (2021) [3];

- «Подготовка студентов к научной конференции как первый опыт исследовательской деятельности» (2021) [2].

Данные публикации затрагивают разнообразные аспекты научно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся, тем не менее, психологическая ценность выбора, осознание шага к выбранной именно ребенком или молодым человеком задаче, в непосредственном или опосредованном виде присутствует во всех статьях.

Заключение

Научное осмысление одного из самых важных этапов включения обучающихся в научно-исследовательский проект – этапа выбора темы - позволит избежать директивного стиля научного руководства обучающимися, нацелит педагога-наставника на бережное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в возможных ситуациях фрустрации. Обмен педагогическим опытом работы с одаренными обучающимися способствует конкретизации технологии научно-исследовательского проектирования в практике современных образовательных учреждений.

Список литературы

1.Богуславский М.В. Комплексная система обучения // Российская педагогическая энциклопедия: В двух тт. Том 1. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

2. Илюшина Н.Н. Подготовка студентов к научной конференции как первый опыт исследовательской деятельности // // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества [Электронный ресурс]: материалы междунар. науч.- практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 19 нояб. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т. Минск: БГУ, 2022. С. 281 – 286.

3. Илюшина Н.Н., Ж.Н.Трифонова. Проекты школьного инициативного бюджетирования в контексте идей социального педагога-реформатора А.С.Макаренко // Воспитательная система А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве. Сборник статей участников Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию основания детской трудовой колонии им. М. Горького. - Москва, 2021. С. 103-110.

4. Шарипов Ф.В. Технология проектного обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. №2 (29). С.87 – 94.

5. Щебланова Е.И., Аверина И.С., Хеплер К.А., Перпет К. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования одаренности // http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961097.htm

6. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2018. Том 7. №2. С.28 -38.

Иоффе А.Н.
доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, заведующий Лабораторией развития личностного потенциала в образовании ГАОУ ВО МГПУ, Москва
ioffean@mgpu.ru
Бычкова Л.В.
кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории развития личностного потенциала в образовании ГАОУ ВО МГПУ, Москва
bychkovalv@mgpu.ru
Данилина А.А.
кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории развития личностного потенциала в образовании ГАОУ ВО МГПУ, Москва
danilina1@mgpu.ru
Бородкина Н.В.
специалист Лаборатории развития личностного потенциала в образовании ГАОУ ВО МГПУ, Москва

borodkinanv@mgpu.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ПРАКТИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

В статье предложен обзор направлений исследовательско-практической деятельности в области развития рефлексии педагогов, которая ведется сотрудниками Лаборатории развития личностного потенциала в образовании ГАОУ ВО МГПУ. В ходе этой работы при реализации программ повышения квалификации педагогических работников всех уровней образования предлагается системный взгляд на рефлексию как способ анализа профессиональной деятельности с высокими трансформационными возможностями. Повышение частоты и качества использования рефлексивных практик рассматривается как фактор позитивных изменений в образовательной деятельности и принципах взаимодействия участников образовательных отношений.

Ключевые слова: блочно-модульный конструктор, исследование занятия, экспертный лист, анкетирование, рефлексия

The article provides an overview of the research directions and practical activities in the field of the development of teachers' reflection conducted by the Laboratory of Human Potential Development in Education at Moscow City University. A systematic view on reflection is proposed as a way of analyzing professional activity with high transformational capabilities. It is available for teachers at all levels of education during their participation of professional development programs led by the Laboratory. The frequency growth and quality increase of reflexive practices usage is considered as a factor of positive changes in educational activities and the principles of interaction in education.

Keywords: block-modular constructor, lesson study, expert list, questionnaire, reflection.

Развитие рефлексивных компетенций в профессиональных контекстах в образовании – вопрос далеко не праздный. От умения специалиста осмыслять процессы реализации и качество воплощаемых в практике решений зависят итоги образовательной деятельности и в целом благополучие обучающихся.

Анализ подходов к рефлексии, существующих в данный момент в отечественной и зарубежной школе, позволяет предположить, что неполная готовность российских педагогов к проведению рефлексии в общем образовании носит системный характер. Кроме того, в целом «можно констатировать актуальность <…> задачи разработки рефлексивных практик, которые были бы приняты педагогами и учениками/студентами легче» [11, с. 76]. То есть, с одной стороны, рефлексии должно стать больше, и она должна быть более качественной, но, с другой стороны, она должна быть более понятной и посильной для интеграции в повседневную образовательную деятельность.

Значимой целью на пути к удовлетворению запроса на эту «легкость» рефлексии становится исследование наиболее существенных затруднений и поиск подходов к их разрешению через применение рефлексивных практик в рамках системы повышения квалификации педагогов. В случае грамотного и адекватного применения эти практики в потенциале имеют возможность оказать влияние на стимулирование рефлексивной активности педагогического работника и повысить его самостоятельность в данном процессе. Таким образом может быть обеспечен его переход от объектного состояния в рефлексии к субъектному и далее – открыты широкие возможности для трансляции новой ролевой модели обучающимся нередко перенимающим образ мышления, коммуникации и действий напрямую от педагога [5; 9].

Работа Лаборатории развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования ГАОУ ВО МГПУ (далее – Лаборатория) ведется в этой области по нескольким направлениям.

Так, например, в качестве одного из ключевых направлений здесь стоит назвать создание блочно-модульного конструктора (БМК) как инструмента проектирования занятия с акцентом на развитие личностного потенциала, а также использование его в дальнейшем в качестве основы для исследования занятия. Представим на рисунке авторское видение соотнесения блоков БМК [8] с подструктурами личностного потенциала (См. Рис. 1).

Рисунок 1 – Блочно-модульный конструктор и его связь с концепцией развития личностного потенциала

Исследование занятия в данном случае преследует цель достижения синергии взглядов участников образовательной деятельности на образовательное событие – формирование «4D-видения» [9]. Совместная рефлексия относительно подготовки образовательного события и специфики его реализации в тех или иных условиях приводит к постепенному улучшению

качества коммуникации (от вертикализованной к коллегиальной) его участников, а также заметно большему проявлению позитивных качеств самого образовательного события.

Для достижения этой цели нами разработан комплексный инструментарий анализа занятия, помогающий собирать и объединять мнения как непосредственных участников занятий (педагоги и обучающиеся), так и внешних экспертов (других представителей педагогического коллектива и экспертов извне). Для аналитической работы первой группы исследователей в числе составляющих инструментария – индивидуальные рефлексивные анкеты, позволяющие с помощью перекрестных вопросов проводить сверку мнений о ключевых элементах занятия. Для второй группы исследователей разработаны экспертные листы, предполагающие в большей степени не количественную, а качественную фиксацию взгляда на проведенное образовательное событие. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем профессиональное сообщество могло обсуждать в первую очередь факты, присущие конкретному занятию и пригодные для дальнейшего совершенствования, а не формальные показатели, выраженные в баллах или в еще более простых категориях вроде «наличие/отсутствие». Данный инструментарий в течение 2022–2023 гг. был апробирован и получил положительные отклики 65 педагогов и 280 обучающихся из ОО 15 субъектов Российской Федерации, которые являются участниками работы направления «Сетевое и партнерское взаимодействие образовательных организаций в рамках реализации Рабочей программы воспитания с акцентом на развитии личностного потенциала» Федеральной инновационной площадки «Реализация сетевой образовательной программы в старшей школе» на базе ГАОУ ВО МГПУ (далее – ФИП).

Еще одним значимым направлением работы Лаборатории в части развития рефлексивных навыков педагогических работников является повышение квалификации преподавателей, педагогов, наставников и управленческих кадров в образовании. Речь идет прежде всего о таких программах повышения квалификации, разработанных и реализованных при непосредственном участии сотрудников Лаборатории, как «Развитие личностного потенциала в системе взаимодействия ключевых участников образовательных отношений: методология и технология обучения педагогических команд образовательных организаций» и «Навигация обучающихся сообществ в личностно-развивающей образовательной среде». Их участниками за период с 2018 г. по настоящее время стали более 20 тысяч педагогических работников из 36 субъектов Российской Федерации.

В программах делается заметный акцент на вопросах организации и проектирования образовательных событий, направленных на развитие личностного потенциала и предполагающих качественную рефлексию [13]. Реализация этих дополнительных профессиональных программ повышения квалификации опирается на методологические основы концепции развития личностного потенциала [12] и создания среды возможностей в образовании

[15] и предполагает передачу обучающимся онлайн-навигаторов по разработанным учебно-методическим материалам. Важной частью как самих программ, так и навигаторов является выделенная рефлексивная часть с описанием инструментов и методических рекомендаций по проведению рефлексивных элементов занятий и рефлексивных практик по итогам учебного дня и/или содержательного блока программы. Рефлексивные практики подобраны здесь сообразно ценностным и смысловым основаниям того содержания, которое они призваны помочь проанализировать. В то же время рефлексия может быть организована с обучающимися и по поводу предлагаемых способов применения этих инструментов. Это также работает на реализацию общей задачи масштабирования рефлексивных практик в образовательных организациях – участниках Программы по развитию личностного потенциала [14].

Лаборатория сопровождает обучающихся также за рамками программ повышения квалификации, реализуя варианты неформального профессионального развития в рамках мастерских по отдельным направлениям педагогических компетенций – экспертизы, модерации [2], супервизии [6; 7], исследований и др. На этом уровне, на наш взгляд, особенно важно поддержание возникшей в ходе освоения программ «привычки» к рефлексии в различных контекстах профессиональной деятельности. В этом случае возможен переход от периодического включения их в свою работу к рефлексии как традиции совместной аналитической деятельности в педагогическом, ученическом и смешанном коллективах.

Разработанные нами рефлексивные практики опираются на сформировавшееся в ходе реализации представленных направлений работы понимание рефлексии не только как процесса обращения к собственным действиям, мыслям, переживаниям в состоявшейся деятельности и ее результатам [10] (это то, что чаще всего педагоги и соотносят с понятием «проведение рефлексии», организуя рефлексивный процесс с помощью специальных педагогических инструментов), но как интегративной психической реальности, включающей в себя также рефлексивность личности – особое психическое свойство, которое при определенных условиях без специальных интервенций извне может найти свое проявление в том числе в структуре и содержании занятия (см. Рис. 2). Например, при выделении некоторого времени на замедление и размышление; при наличии опыта рефлексии, «привычки» рефлексировать и установки на осознание своих действий в происходящем, сильных сторон, перспектив развития и т.д.

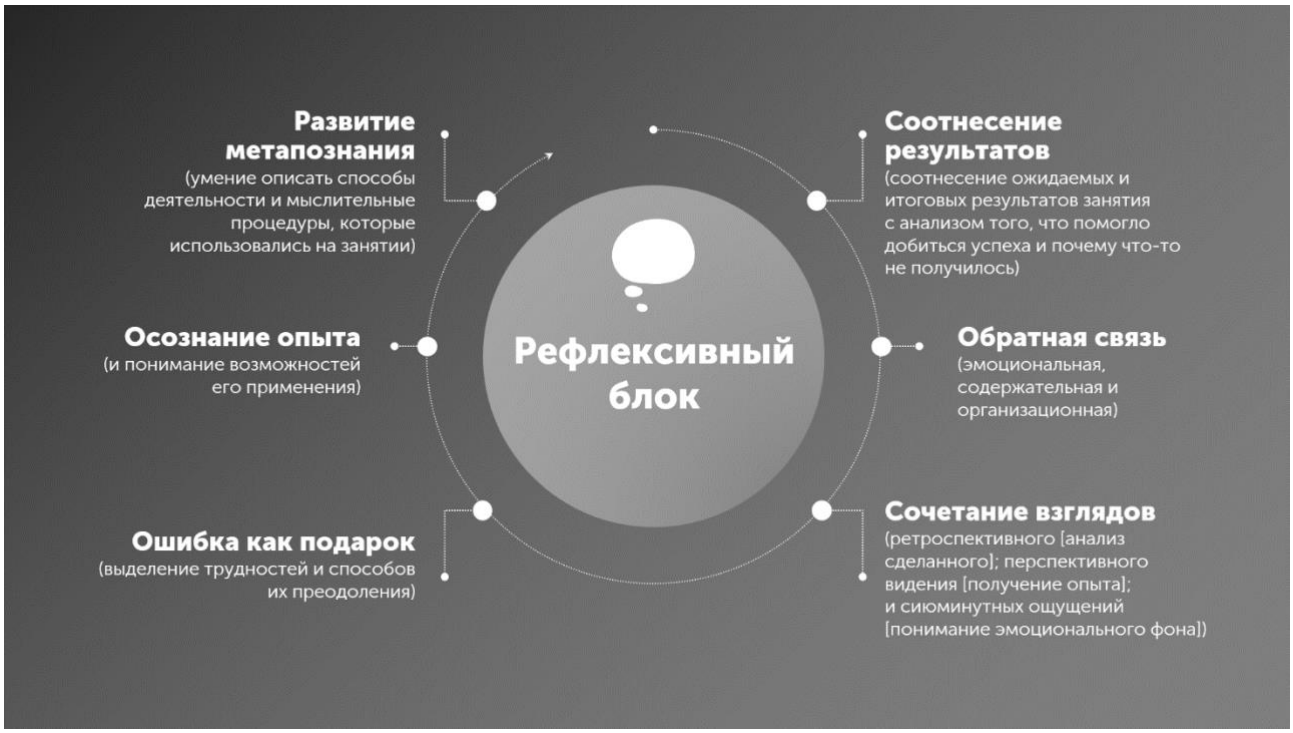


Рисунок 2 – Характеристики рефлексивного блока в структуре Блочно-модульного конструктора занятия

О значении развития рефлексивности личности в педагогическом образовании, в частности, убедительно говорит выявленная нами проблематика. По результатам консолидированной экспертной оценки занятий в рамках деятельности ФИП, с наибольшими затруднениями был реализован именно рефлексивный блок. Как самый сложный для реализации его отмечали педагоги – авторы занятий, к такому же мнению пришли и эксперты – коллеги педагогов и участники внешней экспертизы – сотрудники Лаборатории [9]. Это добавляет нам уверенности в том, что, формируя у педагогов в ходе программ повышения квалификации привычку рефлексировать, мы косвенным образом влияем на проникновение рефлексивных практик в их повседневную педагогическую деятельность, а также на возможность изменений в принципах осмысления школьной (и не только) жизни у самих обучающихся.

Результаты исследования и опыт применения рефлексивных практик для развития личностного потенциала обучающихся в системе повышения квалификации педагогов и мастерских профессионального развития, а также деятельности ФИП анализировались педагогическими работниками непосредственно в момент применения этих практик на занятиях, а также в процессе отдельных методических вебинаров и дальнейшей самостоятельной работы в рамках профессиональных обучающихся сообществ (далее – ПОС). Для некоторых ПОС эта тема является ключевой, начиная с 2022 г. по настоящее время. Это позволило, на наш взгляд, педагогическим работникам выйти на понимание предлагаемых инструментов и алгоритмов, а также наблюдаемых и проживаемых на собственном опыте эффектов рефлексии не только с точки зрения участника этого процесса, но и в потенциале – их

организатора и исследователя. Кроме того, по итогам проведенного исследования и практической реализации данного опыта авторами этой статьи был опубликован ряд обобщающих материалов [3; 4; 5].

«Наша задача, разумеется, ни в коем случае не упрощать личности тех, с кем мы каждый день имеем дело, но наоборот способствовать развитию их многоаспектности», – подчеркивает А.Г. Асмолов в одной из своих недавних статей [1, с. 78]. По нашему глубокому убеждению, это особенно важно в работе с одаренными детьми и, вероятно, недостижимо без опоры на рефлексивные практики. А для этого рефлексия должна широко и системно войти в повседневный профессиональный и личный обиход самого педагога, чему оказывается возможным способствовать, если поначалу насыщать привычное пространство программ повышения квалификации элементами рефлексивных практик, а затем по мере формирования «привычки» к подобному способу осмысления профессиональной и учебной деятельности – к полноценным практикам. На наш взгляд, этот вектор работы нуждается в дальнейшем практическом развитии, а также в углубленном исследовательском внимании.

В числе перспективных направлений – исследование влияния рефлексивных практик, используемых педагогическими работниками в ходе организации и проведения образовательных событий, на создание условий и раскрытие возможностей для проявления различных аспектов одаренности обучающихся.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3(1486). С. 75–82.

2. Бычкова Л. В., Данилина А. А., Бородкина Н. В., Иоффе А. Н. Модерация: как сделать групповую работу обучающихся интересной и полезной? // UniverCity: Города и Университеты. Вып. 4. М., 2020. С. 141–160.

3. Бычкова Л. В., Данилина А. А., Иоффе А. Н., Маркова В. К. Как проводить рефлексию в онлайн-обучении педагогов? Шесть приёмов // Персонализированное образование: теория и практика: Сборник материалов III научно-практической конференции, Екатеринбург, 26–28 апреля 2022 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 150–159.

4. Бычкова Л. В., Маркова В. К. Организация рефлексии на уроках истории: приемы и инструменты // Преподавание истории и обществознания в школе. 2023. № 8. С. 30–36.

5. Бычкова Л. В., Данилина А. А., Иоффе А. Н. Комплексный подход к развитию рефлексивной позиции участников образовательных отношений в ходе самоанализа занятий // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». 2023. № 1(14). С. 13–20.

6. Данилина А. А., Тришкина С. А. Особенности организации и проведения супервизии профессиональной деятельности преподавателей

программ повышения квалификации педагогов // Образовательная панорама. 2022. № 2(18). С. 107–113.

7. Данилина А. А., Тришкина С. А. Супервизор в образовательной сфере: личностные ресурсы, профессиональные навыки и ролевой диапазон // Управление качеством образования. 2023. № 4. С. 3–13.

8. Иоффе А. Н., Бычкова Л. В. Развитие личностного потенциала на занятиях. Учеб. пособие.: [Электронный ресурс] / А. Н. Иоффе, Л. В. Бычкова. М., 2021. Режим доступа: https://vbudushee.ru/upload/lib/RLP_na-zanyatiakh.pdf – 15.11.2023.

9. Иоффе А. Н., Бычкова Л. В., Виноградова И. А., Данилина А. А., Летуновская С. В., Маркова В. К. «4D-видение» занятия: инструментарий для достижения синергии взглядов педагога, ученика и эксперта // Образование и город. Третья миссия университета. Ресурсы взаимного развития: сборник статей по итогам Пятого и Шестого ежегодных международных симпозиумов. 2022–2023 / под ред. С.Н. Вачковой. М.: А-Приор, 2023. С. 143–157.

10. Кулакова А. И., Филиппова Ю. В. Роль рефлексивности и самооценки в формировании профессиональной осознанности личности // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 1(37). С. 157–169.

11. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Рефлексивные практики в мире образования // Образовательная политика. 2023. № 2(94). С. 66–77.

12. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: оптика психологии // Образовательная политика, 2023. № 2(94). С. 20–31.

13. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 4. С. 110–135.

14. Программа по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда «Вклад в будущее». URL https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/

15. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019. 448 с.

Львова А.С.
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
lvovaa@mgpu.ru
Зиновьева Т.И.
кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ,. Москва
zinovievat@mgpu.ru
Аренова А.Х.
доктор педагогических наук, профессор,
КазНПУ имени Абая, Алматы
arssyl31@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

В статье поставлена проблема подготовки педагога к реализации программ начального образования в условиях современного многонационального социума, который характеризуется наличием угроз достижения общенационального единства и потребностью реализации идей межкультурного взаимодействия представителей разных социальных страт, слоев общества, этнических групп. Авторы представляют концепцию и модель построения содержания магистерской программы «Начальное образование в поликультурном социуме», разработанной совместно преподавателями РФ и Казахстана на основе интеграции национальных систем высшего образования обоих государств на равноправной и взаимовыгодной основе.

Ключевые слова: многонациональный социум, начальное образование, профессиональная подготовка педагога, магистерская программа, интеграция национальных систем высшего образования.

The article raises the problem of teacher training for the implementation of primary education programs in a modern multinational society, which is characterized by the presence of threats to achieve national unity and the need to implement ideas of intercultural interaction between representatives of different social strata, strata of society, and ethnic groups. The authors present the concept and model of building the content of the master's program "Primary Education in a multicultural society", developed jointly by teachers of the Russian Federation and Kazakhstan on the basis of integration of national higher education systems of both states on an equal and mutually beneficial basis.

Keywords: multinational society, primary education, teacher training, master's degree program, integration of national higher education systems.

Современному, стремительно меняющемуся российскому обществу свойственно нарастание черт этнического многообразия, что порождает угрозы для достижения общенационального единства и одновременно

актуализирует потребность воплощения в жизнь идей межкультурного взаимодействия представителей разных социальных страт, слоев общества, этнических групп [2].

В условиях усиления в Российской Федерации процессов национально-культурного самоопределения малых народов, роста миграционных процессов, возрождения националистических идеологий и русофобии значительно возрастает роль культурообразующих факторов функционирования общества и личности, первостепенное значение приобретают вопросы обучения и воспитания детей и молодежи, которые представляют культурно-инновационный пласт общества, его живую перспективу (М.В. Богуславский, И.М. Ильинский, И.В. Кичева, В.Т. Лисовский, В.А. Луков, Т.А. Неверова, В.А. Ситаров).

Между тем, в исследованиях жизненных ориентаций современной молодежи (И.Г. Корепанова, В.Т. Лисовский, В.А. Луков, В.А. Ситаров) как важнейшего условия успешной адаптации в многоликом российском социуме и выработки собственной жизненной стратегии, отмечается «приземленность и конкретность актуальных ценностей, … пониженная значимость традиционно ювенильных ценностей активной самореализации, … невыраженный план устремлений эстетическо-познавательного круга» [5, с. 64].

Сказанное объясняет стремление профессионального педагогического сообщества к поиску таких решений, в результате воплощения которых обучающиеся с различными этнокультурными характеристиками смогут вступать в межкультурный диалог и вести его, усваивать наиболее значимые элементы других культур – духовные ценности, нормы и традиции общения, образа жизни и менталитета, что обеспечит основу для подготовки к жизни в свободном, открытом обществе [5].

На достижение названных результатов ориентирована и политика Российской Федерации, обеспечивающая поддержку мирного сосуществования разных этносов, содействие социальной адаптации мигрантов, их интеграции в общество средствами образования, имеющего статус государственной задачи. Так, в Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 3, пункт 1.4) утверждается «единство обучения и воспитания, образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [6, с. 6]. Реализация этой установки на всех уровнях системы российского образования призвана обеспечить обучающимся, независимо от их этнической и культурной принадлежности, возможность получения качественного образования как величайшей жизненной ценности и показателя социальной справедливости.

Сказанное объясняет особый статус задачи подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в поликультурной среде образовательного учреждения, социума в целом,

актуализирует задачу формирования личности педагога в процессе его профессионального становления (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Н.Н. Гордеева, М.А. Данилов, О.Б. Даутова, Э.Ф. Зеер, С.С. Кашлев, С.В. Кривых, О.Н. Крылова, А.А. Лобанов, И.М. Реморенко).

Учет образовательной среды многонационального социума позволяет конкретизировать задачу, вести речь о необходимости формирования поликультурной личности педагога, являющейся субъектом полилога культур, имеющей активную жизненную позицию, обладающей развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных этнокультурных групп, способной к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях этнического, культурного, языкового многообразия общества (Ю.В. Агранат, Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Т.И. Зиновьева) [2; 3].

Применительно к учителю поликультурной начальной школы перечень названных черт личности педагога определяет ее (личности) статус ведущего фактора гармонизации полиэтнической и многоязычной образовательной среды, фактора решения задач поликультурного воспитания младших школьников.

Подготовка такого учителя-профессионала требует от научно-педагогического сообщества высшей школы переосмысления образовательных результатов, поиска и разработки инновационных технологий реализации образовательного процесса, модернизации моделей построения образовательных программ, отвечающих вызовам современного поликультурного социума.

При разработке программ подготовки педагога поликультурной школы целесообразно руководствоваться следующим, заявленным в Федеральном Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 3, п. 1.5), принципом государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования: «создание благоприятных условий для интеграции системы образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе» [6, с. 6].

Идея интеграции национальных систем высшего образования Российской Федерации и Республики Казахстан получила воплощение в сотрудничестве преподавателей педагогических университетов, направленной на разработку совместной образовательной программы педагогической магистратуры.

Профессорско-преподавательским составом Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, А.И. Савенков, доктор педагогических наук, профессор А.С. Львова, кандидат педагогических наук, доцент Т.И. Зиновьева) совместно с кафедрой начального образования Института педагогики и психологии Казахского национального педагогического

университета им. Абая (доктор педагогических наук, профессор А.Х. Аренова) разработана и представлена для осуществления в обоих университетах набора в 2024 году магистерская программа «Начальное образование в поликультурном социуме», ориентированная на подготовку учителей начальных классов для осуществления образовательного процесса в условиях поликультурной среды мегаполиса.

Концепция проектирования программы «Начальное образование в поликультурном социуме» претендует на представление стратегических установок подготовки педагога начального образования к работе в поликультурном социуме. К таким установкам мы относим: системно-модульный и рефлексивно-деятельностный подходы к проектированию и реализации образовательной программы; принципы управления образованием демократического, гуманистического, межкультурного и общественно-государственного характера; поликультурную модель содержания образования и совокупность форм, методов, средств организации образовательного процесса в контексте культур Российской Федерации и Казахстана.

Системно-модульный подход к построению образовательного процесса получил освещение в работах многих педагогов, исследователей проблем современной высшей школы (Е.А. Алисов, М.В. Воропаев, Е.Н. Геворкян, Д.Ю. Добротин, А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, Э.К. Никитина, В.М. Поставнев, А.И. Савенков), которые отмечают потенциал системно-модульной организации образовательного процесса в создании благоприятных условий для развития у будущих педагогов личностных и профессиональных компетенций посредством повышения технологичности и обеспечения гибкости в отборе содержания образования, приспособления образовательных программ к индивидуальным потребностям личности и уровню базовой подготовки за счет организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной образовательной траектории [1; 4]. Этот подход позволяет разработчикам программы «Начальное образование в поликультурном социуме» создать гибкие, автономные учебные модули, образовательный результат которых отвечает государственному заказу Российской Федерации и Республики Казахстан, интегрирует научные и прикладные достижения обоих государств в области начального образования и подготовки учителя, а также выдвигает требования к формированию поликультурной личности современного педагога, обладающего необходимыми компетенциями для работы с детьми.

Рефлексивно-деятельностная основа организации образовательного процесса (исследователи проблемы – Т.Г. Болдина, Л.Ф. Вязникова, В.М. Дюков, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпова, Л.М. Митина, Н.И. Орлова, Л.В. Подымова, Г.С. Пьянкова, И.Н. Семёнов, В.А. Сластёнин, С.Ю. Степанов) по программе «Начальное образование в поликультурном социуме» позволяет создать условия для воплощения идей академической мобильности, вариативности и

диалога культур, способствует реализации образовательных потребностей и профессиональных амбиций студентов-педагогов [1; 4].

Открытая образовательная среда программы, полноценное взаимодействие в рамках программы культур обоих государств определяют специфику проявления названных выше принципов. Так, принцип демократического, общественно-государственного характера управления образованием создает толерантную, высоконравственную образовательную среду. Принцип гуманистического характера образования инициирует проявление национального культурного кода обучающегося, а также запускает процессы культурного личностного обмена, взаимодействия субъектов учебного процесса.

Модель содержания образовательной программы «Начальное образование в поликультурном социуме» представлена системой модулей, направленных на формирование у студентов-педагогов компетенций в научно-исследовательских, психолого-педагогических и предметно-методических областях подготовки.

Важной особенностью модели является интеграция в каждом модуле культурного наследия, научного потенциала и ярких образовательных практик Российской Федерации и Республики Казахстан. Учебная, научно-исследовательская и производственная деятельность будущих педагогов начального образования в магистратуре происходит в контексте ориентации студентов на поликультурные проявления современной образовательной среды: духовные ценности, культуру, нормы и традиции общения, менталитет.

Содержательный поликультурный контекст задают, например, модули, дисциплины, курсы по выбору «Полиязычное образование: теория и практика», «Теория и практика языкового и литературного образования в поликультурной начальной школе», «Международная система оценки качества образования» и др.

Специфическими формами и методами реализации программы «Начальное образование в поликультурном социуме» являются внедрение в образовательный процесс специальных тренинговых занятий по развитию межкультурной коммуникации студентов, групповое проектирование. При этом важно отметить тот факт, что к названным образовательным активностям привлекаются преподаватели и студенты университетов России и Казахстана, что позволяет погружать магистрантов в реальную поликультурную среду разных стран.

Последовательно и системно программой предусмотрена реализация технологии дистанционного обучения, например, видеопрактика, подразумевающая демонстрацию обучающимся записи уроков, различных образовательных событий дружественного государства. Материалы видеопрактики могут изучаться студентами самостоятельно, либо обсуждаться в рамках аудиторных практических занятий. Усиливают поликультурное пространство программы гибридно-интегративные формы

организации образовательной деятельности: виртуальный дискуссионный клуб, видеоконференции и видеолекции.

Считаем, что реализация магистерской программы «Начальное образование в поликультурном социуме» позволит подготовить педагогов-профессионалов, обладающих высоким интеллектуально-творческим потенциалом, способных гармонично интегрироваться в поликультурный социум и эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, являющимися представителями разных культур и этносов, успешно решая при этом профессиональные задачи и достигая высоких результатов в профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Львова, А.С. Модульное построение процесса обучения будущих учителей в магистратуре // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 12. С. 12–16.
2. Джуринский А.Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 257 с.
3. Зиновьева Т.И. Поликультурная личность учителя – ведущий фактор реализации идеи воспитания ученика как человека культуры в условиях многоязычия // Преподавание языков и культур в парадигме гуманитарного образования: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции (Москва, 28 октября 2022 г.); отв. ред. : А.Г. Катаева, И.И. Воронцова. М.: РГГУ, 2023. 269 с.
4. Львова, А.С., Любченко, О.А. Принципы модульной организации образовательного процесса в магистратуре // Подготовка менеджеров для системы столичного образования: опыт и перспективы: сборник материалов серии круглых столов. Москва: МГПУ, 2016. С. 118–127.
5. Ситаров В.А. Ценностно-смысловые аспекты воспитания современной молодежи. М.: Известия ИППО, 2021. 215 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.12.2019) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-1/statja-3/ (дата обращения 25.12.2022).

Поставнев В.М.
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
postavnevv@mgpu.ru
Поставнева И.В.
кандидат психологических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
PostavnevaIV@mgpu.ru
Львова А.С.
доктор педагогических наук, профессор РАО,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
lvovaa@mgpu.ru
Цаплина О.В.
кандидат педагогических наук, доцент,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва
tsaplinao@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В статье представлен опыт реализации исследовательской традиции научной школы А.И. Савенкова «Развитие детской одаренности» в образовательном процессе подготовки будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми в условиях института педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ. Показано, что профессиональный стандарт «Педагог» и ФГОС НОО содержат нормативные требования к организации и содержанию подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми в условиях массовой школы. Выявлено, что основными трудностями, которые испытывают педагоги при обучении одаренных детей, являются недостаток научных знаний о детской одаренности и неспособность адекватно оценивать творческий потенциал ребенка. Показано, что разработка модульных образовательных программ на основе научных разработок научной школы «Развитие детской одаренности» позволяет варьировать профессиональную подготовку будущих педагогов в зависимости от образовательного запроса и создавать условия для формирования их готовности к работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: детская одаренность; развитие детской одаренности идентификация одаренности; готовности педагогов.

The article presents the experience of implementing the research tradition of A.I. Savenkov's scientific school "Development of Children's Giftedness" in the educational process of preparing future primary school teachers to work with gifted children in the conditions of the Institute of Pedagogy and Psychology of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the Moscow State Pedagogical University. It is shown that the professional standard "Teacher" and the Federal State Educational Standards of the IEO contain regulatory requirements

for the organization and content of training of future teachers to work with gifted children in a mass school. It is revealed that the main difficulties experienced by teachers when teaching gifted children are the lack of scientific knowledge about children's giftedness and the inability to adequately assess the creative potential of the child. It is shown that the development of modular educational programs based on the scientific developments of the scientific school "Development of Children's Giftedness" makes it possible to vary the professional training of future teachers depending on the educational request and create conditions for the formation of their readiness to work with gifted children.

Keywords: children's giftedness; development of children's giftedness, identification of giftedness; readiness of teachers.

Введение. Проблемы и вызовы современности ставят перед образованием проблему подготовки педагогов к работе с одаренными детьми. Требования к подготовке педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми формулируются в документах, регламентирующих организацию и содержание профессиональной подготовки учителей. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования (далее – ФГОС НОО) предусматривает вариативность содержания программ начального общего образования, возможность углубленного изучения отдельных учебных предметов в соответствии с образовательными потребностями и интересам обучающихся. ФГОС НОО предполагает создание условий для выявления и развития способностей обучающихся, в том числе работы с одаренными детьми, организацию интеллектуальных и творческих соревнований, научно-технического творчества и проектно-исследовательской деятельности, обеспечение мониторинга возможностей и способностей обучающихся, выявление, поддержку и индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей. В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» в разделе «Трудовая функция: Обучение» указывается требование в части знания специальных подходов к обучению обучающихся, проявивших выдающиеся способности, и владения психолого-педагогическими технологиями адресной работы с одаренными детьми. Таким образом, профессиональный стандарт и ФГОС НОО содержат нормативные требования к организации и содержанию подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми в условиях массовой школы.

Цель исследования. Раскрыть нормативные и теоретические основания формирования готовности педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми, представить опыт их реализации в условиях института педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ.

В последние десятилетия одаренные дети оказались в сфере интересов не только образовательных организаций, но и не профильных структур, а именно, различных центров, организующих их занятость на различных

площадках, как правило, в формате кратковременных смен и где, за редким исключением, в работе с одаренными детьми акцентируется внимание не на создании условий реализации детской одаренности в образовательном процессе, а на выявление одаренных детей в ходе олимпиад и различных конкурсов. На такой подход к организации работы с одаренными детьми ориентирует Постановление от 19 октября 2023 г. №1738 Об утверждении Правил выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития. В данном постановлении излагаются правила выявления и поддержки только одной категории детей и молодежи, которые в Рабочей концепции одаренности определены как «актуально одаренные» [1]. В то же время наиболее многочисленной категорией считаются дети, которые имеют потенциал для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не могут его реализовать по различным причинам. Представляется, что доминирование курса на вовлечение детей в олимпиадное движение с целью выявления наиболее успешных, на наш взгляд, обнаруживает серьезное упрощение феномена детской одаренности.

По мнению Савенкова А.И., выявление и создание условий реализации потенциальной одаренности требует иных подходов к работе с одаренными детьми и, прежде всего, вовлечение массовых школ и дошкольных организаций в трансформацию образовательного процесса, его дифференциацию и индивидуализацию [7], [9], [10]. При этом проблема обучения одаренных детей не может быть решена в рамках частных образовательных организаций, а государственные образовательные организации по разным причинам не проявляют к решению этой проблемы должного интереса. Таким образом, различия в выраженности одаренности у разных детей предполагает взвешенность и бережное отношение не только по отношению к актуальной, но и к потенциальной одаренности.

О сложности идентификации одаренности и тем более построения прогноза реализации деткой одаренности в свое время писали известные отечественные психологи Б.М. Теплов [11] и Н.С. Лейтес [3]. В Рабочей концепции одаренности также подчеркивается сложность построения прогноза развития детской одаренности в одаренно взрослого человека [1]. Современные исследователи подчеркивают необходимость создания образовательной среды, которая отвечала бы познавательным возможностям не только актуально, но и потенциально одаренного ребенка [3], [8], [9], [10], [11]. При этом подчеркивается, что развитие одаренности не может быть обеспечено лишь составлением ускоренных или усложненных программ обучения. Необходимы усилия педагогических коллективов по созданию условий для формирования внутренней мотивации познавательной деятельности и системы духовных ценностей. В своих работах Н.С. Лейтес показал, что психологическое преображение ученика, стремительный рост его умственных возможностей нередко становится результатом прямого педагогического воздействия [3].

В контексте обсуждаемой проблемы представляется ценным опыт дифференциации обучения детей с высокими способностями в школах Англии и США [4], [14]. Так, в школьных программах Англии предусмотрена возможность обучаться детям с разными способностями на разных уровнях сложности – не менее десяти, на которых ведется преподавание. Наиболее способные ученики имеют возможность обучаться на самых высоких уровнях. В образовательной политике США по отношению к одаренным детям отчетливо проводится линия обеспечения систематического сопровождения одаренных детей и организации профессиональной подготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными учащимися.

Предварительный анализ зарубежных и отечественных практик работы с одаренными детьми показал, что вне зависимости от полноты и детализации образовательных программ обучения одаренных детей положительный результат обеспечивается готовностью педагогов к работе с такой категорией обучающихся [13]. Среди основных проблем, которые испытывают педагоги при обучении одаренных детей, чаще других называются недостаток научных знаний об одаренности и непродуктивные обыденные представления о феномене детской одаренности и одаренных детях. При этом как наиболее значимый компонент готовности педагогов к работе с одаренными детьми называется способность адекватно оценивать творческий потенциал ребенка.

Проблема готовности будущих педагогов к работе с одаренными детьми в институте педагогики и психологии образования МГПУ (далее – ИППО МГПУ) решается на основе научных представлений о феномене одаренности и опыте реализации образовательной политики в сфере работы с одаренными детьми в РФ. Следует отметить, что в Московском городском педагогическом университете сформировался богатый опыт проектирования и реализации инновационных практик подготовки будущих педагогов [2], [5], [6], [12].

Методологической основой построения образовательного процесса в ИППО МГПУ по формированию готовности педагогов к работе с одаренными детьми выступают научные разработки, выполненные в рамках научной школы А.И. Савенкова «Развитие детской одаренности» [7], [8], [9].

Результаты и обсуждение. В практическом плане решение задачи формирования готовности будущих педагогов к обучению одаренных детей решается посредством включения в образовательные программы модулей, дисциплин, учебных и производственных практик, направленных на формирование способности педагогов распознавать проявления детской одаренности по видам и степени выраженности, определять объем и глубину содержания преподаваемого материала, применять образовательные технологии в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. Так, в образовательной программе подготовки будущих учителей начальных классов уже на первом курсе представлены предпрофильные модули, направленные на формирование общепрофессиональных компетенций, необходимых в работе с детьми, демонстрирующими признаки одаренности: «Основы субъективного

благополучия младших школьников в учебной деятельности», «Психология детства», «Творческий потенциал современного педагога». Кроме этого, в структуре учебного плана подготовки будущих учителей представлены вариативные модули, учебные дисциплины и практики, направленные на формирование исследовательских умений, необходимых педагогу для организации учебно-воспитательного процесса с детьми, имеющими признаки одаренности: общеуниверситетский элективный модуль «Обучение и развитие одаренных детей», а также учебные дисциплины предпрофильных модулей: «Психология исследовательского поведения ребенка», «Исследовательская деятельность обучающихся при ознакомлении с природой», «Технологии исследовательского обучения», «Ознакомительная практика», «Научно-исследовательская практика».

С целью обеспечения условий формирования готовности к работе с одаренными детьми, а также преодоления образовательных дефицитов, выявленных в ходе практик, на старших курсах предлагаются вариативные модули профессионального роста: «Социализация и развитие личности в образовании», «Современные модели образования детей младшего возраста», в которых представлены дисциплины, направленные на формирование готовности будущих педагогов к работе с одаренными детьми: «Исследовательское обучение детей младшего возраста», «Психология развития личности», «Исследовательская деятельность обучающихся при ознакомлении с природой». Восполнить образовательные дефициты студентов старших курсов позволяет онлайн-курс «Технологии работы с одаренными детьми», размещенный в университетской системе LMS@MGPU, подготовленный коллективом преподавателей департамента психологии института педагогики и психологии образования.

На уровне магистерской подготовки в учебные планы, реализуемые по направлению психолого-педагогическое образование, включены учебные дисциплины и практики, направленные на углубление теоретических знаний и формирование готовности педагогов и педагогов-психологов к работе с одаренными детьми: «Современные концепции одаренности и творчества», «Психологические основы исследовательского подхода к обучению», «Психологическое сопровождение социализации и развития одаренных детей (на русском и английском языках)», «Диагностика и развитие детской одаренности», «Развитие когнитивных способностей детей младшего возраста».

Вариативность образовательных маршрутов, ориентированных на формирование готовности будущих педагогов к работе с одаренными детьми, обеспечивается также предложением формата подготовки в рамках системы дополнительного образования и участия в научно-исследовательской работе. В рамках научной школы «Развитие детской одаренности» выпускники программ бакалавриата и магистратуры выполняют выпускные квалификационные работы на темы, раскрывающие актуальные проблемы детской одаренности в условиях массовой школы. Студенты,

заинтересованные в расширении и углублении своих теоретических знаний и опыта практической работы с одаренными детьми, имеют возможность принять участие в работе ежегодной Международной научно-практической конференции «Психология одаренности и творчества», а также пройти курсы повышения квалификации «Психология и педагогика развития детской одаренности» в объеме 72 часов.

Заключение. Можно констатировать, что разработка и реализация модульных образовательных программ на основе исследований научной школы Савенкова А.И. «Развитие детской одаренности», позволяющих варьировать профессиональную подготовку будущих педагогов в зависимости от образовательного запроса, позволила создать условия для формирования готовности будущих педагогов начальной школы к работе с одаренными детьми.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М.: Магистр, 2003. 95 с.

2. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С. Инновационные подходы к построению практики подготовки будущих педагогов в учебном подразделении университета // Геворкян Е.Н., Подуфалов Н.Д., Стриханов М.Н. Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. С. 269-279.

3. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность. М.: Академия, 2001. 320 с.

4. Попова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 1. URL: ttp://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (дата обращения: 22.11.2023).

5. Поставнева И.В., Львова А.С., Любченко О. А. и др. Проектирование библиотеки массовых открытых онлайн-курсов (МООК) для родителей и педагогов начального образования. М: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. 128 с. С.92-123.

6. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Опыт апробации модуля «Индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательной работы с учащимися разных категорий» в подготовке магистров по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 4. С.42-50. doi: 10.17759/psyedu.2015070405 ISSN: 2074-5885 (online)

7. Савенков А.И. Психология детской одаренности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 334 с.

8. Савенков А. И. Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. № 3. С. 113–146.

9. Семенов И.Н., Ларионова Л.И., Поставнев В.М. Развитие психологии и педагогики одаренности в современном российском образовании (в связи с 65-летним юбилеем члена-корреспондента РАО А.И. Савенкова) // Известия Российской академии образования. 2023. № 3 (63). С. 279-292.

10. Семенов И.Н. Системно-деятельностная стратегия психолого-педагогического исследования человеческого капитала одаренных учащихся и педагогов // Сб. ст. «Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО. 356 с. [Электронное издание]. С. 64-67.

11. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.2. М.: Педагогика, 1985. 360 с.

12. Фролова Е.В. Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости // Известия института педагогики и психологии образования. 2022. URL: http://izvestia-ippo.ru/frolova-e-v-struktura-tvorcheskikh-spo/

13. Шумакова Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. №2. С. 97–105.

14. Alisov E.A, Podymov N.A., Podymova L.S., Postavnev V.M, Postavneva I.V, Ospanova Ya.N. Comparative Pedagogical Analysis of Teacher Education Programs in France And The USA. SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference “Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks”, 2020, 2001. DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/20207902001

Самарцева Е. А.
Образовательный Фонд «Талант и успех» (Сириус)
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва
SamartsevaEA@mgpu.ru

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ, СОПРОВОЖДАЮЩИХ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Жизнестойкость является важным качеством личности, обусловливающим активность, устойчивость к стрессу и негативным ситуациям, позволяющим специалистам качественно и эффективно выполнять свою работу вне зависимости от влияния внешних факторов. Данная характеристика важна педагогическим работникам, в частности, работающим с одарёнными детьми, поскольку при сопровождении талантливых детей возникает ряд ситуаций, требующих адекватной реакции и стрессоустойчивости. В данной статье рассматриваются промежуточные результаты исследования жизнестойкости молодых педагогов и специалистов, сопровождающих одарённых детей в различных центрах по развитию детской одарённости на территории Российской

Федерации. В рамках статьи также проводится сравнительный анализ с показателями жизнестойкости педагогических работников идентичной половозрастной группы, при этом не работающих с одарёнными детьми. Результаты исследования позволяют сделать выводы о разнице в уровне и выраженности показателей личностных характеристик у сотрудников общеобразовательных школ и специализированных центров по работе с одарёнными детьми. Данное исследование подтверждает гипотезу о наиболее высоких показателях жизнестойкости у педагогов и специалистов, сопровождающих одарённых детей в сравнении с сотрудниками иных образовательных организаций.

Ключевые слова: детская одарённость, молодые специалисты, личностные характеристики

Resilience is an important personality quality that determines activity, resistance to stress and negative situations, allowing specialists to perform their work efficiently and effectively, regardless of the influence of external factors. This characteristic is important for teaching staff, in particular those working with gifted children, since when accompanying talented children, a number of situations arise that require an adequate response and stress resistance. This article discusses the intermediate results of a study of the resilience of young teachers and specialists accompanying gifted children in various centers for the development of children's giftedness in the Russian Federation. The article also provides a comparative analysis with indicators of the resilience of teaching staff of an identical gender and age group, who do not work with gifted children. The results of the study allow us to draw conclusions about the difference in the level and severity of personal characteristics among employees of secondary schools and specialized centers for working with gifted children. This study confirms the hypothesis that teachers and specialists accompanying gifted children have the highest levels of resilience in comparison with employees of other educational organizations.

Keywords: children's talent, young professionals, personal characteristics

Проблема исследования заключается в том, что жизнестойкость рассматривается исследователями не только в качестве личностной характеристики, профессионального качества, но и как способность человека сохранять внутренний ресурс и, тем самым, обеспечивать собственное физическое, психологическое здоровье [3]. В частности, данный феномен изучал С. Мадди. Кроме того, исследование понятия жизнестойкости проводят Е. И. Рассказова, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин. Работая с одарёнными детьми, педагоги и иные специалисты помимо профессиональных качеств и компетенций должны обладать определёнными свойствами личности. Исследуемая личностная характеристика важна специалистам, сопровождающим одарённых детей, поскольку одарённые дети обладают различным уровнем самооценки, являются гиперчувствительными, а потому педагогу важно вовремя заметить состояние ребёнка и при необходимости оказать должную поддержку, скорректировать стиль преподавания, при этом

не причиняя ущерб самому себе и качеству выполняемой работы. В подтверждение вышесказанного, в методических рекомендациях различных образовательных организаций среди качеств, необходимых педагогу для работы с одарёнными детьми упоминается жизнестойкость, однако без пояснений, что подразумевается под данным понятием, и для чего оно необходимо.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что сотрудники специализированных центров обладают более высоким уровнем жизнестойкости по сравнению со своими коллегами из общеобразовательных школ.

Под понятием «жизнестойкость» подразумевается система убеждений индивидуума о себе, мире и своём месте в этом мире. Жизнестойкость включает в себя три компонента:

1. Вовлеченность, подразумевающая заинтересованность человека в своей деятельности и жизни, уверенность в себе и высокую вероятность получения удовольствия от своей занятости;
2. Контроль, убеждённость в своём влиянии на окончательный результат, отсутствие ощущения беспомощности
3. Принятие риска, включающее готовность к изменениям и восприятие всех событий с точки зрения опыта и развития [3, с. 2].

Каждый из компонентов жизнестойкости замеряется с помощью теста жизнестокости Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [2].

В анонимном анкетировании приняли участие 44 человека, половина из которых является сотрудниками региональных центров и школ по работе с одарёнными детьми. Вторая часть респондентов представляет учителей и педагогов дополнительного образования общеобразовательных школ, а также выпускников педагогических направлений российских университетов, которые ещё не являются трудоустроенными. Результаты анкетирования представлены в таблице 1 с максимальным значением каждого из аспектов жизнестойкости и средним значением отдельных показателей среди опрошенных (в условных единицах).

Таблица 1. Сравнительная таблица уровня жизнестойкости у респондентов по тесту жизнестойкости Мадди (в адаптации Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой)

	Средний показатель у специалистов, сопровождающих одарённых детей	Средний показатель у специалистов, не сопровождающих одарённых детей	Максимальное значение
Жизнестойкость	59,4	52	72
Вовлечённость	25,3	23,3	30
Контроль	20,3	16,9	24
Принятие риска	13,8	11,8	18

В таблице представлены среднее арифметическое значение показателей отдельных компонентов жизнестойкости, полученное в результате анкетирования специалистов, работающих в региональных центрах по развитию детской одарённости, а также специалистов общеобразовательных учреждений. Для понимания уровня выраженности показателей в таблице указано максимально возможное число баллов для каждого компонента соответственно. Таким образом, каждый компонент жизнестойкости выше у специалистов, сопровождающих одарённых детей: вовлечённость выше на 6,7%, контроль — на 14%, принятие риска — на 11%. Общий уровень жизнестойкости у специалистов, сопровождающих одарённых детей, выше на 7,4 балла, т.е. около 10% от максимально возможного показателя.

Для наибольшей наглядности полученные в результате исследования результаты переведены в проценты и представлены на рисунке 1, где каждому из показателей жизнестойкости соответствует шкала со средним значением (в процентах) среди опрошенных специалистов, сопровождающих и не сопровождающих одарённых детей в рамках своей профессиональной деятельности.

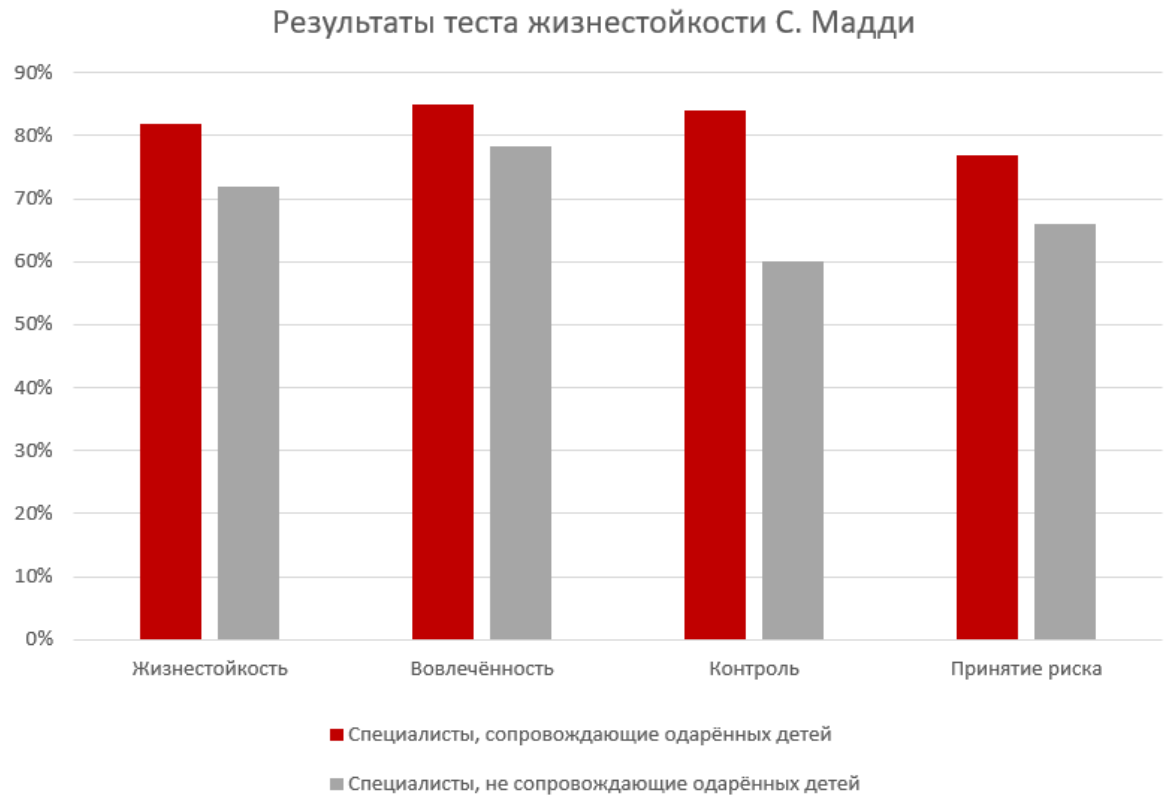


Рисунок 1. Результаты Теста жизнестойкости Мадди (в адаптации Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой), (в %)

Результаты проведённого исследования показали, что жизнестойкость у специалистов, сопровождающих одарённых детей, на 10% выше жизнестойкости педагогов общеобразовательных учреждений. Сильнее выражены у специалистов региональных центров по работе с талантливой

молодёжью и отдельные компоненты, такие как вовлечённость (на 6,7%), контроль (14%) и принятие риска (11%).

Ранее в исследованиях отечественных и зарубежных психологов не рассматривалась взаимосвязь жизнестойкости специалистов, сопровождающих и не сопровождающих одарённых детей в сравнении [1]. Однако С. Мадди, Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова отмечали высокую жизнестойкость одарённых детей и необходимость данной характеристики педагога для более эффективной профессиональной деятельности [3]. В связи с полученными данными можно прийти к следующему выводу: специалисты исследованной группы, сопровождающие одарённых детей, отличаются более высоким уровнем жизнестойкости.

Список литературы

1. Габдулхаков В. Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета. Учебно-метод. пособие. / Казань: РИЦ «Школа», 2012. 174 с. [Электронный ресурс]. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/197369222.pdf

2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. [Электронный ресурс]. URL: https://psytests.org/result?v=hrdB8h8T

3. Музалева Д. А. Профессиональная жизнестойкость педагога, как частный случай жизнестойкости личности // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 3. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN322.pdf

4. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского ун-та, 2013. Сер. 14. Психология.

Ситаров В. А.
доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО МГПУ, Москва,
sitarov@mail.ru
Маралова Т. П.
кандидат психологических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет, Череповец,
tmaralova@inbox.ru

ВЛИЯНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность проблемы обусловлена значимостью изучения факторов, обусловливающих развитие творческих способностей детей на различных этапах возрастного развития. Цель исследования состояла в выявлении влияния вовлеченности родителей в образовательный процесс на развитие

творческих способностей детей младшего школьного возраста. В эмпирическом исследовании приняло участие 66 младших школьников 8-9 лет и 66 родителей (матерей). В результате по уровню вовлеченности в образовательный процесс было выделено три типа родителей: с высокой вовлеченностью (тип родителей «Наставники»), с умеренной вовлеченностью («Либералы») и с низкой вовлеченностью («Невидимки»). Установлено, что наиболее благоприятным для развития творческих способностей детей является тип родителей с умеренной вовлеченностью в образовательный процесс («Либералы»), а неблагоприятным – тип родителей с низкой вовлеченностью в образование («Невидимки»). Полученные результаты могут быть использованы в практике работы школ в процессе выстраивания оптимальных отношений учителя с родителями.

Ключевые слова: вовлеченность в образовательный процесс, творческие способности, родители, младшие школьники.

The relevance of the problem is due to the importance of studying the factors that determine the development of creative abilities of children at various stages of their development. The aim of the study was to identify the influence of parents' involvement in the educational process on the development of creative abilities of primary school children. The empirical study involved 66 primary school students 8-9 years old and 66 parents (mothers). As a result, according to the level of involvement in the educational process, three types of parents were identified: with high involvement (the type being "Mentors"), with moderate involvement ("Liberals") and with low involvement ("Invisible"). It is established that the most favorable for the development of children's creative abilities is the type of parents with moderate involvement in the educational process ("Liberals"), and unfavorable - the type of parents with low involvement in education ("Invisible"). The results obtained can be used in the practice of schooling process and in the process of building optimal teacher-parent relationships.

Keywords: involvement in the educational process, creativity, parents, younger students.

Проблема влияния семьи на личностное развитие детей на различных возрастных этапах, в том числе и на развитие их творческих способностей активно обсуждается в современной психолого-педагогической литературе. К настоящему времени известно значительное число работ, в которых рассматриваются различные аспекты влияния стилей семейного воспитания на развитие творческих способностей детей. Назовем лишь некоторые из современных работ. Опираясь на классификацию типов детско-родительских отношений, предложенной А. Я. Варгой и В. В. Столиным, С. Ю. Апшева и Ф. В. Малухова [1] установили, что наиболее благоприятным типом для развития творческих способностей детей является тип «кооперация», а – неблагоприятным – тип «отвержение». А. И. Крутолевич и В. С. Коноплич [3] на основе эмпирического исследования выявили положительную связь

авторитетного стиля семейного воспитания и отрицательную – авторитарного стиля воспитания с творческими способностями младших школьников.

Аналогичная результаты получены и в мировой педагогике и психологии. Например, Ю. Донг с соавторами [4] изучали влияние позитивного и негативного стилей воспитания на субъективное и объективное творчество детей. В результате было установлено, что позитивный стиль воспитания был положительно связан как с субъективным, так и с объективным творчеством, и что негативный стиль воспитания был отрицательно связан с объективным творчеством. С. Чжао и Дж. Ян [7] доказали, что измерение родительской эмоциональной теплоты положительно связано с творческим мышлением учащихся, в то время как родительское неприятие и чрезмерная опека продемонстрировали отрицательную связь. К аналогичным результатам пришли Дж. Гралевски и Д. М. Янковска [6], которые установили, что принятие родителями ребенка и автономная поддержка оказались положительно связанными с творческой самоэффективностью детей и творческой личностной идентичностью. Д. Д. Фирон, Д. Коупленд и Т. Ф. Саксон [5] выявили отрицательную связь авторитарного стиля воспитания с креативностью детей.

В то же время, в ряде работ высказывается мысль, что на развитие творческих способностей детей оказывает не только стиль семейного воспитания, но и уровень вовлеченности родителей. В частности, в процитированной нами работе С. Ю. Апшевой и Ф. В. Малуховов [1] указывается на связь участия родителей в жизни школьников с развитием творческих способностей последних. Однако характер этой связи авторами не уточняется. В другом исследовании, проведенном в 2019 году М. Е. Гошиным, Д. С. Григорьевым, Т. А. Мерцаловой [2], уже предпринимается попытка выявления влияния типов родительской вовлеченности в образовательный процесс на успеваемость школьников различного возраста. В результате авторами были выделены три типа родителей по уровню вовлеченности в образование, которые были условно названы «Наставники» (высокий уровень вовлеченности), «Либералы» (умеренный уровень вовлеченности»), «Невидимки» (низкий уровень вовлеченности). На основе эмпирического исследования были сделаны выводы о том, что дети родителей типа «Наставники» лучшую результативность показывают в начальной школе, с возрастом – повышается результативность детей родительского типа «Либералы». Дети родителей со слабой вовлеченностью в образование (тип «Невидимки») демонстрируют на всех этапах обучения низкую результативность.

Процитированное исследование дает возможность поставить вопрос о том, насколько эти закономерности проявляются в других сферах жизнедеятельности детей, в частности, в области развития их творческих способностей. Необходимость ответа на этот вопрос и определила цель настоящего исследования, которая состояла в выявлении особенностей влияния вовлеченности родителей в образовательный процесс на развитие

творческих способностей детей младшего школьного возраста. Было сделано предположение, что наиболее благоприятные предпосылки для развития творческих способностей детей создаются, когда родители проявляют умеренную вовлеченность в образовательный процесс.

В эмпирическом исследовании приняло участие 66 младших школьников в возрасте 8-9 лет, из них мальчиков - 35 чел. (53,03%), девочек - 31 чел. (46,97%), а также 66 родителей (матерей). В качестве диагностического инструментария использовался комплекс методик на выявление творческих способностей детей: 1) методика «Наборщик» (Я. В. Куратова), направленная на выявление нестандартности творческого мышления; 2) методика «Составь рассказ о несуществующем животном» (М. З. Дукаревич), дает возможность судить об оригинальности мышления; 3) методика «Три слова» (Л. Ю. Субботина), ориентированная на диагностику творческого воображения. Уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс выявлялся с помощью специальной анкеты, включающей в себя параметры вовлеченности родителей в образование, выделенные М. Е. Гошиным, Д. С. Григорьевым, Т. А. Мерцаловой [2]. Обработка результатов осуществлялась с использованием критерия φ* - угловое преобразование Фишера.

Обратимся к общей характеристике выборки испытуемых по обследуемым параметрам.

В таблице 1 отражены результаты исследования творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Таблица 1 – Уровня выраженности творческих способностей младших школьников

Уровни творческих способностей	Мальчики		Девочки		В целом		Статистическая значимость различий между мальчиками и девочками (φ* - угловое преобразование Фишера)
						%	
Нестандартность мышления							
Высокий	3	8,57	5	16,13	8	12,12	φ*=0,92, не значимо
Средний	18	51,43	19	61,29	37	56,06	φ*=0,81, не значимо
Низкий	14	40	7	22,58	21	31,82	φ*=1,53, не значимо
Всего	35	100	31	100	66	100	
Оригинальность мышления							
Высокий	3	8,57	6	19,36	9	13,94	φ*=1,28, не значимо
Средний	19	54,29	20	64,52	39	59,09	φ*=0,84, не значимо
Низкий	13	37,14	5	16,12	18	26,97	φ*=1,94, p≤0,05
Всего	35	100	31	100	66	100	
Творческое воображение							
Высокий	4	11,42	5	16,13	9	13,94	φ*=0,58, не значимо
Средний	22	62,86	21	67,74	43	65,15	φ*=0,41, не значимо

Низкий	9	25,72	5	16,13	14	20,91	φ*=0,97, не значимо
Всего	35	100	31	100	66	100	

Как видно из таблицы 1, высокий уровень развития творческих способностей обнаружен примерно у 12-14% детей. В основном преобладает средний уровень, который варьирует в пределах от 56,06% (нестандартность творческого мышления) до 65,15% (творческое воображение). Низкий уровень варьирует в пределах от 20,91% (творческое воображение) до 31,82 (нестандартность мышления). Существенных различий по полу обнаружено не было. Исключение составил параметр – оригинальность мышления, здесь низкий уровень был обнаружен у 37,14% мальчиков и только – у 16,12% девочек (φ*=1,94, p≤0,05).

Аналогичным образом проанализируем уровни выраженности вовлеченности родителей в образовательный процесс. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Вовлеченность родителей в образовательный процесс

Уровни вовлеченности родителей в образовательный процесс	Родители мальчиков		Родители девочек		Данные в целом		Статистическая значимость различий между уровнями вовлеченности родителей у мальчиков и девочек (φ* - угловое преобразование Фишера)
	n	%	n	%	n	%	
Высокий («Наставники»)	17	48,58	12	38,71	29	43,94	φ*=0,65, не значимо
Умеренный («Либералы»	9	25,71	17	54,84	26	39,39	φ*=2,45, p≤0,01
Низкий («Невидимки»)	9	25,71	2	6,45	11	16,67	φ*=2,22, p≤0,05
Всего	35	100	31	100	66	100	

Исследование показало (см. табл. 2), что в основном по уровню вовлеченности в образовательный процесс преобладают два типа: с высоким уровнем вовлеченности («Наставники») – 43,94% и с умеренным уровнем вовлеченности («Либералы» - 39,39%). Тем не менее встречаются и родители, которые слабо вовлечены в образовательный процесс, либо не вовлечены вовсе. В настоящем исследовании их было обнаружено 16,67%. Выявлены некоторые различия представленности типов родителей у мальчиков и

девочек. Относительно высокого уровня вовлеченности («Наставники») различий обнаружено не было (у мальчиков они составили 48,58%, у девочек – 38,71% φ*=0,65, не значимо). Что касается родителей с умеренной вовлеченностью в образовательный процесс («Либералы»), то у девочек их оказалось несколько больше, чем у мальчиков (54,84% в противовес 25,71, φ*=2,45, p≤0,01). У мальчиков же статистически значимо оказалось больше родителей с низкой вовлеченностью, чем у девочек (25,71% в противовес 6,45%, φ*=2,22, p≤0,05).

Разумеется, на основе данного исследования нельзя делать выводы о том, что родители мальчиков и девочек различаются по уровню включенности в образовательный процесс. В других исследованиях могут быть получены иные результаты.

Обратимся к анализу различий творческих способностей младших школьников у родителей с разной вовлеченностью в образовательный процесс. Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни творческих способностей у детей младшего школьного возраста в зависимости от вовлеченности родителей в образовательный процесс

	Уровни вовлеченности родителей в образовательный процесс						
Уровни творческих способностей детей	Высокий уровень («Наставники»)		Умеренный уровень («Либералы»)		Низкий уровень («Невидимки)		Статистическая значимость различий между «Наставниками» и «Либералами» (φ* - угловое преобразование Фишера)
	n	%	n	%	n	%	
Нестандартность мышления							
Высокий	1	3,45	7	26,92	0	0	φ*=4,04, p≤0,001
Средний	19	65,52	18	69,23	0	0	φ*=0,29, p≤0,01
Низкий	9	31,03	1	3,85	11	100	φ*=2,83, p≤0,01
Всего	29	100	26	100	11	100	
Оригинальность мышления							
Высокий	2	6,9	7	26,92	0	0	φ*=2,07, p≤0,05
Средний	20	68,97	18	69,23	0	0	φ*=не значимо
Низкий	7	24,13	1	3,85	11	100	φ*=2,32 p≤0,001
Всего	29	100	26	100	11	100	
Творческое воображение							
Высокий	1	3,45	9	34,62	0	0	φ*=3,26, p≤0,001
Средний	24	82,76	16	61,53	1	9,09	φ*=1,79, p≤0,05
Низкий	4	13,79	1	3,85	10	90,91	φ*=1,34, не значимо

Всего	29	100	26	100	11	100	

Таблица 3 хорошо иллюстрирует тот факт, что в целом уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс оказывает существенное влияние на проявления творческих способностей детей младшего школьного возраста. В группе родителей с низкой вовлеченностью практически 100% детей имеют по всем исследуемым параметрам низкий уровень творческих способностей.

У родителей с более высокими уровнями вовлеченности в образовательный процесс результаты у детей значительно лучше. Однако зависимость здесь не носит линейного характера («Чем выше уровень вовлеченности, тем выше уровень выраженности творческих способностей»). Дети, чьи родители очень сильно вовлечены в дела школы, класса и собственного ребенка, демонстрируют более низкие результаты, чем дети родителей с умеренной вовлеченностью в образовательный процесс. Если у родителей типа «Наставники» только 3,45% младших школьников проявили высокий уровень нестандартности мышления, то у родителей типа «Либералы» - 26,92% ($\varphi^*=4,04$, $p\leq0,001$). И, соответственно, на низком уровне в первой группе находятся 31,03% детей, во второй – 3,85% ($\varphi^*=2,83$, $p\leq0,01$). Такая же картина обнаруживается и при анализе оригинальности мышления. По высокому уровню в первой группе – 6,9%, во второй – 26,92% ($\varphi^*=2,07$, $p\leq0,05$). По низкому уровню в первой группе – 24,13%, во второй – 3,85% ($\varphi^*=2,32$ $p\leq0,001$). Что касается творческого воображения, то здесь отличия обнаруживаются по высокому и среднему уровням. В группе родителей типа «Наставники» выявлено 3,45% детей с высоким уровнем воображения, а в группе типа «Либералы» - 34,62% ($\varphi^*=3,26$, $p\leq0,001$). По низкому уровню различий обнаружено не было, а по среднему – в первой группе 82,76% детей, во второй – 61,53% ($\varphi^*=1,79$, $p\leq0,05$).

Таким образом, гипотеза в целом подтвердилась. На основе эмпирического исследования было установлено, что уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс связан определенным образом с развитием творческих способностей детей. Оптимальный уровень демонстрируют дети, чьи родители умеренно вовлечены в образовательный процесс («Либералы»). ниже результаты у детей, родители которых имеют высокий уровень вовлеченности в образование («Наставники»). И совсем низкий уровень развития творческих способностей обнаружился у младших школьников, чьи родители не заинтересованы в обучении и успехах ребенка («Невидимки»), которые все проблемы «свалили» на школу и устранились от образовательной деятельности.

Полученные результаты могут быть использованы в практической работе учителей с родителями в процессе установления с ними оптимальных для развития детей отношений.

Список литературы

1. Апшева С. Ю., Малухова Ф. В. Влияние факторов семейного воспитания на развитие творческих способностей младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. №. 3. С. 382-382.

2. Гошин М. Е., Григорьев Д. С., Мерцалова Т. А. Типы родительской вовлеченности в образование и успеваемость школьников // Вопросы психологии. 2019. №. 2. С. 29-45.

3. Крутолевич А. И., Коноплич В. С. Творческие способности младших школьников во взаимосвязи с авторитарным и авторитетным стилями воспитания в семье // Научное наследие академика И. Ф. Харламова и актуальные проблемы целостного образовательного процесса в современном педагогическом пространстве. Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. С. 122-126.

4. Dong Y., Lin J., Li H., Cheng L., Niu W., & Tong Z. How parenting styles affect children's creativity: Through the lens of self // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol.45. Article 101045. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101045

5. Fearon D. D., Copeland D., & Saxon T. F. The relationship between parenting styles and creativity in a sample of Jamaican children // Creativity Research Journal. 2013. Vol 25(1). Pp. 119–128. https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752287

6. Gralewski J., & Jankowska D. M. Do parenting styles matter? Perceived dimensions of parenting styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 38. Article 100709. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100709

7. Zhao X., Yang J. Fostering creative thinking in the family: The importance of parenting styles // Thinking Skills and Creativity. 2021. Vol. 41. Article 100920. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100920

Тиллашайхова Х.А.
кандидат психологических наук, доцент,
ТГПУ им. Низами, Ташкент
khosiyat.tillashaykhova@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ СПОСОБНОСТИК ЭМПАТИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в педагогическом вузе с участием студентов 1-го и 4-го курсов. В исследовании был использован многофакторный тест эмпатии Э. Дэвис в адаптации Т.Б. Корягиной. Выявлено, что у студентов к периоду завершения обучения в педагогическом вузе не в достаточной мере сформировано профессионально значимое качество будущего педагога, а именно – способность к эмпатии по отношению к ученикам школы.

Ключевые слова: способности к эмпатии, учащиеся педагогического вуза

The article presents the results of an empirical study conducted at a pedagogical university with the participation of 1st and 4th year students. The study used a multifactorial empathy test by E. Davis in the adaptation by T.B. Koryagina. It has been revealed that by the time students complete their studies at a pedagogical university, a professionally significant quality of a future teacher has not been sufficiently formed, namely, the ability to empathize with school students.

Keywords: empathy abilities, students of a pedagogical university

Введение. Наше исследование посвящено изучению динамики становления социальной зрелости и особенности психологического благополучия студентов 1-го и 4-го курсов на примере педагогического вуза. Социальная зрелость рассматривается как устойчивое качество личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью, социальной направленностью поведения во всех сферах жизнедеятельности, в частности: социальной, профессиональной, семейной, в сфере межличностных отношений и саморазвития в студенческом возрасте. В психологической литературе способность к эмпатии трактуется как один из важнейших феноменов, характеризующий социальную зрелость личности.

Эмпатия является феноменом межличностного взаимодействия, регулирующим взаимоотношения людей и во многом определяющим нравственные качества человека. Развитие личности, способной к сопереживанию, сочувствию, восприятию эмоциональных переживаний и проявлений других людей, обеспечивает успешную адаптацию человека в современном социокультурном пространстве. Более того, наше исследование реализуется в педагогическом вузе и, как известно, для будущих педагогов сформированность способности к эмпатии можно рассматривать как профессионально значимое качество личности педагога школы. Исследованием эмпатии занимались такие ученые как: А.Г. Басова, В.В. Бойко, Т.П.Гаврилова, А. Меграбян, Дж. Мид, М.А. Пономарева, К.Роджерс, И.М. Юсупов и многие другие.В современной психологической литературе, для уточнения этого термина используют понятия «эмпатическое взаимодействие», «эмпатийные реакции», «эмпатийные способности», «эмпатическое слушание» и синонимы «альтруизм», «просоциальное поведение», «социальная сензитивность [1, 7]. Эмпатия как психологический феномен оказывает существенное влияние на всю личность в целом и от уровня ее развития зависит профессиональная деятельность многих специалистов, в том числе и педагогов [3].

А.А. Бодалев характеризует эмпатию как психосоциальный механизм, который является и механизмом действия других социально-психологических механизмов (децентрацией, рефлексией, идентификацией) и считает, что эмпатия обладает накопительной способностью человека переживать те же эмоции, что и другие. Вероятность возникновения эмпатии в межличностном взаимодействии зависит от того, насколько правильно каждый участник взаимодействия оценивает когнитивный результат в этом взаимодействии [2].

В профессиональном становлении педагогов продолжают развиваться эмпатийные отношения к человеку, мотивируется профессиональное самоопределение и формируются профессионально важные качества, в том числе и эмпатия.

Ученый Т.П. Гаврилова выделила четыре наиболее часто встречающиеся направления в объяснении эмпатии:

1) эмпатия как понимание чувств, потребностей другого человека;

2) эмпатия как вчувствование в объект искусства, событие, природу;

3) эмпатия как разделение эмоционального состояния другого человека или группы людей, аффективная связь с другими людьми;

4) эмпатия как свойство педагога и психолога.

В первом, во втором и третьем определениях Т.П. Гаврилова рассматривает эмпатию как процесс, а в четвертом – как свойство [5].

Все эти виды более или менее развиты у каждой личности, однако, один из них всегда бывает ярче. Способность к глубокому сопереживанию зависит от многих факторов – темперамента, характера, мозговой активности человека, профессиональной компетентности.Эмпатия – это настоящий дар, которым могут пользоваться не многие люди, она обрекает человека на страдания, ведь люди не всегда хотят испытывать это состояние.

В.И. Долгова и Е.В. Мельник считают, что особый интерес представляют работы, где эмпатические переживания рассматриваются как мотив альтруистического поведения. Это означает, что люди, испытывающие эмпатию, могут быть склонны к проявлению более заботливого и бескорыстного поведения по отношению к другим [6]. Важно отметить, что этот компонент является сложным феноменом, связанным с психофизиологической и социально-психологической деятельностью человека. Есть много факторов, которые могут влиять на способность к эмпатии, включая индивидуальные особенности личности, опыт и контекст взаимодействия.

Таким образом, суть феномена эмпатии заключается в понимании внутреннего мира других людей и развитии сопереживания, сочувствия и сострадания к их жизни. Исходя из того, что эмпатия является многогранным и сложным феноменом, современные исследователи рассматривают ее в качестве: – постижение и понимание эмоционального состояния другого человека (умения встать на его место); – умение сочувствовать, эмоционально отзываться на переживания других людей.

В понятие эмпатии включается сразу три компонента: аффективный, когнитивный, поведенческий. Эмпатия основана на позитивном отношении к другим людям и, обычно, влияет на контакт с ними и установление межличностных отношений, а также способствует выражению и развитию нравственных качеств. Многие исследователи отмечают, что выраженность эмпатии возрастает по мере накопления жизненного опыта. Поскольку эмпатия общественна по своему происхождению, то ее можно и нужно

развивать на всех возрастных периодах учащихся, поскольку она является характеристикой личностного роста и зрелости.

*Методы и методика исследования***.** В нашем эмпирическом исследовании приняли участие студенты 1-го курса в количестве 456 человек и студенты 4-го курса соответственно 416 человек. Нами был использован многофакторный тест эмпатии Э. Дэвис в адаптации Т.Б. Корягиной. «Опросник эмпатии» – психологический инструмент, разработанный американским психологом Марком Дэвисом для измерения уровня эмпатии и может использоваться как в исследовательских целях, так и в клинической практике для оценки эмоциональной составляющей личности и прогнозирования поведения в социальных ситуациях [4]. Методика позволяет оценить способность человека к сопереживанию, к эмпатической заботе – оценивает тенденцию испытывать чувства теплоты, сострадания и беспокойства о других людях, выявляет «помогающее» отношение и симпатию к чьим-либо чувствам.

Таблица № 1 – Распределение испытуемых (студентов 1-го и 4-го курсов) по уровню эмпатии (методика Дэвиса) в %

№	Шкалы	Низкий и тенденц к низкому		Средний		Высокий и тенденция к высокому	
		1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
1	Эмпатическая забота	24,94	31,72	47,26	48,78	27,78	19,45
2	Децентрация	31.06	26,43	44,42	38,94	24,50	33,06
3	Эмпатический дистресс (отсутствие)	28,43	31,72	45,51	48,55	23,84	19,71

Результаты и обсуждение. Как показано в таблице № 1 у студентов 1-го курса высокий уровень эмпатической заботы (и тенденция к высокому), как способности сопереживать другим людям выявлен у чуть больше четверти студентов, а у студентов 4-го курса около 20%. Что касается низкого уровня сформированности такого важного качества человека, как эмпатическая забота, для умения выстраивать доверительные отношения, то выявлено, что доля студентов первого курса составляет четверть опрошенных. У студентов 4-го курса соответственно выявлено – у трети опрошенных низкий уровень эмпатической заботы.

Мы использовали метод математической обработки для того, чтобы выявить есть ли статистически значимые различия в проявлении способности к эмпатии у студентов 1-го и 4-го курсов. Статистическая значимость по критерию Спирменапо шкале «Эмпатическая забота» составляет ,348 при p <0,001.

Аналогичная тенденция получена и по шкале «Децентрации» ,307. Шкала «Децентрация» направлена на измерение оценки индивидом своей

склонности учитывать точку зрения других людей в повседневной жизни. Эта тенденция связана с успешностью социального функционирования и более высоким самоуважением. Как показано в таблице 1, у студентов 4-го курса способность децентрироваться на высоком уровне выше, чем у студентов 1-го курса.

Что касается шкалы «Эмпатический дистресс», то полученный результат по статистически значимому различию демонстрирует существенную тенденцию, поскольку коэффициент корреляции равен ,264 (Спирмен при уровне значимости при p <0,001). Шкала «Эмпатический дистресс» позволяет выявить чувства неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции других в ситуациях оказания помощи, в напряженном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей, при этом направленные, в отличие от эмпатической заботы, на себя. По данным многочисленных исследований, такие негативные чувства, чаще всего раздражения, тревоги, беспокойства, возникающие в связи со страданиями и переживаниями другого, ведут к стремлению избавиться от них любым путем – как проигнорировав чувства другого, так и оказав помощь, но не ради благополучия другого, а ради своего спокойствия. К обучению на 4-м курсе у студентов снижаются показатели эмпатического дистресса, но более чем у трети опрошенных студентов 4-го курса, тем не менее выявлены характеристики эмпатического дистресса.

Исходя из полученных результатов можно констатировать, что такая важная характеристика для построения доверительных, конструктивных отношений с людьми, как способность сочувствовать и сопереживать у студентов и первого и четвертого курсов сформирована не на требуемом уровне. Под требованиями понимается важность эмпатической способности для реализации педагогического общения со школьниками в будущей профессиональной деятельности.

Около 20% студентов 4-го курса и почти 25% студентов 1-го курса характерна такая характеристика как эмпатический дистресс. Надо отметить, что эта тенденция к четвертому курсу ослабевает, но тем не менее, наличие такого процента деструктивной характеристики может блокировать профессионально важное качество педагога – умение налаживать доброжелательные и поддерживающие отношения с учениками.

Заключение. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

– у студентов 1-го курса доминирует средний уровень эмпатии, высокий уровень составляет 12 %; а низкий уровень способности к эмпатии выявлен у четверти опрошенных студентов;

– у студентов 4-го курса выявлено, что высокий уровень способности сопереживать статистически значимо ниже чем у первокурсников.

Полученные эмпирическим путем результатов, подтверждают необходимость в программы подготовки педагогических кадров включение не только информации о значимости эмпатических способностей, но и введение

тренинговых занятий, способствующих развитию эмпатии и отработки ее в период педагогической практики студентов в школах.

Список литературы

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии // Молодой ученый. — 2012. — №8. — С. 254-256.
2. Бодалев А.А. Психология межличностного общения / А.А. Бодалев. - Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. – 90 с.
3. Борисова А.А. Эмоциональный облик человека и психологическая проницательность // Особенности познания и общения в процессе обучения. – Ярославль: Соло.2008 – с.234.
4. Будаговская Н.А., Дубровская С.В., Карягина Т.Д. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия, 2013, № 1.
5. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии 1975, № 2. С. 147—158
6. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия / Монография. – М. Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
7. Маслова Т.М., Михальчук Е.В. Развитие эмпатии у студентов вуза // Условия сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса: сборник материалов всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, Биробиджан, 30 марта 2013 года / под общ. ред. Т.В. Левковой, Т.М. Масловой. – Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2013. – с.73-78.

Toshmatov B.E.
Teacher of the department Of "General psychology"
Tashkent State Pedagogical University
named after Nizami
boburjon20102010@gmail.com

FEATURES OF MOTIVATION OF TEACHERS WORKING IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИУЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

At the present moment the problem of professional motivation is acute in many institutions including educational ones. The article deals with the main factors motivating the activity of teachers, as well as the results of the study of the motivation of teachers working in organizations of different forms of ownership. This information will be of interest to specialists in the field of pedagogical psychology and labor psychology.

Keywords: Motivation, activity, teacher, formation, subjectivity, aspiration.

В настоящее время проблема профессиональной мотивации остро стоит во многих учреждениях, в том числе образовательных. В статье рассмотрены основные факторы, мотивирующие деятельность педагогов, а также результаты исследования мотивации педагогов, работающих в организациях разных форм собственности. Данная информация будет интересна специалистам в области педагогической психологии и психологии труда.

Ключевые слова: Мотивация, деятельность, педагог, образование, субъектность, стремление.

Motivation is one of the most important areas in psychology, which has been repeatedly confirmed in the works of both domestic and foreign specialists. Among domestic psychologists, this issue was considered by M.G. Davletshin, G.B. Shaumarov, R.I. Sunnatova, N.S. Safaev, Kh.A. Tillashaikhova, N.I. activities, roles. This article describes the differences in motivating factors inherent in teachers working in educational institutions of different forms of ownership - this is the novelty of this study. The importance of the study is predetermined by the fact that the problem posed is one of the main and priority problems of the state personnel policy, and, accordingly, the main condition for achieving new results and a new quality of education. The purpose of this work is to study the professional motivation of teachers whose activities take place in educational institutions of various forms of ownership. The results of the study can be used in the preparation of guidelines for teachers and heads of educational organizations, as well as in the work of a teacher-psychologist.

The formation of professional motivation, its results and the degree of satisfaction with the activity is usually associated with the influence of factors such as human needs, expectations, value orientations, incentives and external circumstances [1]. In the process of studying the transformations of professional activity, two directions of influence vectors are used that directly interact and determine the formation space: subjective (intrapersonal) and objective (environmental) factors [2]. Subjective factors are associated with dependence on the characteristics of a person's personality, his needs, values and correspond to objective factors, which represent the structure of motivation. Objective factors are influenced by the specifics of the place of work, in which professional motivation is formed and functions.

Objective factors are also based on the regional, political, economic and social conditions of the activity of a given society [3]. The motives of the social sphere are based on interaction with other people, including the desire to acquire new social connections and like-minded people; desire for communication and exchange of experience; the need for a sense of belonging, to have meaning in society and a purpose in life [4]. Psychological incentives arise from the importance of communication in the life of the subject, where communication acts as a leading need and condition for normal human life. Accordingly, a comfortable atmosphere in the team, conducive to normal communication, allows the teacher to fulfill

himself, being an excellent incentive to feel job satisfaction [10]. Gloric motivation is manifested in the desire for self-affirmation, fame, the need to gain recognition and honor from others, feelings of pride and superiority, as well as a sense of satisfaction from what has been achieved in one's own eyes, the growth of the value of one's personality [9]. This motivation is usually disinterested, reflecting the desire for self-education, the desire to improve the methods of obtaining knowledge [2]. The desire for pedagogical activity is formed by the professional orientation of motives, aspirations, desires to work with people; positive attitude towards interaction with children; the desire to help a person in case of failure; ease of establishing contacts with others; sociability; responsiveness to others; high satisfaction from the implemented pedagogical activity [3].

The most important motive of a teacher is love for children [8]. In the study, a survey of respondents was conducted using a specialized author's questionnaire of professional motivation of teachers. Initially, this questionnaire was tested on various groups of teachers, passed the examination by specialists in the field of pedagogy and psychology, and was found to be valid and reliable. The teachers were divided respectively into three groups of thirty participants. The first group included teachers of municipal educational institutions, the second group was formed by teachers working in private educational organizations, and the third group consisted of teachers who combine work both in municipal educational institutions and in private educational organizations. In the theory of external and internal motivation, there is a position that internal motivation is relevant only when professional activity is significant for the teacher in itself. Social motivation received the lowest value in the first group of respondents. However, the correlation analysis did not reveal a correlation between these indicators (-0.05). Consequently, teachers who carry out pedagogical activities in municipal educational organizations do not strive for career growth, but this is not due to the lack of social motivation. This may be due to the peculiarities of the activities of public schools: when moving to a higher position or increasing functionality, the increase in wages is not proportional to the responsibility and volume of work. When calculating the correlations between the areas of motivation in the first group, a negative relationship was found between the following types: social and labor ($r = -0.36$); career and gloristic ($r = -0.33$); the desire for pedagogical activity - psychological (-0.30) and career ($r = -0.35$); as well as love for children and career ($r = -0.54$). In the group of teachers engaged in teaching activities in private educational institutions, the distribution of motivation in areas was the same as in the first group: the highest value of motivation was determined in the material direction and the desire for pedagogical activity.

When calculating the correlations between the areas of motivation in the second group, a negative relationship was found between material motivation and work motivation ($r = -0.42$), the desire for pedagogical activity ($r = -0.40$) and love for children ($r = -0.49$), as well as social motivation and desire for pedagogical activity ($r = -0.41$). The data obtained may indicate that an increase in material motivation leads to a decrease in labor motivation, as well as the desire for pedagogical activity and love for children. A high degree of correlation of

motivations in the second group was not determined. But it is worth noting that the greatest connection was determined between the desire for pedagogical activity and love for children (r = 0.57). The lowest value of motivation in the third group of respondents was determined by the value of material motivation. This fact allows us to conclude that for the respondents of the third group, wages are not a motivating factor in the implementation of pedagogical activities. Let us single out an inversely proportional relationship in the third group between material and non-material motivation (-0.87), between career and social motivation (-0.71), between labor and social motivation (-0.55). In this case, educational motivation, which was identified as a priority according to the results of the survey, is most influenced by social motivation. It is worth noting that this relationship of all has the most pronounced indicator. The desire for pedagogical activity is more associated with gloristic motivation, as well as with the motive of love for children. Average deviations of indicators of the motivational sphere among teachers of the third group (compiled by the authors)

The final stage of the study was to determine the reliability of differences between motivation indicators among representatives of different forms of ownership. Conducting an analysis of variance for all three groups of respondents using the Fisher criterion demonstrated the presence of significant differences, which confirmed the assumption put forward about the dependence of motivation indicators on the place and working conditions. Gloristic motivation is most interconnected with material motivation, and career motivation is the least. It can be assumed that private school teachers see the dependence of their salary on the fame that follows them in society, and leads to them more students. But this does not mean at all that they are striving for a promotion, but, most likely, they are satisfied with their position, and they plan to develop in this area. The growth of material motivation leads to a decrease in such types of motivation as non-material, labor, the desire for pedagogical activity and love for children. The motive of striving for pedagogical activity most strongly correlates with psychological motivation. With an increase in the desire for pedagogical activity, social motivation decreases, which can be determined by the role of the desire for pedagogical activity as the leading motivating factor that reduces the significance of society, and therefore it can be difficult for them to find a common language with other groups of people besides their students. An increase in educational motivation leads to a decrease in non-material, psychological, labor and career types of motivation. The desire for pedagogical activity in this group turned out to be the most associated with the motives of fame, and the least - with the motives of career. An increase in the motive for striving for pedagogical activity is accompanied by a decrease in nonmaterial, psychological, labor, and social motives. The motives of love for children showed the highest correlation with gloristic motivation, and the weakest - with social motivation. With the strengthening of the motive of love for children, there is a decrease in non-material, psychological, career motivation and motivation of power. This probably indicates the satisfaction of teachers with their work activity as

teachers and mentors who do not aspire to high positions, as well as their vision of the potential of their students, who need care and love to get the highest results.

References

1. Shmelev A.G., Zelichenko A.I. To the question of the classification of motivational factors of labor activity and professional choice // Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology. 1987. No. 4. pp. 33-42.

2. Ilyin E.P. Motivation and motives (Series "Masters of Psychology"). St. Petersburg: Publishing House "Piter", 2000. 512 p.

3. Chugunova E.S. Socio-psychological features of professional motivation in engineering activity and problems of creative activity // Psychological journal. 1985. No. 4. pp. 15–21.

4. Baimetov A.K. Motives of pedagogical activity, 2008 [Electronic resource]. – URL: https://psy.wikireading.ru/64991 (date of access: 08/07/19).

5. Kokin Yu.P. Labor economics. M.: 2010. 686 p.

6. Karpova E.V. The structure and genesis of the motivational structure of personality in educational activities. Yaroslavl: YaGPU. 570 p.

7. Markova A.K. Psychology of teacher's work: book for the teacher. M.: Enlightenment, 1993. 192 p.

8. Ritchie, Sh. Motivation management. M.: UNITI-DANA, 2009. 399 p.

9. Rogov E.I. The teacher as an object of psychological research. M.: VLADOS, 1998. 496 p.

10. Vorobieva M.A. Formation of a system of motivation of pedagogical workers // Pedagogical education in Russia. 2016. №2. pp. 57–61.

Bobir Yuldoshev
Tashkent Institute of Chemical Technology
yuldoshevbobur@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH GIFTED STUDENTS: IMPROVING EDUCATIONAL STRATEGIES FOR PEOPLE WITH EXCEPTIONAL THINKING

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯМИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫМ МЫШЛЕНИЕМ

This article examines the psychological and pedagogical aspects of effectively preparing teachers to work with gifted students. The characteristics and needs of gifted students are discussed, emphasizing the importance of understanding their unique psychological profile to provide appropriate educational opportunities. In addition, the article examines the role of teachers in nurturing and developing the potential of gifted students, emphasizing the need for specialized training and

ongoing professional development. Explores a variety of theoretical frameworks and instructional strategies that support the education of gifted students, with a focus on promoting cognitive and social-emotional development. The article concludes by emphasizing the critical role of the teacher-student relationship and the importance of creating a supportive and inclusive learning environment for gifted students.

Keywords: gifted students, teacher preparation, psychological aspects, pedagogical aspects, educational strategies, exceptional mindset.

Аннотация: в статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты эффективной подготовки учителя к работе с одаренными учениками. Обсуждаются характеристики и потребности одаренных учащихся, подчеркивая важность понимания их уникального психологического профиля для предоставления соответствующих образовательных возможностей. Кроме того, в статье рассматривается роль педагогов в воспитании и развитии потенциала одаренных учащихся, подчеркивается необходимость профильной подготовки и постоянного профессионального развития. Исследует различные теоретические основы и стратегии обучения, которые поддерживают образование одаренных учащихся, уделяя особое внимание содействию когнитивному и социально-эмоциональному развитию. В заключение статьи подчеркивается решающая роль отношений учителя и ученика и важность создания благоприятной и инклюзивной среды обучения для одаренных учащихся.

Ключевые слова: одаренные ученики, подготовка учителей, психологические аспекты, педагогические аспекты, образовательные стратегии, исключительный склад ума.

Introduction

This article aims to deepen our understanding of the psychological and pedagogical aspects of effectively preparing teachers to work with gifted students. By examining the characteristics and needs of gifted students, exploring various theoretical frameworks and teaching strategies, and emphasizing the critical role of teachers in nurturing and developing potential, we strive to improve the preparation and ongoing professional development of teachers in this area. Creating a supportive and inclusive learning environment for gifted students is of utmost importance, and this article provides ideas and recommendations to help facilitate this process.

Literature analysis and methodology

Preparing teachers to work with gifted students requires an understanding of various psychological and pedagogical aspects. It is critical to recognize the unique needs and characteristics of gifted students and provide them with appropriate support and guidance to help them reach their full potential. Psychologically gifted students often demonstrate advanced cognitive abilities, heightened sensitivity, and strong emotions. Teachers must be equipped with knowledge about the social and emotional aspects of giftedness, such as perfectionism, underachievement, and asynchronous development. They should be aware of the potential problems that gifted students may face, including boredom, frustration, and feelings of isolation.

From a pedagogical perspective, teachers must be skilled in differentiated instruction to meet the diverse learning needs of gifted students. They must have a deep understanding of the curriculum and be able to modify and expand it to create appropriate challenges and enrichment opportunities. In addition, teachers must be aware of strategies for thickening, accelerating, and enriching the curriculum to ensure that gifted students are properly exposed to and engaged in the learning process.

In addition, teachers must be trained to use a variety of assessment methods to accurately identify gifted students. This includes using both qualitative and quantitative measures to recognize giftedness in various areas such as academic, creative, and leadership abilities. Teachers must also have the ability to analyze and interpret assessment results to develop appropriate curricula based on the strengths and needs of gifted students.

Results

Pedagogical skill is the highest example of a teacher's creativity, which is formed over the years. The acquisition of high skills is a very complex process and is considered one of the most pressing problems of pedagogy. In addition to the high qualities inherent in the profession of every teacher, his desire to master the pedagogical skills of his field is of great importance. Only employees with teaching skills can be competent and talented in their profession [3]. To carry out successful activities, teachers, along with pedagogical skills, need a broad worldview. Teachers with this ability to achieve excellent results without much effort, and creativity is always their partner. For a pedagogical activity to be effective, the teacher must have a deep command of his subject, have an understanding of related subjects, be able to convey educational material to students, arouse students' interest in active independent thinking, take into account their knowledge and spiritual world, one should imagine their levels of knowledge and ignorance [4]. Qualified, experienced teachers can put themselves in the student's shoes and organize lessons accordingly. Therefore, he clearly and consistently plans the quality of the presentation and the mechanism of the lesson. It is well known that teachers of this type carry out their activities according to the requirements of the time. It is difficult to imagine a modern education system without the terms "competence" and "interactive method". The role of teaching and educational competence in the formation of the educational system is of particular importance. Educational competence is the student's ability to apply knowledge acquired during the educational process. It is understood as a body of knowledge in self-awareness, including logical, methodological, comparative, perceptive, applied, and self-evaluative activities. Interactive methods are directly used in the field of education to develop students' competence.

Building positive relationships with gifted students is also important. Teachers must understand the need for intellectual stimulation and provide a supportive and supportive learning environment. They should encourage collaboration and provide opportunities for gifted students to work with intelligent peers. Moreover, teachers should encourage a growth mindset in gifted students by emphasizing the importance of effort, resilience, and accepting challenges.

Discussion

Teacher training for working with gifted students should include opportunities for professional development and ongoing support. This may include workshops, conferences, mentoring programs, and collaboration with other educators experienced in gifted education. By equipping teachers with the necessary psychological and educational knowledge and skills, we can ensure that gifted students receive the education they need to thrive and contribute to society. Addressing the social-emotional development of gifted students is as important as their academic growth. Teachers should provide opportunities for gifted students to interact with intellectual peers through enrichment activities, competitions, and conferences. Creating a sense of belonging, understanding, and empathy in the classroom can make a significant difference in the emotional well-being of these students. Teachers should also work closely with parents and other educators to understand and address any potential social and emotional challenges that gifted students may face.

Summary

In general, preparing teachers to work with gifted students requires an understanding of the psychological and pedagogical aspects of their development. By addressing the intellectual, emotional, and social needs of gifted students, teachers can create a positive and engaging learning environment that promotes their growth and development.

References

1. Cross T.L. Gifted Education: A Comprehensive Guide. Waco, Texas: Prufrock Press. 2019.

2. Gallagher D. J., Gallagher S. A. Teaching a Gifted Child: A Practical Guide. New York, NY: Routledge. 2017.

3. Moon S.M. Psychology of gifted children: Review. Seoul, South Korea: Hophere Books. 2018.

4. Issues of modern technology in teaching foreign languages. Materials of the Republican Scientific and Practical Conference. Tashkent. 2007. P. 25.

Juraeva S.N.
Doctor of science and professor
of psychology at the university of Nizami
sohibjamolj@mail.ru

FEATURES AND CRITERIA FOR THE FORMATION OF A MODERN PEDAGOGICAL IMAGE
ОСОБЕННОСТИ И КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИМИДЖА

Contemporary world requires from educator particular image, necessity in professional skills, his predisposition to innovations as well as creative pursuits, the

ability of masterfully demonstrate in his activity related to economic and professional qualities. Such a development of a teacher in a modern intensive society requires a detailed study of the conditions, mechanisms and properties of the activities of a modern teacher. The first scientific novelty of the work is the study of the impact of the image of the modern pedagogue on education. The article uses pedagogical-psychological analysis, observation, test-questionnaire methods.

Key words and concepts: image, pedagogical image, image mechanisms, professional requirements, image structure.

Аннотация: современный мир требует от педагога особого имиджа, необходимости в профессиональной подготовке, его предрасположенности к инновациям и творческим исканиям, умения мастерски показывать в своей деятельности, связанные между собой новые экономические и профессиональные качества. Подобное развитие Имиджа педагога в современном интенсивном обществе, требует подробного изучения условий, механизмов и свойств деятельности современного педагога.

Ключевые слова: имидж современного педагога и психолога, культура преподавателя, социально-психологические ситуации.

Introduction

Uzbekistan's independence, building a new society based on the principles set by the head of state, radical reforms in the education system, major changes in people's minds, making the slogan "Uzbekistan is country with great future" a reality depend on the potential, personal qualities and position of professors and teachers in higher education. The fact that the above is maintained at the required level is determined in part by the image of the teacher in higher education. The higher their image, the more intelligent young people devote themselves to this field, turning them into professional activities, and conversely, if the image of a teacher is not at a sufficient level, intellectual youth will try to bypass this profession. Thus, the image of the teacher in the higher education system is one of the important factors determining the economic and social development of the country. Today, for some reason, there is a need to raise the image of a modern educator to a sufficient level, because it is not at the level of demand. In our opinion, today we can see many changes in the image of intellectuals, including educators in the higher education system, which can inevitably be observed in the transition period of all developed countries. The factors that cause them, the causes, the duration of change, the negative and positive, social and regional characteristics make up the urgency of the problem chosen by the need for special scientific research.

Everyone plays the role of a student, teacher, mentor, educator throughout their lives. The teaching profession is one of the oldest and most respected professions. The profession of teacher, educator, and mentor has gone through many historical periods and was carried out by people with life experience, not by people who were initially specially trained. Educators are considered to be people who have been specially trained and engaged in this activity. Therefore, the pedagogical profession has its own characteristics. Such people always appear in the eyes of their

students, colleagues and parents. One of the main factors is the appearance of the teacher, which is the main guarantee of success of the teacher. The image of a person is first of all determined by his appearance, that is, his beauty and culture, depending on how he is dressed.

Each of us creates a certain level of self-image. The perception of a person is formed on the basis of his speech norms, habits, appearance, intellect, and so on.

The Purpose is to study socio-psychological factors of the formation of the image of the modern pedagogue working in society today, the psychological analysis of the role of social psychological mechanisms and factors in the formation of the spiritual image of the modern educator.

Image is a goal-oriented image, a generalized form of emotional-psychological impact on the public [1].

Analysis of the scientific works on the subject:

The image of the pedagogue is an emotionally strong image of the teacher, which is to influence the behavior of students in the imagination of colleagues, people around them. The image of the teacher is formed on the basis of the expenses directed to the purpose of successful activity. The topic of teacher image is a hotly debated topic in the scientific literature today. But in all respects, a positively formed image is considered to be a key factor in successful pedagogical activity.

"A teacher," says Al-Farobi, "must be intelligent, have a beautiful speech, and be able to fully and clearly express what he wants to say to students." He continued, “The role of the teacher and the leader is like the role of a wise head of state, so the teacher must remember everything he has heard and seen, have intelligence, beautiful speech, and be able to fully and clearly express the ideas he wants to convey to students. According to the encyclopedic scholar Abu Ali ibn Sina, “A teacher should be a person who is courageous, pure in conscience, honest and well versed in the methods and morals of raising a child. The teacher must be able to penetrate the layers of the mind by studying the whole inner and outer world of the student” [2].

Nosiriddin Tusi says in his book On Teacher Education: “A teacher should be able to prove in discussions, believe in the correctness of his ideas, and his speech should be absolutely clear, his sentences should be logically expressed. A teacher’s speech can never and nowhere be harsh, rude, or angry. The teacher’s inability to behave during the lesson can disrupt the work” [3].

Scientific novelty of the article

In the process of intensive development of society, modernization of the educational process, a new image model of the teaching profession is put forward. The process of continuous education ensures the effectiveness of pedagogical activity.

Image is an image, a system of external characteristics of a person, which determines the uniqueness of a person. It always reflects his individuality in his communication with other people. Image elements form an integral part of human character and individuality, shaping the attitude of people around him. A person’s image is also the degree to which he or she is recognized by others. Image, as a tool

of a person's work, helps to establish a close relationship with others. We can also say that image from English means the creation of the image of a certain person by other people.

Image is the ability to convey to those around you your place in society, what profession we have, your character temperament, behavior and financial capabilities [4].

One of the tasks of our modern educators today is to correctly diagnose the intellectual development of students, identify psychological defects in education and upbringing, prevent the most important existing deficiencies and disorders, and maintain student psychohygiene.

For the teacher, the image is much more important than in other fields, which leads to the emergence of imagination in students, the emergence of positive attitudes and, in turn, the formation of their image. The main qualities of a pedagogue should be his communicativeness, reflexivity, self-control, empathy [5].

The purpose of our scientific work is to study the socio-psychological factors of the formation of the image of the modern pedagogue, the empirical study of social psychological mechanisms, factors and laws in the formation of the spiritual image of the modern educator. In our study, we used the test "Psychological study of the teacher's personality."We present this methodology with the analysis of the results of 54 higher education teachers of professors and teachers of 2 humanities and natural sciences.

Conclusion

The image of a modern pedagogue is expected to be effective in the educational process when it is consistent with the development of social society. Creating the image of a modern pedagogue increases the effectiveness of education in the system of continuing education, leads to the modernization of pedagogical activity, lays the foundation for building a prosperous society, which is the main idea of our national ideology.

During the research work, teacher collects and analyzes the experiments and draws conclusions based on them. In the process of applying these conclusions in his practical work, he acquires the very important knowledge necessary for a modern teacher. Image has emerged as a subject of research in various fields of scientific knowledge, related to the personal list in all spheres of society. This aspect is a situation that allows the image to be defined as the structure of a person’s subjective, equal to human behavior for certain social processes, events, things, people, and so on. Perhaps the image has become part of our culture.

The indicator of a modern pedagogical component is its formed image. The teacher is an educator for the younger generation. First of all, students' interest and mastery of the subject can be increased only if they are able to pay attention to their own personality. The image of educators is also considered to be an indicator standard of the image of the educational institution in which they work. We can compare the educator to the realm of knowledge, to the magicians who lead children. The modern educator is gradually moving forward without stopping on the path of his professional activity. One of the remarkable aspects of the pedagogical

profession is that it is impossible to reach the limits of the perfect knowledge being studied. The role of the image is invaluable in the fact that the teacher directs, guides, accompanies and supports the younger generation in the realm of knowledge, which in turn awakens a sense of confidence in him.

In the public imagination, there is a stereotypical image of a teacher's professional image with a generalized classification of all teachers. The image of the educator is formed through the concept of "I" and is the control of self-awareness and behavior.

The formation of the image of a modern educator is a necessity for today, and such a complex work will not fail to bear fruit. A person with the right to teach is required to be constantly on the lookout. The main thing is to have scientific potential. If the modern educator can correctly assess his capabilities, he can find the right way. He will always have self-confidence and will be successful both in his professional career and in his personal life.

An image is a situation that unconditionally explains to those around you what level of society you are on, what profession you belong to, what character, temperament, taste you have, and your financial situation.

The basis of image formation is the ability to attract the attention of a certain audience and show another necessary characteristic of the object, and at the same time its impact on the subject. Image - in other words, the appearance of such an image of the Teacher, the structure of his Image is very relevant today, it is studied by one of the new branches of science - Image. Teacher Image is a symbol of the subject of the image, the teacher must be a whole in the process of creating interactions with the student.

The image of the teacher needs to be shaped so that he or she can lead, evaluate himself or herself according to his or her concept, what abilities he or she has, how to behave and evaluate. The importance of topic includes: forming a professional image of the student - ensures that he is successful in solving professional problems on the basis of practical experience and knowledge; the study of the problems associated with the formation of professional image in the workplace and their solution provides the criteria for training qualified professionals for life through the formation of professional training; the need for students of new types of educational institutions to have a unique method of cooperation with the teacher; the continuous increase in the amount of information leads to an increasing need for changes in the forms of teacher-student interaction, and as a result, the need for knowledge; today's drastic changes in the criteria and requirements for a teacher's personality, professional knowledge, help to bridge the gaps in teachers outlook with students outlook; proved that there are changes in the teacher-student positions on education and, as a result, changes in the methods of teacher-student collaboration in ensuring the effectiveness of education.

References

1. Averyanov A.I., Rasskazova A.L. Guidelines for students of the Moscow State Pedagogical Institute. Minutes No. 9 dated April 12, 2010. pp. 4-7.

2. Жўраева С.Н. Cultural and historical prerequisites for the development of the innovative potential of the subject of creativity // Psychology and education: 2870-2873. 2021.

3. Khaydarov F.I., Khalilova N.I. Methods of teaching psychology. Textbook. 2006. pp. 17-18.

4. Kriksunova I. Create your image. - St. Petersburg: Lan, 1997.

5. Xoliqov A. Pedagogical skills. Study guide. T .: "IQTISODMOLIYA" publishing house, 2010. 312 p.