



ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ГОРОДА МОСКВЫ  
Государственное автономное образовательное  
учреждение  
высшего образования города Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики и психологии образования

## **ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА**

### **СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**международной научно-практической конференции**

*при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований*

**5-6 ноября 2019 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

## **СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**международной научно-практической конференции**

**«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА»**

*при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований*

**г. Москва, 5-6 ноября 2019 года**

УДК 371; 37.03

ББК 74.0; 74.4

*Рекомендовано к печати*

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

*Научный редактор:*

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук,  
член-корреспондент РАО, профессор А. И. Савенков  
доктор психологических наук, профессор Л. И. Ларионова*

**Психология одаренности и творчества:** Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова, профессора Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – 560 с.

*Рецензенты:*

***М. В. Воропаев***

*доктор педагогических наук, профессор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

***Т. С. Комарова***

*доктор педагогических наук, профессор кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»*

В сборнике представлены доклады и статьи участников I Международной научно-практической конференции «Психология одаренности и творчества». Статьи сборника посвящены фундаментальным научным проблемам психологии одаренности и творчества, которые отражают основные направления исследований, проводимых в России и за рубежом. Представлены доклады и статьи по вопросам: определения теоретико-методологических оснований исследования одаренности и творчества; методов диагностики и развития одаренности; роли биологических и социальных факторов в развитии одаренности; культурной специфики структуры одаренности и интеллекта, креативности; теории обучения и образовательной практики одаренных детей; вклада некогнитивных факторов в развитие интеллекта и креативности; успешности обучения одаренных детей на разных уровнях образования; ресурсов мышления и творчества у субъектов профессиональной деятельности; становления одаренной личности на разных этапах онтогенеза; развития одаренной личности на этапе поздней взрослости.

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

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

<b>Баяраа Д., Цэцэгмаа Д.</b> (Улан-Батор) Методика внеклассной учебной работы, поддерживающей развитие способностей и творческой деятельности учащихся	<b>11</b>
<b>Бабаева Ю. Д.</b> (Москва) Ценность творчества и имплицитные представления о нем у учащихся и педагогов	<b>24</b>
<b>Караиванова М.</b> (Пловдив) Математическая грамотность на пользу развития будущих музыкантов и художников	<b>28</b>
<b>Кашапов М. М.</b> (Ярославль) Творческие основы ресурсности мышления субъекта профессиональной деятельности	<b>32</b>
<b>Кравцова Е. Е.</b> (Москва) Психологические проблемы одаренных детей и взрослых	<b>36</b>
<b>Ларионова Л. И.</b> (Москва) Культурно-исторический подход к разработке модели интеллектуальной одаренности	<b>42</b>
<b>Мелик-Пашаев А. А.</b> (Москва) Художественная одаренность как одна из граней общей творческой одаренности	<b>47</b>
<b>Нарикбаева Л. М.</b> (Алматы) Организационно-педагогические условия развития профессиональной одарённости будущего специалиста в высшей школе	<b>53</b>
<b>Савенков А. И.</b> (Москва) Детская одаренность как проблема современного образования	<b>57</b>
<b>Сатова А. К.</b> (Алматы) Социально-психологические аспекты развития системы выявления, поддержки и образования одарённых детей и молодежи в республике Казахстан	<b>63</b>
<b>Семенов И. Н.</b> (Москва) Развитие рефлексивно-творческих ресурсов учащихся как компонентов их человеческого капитала	<b>68</b>
<b>Шумакова Н. Б.</b> (Москва) К вопросу о развитии способности к постановке проблем у одарённых младших школьников	<b>72</b>
<b>Щебланова Е. И.</b> (Москва) Соотношение способностей в структуре интеллекта одарённых учащихся на разных этапах средней школы	<b>77</b>

### РАЗДЕЛ II. НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

<b>Бакунович М. Ф., Шавлюкевич О. А.</b> (Минск) Психологические характеристики саморегуляции как предиктора творческой активности студентов педагогического университета	<b>81</b>
<b>Гаврилова О. Я.</b> (Москва) Успешность решения конвергентных задач в условиях варьирования внешних мотивационных установок	<b>87</b>
<b>Глузман А. В.</b> (Ялта) Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов одаренной студенческой молодежи на основе метода проектов	<b>92</b>

<b>Гончарова Д. В.</b> (Москва) Развитие идей эмоциональной саморегуляции в историческом контексте	<b>96</b>
<b>Грушецкая И. Н.</b> (Кострома) Психолого-педагогическое сопровождение родителей одарённых детей в условиях общеобразовательной школы	<b>99</b>
<b>Жданович Н. В.</b> (Минск) Реализация творческого потенциала студентов педагогического университета в проектной деятельности	<b>102</b>
<b>Кавунова П. М.</b> (Москва) Формирование межкультурной компетентности посредством творчества	<b>106</b>
<b>Курачев Д. Г., Курачева Л. Г.</b> (Брянск) Лепбук в работе с одаренными дошкольниками	<b>108</b>
<b>Лхамцэрэн Б., Буяндэлгэр Б.</b> (Улан-Батор) Краткий исторический обзор о развитии подготовки научно-исследовательских работников в Монголии	<b>113</b>
<b>Морозюк С. Н., Кузнецова Е. С.</b> (Москва) Взаимосвязь детского творчества со стилем родительского отношения и рефлексией матери	<b>119</b>
<b>Никитина Э. К.</b> (Москва) Исследовательское взаимодействие педагога и детей в обучении как фактор развития креативности личности	<b>124</b>
<b>Островская А. А.</b> (Минск) Исследовательская деятельность как современная образовательная стратегия личностного развития	<b>128</b>
<b>Поставнева И. В.</b> (Москва) ИмPLICITные представления педагогов начальной школы о развитии детской одаренности	<b>133</b>
<b>Ревтова Т. В.</b> (Москва) Эмоциональный интеллект как психологический феномен	<b>137</b>
<b>Савенкова Т. Д.</b> (Москва) Развитие социального интеллекта старших дошкольников в условиях совместной деятельности со сверстниками и взрослыми	<b>141</b>
<b>Смирнова П. В.</b> (Москва) Представления в юности о некогнитивных факторах жизненной успешности	<b>149</b>
<b>Фролова Т. В.</b> (Нью-Йорк) Индивидуализация образовательного маршрута русскоговорящих детей в начальных школах США	<b>154</b>
<b>Штец А. А.</b> (Севастополь) Исследовательский подход к обучению детей в общеобразовательной школе	<b>157</b>
<b>Щербинина О. С.</b> (Кострома) Условия преодоления трудностей социального развития одарённых школьников	<b>163</b>
<b>Ясвин В. А.</b> (Москва) Педагогические позиции учителя и развитие личности школьников в творческой образовательной среде	<b>166</b>
<b>РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ</b>	
<b>Богданов Д. В.</b> (Сочи) Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологического благополучия личности	<b>170</b>
<b>Ведякина А. В.</b> (Иркутск) Развитие творческих способностей одаренных детей	<b>174</b>
<b>Воровщиков С. Г.</b> (Москва) Самореализация одаренного ученика на основе интеграции общего и дополнительного образования: стратегия	<b>178</b>

научно-методической работы	182
<b>Галинская Н. А.</b> (Донецк) Склонности детей старшего дошкольного возраста как предпосылки развития одаренности	186
<b>Ганичева А. Н.</b> (Москва) Возрастные возможности и предпосылки развития одаренности у детей раннего возраста	190
<b>Громова Л. А.</b> (Москва) Развитие потенциально одаренных дошкольников с помощью коллекционирования	193
<b>Гусева О. В.</b> (Москва) Эстетическое восприятие как фактор развития одаренности	199
<b>Даутбаева Е. Ш.</b> (Сочи) Роль экскурсий в системе образования одаренных детей в Центре «Сириус»	
<b>Карева С. Р.</b> (Москва) Обзор основных методик изучения эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста	203
<b>Карпова С. И., Сухова Е. И.</b> (Москва) Развитие детской одаренности в условиях взаимодействия региональной и муниципальной образовательных систем	207
<b>Козырева Н. А.</b> (Москва) Технология обучения одаренных школьников в проектной школе «Я изменяю мир» (Образовательный центр «СИРИУС», г. Сочи)	212
<b>Кофан А. В.</b> (Москва) Развитие потенциально одаренных дошкольников посредством дидактических игр	218
<b>Кукарцева М. С.</b> (Москва) Ключевые компетенции педагогов, работающих с одаренными детьми	222
<b>Машарова Т. В.</b> (Москва) Развитие одаренности детей в региональной системе координат	227
<b>Михалева Д. В.</b> (Сочи) Развитие навыков саморегуляции у одаренных подростков	231
<b>Павленко Т. А.</b> (Москва) Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста и социально-психологическая адаптация к обучению в школе	234
<b>Петрова Д. В.</b> (Москва) Проблема ситуативной тревожности одаренных подростков	239
<b>Пронина Т. М.</b> (Москва) Особенности социального интеллекта дошкольников с разным уровнем самооценки	243
<b>Федорова Т. В.</b> (Самара) Развитие одаренности младших школьников	247
<b>Цапина О. В.</b> (Москва) Психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных детей	253
<b>Шахвердян Е. В.</b> (Москва) Развитие потенциально одаренных дошкольников посредством интеллектуальных игр	257
<b>Якубова Е. Ю.</b> (Москва) Развитие потенциально одаренных дошкольников посредством наглядного моделирования	260

#### РАЗДЕЛ IV. ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

- Артемёнок Е. Н., Пунчик В. Н., Сюй Фаньхуэй (Минск)** 269  
 Диагностический концепт исследовательского обучения младших школьников в Республике Беларусь 275
- Бирич И. А. (Москва)** Методологические основы диагностики творческих и художественных способностей 279
- Галой Н. Ю., Лукьянова О. И. (Москва)** Надситуативное мышление как условие креативной компетентности будущего педагога 283
- Листик Е. М. (Москва)** Состояние современных методик диагностики способности к распознаванию эмоций у детей дошкольного возраста 289
- Песков В. П. (Москва)** Исследование нервно-психической устойчивости у одаренных подростков
- Петрова С. О. (Москва)** Влияние увлечения интернетом на социально-психологическую адаптированность одаренных старшеклассников 293
- Сухоносков А. П., Дмитриева М. Ю., Сухоносков Д. А. (Москва)** Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности 296
- #### РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ
- Бибчук С. Г., Каитов А. П. (Москва)** Формирование условий для развития детской одаренности в дошкольной образовательной организации 300
- Белова Е. С. (Москва)** Траектории развития одарённости на этапе дошкольного детства 304
- Бельницкая Е. А. Кузнецова Е. Э. (Минск)** Специфика обучения химии одаренных учащихся разнопрофильных классов 308
- Бобышев В. С., Чернышова Е. А., Егоян С. А., Иванов П. В., Ханин С. В. (Москва)** Личностные аспекты развития одаренности через организацию дополнительного образования обучающихся на основании дифференцированного подхода 314
- Быкова И. В. (Могилев)** Создание условий для развития одаренности детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования 317
- Воронина Н. А. (Москва)** Психолого-педагогические условия развития воображения у детей старшего дошкольного возраста 322
- Воронцовская Л. Н. (Минск)** Интегративная основа формирования конативных способностей детей дошкольного возраста 326
- Григорьева Е. А. (Владивосток)** Региональная модель решения задачи развития детской одаренности 330
- Жижикина Ю. В. (Нижний Новгород)** Развитие творческого воображения младших школьников во внеурочной деятельности 333
- Киселева Т. Б., Горбенко И. А. (Москва)** Представления об одаренном школьнике у студентов педагогического вуза 336
- Клюева Е. В., Полосина Т. П. (Арзамас)** Профессионально-личностная 340

подготовка студентов педагогического вуза к работе с одаренными детьми	343
<b>Ключко О. И.</b> (Москва) Представления об одаренности и творчестве у родителей учащихся детских музыкальных школ	347
<b>Козина Е. Ф.</b> (Москва) Применение интеллект-технологий работы с одаренными детьми в массовой школьной практике	351
<b>Лучинкина А. И.</b> (Симферополь) Особенности образовательной деятельности одаренных детей в виртуальном пространстве	354
<b>Павленко Т. В., Сергеева Т. Ф.</b> (Сочи) Проектирование образовательных программ для одаренных детей на основе социального партнерства	358
<b>Перевозный А. В.</b> (Минск) Обучение одаренных детей в Англии	
<b>Родионова Ю. Н.</b> (Москва) Методическое сопровождение работы педагогов по развитию способностей детей в условиях дошкольной образовательной организации	362 366
<b>Рупасова Я. Е.</b> (Москва) Проблема развития одаренности в контексте формирования у студентов интереса к профессионально-инновационной деятельности	370
<b>Тимошук Н. А., Колыванова Л. А.</b> (Самара) Формирование готовности преподавателей высшей школы к работе с одаренной молодежью	373
<b>Трофимова Ю. С.</b> (Москва) Детская одаренность, возможности её развития на уроке технологии	376
<b>Челяпина О. А.</b> (Воронеж) Основные направления работы с одаренными детьми в области истории и обществознания	
<b>Югфельд И. А.</b> (Москва) Подготовка будущих педагогов к сопровождению одаренных детей	380
<b>РАЗДЕЛ VI. РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ</b>	386
<b>Ершова М. А., Степанов С. Ю.</b> (Москва) Эмоциональная креативность как предмет психолого-педагогического исследования	391
<b>Левинтов А.</b> (Москва) Свобода и консерватизм в креативном образовании. Требования к эгалитарному креативному образованию	396
<b>Мишина И. Б., Оржековский П. А.</b> (Москва) Количественная оценка дивергентных и конвергентных мыслительных действий учащихся на уроках химии	400
<b>Сёмина М. В.</b> (Чита), <b>Фёдорова Е. П.</b> (Москва) Самореализация в творчестве как проявление жизненных стратегий молодежи	404
<b>Степанова Ю. В., Степанов С. Ю.</b> (Москва) Развитие коммуникативной компетентности обучающихся рефлексивно-полилогическими методами	408 412
<b>Сухоруков А. С., Лунина Е. Н.</b> (Петрозаводск) Интерес как мотивационная основа креативности	
<b>Черных М. В.</b> (Москва) Развитие креативного и репродуктивного	

мышления в условиях цифровизации образования	416
<b>Яновская Л. В.</b> (Донецк) Творческое усилие	
<b>РАЗДЕЛ VII. РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ</b>	420
<b>Ахтямова Г. С., Сабирова Э. Г.</b> (Казань) Развитие математической одаренности младших школьников с помощью техник эффективного обучения	423
<b>Багаутдинова Д. И., Гавриш Т. А., Гайнуллина Л. Н.</b> (Казань) Аутизм – есть математическая гениальность?	429
<b>Бандурка Т. Н., Емельянова Е. В.</b> Особенности полимодального восприятия у современных старшеклассников с разным уровнем математических способностей	433
<b>Галиуллина А. И., Сабирова Э. Г.</b> (Казань) Математическая одаренность	436
<b>Глизбург В. И.</b> (Москва) Топологические факторы развития математической одарённости	439
<b>Головина М. Ю.</b> (Тымовское) Развитие математической одарённости младших школьников	
<b>Зуева Н. С., Ключко О. И.</b> (Москва) Специфика познавательного интереса к изучению STEM-дисциплин детей младшего школьного возраста	445
<b>Калинченко А. В., Зенкина О. Н.</b> (Москва) О роли комбинаторных и логических задач в развитии математических способностей учащихся начальной школы	448
<b>Криворотова Э. В.</b> (Москва) Формирование лингвистического мышления младших школьников как условие интеллектуального развития	455
<b>Лапина А. С., Харламова А. С., Фёдорова Т. В.</b> (Самара) Условия развития творческих способностей на основе интегрированного подхода к естественно-математическому образованию младших школьников	460
<b>Малхасян Н. С., Дубовской А. Г., Байрамова Э. В., Осипенко Л.Е., Королева Т. Н., Алисов Е.А.</b> (Москва) Лента времени как средство пропедевтического обучения одаренных детей форсайту	463
<b>Прохоров Д. И.</b> (Минск) Визуализация содержания обучения математики для учащихся с различными доминирующими типами математического мышления	467
<b>Тестов В. А.</b> (Вологда) О развитии и мониторинге математической одаренности	471
<b>РАЗДЕЛ VIII. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ</b>	475
<b>Алисов Е. А.</b> (Москва) Педагогический потенциал использования граффити в организации творческой деятельности подростков	408
<b>Жмурова Л. В.</b> (Иркутск) Идеомоторная тренировка в процессе учебной музыкально-исполнительской деятельности пианистов разной степени музыкальной одаренности	484

<b>Молодцова Н. Г.</b> (Москва) Развитие креативности младших школьников в процессе интерпретации художественных образов	<b>488</b>
<b>Никитёнок Н. А.</b> (Минск) Методика формирования регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности	<b>492</b>
<b>Хлебников А. С., Дерябина Т. Б.</b> (Москва) Вклад В. М. Бехтерева в развитие идей об эволюции детского рисунка	<b>497</b>
<b>Яшкова А. Н.</b> (Саранск) Интеллектуальное развитие учащихся музыкальных школ	
<b>РАЗДЕЛ IX. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ</b>	<b>499</b>
<b>Климко А. Ю.</b> (Сочи) Адаптация детей из малонаселённых пунктов при прохождении профильных смен в образовательном центре «Сириус»	<b>503</b>
<b>Кормышева М. В.</b> (Сочи) Особенности сопровождения академически одарённых школьников после прохождения профильной программы ОЦ «Сириус» в условиях региона	<b>508</b>
<b>Курганова Е.А.</b> (Москва) Творческое развитие детей и подростков в условиях социально-реабилитационного центра	<b>511</b>
<b>Попов П. Ю.</b> (Москва) Проектная деятельность на занятиях по робототехнике как средство развития творческих способностей учащихся	<b>515</b>
<b>Прыткова А. Е.</b> (Сочи) Формирование навыков научной коммуникации у одаренных детей в системе неформального образования	<b>521</b>
<b>Сидоришин Ф. А.</b> (Москва) Развитие одаренности подростков с применением игровых заданий в условиях временных детских коллективов	<b>525</b>
<b>Фризен М. А.</b> (Петропавловск-Камчатский) Возможности проектной деятельности в рамках работы с одарёнными детьми	<b>529</b>
<b>Царькова Н. Н.</b> «Смена как пазл»: особенности проектирования смены в ФГБОУ «МДЦ «АРТЕК»	<b>533</b>
<b>РАЗДЕЛ X. ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО ДОЛГОЛЕТИЯ</b>	<b>538</b>
<b>Гаврилюк А. В., Леонов С. В.</b> (Кишинев) Влияние творчества и саморегуляции на процесс адаптации после выхода на пенсию	<b>542</b>
<b>Мартьянова Г. Ю.</b> (Москва) О связи креативности и осознанной саморегуляции при адаптации к ситуации выхода на пенсию	<b>547</b>
<b>Наумова В. А.</b> (Петропавловск-Камчатский) Дивиденды долголетия и эмпатия поколений	<b>550</b>
<b>Поставнев В. М.</b> (Москва) Социально-психологические факторы творческой продуктивности ученых преклонного возраста	
<b>Ситаров В. А.</b> (Москва) Факторы творческого долголетия в педагогической деятельности	
<b>Степанов С. Ю.</b> (Москва) Психология бессмертия и проблема творческого долголетия	

## РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

**Баяраа Д., Цецегмаа Д.,**

средняя общеобразовательная школа «Үй Цай», Улан-Батор (Монголия)

E-mail: [bayar4591@gmail.com](mailto:bayar4591@gmail.com)

### МЕТОДИКА ВНЕКЛАССНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ, ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Аннотация. В статье представлен опыт организации внеклассной учебной работы, направленной на развитие самостоятельной творческой деятельности учащихся средней общеобразовательной школе «Үй Цай», Улан-Батор (Монголия)*

*Ключевые слова: самостоятельная творческая деятельность, внеклассная работа, метапредметные компетенции, геометрические фигуры.*

*Abstract. The article presents the experience of organizing extracurricular educational work, aimed at developing independent creative activity of students at secondary school “Yi Tsai” in Ylan-Bator (Mongolia).*

*Keywords: independent creative activity, outclass activity, project, complex learning potential, geometrical figures, meta-subject competencies.*

В средней общеобразовательной школе «Үй Цай», Улан-Батор (Монголия) в настоящее время активно ведется разработка научного и организационно-методического обеспечения поддержки развития способностей и творческой деятельности учащихся [15]. Значимым образовательным событием школы «Үй Цай» является ежегодное проведение различных внеклассных учебных мероприятий, как правило, на трех (монгольском, китайском и английском) языках, которые, обеспечивают непрерывное развитие способностей и творческой деятельности учащихся. Итоги каждого мероприятия подвергаются тщательному анализу. Результаты анализа выносятся на научно-практические конференции школьного, районного, столичного, республиканского и международного уровней, а полученные рецензии и предложения учитываются в дальнейшей деятельности.

Стало традицией проведение комплекса мероприятий. Учащийся под руководством учителя или самостоятельно, индивидуально или в команде собирает информацию, описывает факты, конкретные кейсы, связанные с содержанием текущего модуля или современными проблемами. Затем подвергает их всестороннему анализу, после чего готовит краткое сообщение на 3 – 5 минут для обсуждения в классе или дистанционно в режиме онлайн.

Начиная с 8 класса, учащиеся читают произведения отечественной и мировой классики на двух или более языка, осуществляют лексические и морфологические мини-исследования, одновременно подвергая анализу образы или сюжеты из читаемого произведения. Завершается работа подготовкой

доклада и коллективным обсуждением в классе. Учащиеся 12-а класса самостоятельную работу выполняют на китайском языке. При этом объединённые итоги своей работы учащиеся выносят на обсуждение и защищаются на школьном уровне. Такую работу учащиеся называют “выпускной дипломной работой”.

На продвинутом этапе обучения по обществознанию в 6 – 12 классах используются специальные рабочие тетради, составленные по канонам традиционной монгольской письменности, а также на современном монгольском, китайском и английском языках. Рабочие тетради способствуют развитию познавательных, коммуникативных, регулятивных и иных метапредметных компетенций учащихся.

В школе «Үй Цай» открыт первый в Азии Учебный центр “Шахматы-онлайн”. Все учащиеся школы вступили в Международную шахматную федерацию. В учебном центре преподают учителя, приглашённые из Международной шахматной федерации, а также Национальной федерации шахмат, которые ведут свои занятия на монгольском и английском языках, организуют шахматные турниры районного, столичного, республиканского и международного масштабов.

По актуальным проблемам естествознания и обществознания самостоятельные проектные работы учащиеся выполняют на разных языках. По результатам проектных работ готовятся доклады, которые затем обсуждаются на школьных, районных, городских, республиканских, международных научных форумах школьников.

С целью поддержки развития творческой деятельности учащихся в школе ежегодно проводится фестиваль художественной самодеятельности, по результатам которого организуются гала-концерты. Концертные программы, составленные из лучших номеров, традиционно представляются не только в столице, но и в приграничных районах и городах соседних стран. В настоящее время создан специальный фонд “Доброжелательные дети”, который занимается гуманитарной деятельностью по оказанию безвозмездной помощи детям, страдающим онкологическими заболеваниями, а также людям, пострадавшим от природных катастроф.

Анализ академической успешности обучающихся, самооценки обучающимися своих учебных компетенций, а также изучение удовлетворённости родителей образованием своих детей позволяют сделать вывод о том, что представленные мероприятия являются эффективными формами организации внеклассной работы, которые способствуют достижению высоких образовательных результатов.

В 2018-2019 учебном году внеклассная учебная деятельность была успешно реализована посредством проектной работы “Геометрические фигуры в нашей жизни” совместно с учителями, учащимися и их родителями. На примере анализа проектной работы “Геометрические фигуры в нашей жизни” представим модель организации внеклассной учебной работы, направленной на развитие самостоятельной творческой деятельности учащихся.

*Цель проектной работы:* разработка и внедрение в образовательный процесс общей и методологической моделей планирования, реализации, и оценки проектов как одной из форм внеклассной учебной деятельности по поддержке развития способностей и творческой деятельности учащихся.

*Задачи:*

1. Ознакомление с теоретическими и методическими трудами по проблемам развития творческой деятельности учащихся, а также практическим опытом организации внеклассной учебной деятельности.

2. Разработка и апробация общей и методологической моделей организации проектной работы на материале реализации проекта “Геометрические фигуры в нашей жизни”.

3. Организация совместно с учащимися 1-12 классов, учителями и родителями проектной работы “Геометрические фигуры в нашей жизни” в соответствии с общей и методологической моделями с последующим анализом результатов.

4. Разработка методических рекомендаций по использованию общей и методологической моделей организации проектных работ во внеклассной деятельности.

Концептуально проект “Геометрические фигуры в нашей жизни” базируется на теоретических положениях известных зарубежных ученых (Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Н. Дружинин, А. И. Савенков, М. А. Холодная и др.).

Следует отметить, что в Монголии до настоящего времени не проводилось фундаментальных исследований по проблеме способностей и творческой деятельности детей. Исключением является рабочий отчет по исследованию, выполненному на незначительном количестве школьников в 2012 году О. Мягмар по семи наиболее важным STEM-умениям. Некоторые аспекты проблемы развития способностей анализировались в рамках проекта “Способность”, осуществленного по линии Министерства образования Монголии, а также в немногочисленных диссертационных работах [7, 14]. В учебных планах государственных и частных вузов педагогического профиля на развитие способностей и творческой деятельности детей не отводится учебных часов. Из годового отчёта Гороно Улан-Батора за 2018-2019 учебный год явствует, что абсолютное большинство часов, отводимых в общеобразовательных школах на внеклассное обучение, рассчитано на спорт и художественную самодеятельность. Вместе с тем, в последние годы в практической работе общеобразовательных школ наблюдается использование учебных пособий методологического характера М. А. Дубовой, С. М. Масловой [4], А. Кроуфорда, Е. Венди Саул, Самуэл Мэтьюс, Жеймс Макинстер [1, 3] относительно разработки проблем индивидуальной и командной работы с одаренными детьми.

Теоретико-методологической и методической основой нашей проектной работы послужили теоретические концепции, выдвинутые в трудах А. И. Савенкова и его коллег [8, 11, 12, 14], М. А. Дубовой, С. М. Масловой [4], а

также опыт проектно-исследовательских работ по поддержке развития способностей и творческой деятельности учащихся, осуществляемых в общеобразовательных средних школах № 2103 и № 2100 г. Москва, «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», утверждённая Министерством просвещения РФ [5], а также программа «Правильный ребёнок-монгол», утверждённая в 2013 году Министерством образования Монголии [6].

Проектная работа «Геометрические фигуры в нашей жизни» была проведена в соответствии с общей моделью. Модель включает подготовительный, основной и заключительный этапы. На рисунке 1 представлена структура подготовительного этапа.

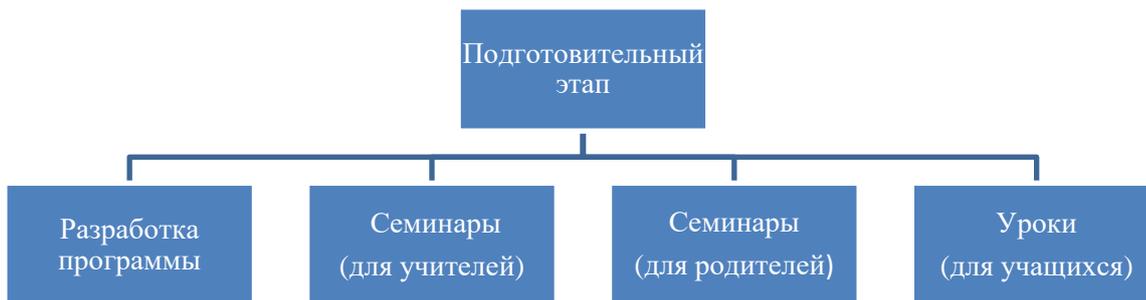


Рис. 1 – Общая модель подготовительного этапа проектной работы «Геометрические фигуры в нашей жизни»

Цель подготовительного этапа заключается в определении темы проектной работы, предметной области, содержания, среды, оценки и форм организации. Важным условием подготовительного этапа является ознакомление родителей с целями и содержанием проекта, ожидаемыми результатами, а также методологией его проведения. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с перечнем знаний и умений, которые будут формироваться в рамках проекта, а также с последовательностью шагов их реализации, с обязательной демонстрацией примерных действий.



Рис. 2 – Общая модель основного этапа проектной работы «Геометрические фигуры в нашей жизни»

Цель основного этапа заключается в организованном сборе необходимой информации при поддержке учителей и родителей. Например, установить, что в природе, обществе и человеческом организме может иметь форму цилиндра.

Учащиеся посещают музеи, предприятия, собирают сведения из различных источников (словарей, энциклопедий, художественных альбомов, кинофильмов и др.). Перед учениками ставится задача классифицировать объекты по степени сходства, назначению и значимости и обобщить сведения. Затем выбрать объект, соотнести его с геометрической формой, проанализировать и изучить геометрические, математические, химические, физические, биологические свойства предмета. По итогам выполнения проекта написать доклад и подготовиться к его защите.



Рис. 3 – Общая модель заключительного этапа проектной работы “Геометрические фигуры в нашей жизни”

На заключительном этапе учащийся защищает свой доклад в школьном формате, затем на районном и столичном уровне. По итогам защиты проекта автор получает оценки, рецензии, рекомендации и предложения, которые используются в дальнейшей работе над проектами.

Проектная работа была выполнена по организационной модели деятельности, разработанной в соответствии с основными частями учебного процесса. С данной моделью были ознакомлены учащиеся, учителя и родители, которые затем участвовали в выполнении проектной работы. В таблице 1 представлена организационная модель выполнения проектной работы.

Таблица 1

Организационная модель деятельности проектной работы “Геометрические фигуры в нашей жизни”

Ступени образования	Начальное	Базовое	Полное среднее
Сфера охвата	1-5 классы	6-9 классы	10-12 классы
Сроки	Подготовка: 12 недель	Подготовка: 10 недель	Подготовка: 8 недель
	Продолжительность доклада: 8-10 минут	Продолжительность доклада: 6-8 минут	Продолжительность доклада: 3-6 минут
Цели	Сбор информации и примеров, приобретение умений применения знаний, получаемых в классе, в ежедневной практике, осуществление расчёта в рамках базовых геометрических фигур	Сбор информации и примеров с последующим анализированием, применение знаний по математике, физике, химии в анализе типов существования в природе и обществе тех или иных геометрических фигур, их использования, а также в	Сбор информации и примеров, осуществление их расчётов, изучение применения геометрических фигур в науке и производстве, используемой при этом терминологии и того, как всё это решается, проведение некоторых

		проведении того или иного анализа, использование GeoGebra-программы	возможных экспериментов и расчётов с опорой на метапредметные компетенции
Содержание	Стандартный уровень начального образования, практические примеры из жизненного быта	Стандартный уровень базового образования, практические примеры на двух языках, связанные с природой и обществом, осуществление расчёта, основанного на применении нескольких дисциплин, использование при структурировании GeoGebra-программы	Стандартный уровень полного среднего образования, осуществление расчётов, основанных на научно-производственных примерах на нескольких языках и знаниях по естествознанию, использование при структурировании GeoGebra-программы
Методы и технологии	Наблюдение с одновременным экспериментированием (выдвижение проблемы, планирование, реализация, оценивание, регулирование, выведение результатов)	Изучение с одновременным экспериментированием (выдвижение проблемы, планирование, реализация, оценивание, регулирование, выведение результатов)	Исследование с одновременным анализированием (выдвижение проблемы, планирование, реализация, оценивание, регулирование, выведение результатов)
Средства	Фигуры, реальные вещи, образные рисунки, схемы, детские словари	Рисунки, схемы, карты, графики, видеозаписи, макеты, научные словари	Рисунки, схемы, карты, графики, видеозаписи, макеты, научные словари, журналы, специальные инструменты
Оценка	Оценка производится по оценочным листам для начального образования с учётом того, какие информации собраны, как они использованы, насколько верно осуществлены простые расчёты основных геометрических фигур, в какой степени отражены в докладе собственные мысли, насколько удачно осуществлены наблюдения и экспериментирования.	Оценка производится по оценочным листам для базового образования с учётом того, какие собраны информации, насколько верно сделан сравнительный их анализ, насколько при этом использовано знание двух языков, как проведены математико-физические расчёты геометрических фигур, существующих в природе и обществе, на каком уровне осуществлены эксперименты и исследование.	Оценка производится по листам оценки проектной работы для полного среднего образования и оценки доклада для этого же уровня с учётом того, как проанализированы геометрические фигуры, применяемые в науке и производстве, информации о них, собранные на нескольких языках, насколько они исследованы и экспериментированы, какие созданы макеты, как осуществлены их химические, физические и математические расчёты, какой собран творческий фонд, на каком уровне владеет ораторским мастерством и т.д.

Среда	Классы, семьи, рисуночные альбомы, детские фильмы, азбука	Классы, семьи, рисуночные альбомы, детские фильмы, музеи, краткосрочные ознакомительные экскурсии	Классы, кабинеты, лаборатории, офисы архитекторов, макеты и планы новых городов и микрорайонов, электростанции, другие промышленные предприятия, научно-документальные фильмы
Результаты	<p>Познание основных геометрических фигур, приобретение умений осуществлять простые расчёты, обучение таким универсальным учебным компетенциям как сбор информации, проведение анализа и синтеза, осуществление оценки и выступление с докладом, получение первичных представлений и опыта по творческой деятельности. А также создание творческого фонда из предметов, вещей, рисунков, имеющих изображение данной геометрической фигуры, соответствующих информации и доклада по данной проблематике.</p>	<p>Познание существования и применения геометрических фигур в природе и обществе, их гармонии, умение осуществления расчёта геометрических фигур с применением при этом своих знаний, полученных по естественным дисциплинам, создание всевозможных проектов и моделей. Помимо этого, приобретение умений и опыта по экспериментальному исследованию и творческой деятельности. Создание творческого фонда, состоящего из доклада, макетов, рисунков, схем, полученных в результате собственного исследования.</p>	<p>Сбор на нескольких языках информации об органах в организмах человека, животного и растений, о тех или иных деталях в строительных сооружениях и производственных оборудовании, которые по своей форме схожи с той или иной геометрической фигурой, проведение исследования их функций, гармонии, химических и физических свойств, практических значений, производительности и т.д., осуществление простых расчётов с последующим подтверждением их верности, выполнение расчёта на макете с использованием геометрических фигур, формул и GeoGebra-программы. Творческий фонд, состоящий из примеров, которые собраны в результате собственного исследования и демонстрируют некоторые физико-химические свойства геометрических фигур, применяемых в науке и производстве, а также практические их значения, а также из материалов проведения первичных производственных расчётов.</p>

Одной из важных составных частей организационной модели является оценка. Нами был разработан оценочный лист результатов проектной работы (таблица 2) и форма заключительного отчёта.

Таблица 2

Примерный лист оценки проектной работы “Геометрические фигуры в нашей жизни”

	Критерии	Оценка	
Начальное образование	1	Сбор информации и примеров	-Простые и общие - 1 балл -Из каждодневной обыденной жизни - 2 балла -Из детских фильмов, словарей, буклетов - 3 балла
	2	Расчёты применения геометрических фигур	-Взяты простые геометрические примеры, но расчёты не сделаны - 1 балл -Хотя взяты самые простые геометрические примеры, однако расчёты сделаны - 2 балла -Выбрана интересная геометрическая фигура и осуществлён расчёт простого ее применения - 3 балла
	3	Структура проектной работы	-Структура должна состоять из следующих 3 частей: 1. Определение основных целей и задач 2. Сбор информации, проведение анализов и расчётов 3. Выводы Из них если отсутствуют 2 части - 1 балл, отсутствует 1 часть – 2 балла, все части присутствуют – 3 балла.
	4	Умение докладывать и выражать свои мысли	-Главные мысли выражены не полностью - 1 балл -Главные мысли выражены полностью, но нарушена логическая последовательность – 2 балла -Главные мысли выражены полностью при правильной логической последовательности - 3 балла
	5	Ответы на вопросы	-Ответы на вопросы неполны - 1 балл -Ответы на вопросы не очень точны - 2 балла -Полные и точные ответы на вопросы - 3 балла
Базовое образование	1	Сбор информации и примеров	- Из каждодневной обыденной жизни - 1 балл -Из существующих в природе и обществе /учёт состояния применения/ - 2 балла -особо интересные примеры, существующие в природе и обществе - 3 балла
	2	Расчёты применения геометрических фигур	- Хотя взяты самые простые геометрические примеры, однако расчёты сделаны - 1 балл -Выбрана интересная геометрическая фигура, проведён расчёт с применением базовых формул - 2 балла -Расчёт сделан с применением метапредметных знаний, компетенций и формул - 3 балла
	3	Структура проектной работы	-Структура должна состоять из следующих 3 частей: 1. Определение основных целей и задач 2. Сбор информации, проведение анализов и расчётов 3. Выводы Из них если отсутствуют 2 части - 1 балл, отсутствует 1 часть – 2 балла, все части присутствуют – 3 балла.
	4	Умение докладывать и выражать свои мысли	- Главные мысли выражены неполностью, нарушена логическая последовательность - 1 балл - Главные мысли выражены полностью, но нет терминов и примеров – 2 балла

Полное среднее образование			-Главные мысли выражены полностью, при этом применены термины и примеры – 3 балла	
	5	Ответы на вопросы	-Ответы на вопросы неполны- 1 балл -Ответы полные, но логическая последовательность несколько нарушена – 2 балла - Ответы полные и точные, с применением терминов и примеров - 3 балла	
	1	Сбор информации и примеров	- Из существующих в природе и обществе /учёт состояния применения/ - 1 балл - особо интересные примеры, существующие в природе и обществе - 2 балла -Особо интересные современные информации и примеры, связанные с наукой, производством, инновацией – 3 балла	
	2	Расчёты применения геометрических фигур	- Выбрана интересная геометрическая фигура, проведён расчёт с применением базовых формул – 1 балл - Расчёт сделан с применением метапредметных знаний, компетенций и формул – 2 балла -Сделан эксплуатационно-потребительский расчёт геометрической фигуры, используемой в научно-производственной сфере, с применением нескольких иностранных языков и метапредметных компетенций – 3 балла	
	3	Структура проектной работы	Структура состоит из следующих 3 частей: 1. Верное обоснование, оптимальное определение целей, задач, содержания и методологии 2. Сбор информации, проведение анализов и расчётов с применением метапредметных знаний и компетенций 3. Выдвижение новой мысли, сравнительные выводы Из них если отсутствуют 2 части - 1 балл, отсутствует 1 часть – 2 балла, все части присутствуют – 3 балла.	
	4	Умение докладывать и выражать свои мысли	- Главные мысли выражены полностью, но нет терминов, примеров и логической последовательности – 1 балл -Главные мысли выражены, но термины и примеры использованы не очень достаточно – 2 балла -Главные мысли выражены полностью, с применением научных терминов и примеров, доклад уложился в отведенное время – 3 балла	
	5	Ответы на вопросы	-Ответы на вопросы неполны - 1 балл -Ответы на вопросы с применением простых терминов и универсальных примеров, но слабая логическая последовательность - 2 балла -Оптимальные и полные ответы на вопросы с применением научных терминов и примеров – 3 балла	

Примерный оценочный лист использовался при оценке проектных работ и отчётов учащихся, а также в качестве ориентира для учителей и самооценки самих учащихся.

Таким образом, в соответствии с общей и организационной моделями деятельности проектной работы учащиеся 1 класса выполнили и защитили на классном и школьном уровнях проектную работу на тему “Геометрические фигуры и моя азбука”, учащиеся 2 класса – на тему “Геометрические фигуры и мои игрушки”, учащиеся 3 класса – на тему “Геометрические фигуры и велосипед”, учащиеся 4 класса – на тему “Геометрические фигуры и шахматы,

бильярд”, учащиеся же 5-12 классов, выбрав геометрическую фигуру, выполняли проектную работу с применением GeoGebra-программы.

Ниже представлено краткое описание проектных работ учащихся различных классов:

1. Учащиеся 1 класса находили в вещах и материалах из повседневной жизни (ягодах и фруктах, тортах и печеньях, в горах и деревьях и т.д.) формы, напоминающие геометрические фигуры. Выполняли сравнительное описание, создавали образ предметов и объектов, используя геометрические знания, производили простые измерения (высоты, длины и ширины).

2. В рамках темы “Геометрические фигуры и велосипед” учащиеся определяли геометрические фигуры, присутствующие в механизмах велосипеда (например, раму велосипеда рассматривали как треугольник, колёса и шестеренки – как круги, расположение ног велосипедиста – как треугольник, голову велосипедиста – как круг, его руки и руль велосипеда – как прямые линии, приводили их изображения, определяли функции), более того, вычисляли длину сторон и площадь фигур, определяли углы (прямой, острый, тупой), вычисляли радиус, диаметр и длину окружности фигур в форме круга.

3. Учащиеся, работавшие по теме “Геометрические фигуры и шахматы, бильярд”, осуществляли сравнение шахматных фигур с геометрическими, устанавливали геометрическую фигуру, которая образуется в результате хода той или иной шахматной фигуры, давали название углу, который при этом образуется, вычисляли размеры длины сторон и площади воображаемых фигур.

4. Учащиеся прозвели сравнение автобуса с прямоугольником. Собрав необходимые данные, вычислили размеры и объём автобуса. Вычислили количество железа и стекла, необходимое для того, чтобы сделать каркас автобуса, определили вместимость автобуса.

5. Некоторыми учащимися рассматривалась монгольская юрта. Установлено, что юрта состоит из таких геометрических фигур как круг, цилиндр, конус и т.д. Следовательно, путём вычисления размеров их площадей можно определить объём пятистенной монгольской юрты. Установить площадь пола и количество уложенного паркета. Вычислить площадь стен и количество войлока. Кроме этого ученики анализировали уникальные свойства войлока. Используя некоторые детали монгольской юрты, а именно верёвку, прикреплённую к верхнему кругу юрты, и опоясывающую юрту тесьму, учащиеся осуществили некоторые геометрические построения (при помощи верёвки, прикреплённой к верхнему кругу юрты, установили центральную точку юрточного круга, при помощи же опоясывающей юрту тесьмы – длину окружности).

6. На основе изучения технического оборудования Теплоэлектростанции № 4 г. Улан-Батор, а также Горнообогатительного комбината Эрдэнэт, учащиеся установили, что часть важных устройств напоминают геометрическую фигуру “конус”. Затем оценили физические

свойства конических деталей, рассчитали эксплуатационные свойства и их производительность.

7. Представляет интерес проектная работа, выполненная по мотивам художественных зарисовок поэта Б. Лхагвасурэна “Лирический круг”, в которых воспеваются монгольский традиционный быт. Так, например, веревкой, которой привязывают лошадей, учащиеся очертили круг и вычислили размер площади, где привязанный конь может кормиться.

8. Группой учеников предпринята попытка показать, как в живописи используются перспектива и симметрия, а также различные геометрические фигуры на примере анализа знаменитых картин “Прекрасная Ферроньера” Леонардо да Винчи, “Едоки картофеля” Винсента Ван Гога, “Заговор Юлия Цивилиса” Рембрандта Харменса ван Рейна. Также была предпринята попытка выявить, какие геометрические фигуры изображаются при традиционных стилях написания икон в буддийской религии.

9. Отличается оригинальностью работа, в которой структура той или иной музыкальной ноты изображается геометрическими фигурами. При этом предлагалась интерпретация того, что изображаемые нотами звуки распространяются в пространстве.

Все проектные работы оценивались экспертами в соответствии с оценочными листами. Анализировались положительные стороны работ, давались рекомендации по совершенствованию проектов.

Анализ проектов показал, что из всех 920 школьников, представивших свои работы, 43 чел. получили 13-15 баллов (отличные и хорошие оценки), 856 чел. получили 9-12 баллов (удовлетворительные оценки), 21 чел. получил 5-9 баллов (неудовлетворительные оценки).

Результаты самооценки, осуществлённой по примерным оценочным листам учащимися выпускного 12-ого класса, свидетельствуют о том, что ученики оценивают себя высоко по первому и второму показателям, значительно ниже – по четвёртому и пятому показателям. Наибольший интерес у учащихся вызвал сбор информации и занимательных фактов из источников на разных языках. Следует отметить, что при анализе собранного материала и проведении расчётов потребовалась помощь родителей и учителей.

На защите проектных работ присутствовали более 60 % родителей учащихся 1-5 классов, и 20 % родителей учащихся 6-12 классов. Опыт привлечения родителей к оценке проектов себя не оправдал: почти все родители поставили своему ребёнку самые высокие баллы. Вместе с тем родители поддерживают такую форму внеклассной работы. Отмечено, что подобного рода внеклассная работа содействует практическому применению знаний, получаемых детьми в классе. В свою очередь углубление знаний и умений по геометрии и их презентация заметно улучшают навыки публичного выступления. Родители высказали мнение о целесообразности организации проектной работы два раза в год и не только по геометрии.

Анализ проектных работ и их публичной защиты выявил ряд дефицитов: несоблюдение регламента выступления, подмена понимания содержания проекта

заучиванием, упрощенное представление богатого материала, выбор простейших расчетов при обосновании применения тех или иных геометрических фигур.

С другой стороны, представляется, что характер собранных данных, расчёты соответствуют образовательному уровню учащихся 5-12 классов. Ученики владеют GeoGebra-программой на уровне пользователей, а составленные отчёты отвечают требованиям, которые предъявляются к написанию научного доклада. Таким образом, проделанная работа является ценным опытом организации внеклассной творческой деятельности, направленной на содействие учащимся в открытии нового знания.

Поскольку теоретико-методологической и концептуальной основой выполненной проектной работы и базой ее дальнейшего развития является концепция детской одаренности российского учёного А. И. Савенкова [8, 9, 10, 11, 12, 13] и его авторская программа “Я – исследователь”, то по согласию автора переводятся на монгольский язык ряд учебных пособий с учётом социально-культурных особенностей Монголии. Мы стремимся к созданию монгольского варианта данной авторской программы. При переводе основных терминов и содержания пособий учитываем национальные и социально-культурные особенности ментальности монголов. Так, изображения людей и животных, присутствующих на иллюстрациях, представлены на монгольский манер.

Анализ результатов настоящей проектной работы позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлено противоречие между достаточно развитой системой представлений о предпосылках и условиях развития способностей и организации творческой деятельности учащихся, описанной в зарубежной литературе, и отсутствием фундаментальных исследований по этому направлению в Монголии. Описан и частично обобщен опыт развития способностей и творческой работы детей в отдельных общеобразовательных школах через секции и кружки по физкультуре, спорту, художественной самодеятельности, а также по некоторым дисциплинам естествознания.

2. Анализ результатов организации проектной работы учащихся на основе представленной нами модели показал, что такая форма способствует формированию умений по осуществлению поиска информации, выбора способов решения проблем, открытию для себя и для других нового знания, приобретению нового опыта.

3. Считаем необходимым продолжить работу по совершенствованию апробированных моделей и методологии организации проектных работ. В ходе анализа результатов исследования выявлена значимость вовлечения в проектную деятельность учащихся и их родителей. Показана необходимость своевременного знакомства всех участников с технологией выполнения и защиты проекта. Обоснована актуальность работ по оптимизации регламента защиты и методического обеспечения оценочных процедур.

4. Опыт реализации проектного подхода во внеклассной работе средней общеобразовательной школы «Үй Цай» показал целесообразность более активного использования зарубежных разработок, а именно, авторской программы “Я – исследователь” (А. И. Савенков). Планируется адаптация программы “Я – исследователь” для монгольских учащихся и ее внедрение во внеклассную учебную деятельность по развитию самостоятельной творческой деятельности учащихся школы «Үй Цай».

#### *Список литературы*

1. Алан Кроуфорд, Е. Венди Саул, Самуэл Мэтьюс, Жеймс Макинстер. Сэтгэн бодохуйн сургалт ба сурахуй. Орчуулсан Ж.Баасанжав. УБ., 2013. (Alan Grawford, Wendy Saul, Samuel R.Mathews. Teaching and learning strategies for the thinking classroom. New York, 2005. Library of Congress Cataloging – in Publication Data)
2. Барри Беннет, Керол Ролхайзер-Беннет, Лори Стивен. Хамран суралцахуй. (харилцан идвэхтэй сургалтын гарын авлага). Орчуулсан. А.Гэрэлмаа, УБ., 2013, (Barrie Bennett, Carol Rolheise, Laurie Stevahn. Cooperative Learning: Where Heart Meets Mind. Ajax, Canada. Bookation Inc. 1991. P354 )
3. Боловсролын хамтын ажиллагааны нийгэмлэг. Бүтээлч сэтгэлгээг хөгжүүлэх арга зүй. Эмхэтгэсэн: Т.Амаржаргал, С.Батсүх, Д.Оюунцэцэг, Ж.Оюунцэцэг УБ., 2004, (Методика развития творческого мышления. Составители: Т.Амаржаргал, С.Батсүх, Д.Оюунцэцэг, Ж.Оюунцэцэг. Издатель: Ассоциация образоательного сотрудничестваУБ., 2004).
4. Дубова М. А., Маслова С. В. Планета проектов. Факультативный курс. 1 класс: методическое пособие. – М.: Изд РОСТ. – 64 с.
5. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oprf.ru/ru/discussions/1389/newsitem/16874?PHPSESSID=4v2viiuibb8evhpd45oeuitr46> (дата обращения 12.09.2019)
6. Монгол улсын засгийн газрын 2013 оны 295 дугаар тогтоол
7. Мөнхбаяр Д. Дунд сургуулийн зураг дүрслэлийн хичээлийн агуулга арга зүйг боловсронгуй болгох нь. УБ.,1994.
8. Савенков А. И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С . 66-73.
9. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Изд. дом “Федоров”, 2015. (Серия “Маленький исследователь”)
10. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
11. Савенков А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128с
12. Савенков А.И. Социальная среда как фактор развития детской одаренности //Библиотека CoolLib.net [Электронный ресурс]. URL: <http://coollib.com/b/328813/> red (дата обращения 12.04.2016)
13. Савенков А. И., Осипенко Л. Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. – Самара: Изд дом “Федоров”, 2019. – 160с.
14. Үй-Цай боловсролын технологийн сан. Геометрийн биетүүд бидний амьдралд төсөлт ажлын тайлан. (Фонд технологии образования “Уй Цай”: Рабочий отчёт проекта “Геометрические фигуры в нашей жизни”. УБ., 2019).

**Бабаева Ю. Д.,**

кандидат психологических наук, доцент, МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва

E-mail: [julybabaeva@gmail.com](mailto:julybabaeva@gmail.com)

## **ЦЕННОСТЬ ТВОРЧЕСТВА И ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НЕМ У УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме анализа имплицитных представлений о творчестве и его ценности у учащихся и педагогов. Описаны результаты исследования, проведенного на выборке, включающей 124 человека (93 учащихся и 31 преподаватель из колледжей, лицей и вузов г. Ташкента). Проверяется ряд гипотез о сочетании ценности творчества, имплицитных представлений о творческой деятельности и креативности, самооценки творческих способностей и показателей невербальной креативности. Рассматривается также связь параметров возраста и пола с перечисленными показателями. Особый интерес представляет анализ подгруппы испытуемых, которые ставят творчество на первые места в иерархии ценностей.

*Ключевые слова:* имплицитные представления, творчество, креативность, одаренность, ценность творчества.

*Abstract:* The article is devoted to the problem of implicit ideas about creativity and its value among students and teachers. It contains the description of the results of a study conducted on a sample of 124 people (93 students and 31 teachers from colleges, lyceum and universities in Tashkent). We examined a set of hypotheses about the combination of creativity value, implicit ideas about it and about creative activity, self-esteem of creative abilities and indicators of non-verbal creativity. The relationship of age and gender parameters with the listed indicators is also considered. Of particular interest is the analysis of a subgroup of subjects who put creativity on high ranks in the hierarchy of values.

*Key words:* implicit theories, creativity, giftedness, creativity value.

Научный интерес к проблемам творчества и творческих способностей (креативности) не ослабевает. По словам знаменитого британского философа и историка А. Тойнби, для выживания нации необходимо, чтобы человек мыслил креативно. Большой вклад в изучение креативности внесли Дж. Гилфорд и Э. П. Торренс, создав новые методы ее исследования. Однако их теоретические и методические разработки не избежали резкой критики (Р. Стернберг, Е. Григоренко, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, М. А. Холодная и др.).

Российские ученые опираются в своих исследованиях на идеи, выдвинутые Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. М. Матюшкиным, Я. А. Пономаревым, О. К. Тихомировым и др. Продолжается работа над созданием моделей и новых подходов к изучению феномена одаренности Л. И. Ларионовой [4], Л. В. Поповой [6], А. И. Савенковым [8], Н. Б. Шумаковой, Е. И. Щеблановой [10]. Однако все еще недостаточно изучен социокультурный аспект творческой деятельности. В работах Ю. Д. Бабаевой [1], Л. И. Ларионовой [4], М. С. Яницкого [11] выявлено противоречие между низким положением творчества в иерархии ценностей у испытуемых и декларируемой в современном обществе ключевой ролью креативности в достижении прогресса.

*Цель исследования:* Анализ ценности творчества и специфики имплицитных представлений о нем у учащихся и педагогов.

*Основная гипотеза:* существуют различия между учащимися и педагогами: в имплицитных представлениях о творчестве; в положении ЦТ в рейтинге ценностных ориентаций; в самооценке творческих способностей и в показателях невербальной креативности.

*Методики эмпирического исследования:*

1. Для выявления ЦТ применялась модифицированная Д. А. Леонтьевым методика М. Рокича. [5]. 2. Диагностика креативности проводилась с помощью субтеста невербальной креативности «Завершение картинок» теста Торренса в адаптации Е. Е. Туник. [9]. Перерасчет локальных норм показателя «Оригинальность» осуществлялся на выборке из 324 человек из Ташкента. Проводилась также оценка показателей Беглости, Разработанности, Сопротивления замыканию, Абстрактности названия и обобщенного показателя «Образная креативность». 3. Субъективные представления респондентов о творчестве и креативности выявлялись с помощью методики «Символ творчества», разработанной Ю. Д. Бабаевой и позволяющей выявлять как осознаваемые и вербализованные, так и невербализованные представления о творчестве. 4. Имплицитные представления о креативности выявлялись с помощью методики К. Двек в модификации Т. В. Корниловой и С. Д. Смирнова. [2]. 5. Для анализа самооценки применялась методика «Карта одаренности» Р. де Хаана и Дж. Каффа, модифицированная А. И. Савенковым [7]. Учитывая состав испытуемых (старшеклассники, студенты, педагоги), Ю. Д. Бабаевой и Я. И. Варваричевой была изменена часть вопросов с учетом возраста респондентов.

*Выборка:* 124 человека (58% женского и 42% мужского пола), из них – 93 – учащиеся технического и эстрадно-циркового колледжей, лицей и двух вузов г.Ташкента (M=18.9 лет, SD=2.9; 53% девушек и 47% юношей), 31 – педагоги (M=39.6 лет, SD=11.3; 74% женщин и 26% мужчин).

*Основные результаты.*

В целом по выборке ЦТ занимала у большинства респондентов последние места (с 16 по 18 в списке терминальных ценностей). Подгруппа тех, кто высоко оценил творчество, была относительно невелика. Эти результаты согласуются с полученными нами данными [1], а также с результатами исследований Л. И. Ларионовой [3], М. С. Яницким [11], Y. Babaeva, Y. Varvaricheva, E. Tukteeva [12].

Для уточнения выявленных связей применялся метод контрастных групп с высокой и с низкой ЦТ. Значимые различия по критерию Манна-Уитни получены для ценностей: «жизненная мудрость» ( $p=0,043$ ), «здоровье» ( $p=0,023$ ) и «общественное признание» ( $p=0,035$ ). Подтвердилась гипотеза о различиях в иерархиях ценностных ориентаций у респондентов с разной значимостью ЦТ и с разным уровнем креативности. Испытуемые, поставившие ЦТ на высокие места, отмечали также высокую значимость ценностей «свобода» и «познание». Те, кто поместил, ЦТ на последние места в списке

терминальных ценностей, чаще отдавали предпочтение таким ценностям, как «здоровье», «жизненная мудрость», «материально обеспеченная жизнь», «общественное признание», «семья» и «наличие друзей».

Статистически значимые различия между учащимися и преподавателями в оценках ЦТ не были обнаружены. Однако качественный анализ материалов по методике «Символ творчества» и записей бесед с респондентами позволил выявить различия в их имплицитных представлениях о творчестве. Учащиеся чаще отмечали личностный аспект творческой деятельности и роль ее эстетической составляющей. Педагоги делали основной акцент как на продукте, так и на эмоциональной стороне творчества. Учащиеся считали свою креативность средством самовыражения и оценивали ее выше, чем преподаватели, согласно данным модифицированного варианта методики «Карта одаренности» ( $p=0,004$ ).

В последние годы заметно усиливается интерес к имплицитным (или интуитивным) теориям способностей. К. Двек выделяет два типа этих теорий: «заданные», считающие интеллект чем-то плохо контролируемым, мало изменяемым, и «прибыльные» (теории приращения), для которых признается возможность развития и улучшения интеллекта. Используя модифицированную методику К. Двек, мы обнаружили, что педагоги, отмечая возможность «познания через творчество», чаще принимали имплицитные теории неизменной личности, а студенты – имплицитные теории обогащаемой личности.

Обнаружены различия в имплицитных представлениях о творчестве у групп испытуемых с разной ЦТ и показателями креативности. Во всей выборке основой представлений респондентов о творчестве чаще всего служила художественная деятельность. У испытуемых с высокими показателями креативности представления о творчестве были многограннее. Они чаще называли такие особенности творческой деятельности, как возможность познавать благодаря ей нечто новое и ее связь с эмоциональными переживаниями. Отмечалось также, что «творчество элитарно», сопряжено с многими трудностями, а нередко и с муками. Респонденты, отметившие высокую ЦТ, указывали на возможность творческого самосовершенствования и были более склонны принимать имплицитные теории развиваемых творческих способностей.

Гипотеза о роли социально-демографических факторов подтвердилась лишь частично. Представительницы женского пола демонстрировали более высокие показатели креативности, но критичнее относились к своим способностям. Их представления о творчестве были разнообразнее, чем у испытуемых мужского пола, но значимых различий в ранге ЦТ не обнаружено. Самооценка креативности респондентов снижалась по мере увеличения их возраста.

*Выводы.* Полученные нами результаты свидетельствуют об отсутствии линейной связи между ценностью творчества и уровнем креативности, но демонстрируют сложные функциональные связи между ними, склонные к

изменению по ходу развития и взросления. Выявлены различия в понимании творчества и его значения для учащихся и педагогов. Хотя ценность творчества преимущественно оказывалась в нижней части списка терминальных ценностей, часть респондентов отводила ей высокое место, тем самым демонстрируя особую, отличную от прочих систему ценностных ориентаций личности. Выявлено многоплановое понимание творчества и творческой деятельности испытуемыми с высокой значимостью ценности творчества. Полученные результаты могут применяться в педагогической практике для усиления мотивации к творческой самореализации и развитию креативности.

#### *Список литературы*

1. Бабаева Ю. Д., Сабadoш П. А., Туктеева Э. Ш. Роль творчества в системе ценностей современных российских школьников // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С.161-164.
2. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. – 2008. – №3. – Т.29. – С. 86-100.
3. Ларионова Л. И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. / Людмила Игнатьевна Ларионова. – Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2002. – 43 с.
4. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография; под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С.125-137.
5. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций (МИЦО) // Психология общения. Энциклопедический словарь. – М.: Когито-центр, 2011. – С. 456-457.
6. Попова Л. В. Гендерные аспекты выявления, развития и реализации // Психология одаренности и творчества: монография; под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 52-65.
7. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 267 с.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
9. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса. Методическое руководство. – СПб.: Иматон, 1998. – 170 с.
10. Щепланова Е. И., Шумакова Н. Б. Одаренность как психологическая система: выявление и развитие в школьном возрасте // Мир психологии. – 2011. – №. 1. – С. 150-161.
11. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: «Кузбассвузиздат», 2000. – 204 с.
12. Babaeva Y., Varvaricheva Y., Tukteeva E. Values of lyceum and school students and their teachers // The 13th European Congress of Psychology, 9-12 July 2013. – Stockholm, Sweden, 2013.

**Караиванова М. А.,**

*доктор педагогики*

*Академия музыки, танца, изобразительных искусств, Пловдив (РБолгария)*

*E-mail: [mariakaraivanova@abv.bg](mailto:mariakaraivanova@abv.bg)*

## **МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ НА ПОЛЬЗУ РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ И ХУДОЖНИКОВ**

*Аннотация. Математическое моделирование может служить интеграции разнородного образовательного содержания, чем достигается высокий уровень многосторонней грамотности. Влияние, которое подобный подход оказывает на личностное развитие, является предметом многолетнего исследования. Здесь представлены образовательные результаты, которые доказывают вклад разносторонней грамотности, достигаемой математическими средствами, в творческое развитие будущих музыкантов и художников.*

*Ключевые слова: математическое моделирование, интеграция, творчество*

*Abstract. Mathematical modeling can serve to integrate diverse educational content to achieve a high level of multilateral literacy. The impact that such an approach has on personal development has been the subject of years of research. Here are presented educational results that prove the contribution of versatile literacy achieved through mathematical means to the creative development of future musicians and artists.*

*Keywords: mathematical modeling, integration, creativity.*

Информатизация и узкая специализация в современном обществе создаёт парадоксальную ситуацию: с одной стороны, существует растущая необходимость в высоком уровне разносторонней грамотности, а с другой – снижающийся уровень общей грамотности.

Уровень грамотности определяет способность человека связывать, осмысливать, систематизировать огромное количество разнородной информации, с которой он сталкивается. Но современная общеобразовательная подготовка, по мнению А. И. Савенкова, Ж. В. Афанасьевой, А. В. Богдановой, В. М. Поставнева, Т. Д. Савенковой, П. В. Смирновой, О. В. Цаплиной [6] не достигает в достаточной степени разносторонней грамотности.

Это особенно важно для одарённых учеников и студентов. Они развивают свой дар усиленной работой в точно определённом направлении, которое становится определяющим для их мотивационной сферы, для круга их интересов. Поглощённые деятельностью для собственного утверждения в избранном направлении, одарённые молодые люди располагают скудным временем для общего образования и в большинстве случаев получают некие приблизительные представления о различных областях человеческого познания.

Подобная однобокость оправдана во имя профессиональной подготовки, но неблагоприятно влияет на личностное развитие. Мощный процесс информатизации в обществе делает всё более осязаемыми общеобразовательные дефициты талантливых молодых людей и углубляет проблемы, выявленные в сфере их самосознания или проистекающие из

социальных представлений о них отмечают Л. Н. Азарова, Л. И. Ларионова [1], Л. И. Ларионова [3].

Как совместить полноценное специализированное развитие таланта и приобретение разносторонней грамотности в рамках установленного учебного времени? Очевидно, необходимо искать качественно новые подходы к предмету и содержанию учебной деятельности. В таком плане исследуются возможности, которые предлагает интеграция разнородного учебного содержания, достигаемая математическим моделированием отмечает И. Быстрый [2].

*Теоретическая основа* рассматриваемой интеграции разрабатывается под формой различных тематических модулей. В них изложение соответствующих тем строится элементарными математическими средствами. Знания и умения из различных общеобразовательных учебных программ интегрируются так, чтобы обеспечить ведущую роль дидактических принципов: *научность, интеграция, моделирование, ранняя пропедевтика*.

*Практическая реализация* модулей осуществляется *дидактическими проекциями*, которые встраиваются в изучение различных учебных предметов. Математическое моделирование, заложенное в проекции, позволяет органично совмещать современные технологические подходы для обработки информации и признанные традиционные методики.

Таким образом, в контексте современной информационной культуры, достигается:

*Модельное изложение содержания*, что делает его *разложимым* до наименьших интегративных единиц (узлы, ядра), *совместимым* с установленными образовательными стандартами и *применимым* с высокой степенью доступности для овладения им учениками.

*Конструктивизм*, заложенный в *систему самостоятельных учебных видов деятельности*, который влияет созидательно на познавательные способности учеников.

*Комплексность и коннективизм*, которые расширяют познавательное пространство и создают богатый контекст, в котором *репродуктивные* знания и навыки *перерастают в продуктивные*.

*Перенесение знаний и умений в исследовательский и творческий процессы*, связанные с моделированием интегрированных ситуаций математическими средствами.

Примеры в этом отношении предлагает наша многолетняя научно-исследовательская работа с интегрированным модулем „*Орфико-питфагорейское учение о гармонии*“, проводимая на протяжении десятилетий в специализированных школах искусств (музыкальных, художественных). Там подготовка учеников (10-18 летних) обогащается проекциями модуля и исследуется их влияние на личностное развитие [4, 5].

Модуль „*Орфико-питфагорейское учение о гармонии*“ интегрирует знания из следующих областей: математика, музыка, изобразительное искусство, история, мифология, философия, география. В модуле, на основе

пифагореизма, совмещаются три типа *моделей* закономерностей в музыке: *числовые, геометрические, звуковые* и через них изучается эквивалентность между математическими конструкциями и эстетическими категориями. Математические модели придают степень универсальности законам музыки и становятся основой для их переноса в любой познавательной области, работающей с измерением величин.

Интегрированное модульное содержание, применяемое для *изучения математики*, порождает у учащихся сильную мотивацию и интерес. Занимая активную позицию в учебной деятельности, они достигают высокой степени *математической грамотности*, которая *иррадирует* в их специализированной подготовке. Там усиливается роль интеллекта в развитии чувственности, устанавливаются объективные критерии, помогающие осмыслению и систематизированию ощущений при построении понятийного аппарата. Вместе с тем, изучение искусств обогащается содержательно:

- Будущие музыканты углубляются в теорию музыкального строя. Применяют моделирование количественных и порядковых закономерностей, в основных категориях в музыке – интервалы, ладовым структуры, функции диатонических ступеней, кварто-квинтовый круг тональностей и ищут ответ на различные интонационные вопросы, например: *почему до-диез звучит выше, чем ре-бемоль* у нетемперированных музыкальных инструментов.

- Будущие художники знакомятся с теорией орнамента и теорией овала. Они применяют числовых функций, чтобы смоделировать основную фигуру и распространить её как орнамент (линейный или плоский). Потом раскрашивают орнамент, модулируя цветовой ритм математическими средствами.

Математическое моделирование, реализованное интегративным модулем „Орфико-пифагорейское учение о гармонии“, конструирует широкоохватный контекст разнородных знаний. Ученики, участвовавшие в исследовании, в состоянии моделировать интегрированные ситуации, в которых изучаемые искусства переливаются одно в другое.

- Для изучающих музыку, популярная фраза: „*Архитектура – это застывшая музыка*“ наполняется смыслом, который вызывает их творческие импульсы. Они воссоздают древний „орфеев строй“ в определённых тональностях, сочиняют мелодии и одноголосное или многоголосное „орфеевое сопровождение“ к ним, исполняют их индивидуально или в ансамбле.

- Будущие художники используют „звучащие“ числовые соотношения, связанные с консонантностью музыкальных интервалов, для определения кривизну парабол или овалов. Последовательно моделируют математические уравнения, формулы и конструкции, которые творчески интерпретирую художественными средствами: Рис.1, Рис. 2, Рис. 3.

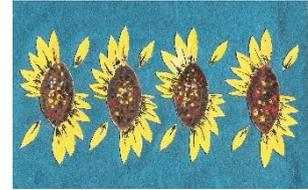
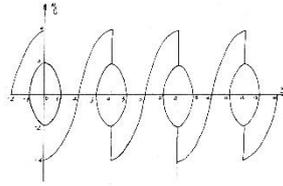
$$F_1 = \{ 4 - (x - 4n)^2; -2 \leq x - 4n \leq 0 \}$$

$$F_2 = \{ |y| = 2 - 2(x - 4n)^2; |x - 4n| \leq 1 \}$$

$$F_3 = \{ (x - 4n)^2 - 4; 0 \leq x - 4n \leq 2 \}$$

всего 3-х:

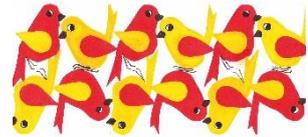
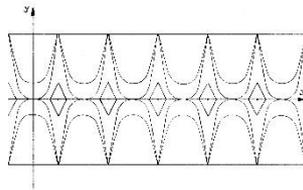
$$F = F_1 \cup F_2 \cup F_3$$



- а) Уравнение;                      б) Геометрический образ;                      в) Художественный образ.

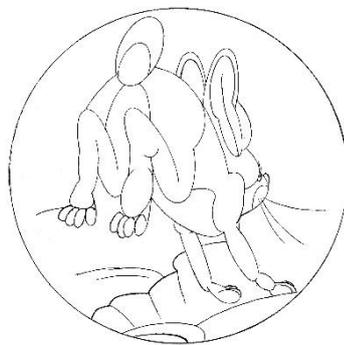
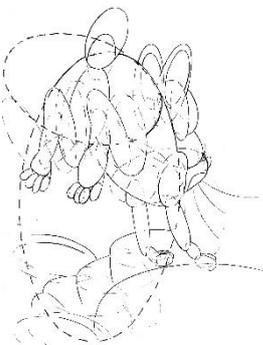
Рис. 1 – Орнамент „Подсолнухи“

$$M = \bigcup_{n \in \mathbb{Z}} \left( \left( |y| = (x - 4n)^2; |x - 4n| \leq 2 \right) \cup \left( |y| = \frac{2}{3}(x - 4n)^2 + \frac{1}{3}; |x - 4n| \leq 2 \right) \cup \left( |y| = 2 - 2(x - 4n)^2; |x - 4n| \leq 1 \right) \right)$$



- а) Уравнение;                      б) Геометрический образ;                      в) Художественный образ

Рис. 2 – Орнамент „Птицы“



- а) Конструкция;                      б) Рисунок;                      в) Художественный образ.

Рис. 3 – „Бегущий заяц“

Научное исследование показало, что изучение искусств обогащается включением формально-логического аппарата в учебную деятельность. Разносторонняя грамотность, которую получают талантливые молодые люди, даёт дополнительный толчок их профессиональной подготовке, вследствие чего их познавательные способности развиваются адекватно образовательным процессам в современном информационном обществе.

Интегрированные модули, изучаемые математическими средствами, задают новые ориентиры и опоры для личностного развития преподавателей, студентов, учеников.

*Список литературы*

1. Азарова Л., Ларионова Л. Формирование позитивного самоотношения у одаренных студентов педагогического ВУЗА методами арт-терапии // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: традиции и инновации: Сб. с научни доклади. Втора книга / ред.кол. Е. Рангелова и др. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2018. – 472 с.
2. Быстрый Игорь. Школа духовно развитого человека. – София: Зора, 2001. – С. 241-266.
3. Ларионова, Л.И. Социальные представления студентов об одаренных детях // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: теории, технологии, управление: Сб. с научни доклади. Трета книга / ред. кол. Е. Рангелова и др. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2019. – 186 с.
4. Караиванова М. А. Об информационной культуре, музыкальной грамотности и их совмещении в изобразительном искусстве // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: традиции и инновации: Сб. с научни доклади. Втора книга / ред. кол. Е. Рангелова и др. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2018. – 341 с.
5. Караиванова М. А. Математическое моделирование для интегративного и изучения математики и музыки в основном образовани // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: теории, технологии, управление: Сб. с научни доклади. Трета книга / ред. кол. Е. Рангелова и др. – Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2019. – 199 с.
6. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Поставнев В. М., Савенкова Т. Д., Смирнова П. В., Цаплина О. В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.

**Кашапов М. М.,**

*доктор психологических наук, профессор,  
ФГБОУ ВО ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Ярославль*

*E-mail: smk007@bk.ru*

## **ТВОРЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕСУРСНОСТИ МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)*

*Аннотация.* В статье представлена верификация идеи о переходе с ситуативного типа педагогического мышления на надситуативный в качестве психологического механизма реализации творческой основы ресурсности мышления субъекта профессиональной деятельности.

*Ключевые слова* Метод экспликации, творчество, мышление, ресурсность мышления, субъект, профессиональная деятельность

*Abstract.* Verification of the idea of a transfer from the situational type of pedagogical thinking to the supersituative as a psychological mechanism of realization of a creative base resource of subject's professional thinking is presented in the paper.

*Keywords:* explication method, creativity, thinking, resource thinking, subject, professional activity.

Исследование ресурсности мышления является важной задачей, поскольку в любой деятельности человек использует свои психологические

ресурсы, в том числе и ресурсы мышления. В наших исследованиях [1; 2], обосновано, что выявление особенностей психологических ресурсов способствует более грамотному их использованию и повышению эффективности деятельности субъекта. Также психологические ресурсы способствуют успешному решению задач, тем самым обеспечивая быстрый и качественный выход из проблемных ситуаций, возникающих в различных сферах жизнедеятельности [3; 4]. Понимание творческих основ ресурсности мышления субъекта профессиональной деятельности связано с выявлением особенностей надситуативного мышления, выступающих в качестве когнитивного ресурса личности, а также с определением типа и стиля мышления, характерного для надситуативности мышления [5; 6; 7].

Исследуя проблемы творчества, А. И. Савенков подчеркивает [11], что педагог, подготовленный к решению задач исследовательского обучения, должен обладать рядом характеристик и владеть набором специфических умений. Среди них выделяются умения стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых, оригинальных направлений исследования; поощрять и всячески развивать критическое отношение к исследовательским процедурам.

Л. И. Ларионова рассматривает креативность как глубинное свойство одаренной личности, позволяющее, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать свою одаренность, а, с другой стороны, экстерииоризировать личностный опыт, приобретенный в процессе интериоризации культурных ценностей, делать его достоянием социума и способствовать, таким образом, развитию культуры [8].

М. А. Холодная и А. А. Алексапольский считают, что центральное место в системе ресурсов занимает когнитивный контроль, который исследуется как совокупность познавательных процессов, функционирующих с целью умственного моделирования решаемой проблемной ситуации. В процессе решения происходит нейтрализация астенических эмоций. При этом интеллектуальные способности отражают готовность психики субъекта к переработке информации, а когнитивный контроль является механизмом управления этой переработкой. Производными от когнитивного контроля становятся аффективная и волевая регуляции познавательной деятельности [12].

Г. В. Ожиганова в своих исследованиях понимает психологический ресурс как механизм пробуждения и актуализации скрытых возможностей человека [9]. Она рассматривает ресурсы в связи с духовными способностями, исходя из потенциально-актуального подхода, как имеющийся у любого человека духовный потенциал, актуализируемый с помощью моральных, рефлексивных, саморегулятивных, творческих и других высших способностей. Его можно актуализировать сознательно, например, благодаря специальным духовным психопрактикам, но эта актуализация может происходить и спонтанно, например, в ходе творческой работы и как её результат [10].

В исследовании, проведенном совместно с М. Л. Клюкиным, использовались следующие методики: методика «диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник); методика экспериментального исследования доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций (М. М. Кашапов, Ю. Н. Жихарева); методика «стили мышления» (А. К. Белоусова); методика определения типа мышления и уровня креативности (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец). Выборку составили 30 педагогов высшей квалификационной категории и 30 педагогов других квалификационных категорий.

Метод экспликации применялся с целью объяснения внутреннего содержания ранее неизвестного понятия «ресурсное мышление». Раскрытие психологического содержания нового понятия осуществлялось посредством сопоставления с другими, качествами профессионального мышления (событийность, надситуативность, абнотивность), а также с уже известными свойствами, характеристиками, в частности надситуативности мышления, такими как прогностичность, метакогнитивность. В этом контексте экспликация использовалась как метод углубленного психологического проникновения в эксплицируемые понятия.

Ресурсное мышление рассматривалось в качестве психического познавательного процесса, направленного на нахождение различных способов творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Установлено, что надситуативное мышление как процесс, направленный на поиск проблемности (рассогласования), кроющейся порой за пределами познаваемой и преобразуемой ситуации выступает в качестве когнитивного ресурса личности в ситуациях: а) необходимости решения задач, непривычных для субъекта. Реализовав переход на надситуативный уровень мышления, субъект способен полностью увидеть и проанализировать все аспекты непривычной задачи, не забывая, при этом, об основной цели – решении задачи. Реализация перехода на надситуативный уровень мышления способствует оперативному и качественному решению задачи, поиск решения которой вызывает интеллектуальное затруднение у субъекта; б) обдумывания и принятия решения. Переход на надситуативный уровень мышления позволяет учесть все факторы, способные повлиять на правильность оценки и отбора информации, необходимую для принятия решения; в) возникновения трудностей в процессе деятельности. Надситуативное мышление позволяет преодолеть астенические эмоции, в режиме реального времени изменить свое отношение к проблемной ситуации и выбрать оптимальную тактику поведения для достижения необходимого результата. Надситуативное мышление направлено на поиск и реализацию возможностей для развития субъекта, выполняет множество функций, например, поиск оригинального решения сложной проблемной ситуации, поиск и реализация возможностей самосовершенствования.

Выявлена связь надситуативного мышления и креативности, которая в процессе оценки аспектов проблемной ситуации способствует обнаружению

нового, ранее не рассматриваемого варианта решения проблемы. Определен тип и стиль мышления, характерный для надситуативного мышления на разных этапах профессионализации педагога. У педагогов, не достигших высшей квалификационной категории, обнаружено два стиля мышления, характерных для надситуативного мышления: инициативный и критический. Для надситуативного мышления характерны три стиля мышления: знаковый, предметно-образный и образно-символический. Самый интересный феномен, заключается в том, что у педагогов высшей квалификационной категории не были выявлены типы и стили мышления, характерных для надситуативного мышления. Данный факт можно объяснить тем, что у данной категории педагогов снижается профессиональная мотивация, поскольку они достигли формальных вершин в своей профессиональной деятельности: получили самую высокую квалификационную категорию. Поэтому они не видят новых рубежей, которые нужно осваивать.

Выявлена обратная связь между надситуативным мышлением и предметно-знаковым типом мышления. Учителя высшей квалификационной категории обладают большим опытом работы в своей сфере, что позволяет решать различного рода педагогические задачи. Поскольку решение таких задач не является для них чем-то новым, теряется необходимость переходить на надситуативный уровень мышления.

Для педагогов, не достигших высшей квалификационной категории, выявлено три типа мышления, характерных для надситуативного мышления: знаковый, предметно-образный и образно-символический. Связь со знаковым типом мышления можно объяснить следующим образом. Учителя, не достигшие высшей квалификационной категории, обладают малым опытом работы и могут не знать, как решать нестандартные педагогические ситуации, и, поэтому, они продолжают обучение профессии у своих коллег. Например, просят совета у более опытного преподавателя и преобразуют эту информацию при помощи суждений и умозаключений, а затем усваивают ее и применяют на практике. Связь с предметно-образным типом мышления обусловлена стремлением к развитию в профессии, и поэтому в процессе решения профессиональных задач они переходят на надситуативный уровень мышления. Данный переход позволяет им преодолеть негативные эмоции, изменить свое отношение к проблемной ситуации и выбрать соответствующую тактику разрешения возникшего затруднения.

#### *Список литературы*

1. Кашапов М. М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогической проблемной ситуации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. М. Кашапов. – Л., 1989. – 16 с.
2. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / М. М. Кашапов. – М.: МПГУ, 2000. – 48 с.
3. Кашапов М. М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа. – 2008. – № 1. – С. 64-70.

4. Кашапов М. М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 599 – 611.
5. Кашапов М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 186-195.
6. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 3. – С. 57–65.
7. Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л., Кашапов А. С., Отставнова И. В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 683–694.
8. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.
9. Ожиганова Г. В. Подражание как фактор развития высших способностей у детей: ресурсный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. – 2014. – № 4. – С. 48-54.
10. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – 282 с.
11. Савенков А. И., Осипенко Л. Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. – Самара: Изд дом “Федоров”, 2019. – 160с.
12. Холодная М. А., Алексапольский А. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 59-68.

**Кравцова Е. Е.,**

*доктор психологических наук, профессор,*

*Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Москва*

*E-mail: [ekravcva@gmail.com](mailto:ekravcva@gmail.com)*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

*Аннотация: в статье анализируются проблемы и трудности одаренных детей и взрослых. Автор, рассматривает проблемы одаренных людей сквозь призму культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. В этом русле игра оказывается той деятельностью, которая, с одной стороны, может помочь в решении разного рода проблем, а, с другой стороны, стать средством формирования и развития одаренности у детей и взрослых.*

*Ключевые слова: одаренность, воображение, творчество, игра волевые усилия, социализация, «точка во вне»*

*Abstract. The article presents problems and difficulties of gifted children and adults. The discussion is based on the cultural-historical concept of L. Vigotsky. In this vein, the game is the activity, which, on the one hand, can help in solving various kinds of problems and, on the other hand, becomes a means of formation and development of giftedness in children and adults.*

*Keywords: giftedness, imagination, creativity, game, strong-willed efforts, socialization, “point to the outside”.*

Понятия одаренность и творчество связаны между собой тесными смысловыми связями. При этом, как следует из анализа литературы, в которой так или иначе затрагиваются эти понятия, каждый автор или почти каждый исследователь вкладывает в них свой смысл. Чтобы не уходить от данной традиции попытаюсь и я в свою очередь представить свой скромный вклад в понимание этих понятий и отношений между ними. Причем попытаюсь это сделать через анализ тех психологических проблем, которые приходится часто наблюдать у одаренных детей и взрослых. В основу этого анализа представляется целесообразным взять факт, который широко известен и ученым и практикам: с возрастом количество одаренных людей постепенно уменьшается. Иными словами, по мере взросления многие люди теряют какие-то характеристики, которые ранее давали основания относить их к одаренным людям. Этот, довольно известный факт в корне противоречит определениям одаренности, в которых отмечается, что одаренность – это системное, *развивающееся в течение всей жизни* свойство психики. Итак, или одаренный человек должен развиваться в течение всей жизни и его способности, и характеристики должны только приумножаться или с возрастом количество одаренных людей иногда даже не постепенно, а резко уменьшается? Представляется, что если разобраться с этим противоречием, то, с одной стороны, можно будет получить более четкие и определенные показатели развития одаренности и творчества на разных возрастах этапах. В то же время, с другой стороны, разработать пути, средства, технологии не только развития творчества и одаренности, но и их целенаправленного формирования.

В своем анализе буду ориентироваться на понятие творчества, причем буду рассматривать данное понятие в рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Л. С. Выготский подчеркивает тесную связь творчества и воображения. Он пишет: «все решительно, что окружает нас и что сделано рукой человека, весь мир культуры, в отличие от мира природы, – все это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении» [1, с. 5]. Итак, по мнению Л. С. Выготского, творчество строится на воображении. При этом психологический механизм творческого воображения Л. С. Выготский видит в выделении отдельных элементов предмета, их изменение, соединение измененных элементов в новые целостные образы, систематизацию этих образов и их кристаллизацию в предметном воплощении.

Экспериментальное исследование генезиса воображения в дошкольном возрасте, собственно тогда, когда оно становится самостоятельным психическим процессом, показало, что оно развивается от осмысления и переосмысления предметов и предметной среды к формированию надситуативной внутренней позиции. Таким образом, воображение предполагает два разнонаправленных процесса. Один процесс связан с внесением смысла в предметы внешнего мира, другими словами, осмысление и переосмысление внешних предметов и ситуаций. Другой процесс предполагает

конструирование своего нового образа, который по-новому видит и понимает окружающую его действительность.

Определение специфики творчества с этих позиций дает основания говорить, что «муки творчества» связаны со стремлением образов воображения к воплощению. «Это и есть подлинная основа и движущее начало творчества» [1, с. 34]. В этом контексте творчество является процессом реализации в действительности продуктов воображения.

Экспериментальное исследование структуры воображения показало, что можно выделить три компонента, присутствующие на всех ступенях развития воображения. Это предметная среда, прошлый опыт и особая внутренняя позиция, особенности которой, с одной стороны, обеспечивают особенности воображения на разных возрастных этапах, а, с другой стороны, помогают *произвольно, смысловым образом* взглянуть на тот или иной предмет, ситуацию, другого человека и т.п. Иными словами, с помощью этой внутренней позиции человек может абстрагироваться от реальных качеств и свойств предмета, от того значения, которые они несут в себе и придать им свой внутренний личностный смысл. Во многом эта внутренняя позиция похожа по своим особенностям на «точку во вне» (К. Левин), которая, по мнению Л.С. Выготского [2], позволяет человеку быть свободным, а значит и творческим.

Любопытно, что Д. Б. Богоявленская, исследуя творчество, тоже подчеркивает значимость особой внутренней позиции творческого человека и, как нам представляется, ее характеристики также близки «точке во вне» К. Левина.

Однако, если попытаться проанализировать внутреннюю позицию, необходимую для творчества, и внутреннюю позицию воображения, то легко увидеть не только их сходство, но и их различие. Так, внутренняя позиция воображения обеспечивает осмысление и переосмысление внешней среды, особенно на ранних этапах развития воображения, а затем в развитом воображении ограничивается рефлексией собственного замысла (образа воображения). В творческой деятельности человек одновременно, должен рефлексировать и свой замысел, и особенности ситуации, предметной среды, в которой этот замысел будет реализован.

Различие воображения и творчества легко увидеть на конкретных примерах. Человеку необходим какой-то предмет для его практической деятельности. При отсутствии этого предмета человек, ограничивающийся воображением, или будет жаловаться на отсутствие этого предмета или вообще откажется от деятельности, человек же, реализующий творчество, возьмет другой предмет, как правило, имеющий некоторые свойства, необходимые для выполнения деятельности и использует его в качестве предмета – заместителя.

Итак, творчество и непосредственно связанная с ним одаренность, если рассматривать их в контексте культурно-исторической психологии, предполагают способность субъекта реализовать собственные образы воображения в действительности. Именно тогда оно будет выступать

«системным, развивающимся в течение всей жизни качеством психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми».

Понимание одаренности и творчества с точки зрения реализации в действительности образов воображения, во-первых, объясняет многие проблемы одаренных детей и взрослых, во-вторых, может помочь в их решении и даже предупреждении.

Обращает на себя внимание, что одаренных людей значительно меньше, нежели не одаренных. Когда-то Г. А. Ягодин, который впервые озвучил необходимость обращать особое внимание на одаренных детей, сказал, что их всего 5 %. Именно этот факт позволяет многим исследователям одаренности говорить о некоторой исключительности таких людей и даже пытаться найти генетические корни одаренности. Конечно, если искать основы одаренности в генетике, то понятно, почему одаренных людей так мало. Во-первых, не все одаренные люди способны передать генетически свои особенности детям, во-вторых, на некоторых поколениях генетика отдыхает и т.п. Однако, если попытаться найти объяснение этому факту в русле культурно-исторической теории, то можно выделить причину, которая способствует тому, что в современном мире существует большая нехватка одаренных людей. Она связана с некоторыми возрастными особенностями развития. Так, например, понятно, что люди с низким уровнем развития воображения не могут быть творческими. Тоже можно сказать о людях, которые по разным причинам имеют проблемы с развитием предметной деятельности. При этом нельзя не отметить, что практически ни одна образовательная программа для детей не ориентирована на целенаправленное развитие воображения и предметной деятельности.

Итак, *первая проблема* одаренных людей связана с их малым количеством. *Вторая проблема* одаренных людей и то, что их мало, касается соотношения воображения и творчества. Творческая деятельность требует от субъекта определенной работы, так как ему предстоит соотнести свой воображаемый образ, видение, понимание с реальной ситуацией, в которой он их реализует. Есть значительная часть реально одаренных людей, которые концентрируются на внутреннюю работу с самим собой и мало обращают внимание, а иногда и игнорируют внешние ситуации, в которых находятся. То есть такие люди вполне довольствуются воображением. Так, например, в исследовании Г. Б. Ховриной были описаны случаи, когда младшие школьники, имеющие очень высокий уровень творческого воображения, имели серьезные проблемы в обучении. Главная причина оказалась в том, что они вполне довольствовались тем внутренним миром, который создавали с помощью воображения. Ранее обучение детей, особенно если они проявляют способности, ведет к тому, что в одном случае происходит эксплуатация отдельных качеств субъекта, а, в другом – так называемые «креативы» оказываются зажатыми в тесные рамки той или иной реальной деятельности.

При этом оказывается, что подлинными творцами они остаются лишь в процессе создания внутреннего образа или замысла. Именно поэтому, как нам кажется, они «прячутся» как улитка в раковину. Они не хотят, а иногда и не могут мучиться «муками творчества». Они вполне довольствуются созданием внутреннего замысла и реализацией его в воображаемом плане. Аналогичная ситуация происходит и со многими взрослыми творческими людьми. Им оказывается вполне достаточно реализовать себя или во внутреннем плане или каком-то «хобби», в которое, как правило, они мало кого допускают.

С одной стороны, это также связано с проблемами в развитии предметной деятельности, однако, с другой стороны, эти особенности могут быть вызваны непониманием одаренных людей окружающими. Это непосредственно связано с еще одной, *третьей проблемой* одаренных детей и взрослых, касающейся их общения и взаимодействия с другими людьми. В этой проблеме можно выделить два аспекта. *Первый аспект* связан с тем, что одаренному ребенку с детства внушается мысль о его уникальности. А это довольно тяжелый груз, который многие дети не в силах вынести. Они с самого начала ограничивают свое общение с узким кругом людей, как правило, взрослых, при этом тех, кто продолжает им твердить об их уникальности. Такие дети нередко становятся предметом травли, насмешек, неприятия другими детьми. *Второй аспект* проявляется в стремлении скрыть свою уникальность. Одаренные дети и даже взрослые устают быть «белыми воронами» и всячески пытаются свою непохожесть на других людей спрятать в своей сугубо индивидуальной деятельности. Приходилось встречать таких младших школьников, которым даже уже успели поставить диагноз аутизм. Есть довольно много людей, которые сознательно «похоронили» в себе свои творческие способности и всячески скрывают от других свое одаренность в области рисования или физических упражнений.

*Четвертая проблема* одаренных детей и взрослых, о которой много пишут исследователи, связана с трудностями в социализации. Нередко приходится слышать от всеми признаваемых творческих взрослых о том, какие трудности в школе или вузе они переживали. Приходилось встречать учащихся, вполне успешных в учебе, от которых образовательные учреждения пытаются избавиться в силу их поведения. Они в отличие от тех, кто старается, как улитка спрятаться в свою раковину, имеют активную позицию и всеми доступными им средствами борются с теми правилами, по которым их заставляют жить. Некоторые из них начинают реализовать свои творческие способности в криминальных поступках и поведении.

*Пятая проблема* одаренных детей и взрослых касается развития их волевой сферы и, прежде всего, реализации волевых усилий. Вообще надо отметить, что во многом проблема реализации волевых усилий является достаточно глобальной и затрагивает не только одаренных людей, но и тех людей, у которых одаренность еще не проснулась. Можно попытаться выделить причины того, что эта черта свойственна большинству одаренных людей. Представляется, что причин этого несколько.

*Первая причина* связана с тем, что как только ребенок или взрослый начинает в какой-то деятельности показывать более высокие, нежели его сверстники, результаты, эта его особенность начинает активно эксплуатироваться. Таким образом, все другие виды активности, в которых одаренный субъект смог бы достичь определенных положительных результатов, оказываются за полем его внимания. Была свидетелем нескольких трагедий, происходящих с одаренными подростками, обучавшимися музыке. Они по объективным причинам (сломали руку и т.п.) не могли дальше обучаться музыке. Этот факт привел к тому, что они оказывались выброшенными из жизни. Обнаружилось, что помимо музыки, они мало что умели. Им было трудно учиться в обычной школе, строить отношения с одноклассниками, самореализоваться.

*Вторая причина* того, что одаренные дети и взрослые не любят и не умеют реализовать волевые усилия, связана с тем, что они привыкли к тому, что им все дается легко и, соответственно, не требует волевых усилий. Это, объясняет тот факт, что с возрастом количество одаренных людей не увеличивается, а уменьшается.

*Третья причина* трудностей в реализации воли и произвольности, свойственная одаренным людям, касается того, что как ни звучит странно и парадоксально, значительная их часть не умеет играть.

Игру до сих пор не принято считать серьезной деятельностью. Это, скорее развлечение, проведение досуга, в крайнем случае, детская деятельность. В действительности, перефразируя знаменитые слова о том, что весь мир театр и все люди в нем актеры, не будет преувеличением сказать, что весь мир, это игровая площадка, и все люди играют в разные игры. Это выводы, полученные в ходе экспериментальных исследований, в которых выявлено, что театральной деятельности предшествует театральная игра, а той в свою очередь, игра в театр и собственно детская игра. Таким образом, человек, не умеющий играть, не сможет быть актером и принимать участие в театральной деятельности. Это было блестяще показано в Санкт-Петербургском институте кинематографии.

Недооценка игры, связана, в первую очередь, с неверным трактованием и пониманием воли и произвольности. Обычно произвольность понимают, как способность подчиняться определенным законам, нормам и правилам. Однако, если мы рассматриваем внутреннюю произвольность личности, то она оказывается связанной с трансформацией внешних законов, норм и правил в свои внутренние законы, нормы и правила. Был целый ряд исследований, выполненных под руководством А. В. Запорожца, в которых показано, что подчинение игровым правилам значительно более эффективно, нежели подчинение этим же правилам вне игры. Показано, что если правила осмысливаются с помощью игры, то даже по окончании игры, ребенок оказывается способным им подчиняться. Собственно, для подчинения правилам и требуются во многом волевые усилия.

Вообще именно с игрой связано, по нашему мнению, и решение многих психологических проблем, свойственных одаренным людям, и целенаправленное формирование, и развитие одаренности. Игра сама по своей структуре и особенностям предполагает творческий характер. При этом, как нам кажется, творческий характер игры сопряжен с двумя ее характеристиками.

Анализируя игровую деятельность, Л. С. Выготский отмечает, что это первая деятельность, в которой ребенок действует от замысла. Это означает, что в игре всегда реализуется ее субъект или это не будет игрой в психологическом смысле этого понятия.

Вторая характеристика игры связана с ее предметной реализацией. Исследование игровой деятельности показывает, что она всегда может быть представлена в реальной ситуации с реальными предметами. В противном случае это деятельность может иметь некоторые характеристик игры, но не быть игрой с ее особым психологическим содержанием.

Таким образом, игра совмещает в себе характеристики творчества, данные Л. С. Выготским – наличие образа воображения и его реализацию в реальной жизни. С этих позиций оказывается, что игра выступает не только ведущей деятельностью дошкольного периода развития, но является мощным средством реализации и развития творчества и одаренности на всех этапах онтогенеза. Помимо этого, игра обеспечивает гармоничность личности и ее тесную связь с разными сторонами внешней действительности. Конечно, в каждом из периодов игра выступает и в определенном виде, и имеет свою специфику. Однако без нее не может быть того, что в контексте культурно-исторической концепции может быть названо одаренностью и творчеством.

#### *Список литературы*

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте (Психологический очерк). – М.: «Просвещение», 1991. – 90 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // Собр. соч в 6 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 436-454.

**Ларионова Л. И.,**

*доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [larionova.lign@yandex.ru](mailto:larionova.lign@yandex.ru)*

### **Культурно-исторический подход к разработке модели интеллектуальной одаренности**

*Аннотация. В статье представлена авторская модель одаренности, разработанная на основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Дается характеристика основных структурных компонентов одаренности: интеллекта, креативности, духовности.*

*Ключевые слова: одаренность, культурно-психологическая модель, теория Л.С. Выготского, интеллект, креативность, духовность.*

*Annotation. The article presents the author's model of giftedness, developed on the basis of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky. The characteristic of the basis structural components of giftedness like intelligence, creativity and spirituality is given.*

*Key words: giftedness, cultural-psychological model, theory of L.S. Vygotsky, intelligence, creativity, spirituality.*

Проблема одаренности на современном этапе развития общества вызывает повышенный интерес в разных странах. Это связано с осознанием роли, которую играют одаренные люди в решении глобальных кризисов, развитии цивилизации. В нашей стране исследованием одаренности занимаются многие психологи: Ю.Д. Бабаева [2], Д.Б. Богоявленская [3], В.П. Песков [9], А.И. Савенков [10], Д.В. Ушаков [11], В.Д. Шадриков [13], Н.Б. Шумакова [14], Е.И. Щепланова [15] и др.

Несмотря на усилия ученых, феномен одаренности все еще недостаточно изучен. Это касается определения одаренности, критериев и методов идентификации, факторов, влияющих на ее развитие.

Целью нашего исследования являлось разработка культурно-психологической модели одаренности. При определении структуры одаренности мы стояли на позициях культурно-исторического подхода, сформулированного Л.С. Выготским. Один из главных принципов в подходе Л.С. Выготского к исследованию различных психологических феноменов – системный. Опираясь на него, мы провели системно-структурный анализ одаренности. Для определения критериев одаренности, а также структурных компонентов модели одаренности мы использовали исторический принцип, впервые введенный в область психологии Л.С. Выготским [4].

Понятие одаренности имеет исторический аспект, зависит от требований общества к одаренным людям. Так, среди первобытных людей одаренным, вероятно, считался мальчик, имевший задатки хорошего охотника. В Древней Греции одаренным считали ребенка, способного логично мыслить, хорошо говорить, а также обладавшего атлетическими способностями.

В настоящее время критерии одаренности претерпели изменения. В условиях современной цивилизации на передний план выдвигается гуманизация мышления, те качества творческой личности, которые обеспечат ей возможность наилучшим образом способствовать сохранению человечества, устранению нависших над ним катастроф (экономической, экологической, духовной), которые ставят под угрозу существование цивилизации. Очевидно, одним из основных требований общества к одаренным людям, призванным решать возникшие проблемы, является развитая духовность. Какую бы высокую производительность не несло внедрение новых технологий, научных или технических открытий, но если они достигаются за счет разрушения природы или уничтожения человека, авторы этих открытий, каким бы высоким интеллектом они не обладали, одаренными считаться не могут. Одаренные люди – эти лучшие умы человечества, поэтому измерять и оценивать их роль,

пользу их творчества необходимо в соответствии с тем благом, которое может дать их деятельность людям.

Наши исследования одаренности начинались с использования зарубежных теорий и моделей. Модели одаренности, разработанные американскими и европейскими учеными, несут отпечаток западной культуры, в которой ценятся ум, достижения, успех. Среди основных составляющих компонентов этих моделей наиболее распространенными являются: интеллект, креативность, мотивация достижений. В целом, обозначенный подход к проблеме одаренности является безличностным. Вместе с тем, одаренность не существует сама по себе, она проявляется у конкретных личностей и это проявление носит неповторимый характер. Приходится констатировать, что в отечественной психологии, где изучение проблемы одаренности было возобновлено относительно недавно после длительного перерыва, также распространен взгляд на одаренность, как абстрактную переменную и приняты сходные модели одаренности.

На наш взгляд, этот подход является недостаточно перспективным. В традициях отечественной психологии одаренности многими выдающимися учеными (Г.И. Россолимо, В.М. Экземплярский, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес и др.) заложен фундамент личностного подхода к изучению одаренности, а Л.С. Выготским [4], А.Г. Асмоловым [1] и др. – культурно-исторического. Мы считаем, что раскрыть природу одаренности можно с позиции личностного и культурно-исторического подходов.

Нельзя не согласиться с В.П. Зинченко, который указывал на то, что «...мы почти забыли старую истину, что в первую очередь имеет смысл развивать то, в чем мы традиционно сильны. А интерес зарубежных научных кругов к нашему наследию является лучшим свидетельством его ценности» [6, с.12]. В.П. Зинченко говорил о необходимости восстановления «культурного поля» нашей науки, продолжения развития перспективных направлений. Это высказывание в полной мере касается проблемы одаренности.

Подход к исследованию одаренности с позиции культурно-исторической психологии также актуален в связи с тем, что, по мнению отечественных (В.Н. Дружинин) и зарубежных (Дж. Фримен) ученых, понятие одаренности, пути ее реализации несут отпечаток той культуры, в рамках которой они были разработаны. Определение одаренности, разработанное евро-американских культурах, отражает ценности этих культур и поэтому нерелевантно незападным культурным условиям, в частности, российским.

Психологи разных стран в последнее время пришли к заключению о необходимости создания национальных психологических теорий одаренности, которые бы учитывали социальные, культурные особенности стран, традиции своей науки. Как показывает анализ исследований, российские культурно-психологические особенности пока не нашли своего отражения в понимании одаренности. Мы предприняли попытку разработать модель интеллектуальной одаренности к позиции культурно-исторического подхода.

Одаренность мы рассматриваем как динамическое интегральное личностное образование, включающее интеллектуальный компонент, креативность и духовность как высший уровень развития личности. Выделение этих подструктур мы провели на основе ряда критериев. Один из критериев – соотношение биологического и социального. В интеллектуальной подструктуре значительную роль играет биологическое. По мнению ученых (В.Н. Дружинин и др.) интеллект на 2/3 наследуется. В подструктуру «креативность» входят социальные и биологические свойства. В.Н. Дружинин [5] утверждает, что креативность – культуральное изобретение. Подструктура «духовность» содержит социально обусловленные содержательные черты личности.

Следующим критерием выделения этих подструктур является то, что каждая из них имеет свой вид формирования. В выделяемых подструктурах первая формируется путем обучения, вторая – воспитания и обучения, третья – воспитания.

Критерием, на основе которого выделяются именно эти подструктуры, является также исторический критерий, связанный с основными этапами изучения одаренности в отечественной психологии. Первый этап связан с отождествлением одаренности с интеллектом (В.М. Экземплярский); второй – с творческими способностями (креативностью) (А.М. Матюшкин); на третьем этапе стали рассматриваться духовные способности (В.Д. Шадриков), духовность в структуре одаренности (Л.И. Ларионова). Рассмотренные критерии, на основе которых происходил системно-структурный анализ одаренности, позволяют считать, что три выделенные подструктуры отражают объективную реальность и являются основными подструктурами одаренности.

При определении интеллектуального компонента одаренности мы придерживаемся концепции М.А. Холодной [12], в которой интеллект рассматривается как особая форма организации ментального опыта. Креативность мы понимаем как глубинное свойство одаренной личности, позволяющее, с одной стороны, на основе индивидуального опыта развивать свою одаренность, а с другой стороны, экстерниоризировать личностный опыт, делать его достоянием социума и способствовать, таким образом, развитию культуры. Рассматривая природу креативности, мы опираемся на теорию «когнитивного ресурса» и гипотезу «функциональной избыточности», разработанных В.Н. Дружининым [5]. Полученные ученым результаты исследований позволили сделать важный вывод, что альтернативой творчеству является адаптивное поведение или деструктивное. Если не поддерживать и не развивать у одаренного ребенка креативность, то она может не возникнуть и не развиваться. В дальнейшем это может привести к потере интеллектуального дара у ребенка.

Духовность мы связываем с высшим уровнем развития личности, которая проявляется во взаимодействии с социокультурной средой. Духовность личности, по-нашему мнению, связана со способностью творить добро, счастье для других, служить обществу. В структуре духовности мы выделяем две составляющих: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя определяется категорией

Я (Я-концепцией, ценностно-смысловой сферой и др.). Внешняя связана с категорией «Другой» и проявляется во взаимоотношениях со значимыми другими. Выделение составляющих духовности условно, т.к. они взаимосвязаны и проявляются как во внешнем, так и во внутреннем плане личности.

По-нашему мнению, интеллект составляет как бы фундамент интеллектуальной одаренности, креативность является личностным свойством, которое способствует формированию одаренности и реализации дара в виде произведений науки, искусства, а духовность определяет направление, в котором происходит творческий процесс.

Экспериментальное исследование структуры одаренности, проведенное нами [7], показало, что ее основные составляющие (интеллект, креативность, духовность) имеют высокий уровень развития и взаимосвязаны друг с другом. Кросс-культурные исследования российских, американских и монгольских одаренных учащихся [8], а также изучение истории отечественной культуры, философии и этнопсихологии позволили нам установить, что основу одаренности в российской культуре составляет духовность.

Таким образом, интеллект, креативность, духовность представляют собой не просто отдельные качества одаренной личности. Одаренность обнаруживается у личности тогда, когда все ее психологические свойства охвачены и трансформированы духовностью. Высокий духовный уровень личности является необходимым условием того, что, с одной стороны, одаренный человек реализует свой дар на пользу человечества, а с другой стороны, важным условием для дальнейшего развития одаренности.

#### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация // Психология одаренности и творчества: монография/ Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.: СПб.: Нестор – История, 2017. – С. 87-101.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. — М.: АНО «ЦНПРО», 2013. — 208 с
4. Выготский Л.С. Собр. Соч. В 6 т. Т3. - М.: Педагогика, 1982. – 367с.
5. Дружинин В.Н. Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
7. Ларионова Л.И. Исследование структуры интеллектуальной одаренности// Психология детской одаренности и творческих способностей/Под ред. Проф. Л.И. Ларионовой. – Иркутск: ИГПУ, 2008. – С. 84-110.
8. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
9. Песков В.П. Представления как способности и ресурс одаренной личности// Психология одаренности и творчества: монография/Под ред. Проф. Л.И. Ларионовой и проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С.216-226.

10. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
11. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с.
12. Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся компетентность // Психология одаренности и творчества: монография/ Под ред. проф. Л.И. Ларионовой и проф. А.И. Савенкова. – М.: СПб.: Нестор-История, 2017. – С.149-163.
13. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274с.
14. Шумакова Н.Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренности//Психология одаренности и творчества: монография/Под ред. проф. Л.И. Ларионовой и проф. А.И. Савенкова. – М.: СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 253-268.
15. Щербанова Е.И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке//Психология одаренности и творчества: монография/ Под ред. проф. Л.И. Ларионовой и проф. А.И. Савенкова. – М.: СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 138-148.

**Мелик-Пашаев А. А.,**

*доктор психологических наук, главный научный сотрудник,  
ФГБНУ ПИ РАО, Москва  
E-mail: [zinaidann@mail.ru](mailto:zinaidann@mail.ru)*

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ГРАНЕЙ ОБЩЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

*Аннотация. Человек по природе является творцом. Он одарен «внутренней энергией души» (В. Зеньковский), которая стремится к реализации и является единым источником человеческого творчества. Ее проявления в разных видах деятельности придают каждому из них творческий характер и выступают как разные виды человеческой одаренности. Одним из них является одаренность художественная, которая основывается на особом, эстетическом отношении человека к миру в целом. С данной точки зрения, необоснованными выглядят попытки рассматривать творческую одаренность как отдельный вид одаренности.*

*Ключевые слова: творчество, одаренность, общая одаренность, художественная одаренность, виды одаренности, внутренняя энергия души, эстетическое отношение.*

*Abstract. Man is by nature a creator. He is gifted with “the inner energy of the soul” (V. Zenkovsky), which strives for realization and is a single source of human creativity. Its manifestations in different types of activity give each of them a creative character and act as different types of human giftedness. One of them is artistic talent, which is based on a special, aesthetic attitude of a person to the world as a whole. From this point of view, attempts to consider creative giftedness as a separate type of giftedness seem unfounded.*

*Keywords: creativity, giftedness, general giftedness, artistic giftedness, kinds of giftedness, the inner energy of soul, aesthetical attitude.*

Начну с корректировки названия собственной статьи. С моей точки зрения одаренность никакой иной, кроме как творческой, не бывает; смысл употребления этого термина для психолога в том и состоит, что человек одарен *даром творчества*. В этом его отличие от термина «способности», который, по

сложившейся в нашей психологии традиции, означает качества, необходимые для овладения той или иной областью деятельности, что вовсе не равнозначно творчеству в данной области и не перерастает в него по мере усовершенствования этих способностей.

Поэтому логично было бы говорить об общей одаренности, не прибавляя лишнего эпитета – «творческой». Это, однако, могло бы привести к еще большему недоразумению, поскольку в нашей рационализированной традиции термин «общая одаренность» устойчиво ассоциируется или даже отождествляется с умственной, или интеллектуальной одаренностью. И с этой точки зрения иные «виды одаренности» выглядят как специфические модификации интеллекта, что ведет или к безграничному расширению понятия «интеллект», или к редукции представления о человеческом творчестве.

Если одаренность и творческая одаренность являются синонимами, то общая и интеллектуальная одаренность, напротив, синонимами не являются. Общая (она же, прибегну в последний раз к этой тавтологии, общая *творческая*) одаренность – нечто более *общее*, не специфическое, укорененное в глубинах личности и целостно характеризующее человека. Она, по выражению одного из русских философов, «бескачественна», то есть, не специализирована, универсальна. А виды одаренности, в том числе одаренность интеллектуальная, художественная и т.д. – могут быть осмыслены как различные грани ее проявления в жизни и в культуре. Поэтому прежде чем рассуждать о *видах* одаренности, нужно составить себе представление о том едином, видами или гранями чего они являются. О том, какое содержание мы вкладываем в это понятие – одаренность?

В рабочей концепции одаренности [9] было выработано определение, которое в свое время оказалось более или менее приемлемым для всех ее авторов: *одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком незаурядных, превышающих общий уровень результатов в какой-либо деятельности.*

Едва ли что-то в этом предусмотрительном определении может вызвать возражение, но при этом оно остается внешней и мало к чему обязывающей констатацией, которая не объясняет, каков системообразующий фактор этой «системы»; не содержит попытки раскрыть психологическое содержание одаренности; того, что она значит для самого человека, ее носителя; попытки увидеть и осмыслить проблему как бы «изнутри». Как подступиться к этой задаче?

Сделаю небольшое отступление. Существует рассказ об ученом, который сказал А. Эйнштейну, что факты действительности нужно видеть «как они есть», без предваряющей концепции, без избирательности, не предпреляя заранее, чего в них искать. Эйнштейн ответил, что это невозможно в принципе: тогда мы просто не заметили бы этих фактов как предмета изучения.

Необходимость такой предваряющей концепции тем более очевидна, когда речь идет о гуманитарном, в частности – психологическом знании.

Всякое исследование, касающееся человека, что бы ни думал об этом сам автор, покоится на некоторых аксиоматических представлениях о сущности и предназначении человека; на том, как автор осознанно или неосознанно отвечает на извечный вопрос: «кто мы, откуда и куда идем?»

Этот невидимый навигатор предопределяет направление мысли, постановку проблем, само представление ученого о том, что может или не может существовать или быть предметом изучения, методологию исследования, а в определенном смысле и его результаты.

Чем более частный, «периферийный» характер носит изучаемая проблема, тем более опосредованной и трудноуловимой становится эта зависимость. И наоборот, чем более проблема охватывает человека как целостную личность (а проблема одаренности и творчества, несомненно, такова!), тем очевиднее значение того общего представления о человеке, на котором строится исследование.

Это основание в одних случаях не осознается, или принимается как нечто само собой разумеющееся и единственно возможное в рамках данной научной парадигмы; в других – и это явно предпочтительнее! – сознательно полагается автором.

Подчеркну: не выводится доказательным путем из уже имеющихся объективных данных, которые заранее обосновывали бы его правильность, а именно ответственно *полагается*, предшествуя будущему анализу данных и направляя его. А насколько удачен выбор, насколько прочно избранное основание – покажет то, какой круг явлений действительности получит с данной точки зрения убедительное объяснение.

В дальнейших рассуждениях об одаренности я буду исходить из того, что человек изначально, в силу принадлежности к роду человеческому, является *творцом*.

В пользу такого подхода говорят разнообразнейшие источники, от библейской антропологии до ряда направлений психологической науки, до педагогической и психотерапевтической практики. Не имея возможности писать об этом подробно, сошлюсь лишь на один пример, парадоксальность которого в том, что его автор ничего не говорит специально об одаренности. Тем не менее, именно ему, как мне представляется, удалось в наиболее общей форме определить ее природу.

На богатом психологическом материале В. В. Зеньковский показывает, что человеку изначально свойственна *внутренняя активность (или энергия, или «самодетельность») души*, которая придает телеологический характер всей его жизнедеятельности и, часто вопреки видимости, не просто приспособливается и реагирует на какие бы то ни было впечатления и обстоятельства объективного плана, а активно-избирательно трансформирует их, прокладывая путь своей актуализации в объективных условиях, осуществляя в той или иной степени свою внутреннюю свободу [4].

В этом и состоит одаренность человека: он изначально одарен душевной энергией, которая стремится жить «изнутри наружу» (выражение митрополита

Антония Сурожского); которая ищет, поначалу неосознанно, осуществления в жизни – от первых, ненаправленных проявлений активности младенца до высших форм сознательного и сверхсознательного творчества.

Этот универсальный творческий потенциал в хронотопе реальной жизни каждого человека избирает приоритетное русло своей реализации – свою область творчества, обусловленную индивидуальностью человека и социокультурной ситуацией его развития. И «внутренняя энергия души» с разной степенью полноты осуществляется в форме того или иного «вида одаренности», той или иной области творчества.

В соприкосновении с «единственной жизнью», которая, подобно первозданному Хаосу, потенциально содержит в себе любые возможности творчества, и с человеческой культурой, в которой воплощены примеры творческого преобразования жизненного опыта других людей, внутренняя энергия души с большей или меньшей определенностью «узнает» приоритетную или даже единственно возможную область своей реализации. Действительность открывается человеку преимущественно какой-то особой гранью, или, что по сути то же самое, ему бывает свойственно особое ценностно – избирательное отношение к миру в целом, которое и становится психологической почвой и первоосновой формирования соответствующих способностей и будущего творчества в данной области. Это можно назвать также особой гранью универсального отношения «Человек – Мир».

Применительно ко всем видам художественного творчества, таким является *эстетическое* отношение к миру. Оно доминирует в опыте художников в широком смысле этого слова, но потенциально доступно каждому человеку, а в зачаточной форме проявляется у явного большинства детей старшего дошкольного – младшего школьного возраста.

Его психологическому содержанию посвящен ряд публикаций автора и З. Н. Новлянской [6, 7, 10] и др., поэтому сейчас я ограничусь предельно краткой его характеристикой. Обобщая многочисленные свидетельства носителей развитого эстетического отношения – творцов искусства разных времен и народов – его можно определить следующим образом.

Это такое отношение, которое преодолевает нашу повседневную отчужденность от мира, дает человеку опыт осознанного переживания своего онтологического единства с миром и способность воспринимать чувственный облик предметов и явлений как выражение свойственной им внутренней жизни, родственной его собственной.

Подчеркну: речь еще не идет ни о так называемых специальных способностях, ни о восприятии произведений искусства. Речь о таком отношении к «первичной» реальности мира, при котором именно художественное творчество становится областью реализации внутренней активности души человека. Очень точно сказал об этом М. М. Бахтин: «Эстетическая активность моя – не в специальной деятельности художника – автора, а в единственной жизни, не дифференцированной и не освобожденной

от неэстетических моментов, синкретически таящей в себе как бы зародыш творческого пластического образа» [1, с. 38-39].

Замечу попутно: та же самая единственная жизнь «синкретически таит в себе» также зародыши иных видов творчества, и от направленности внутренней энергии души конкретного человека зависит то, какие из них актуализируются в его творчестве, или, по прекрасному выражению М. М. Бахтина, какие из них он приобщит к своей жизни. Яркий пример этого мы находим в исследовании математических способностей, которое осуществил В. А. Крутецкий [5]. Он обнаружил у своих испытуемых качество, которое не вполне удачно назвал «математической направленностью ума». Суть его в склонности человека, в том числе ребенка, еще не занимающегося математикой как наукой, воспринимать и интересоваться какими бы то ни было явлениями действительности в первую очередь или даже исключительно под углом зрения математических отношений. Доминирование этой грани отношения «человек – мир» влияло на формирование отдельных математических способностей и на успешность занятий математикой.

Устойчивое преобладающее отношение человека к миру определяет специфику тех «значимых переживаний», которые требуют от него творческого отклика в формах соответствующей деятельности и строят биографию человека как творческой личности, реализующей свой потенциал в искусстве, в науке, в сфере общественного служения или в какой-либо иной полагает Г. О. Винокур [3].

В связи с этим, выскажу несколько соображений о попытках классификации видов одаренности, среди которых неизменно присутствуют одаренность академическая (убедительное отличие которой от обучаемости, мне кажется, пока не найдено), интеллектуальная, художественная и ... творческая, которая отвлекается от всех реальных видов человеческого творчества и изучается как бы «в чистом виде», с помощью остроумных, но искусственных методик.

С моей точки зрения, такой подход неудовлетворителен ни с практической, ни с концептуальной точки зрения. По мнению многих специалистов (Д. Б. Богоявленская, М. А. Холодная) [2, 11], результаты тестирования креативности не позволяют сколько-нибудь достоверно оценивать и прогнозировать возможности человека в реальной творческой деятельности. С этим в значительной мере связано появление многомерных моделей, в которых креативность становится одним из компонентов одаренности наряду с другими, уже не поддающимися тестированию (Д. Б. Богоявленская [8], Е.И. Щербанова Е. И., Н.Б. Шумакова [12]).

Но даже не это главное. Выделение творческой одаренности в особый вид означает, что другие ее виды творческими не являются. Что в таком случае мы подразумеваем под художественной одаренностью, если это не способность к творчеству в искусстве, и в чем тогда ее ценность?

Какой одаренностью «одарены» великие философы и ученые, интеллектуальной или творческой? А, может быть, у них совпадают два разные вида? Куда поместить гениального хирурга, педагога, археолога, пилота?

Не разумнее ли признать, что «сверхкачественный» дар творчества – внутренняя энергия души – это единое основание любого вида одаренности? Ее актуализация в той или иной деятельности поднимает эту деятельность на уровень творчества, а одаренность творца выступает по преимуществу как художественная, интеллектуальная или какая-либо иная.

Перечень конкретных видов одаренности всегда будет открытым. Они могут укрупняться или дробиться, появляться и исчезать в связи с возникновением и отмиранием тех или иных видов деятельности и с изменением форм общественных отношений, но основания концепции это не затронет. Ее можно представить в образе фонаря с разноцветными гранями. Количество граней – видов деятельности – может быть любым, а источник света – внутренняя энергия души – один и тот же, и благодаря ему по-разному светится каждая грань и становится творческим каждый вид деятельности одаренного человека.

#### *Список литературы*

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 421 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – Самара: Издательский дом Федоров, 2009. – 414 с.
3. Винокур Г. О. Биография и культура. – М.: ЛКИ, 2007. – 85 с.
4. Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. – Киев: Тип. им. Ун-та св. Владимира, 1914. – 443 с.
5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников.– М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
6. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 271 с.
7. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству. – 2-е изд., испр. и доп. (эл.). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 159 с.
8. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 402 с.
9. Одаренность. Рабочая концепция. – М.: Мин. обр. РФ, 2003. – 92 с.
10. Психологические основы художественные развития / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина, А. А. Адашкина, Н. Ф. Чубук. – Москва: МГППУ, 2006. – 160 с.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 402 с.
12. Щебланова Е. И., Шумакова Н. Б. Одаренность как психологическая система: выявление и развитие в школьном возрасте // Мир психологии. 2001. – № 1. – С.150-161.

**Нарикбаева Л. М.,**

*доктор психологических наук, профессор, КазНПУ им. Абая, Алматы*

*E-mail: [Lora\\_mn05@mail.ru](mailto:Lora_mn05@mail.ru)*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия как совокупность мер педагогического процесса вуза, необходимых для развития профессиональной одарённости будущего специалиста. Для достижения высокого уровня развития профессиональной одарённости студентов автор раскрывает комплекс педагогических условий на трёх уровнях: организационном, психолого-педагогическом, дидактическом.*

*Ключевые слова: профессиональная одарённость, будущий специалист, будущий педагог, педагогические условия, организационные условия, дидактические условия, психолого-педагогические условия.*

*Abstract. The article discusses the pedagogical conditions as a set of measures of the pedagogical process of the university, necessary for the development of professional giftedness of a future specialist. To achieve a high level of development of professional giftedness of students, the author reveals a set of pedagogical conditions at three levels: organizational, psychological and pedagogical, didactic.*

*Keywords: professional talent, future specialist, future teacher, pedagogical conditions, organizational conditions, didactic conditions, psychological and pedagogical conditions.*

Моделирование процесса развития будущего специалиста в вузе требует научно обоснованной системы педагогических условий и их адекватной практической реализации.

Представим основные позиции, на реализацию которых направлен современный ГОСО высшего образования: 1) приоритетное развитие личности студента с опорой на расширенный комплекс профессионально-личностных компетенций; 2) обеспечение условий выбора студентами такой образовательной траектории (из предложенных вузом вариантов), которая в наибольшей степени соответствует мотивам, целям, возможностям и способностям студентов (это дают особенности кредитной технологии обучения в вузах). Таким образом, гарантии государства в части обеспечения возможности выбора образовательной траектории являются базовой предпосылкой для создания системы организационно-педагогических условий развития профессиональной одарённости будущего специалиста в высшей школе. Вместе с тем, А.И. Савенков отмечает, что помимо государственных гарантий в части обеспечения выбора индивидуальной образовательной траектории важным является создание психолого-педагогических условий, способствующих раскрытию творческого потенциала личности обучающихся [1, 2].

При этом, «минимальность» образования ГОСО и требование учёта индивидуальных возможностей по принципу «максимальности» (минимальность-максимальность) должны быть неразрывны. На данном этапе

развития системы образования выход видится в изменении условий подготовки специалистов без кардинального преобразования традиционного хода учебного процесса в вузе. Для этого необходима разработка и реализация комплекса условий, включающего в себя: организационные, психолого-педагогические и дидактические условия.

### **1. Организационные условия:**

- кадровое обеспечение системы – специальная подготовка педагогов и магистрантов для работы с одарёнными студентами на основе разработанного нами спецкурса «Одарённый студент: диагностика, обучение и развитие»; спецсеминаров, круглых столов, консилиумов и т.д.);

- создание психолого-педагогической службы (отдела, лаборатории) по работе с одарёнными студентами (диагностика, прогнозирование, планирование «индивидуальной траектории развития личности», разработка специальных программ обучения и развития и т.д.);

- создание службы тьюторов – индивидуальных наставников, помогающих студентам выработать «индивидуальную траекторию образования и перспективу профессионального развития»;

- учебно-методическое обеспечение (разработка специальных программ обучения по дисциплинам, рабочего учебного плана, вариативность курсов для выбора образовательных услуг, индивидуальных планов обучения и развития каждого студента и т.д.);

- диагностика и мониторинг уровня развития профессиональной одарённости студентов в целом и её отдельных компонентов, при этом исходной ориентацией является усвоение программы Госстандарта высшего профессионального образования;

- дифференциация обучения и развития (применение методов создания в группах однородных минигрупп по уровням развития способностей и профессиональной одарённости);

- повышение роли внеучебных мероприятий, обеспечивающих дополнительные образовательные услуги в рамках вузовского компонента (на основе дополнительных курсов);

- комплексный подход к организации обучения и развития, при котором в органическом единстве осуществляются учебная, научно-исследовательская и профессионально-практические виды деятельности студентов;

- обеспечение гибкости и вариативности учебного процесса с точки зрения не только элективных курсов, но и содержания, форм и методов обучения и развития вплоть до возможности их корректировки самими студентами с учётом их меняющихся потребностей и специфики их индивидуальных способов деятельности;

- качественное изменение учебного процесса: создание преподавателями подготовка специальных учебных материалов по своим дисциплинам, пособий с заданиями разных уровней сложности;

- усиление педагогического взаимодействия педагогов и студентов на основе сотрудничества и сотворческой деятельности;
- организация групповых исследований, создание советов молодых учёных, студенческих научных обществ, научных кружков, творческих лабораторий, дифференциация научных интересов по темам;
- обеспечение материально-технической базы для свободного использования разнообразных источников и способов получения информации (в том числе через информационные технологии);
- решение проблемы трудоустройства одарённых студентов в связи с личностными и социальными проблемами, что позволит осознать студентам собственную востребованность на рынке труда и оценить вероятность будущих успехов в профессиональной деятельности.

## **2. Психолого-педагогические условия на уровне «педагог-студент»:**

- создание эмоционально-мотивационной установки у преподавателей и студентов на развитие потенциальных возможностей для будущей профессиональной деятельности;
- осознание ими необходимости саморазвития своих профессиональных способностей и одарённости как цели профессиональной подготовки во всей учебной деятельности;
- стимулирование мотивации преподавателей и магистрантов к работе в педагогической системе развития профессиональной одарённости будущего специалиста вуза;
- определение конкретных целей диагностики и развития профессиональной одарённости в целом и отдельных её компонентов на каждом этапе работы;
- развитие учебной и профессиональной мотивации студентов на всех занятиях (лекционных, семинарских, практических, СРСП и др.);
- личностное понимание и принятие педагогами уникальности и ценности индивидуальности каждого студента, осмысление субъект-субъектной парадигмы высшего образования;
- использование принципов сотрудничества и «трансляция» творческого потенциала преподавателя на основе диалогового взаимодействия, межсубъектного общения со студентом;
- поощрение независимости мнений, которые бросают вызов существующим взглядам и содержат новые идеи;
- в максимальной мере поощрение углубленного изучения курсов, тем, выбранных самим студентом, поддержание самостоятельной поисковой работы;
- создание непрерывной учебно-исследовательской работы, тематическое единство научно-исследовательской работы студента, интегрирование НИРС в учебные дисциплины, спецкурсы, практики;

- поощрение внедрения в жизнь результатов исследовательской работы студентов, формирование навыков публичного обсуждения и отстаивания своих идей и результатов исследовательского творчества;
- создание соответствующего психологического климата во время занятий (доброжелательного отношения к студентам, радостного отношения к познанию, положительных эмоций, создание «чувства успеха», уверенности в своих силах, соблюдение принципа «права на ошибку»);
- учет результатов индивидуальных достижений творческой деятельности (у каждого студента свой «портфель» достижений), при этом сравнение новых успехов студента с самим собой, с прошлыми собственными успехами, а не сравнение с другими;
- своевременное диагностирование уровня развития профессиональной одаренности каждого студента для прогнозирования и проектирования дальнейших этапов развития личности будущего специалиста;
- выявление лидеров, определение статуса потока, курса, группы в глазах студентов, преподавателей, руководителей подразделений вуза;
- морально-психологическое, материальное стимулирование и социальная поддержка одарённых студентов (повышенные стипендии, рекомендация на президентскую стипендию «Болашак», участие в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, рекомендации в магистратуру, докторантуру, направление в лучшие зарубежные вузы, оформление авторских свидетельств, вовлечение в программу исследований фундаментальных, отраслевых программ и планов научных организаций, вуза, факультета, кафедры и т.д.).

### **3. Дидактические условия:**

- учебно-методическое обеспечение (учет факторов развития профессиональной одарённости при разработке специальных программ обучения по дисциплинам, индивидуальных программ развития и т.д.);
- генеральная основа программ дисциплин – учёт функционирования целостного мышления в нерасторжимой связи конвергентного-дивергентного типа мышления, позволяющего человеку раскрыть в целом потенциал личности;
- проблемный подход к проведению лекционных, семинарских и практических занятий на основе достижений и новых перспектив развития науки, насыщенность заданиями «открытого типа», способствующие исследовательскому типу поведения;
- использование междисциплинарного подхода на основе межпредметной интеграции сфер, отраслей, вопросов, тем и проблем, относящихся к различным областям знания;
- использование интерактивных форм обучения: тренинги, групповые дискуссии, «мозговой штурм», ролевые и деловые игры, групповые и индивидуальные исследовательские проекты и т.п.;
- оптимальное сочетание групповых, индивидуальных форм работы, использование достижений информационных технологий обучения и развития;

– формирование у студентов рефлексии – способности оценивать результаты своей работы на основе конкретных критериев, связанных навыками будущей профессиональной деятельности.

Эти группы условий (организационных, психолого-педагогических, дидактических) предполагают их дальнейшую конкретизацию в трёх компонентах образовательного процесса: диагностическом, учебно-развивающем, внеучебном.

#### Список литературы

1. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 440 с.
2. Narikbaeva L.M., Savenkov A.I., Pedagogical system of students vocational ability development. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 9. С. 3013-3024

**Савенков А. И.,**

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, действительный член Академии педагогических  
и социальных наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*  
E-mail: [asavenkov@mgpu.ru](mailto:asavenkov@mgpu.ru)

## ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация. Статья посвящена описанию традиционно актуальных проблем развития детской одаренности в современной образовательной среде. Проблему детской одаренности не следует рассматривать как частную педагогическую задачу. Психологи и педагоги рассматривают одаренность как потенциал, как некий объем нереализованных возможностей, при этом обыденной психологии и социуму мало интересно, что такое одаренность и кто, как и чем одарен, социуму важно кто чего достиг, социум преимущественно интересуется достижениями – успешностью личности. В статье подчеркивается, что любой исследователь будь он педагог или психолог, любой практик образования, включившись в освоение проблематики детской одаренности должен ответить, в первую очередь, самому себе, на четыре важнейших вопроса: что такое одаренность, как её диагностировать, как прогнозировать развитие одаренной личности, как обучать и воспитывать одаренных. Краткое описание ответов на эти вопросы содержится в статье.*

*Ключевые слова: одаренность, детская одаренность, одаренные дети, интеллект, креативность мотивация, успех, успешность, академическая успешность, жизненная успешность, когнитивные способности, некогнитивные факторы.*

*Abstract. The article is devoted to the description of traditionally relevant problems of the development of children's giftedness in the modern educational environment.*

*The problem of children's giftedness should not be regarded as a private pedagogical task. Psychologists and educators consider giftedness as a potential, as a certain amount of unrealized opportunities, while ordinary psychology and society are not very interested in what giftedness is and who, how and what is gifted, it is important to society who has achieved what, society is mainly interested in achievements - individual success. The article emphasizes that any researcher,*

*whether he is a teacher or a psychologist, any educational practitioner, joining in the development of the problems of children's giftedness, must answer, first of all, to himself, four important questions: what is giftedness, how to diagnose it, how to predict the development of gifted personality, how to educate the gifted children. A brief description of the answers to these questions is provided in the article.*

*Keywords: giftedness, children's giftedness, gifted children, intelligence, creativity, motivation, success, academic success, life success, cognitive abilities, noncognitive factors.*

Проблема детской одаренности интенсивно исследуется в отечественной психологической науке (М. М. Кашапов, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, Л. И. Ларионова, Н. С. Лейтес, В. И. Панов, Л. В. Попова, А. И. Савенков, Т. Н. Тихомирова, Д. В. Ушаков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, В. С. Юркевич и др.). Множество наработанных психологией закономерностей, принципов выявления и развития одаренности описаны и опубликованы в профессиональной печати, но это не избавляет от проблем, перманентно возникающих в образовании.

В представлениях социума и современной образовательной практике проблему детской одаренности нередко воспринимают как частную педагогическую задачу, ссылаясь на то, что согласно кривой нормального распределения, одаренных людей в природе максимум – 5%. Никем не оспаривается, что заботиться об одаренных людях и, в первую очередь, об одаренных детях нужно и эта забота относительно ясно проявляется государством. Для одаренных детей созданы специальные учебные заведения, учреждения дополнительного образования, с ними работают специальные педагоги. При этом основной массе образовательных учреждений и педагогов приходится работать с 90% детей, относящихся к норме (за вычетом 5% с противоположной части спектра).

При подобных рассуждениях совершенно не учитывается смысловая разница в представлениях об одаренности, утвердившихся в научной и обыденной психологии. Психологи и педагоги рассматривают одаренность как потенциал, как некий объем нереализованных возможностей, при этом обыденной психологии и, следовательно, социуму в целом мало интересно, что такое одаренность и кто, как и чем одарен, социуму интересно кто чего достиг. Таким образом, ученые рассуждают об одаренности, а социум преимущественно интересуется достижениями – успешностью личности.

При этом хорошо известно, что одаренный ребенок может быть не успешен в учении, а одаренный человек не успешен в жизни. Как заметил однажды Э. де Боно «...очень быстро можно ездить и на очень скромном автомобиле» [3], подчеркнув тем самым, что весьма успешны академически и экзистенциально могут быть и весьма посредственные люди. Между даром и успехом нет тождества.

Если одаренность, как вполне понятное психическое явление, достаточно точно диагностируется, то успех определить совсем не просто. Понятия «успех» и «успешность» – не научные, описать их, дать им инструментальные определения, позволяющие измерить уровень успешности личности

невозможно. Поскольку в разных стратах социума представления об успехе и успешности личности весьма различны.

Эти сложности заставляют нас рассматривать в качестве практической задачи современного образования сближение точек зрения науки и практики. Первая задача – утвердить понимание развития детской одаренности не как частной педагогической задачи, а как проблемы касающейся каждого ребенка, его педагогов и родителей. Первое, что требуется для этого внимательно вникнуть в суть терминов – «одаренные дети» и «детская одаренность». Когда мы произносим термин «одаренные дети» перед нами действительно всего пять процентов детского населения, требующих специальных усилий. Если же мы используем термин «детская одаренность», то перед нами интеллектуально-творческий потенциал каждого ребенка. Об определенном уровне одаренности или степени развития этого потенциала можно говорить применительно к каждому ребенку. И это делает проблему выявления и развития детской одаренности важнейшей педагогической задачей, актуализирующейся тем, что дети с разным уровнем одаренности могут достигать высших уровней академической и жизненной успешности, при определенных условиях.

Любой исследователь будь он педагог или психолог, любой практик образования, включившись в освоение проблематики детской одаренности должен ответить, в первую очередь, самому себе, на четыре важнейших вопроса:

1. Первый из них – какое психическое явление следует считать одаренностью. В современной психологии – это проблема разработки концепции одаренности. В текстах педагогов исследователей и высказываниях педагогов-практиков нередко приходится читать и слышать сетования на то, что наука, видите ли, не дала еще четкого определения одаренности. Утверждается, что концепций много, они, якобы, разные и «...куда бедному практику податься – не понятно»!

Квалифицировать подобные утверждения следует не иначе как опасные заблуждения. С точки зрения современной психологической парадигмы под одаренностью понимается сочетание трех основных факторов: интеллект, креативность, мотивация (Дж. Рензулли) [7]; либо два фактора «мотивационный» и «инструментальный» [5], что по сути одно и то же.

Говоря об этом, нельзя не отметить, множество притязаний разных специалистов на разработку собственных концепция одаренности, создающих в сознании не только практиков, но и ученых, известную путаницу. Если присмотреться к этим попыткам, то не сложно заметить, что расхождений по поводу того, что разные авторы называют одаренностью схожи и в ядре всех концепций находятся все те же: интеллект, креативность и мотивация. Разница обнаруживается только в «аксессуарах», повествующих о развитии. В сознании многих психологов «концепция одаренности» странным образом сплетается с «концепцией развития одаренности». Хотя совершенно очевидно, что «концепция одаренности» – про одаренную личность, а «концепция развития одаренности» по её развитие.

Возьмем, например, широко известные разработки Дж. Рензулли [7] и Ф. Монкса. В обеих моделях (как и в большинстве других) одаренность представлена тремя кругами, символизирующими интеллект, креативность и мотивацию, а средства развития («коврик», под этими тремя, пересекающимися кругами) – разные. Приходится констатировать, что большинство современных психологов не способны отличить «концепцию одаренности» (единую в сущности), от разнообразных «концепций развития одаренности».

Однако если мы сформулировали, что мы понимаем под одаренностью, разработали сами, либо приняли действующую концепцию мы способны сделать следующий шаг – диагностировать уровень одаренности. А поскольку большинством квалифицированных людей в качестве концепции одаренности выступает триада: интеллект, креативность, мотивация, – это и есть концепция одаренности, с точки зрения современной психологической парадигмы. Сменится парадигма – будут другие представления, а пока все так и без вариантов.

2. Вторая задача – диагностика одаренности. Базовые параметры одаренности, отмеченные в концепции, могут быть относительно точно измерены. В современных условиях не только исследователю, но и любому практическому психологу не составит большого труда провести диагностику интеллекта, креативности и особенностей мотивации ребенка. Сочетание этих оценок позволит дать вполне адекватную характеристику уровню одаренности ребенка.

Поскольку ребенок – человек, устремленный в будущее, для принятия, в полном смысле слова – судьбоносных решений относительно его образования (определение в специальную школу для одаренных, в специальный профильный класс и др.), оказывается важен не столько диагноз, сколько прогноз. Поскольку диагноз не повод, а лишь одно из оснований для построения таких прогнозов, следующая важная педагогическая задача – прогнозирование развития одаренной личности.

3. Третья задача – прогнозирование развития одаренной личности. Прогнозирование развития событий, процессов и явлений – одна из важнейших задач любой науки, психология здесь не является исключением. Вопрос о том на сколько современная психология способна прогнозировать развитие личности относится к числу риторических. Результаты диагностики часто считаются достаточным, а потому нередко выступают единственным основанием для построения прогнозов, что выглядит крайне неубедительно.

Диагностика одаренности, как фотография, дает нам лишь описание сиюминутной ситуации, а какие предикторы указывают на развитие одаренности и самое важное – что может обеспечить академическую и экзистенциальную успешность личности в краткосрочной, среднесрочной и отдаленной перспективе. Поэтому прогнозирование развития одаренной личности – самостоятельная, сложная и очень важная проблема педагогической психологии. Без её решения вопросы индивидуализации и дифференциации обучения выглядят как классическое гадание.

4. Четвертой проблемой детской одаренности в образовании является проблема обучения и развития. Вопрос о том поддается ли одаренность педагогическому воздействию совсем не прост и, конечно, не однозначен. Несложно заметить, что именно эта часть работы с детской одаренностью предельно мифологизирована. Именно в этой сфере педагогической работы встречаются самые дикие и дремучие утверждения, от «все дети одаренные», до «одаренность фатально обусловлена».

Вопросы развития детской одаренности в условиях среды и целенаправленного педагогического воздействия, объемны и требуют специального, отдельного рассмотрения. Остановимся на основных, вполне четко доказанных в современных исследованиях, фактах. Такой базовый компонент одаренности как интеллект, в значительной степени обусловлен генотипом и лишь в незначительной степени подвержен педагогическому (средовому) воздействию (А. Дженсен, В. Н. Дружинин [4], А. И. Савенков [8], Т. Н. Тихомирова, Д. В. Ушаков [2, 12] и др.). Диагностика интеллекта, содержащая по сути оценку уровня конвергентного мышления личности, выступает своего рода фундаментом для развития такой важной базовой характеристики одаренного человека как креативность. При низких значениях интеллекта невозможна высокая креативность и, как отмечал В. Н. Дружинин, вероятно, что бывают не креативные интеллектуалы, но вряд ли возможно быть не интеллектуальным креативом [4].

При этом креативность существенно отличается от интеллекта тем, что развивается, преимущественно благодаря средовому воздействию. Данное обстоятельство вкупе с весьма популярным в среде российских педагогов и психологов деятельностным подходом порождает у многих практиков образования соблазн развивать креативность путем обучения детей и взрослых приемам и способам «творческого мышления» («мозговой штурм» А. Осборна, «метод шести думательных шляп» Э. де Боно [3] и мн. др.). Между тем хорошо известно и убедительно доказано, что креативности нельзя научить, но ей можно «заразиться», как вирусом. Для того, чтобы это произошло, и ребенок вырос креативным, он должен иметь интеллект выше среднего и самое главное в его окружении должен быть «источник вируса креативности» – референтный взрослый, чьи креативные поведенческие модели ребенок имеет возможность (и желание) копировать показано в исследованиях Т. Любарта [16], А. И. Савенкова [8], Д. В. Ушакова [12], А.В. Растяжникова, С.Ю. Степанова [6] и др.

Третий неотъемлемый элемент одаренности – мотивация практически целиком формируется средой. Здесь важно понимать, что в мотивационной сфере одаренной личности доминируют мотивы связанные с содержанием деятельности. Если деятельность, в которой пытается утвердиться человек, приносит ему сопоставимое с физическим удовольствием удовлетворение он скорее всего способен стать весьма успешным. И здесь мы выходим на поле обсуждения некогнитивных факторов академической и жизненной успешности.

В современной психологии эти исследования идут широким фронтом. Авторы обсуждают широкий спектр некогнитивных факторов, определяющих

успешность личности с разным уровнем одаренности: «практический интеллект» (Р. Стернберг); «социальный интеллект» (С. С. Белова [2], О. В. Лунева, А. И. Савенков [8, 9, 10, 17], Т. Д. Савенкова [11], Д. В. Ушаков [12] и др.); «эмоциональный интеллект» (О. А. Айгунова, Р. Бар-Он, Дж. Майер, Д. В. Люсин, Е. А. Сергеенко, П. Сэловей, В. С. Юркевич и др.).

Несмотря на то, что одаренность динамическое личностное образование и развивается в течение жизни как отмечают Ю. Д. Бабаева [1], Н. Б. Шумакова [14], Е. И. Щепланова [15] и др., в значительной мере она педагогически неуправляема, потому и корень слова одаренность – «дар». В любом случае, не опровергнут тезис, высказанный еще В. Штерном – «... одаренные дети делаются не хорошей школой» [13] у этого процесса другая механика. При этом, с академической и жизненной успешностью личности дела обстоят принципиально иначе, одаренность одаренностью, а успех проявляется и живет от нее практически автономно.

#### *Список литературы*

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М., 2003. – 335с.
2. Белова С.С., Ушаков Д.В. Социальный интеллект: от измерения к теории // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 63-68.
3. Де Боно Э. Серьезное творчество // Современные концепции одаренности и творчества. Под ред. Д.Б.Богоявленской. – М., 1997. – С.90-95.
4. Дружинин В.Н. Психология способностей: Избранные труды. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2007. – 541 с.
5. Рабочая концепция одаренности. Издание 2-е расширенное и переработанное. (под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова) – М.; 2003. – 94 с.
6. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М., 2002. – 320с.
7. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – с. 214 – 242.
8. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
9. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
10. Savenkov A. Theoretical Model of Preschoolers' Social Intelligence Development. EC Psychology and Psychiatry. 8.3 (2019): p. 206-211.
11. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47-53.
12. Ушаков Д.В. Интеллект; структурно-динамическая теория. – М., 2003. – 259с.
13. Штерн В. Умственная одаренность. – СПб.; Союз, 1997. – 156 с.
14. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. — М.: Воронеж, 2004. – 335с.
15. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издательство Московского

- психолого-социального института; Воронеж: Издательство Н П О «МОДЭК», 2004. - 368 с.
16. Lubart T.I., Holling H., Ushakov D.V. Introduction to the special issue «intelligence, creativity and giftedness». Learning and Individual Differences. 2016. Т.52. P. 120
17. Narikbaeva L.M., Savenkov A.I. Pedagogical system of students vocational ability development. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 9. С. 3013-3024

**Сатова А. К.,**

*доктор психологических наук, профессор, КазНПУ им. Абая, Алматы*

*E-mail: [satova57@mail.ru](mailto:satova57@mail.ru)*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПОДДЕРЖКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

*Аннотация. Статья посвящена анализу социально-психологических проблем выявления, поддержки и образования одаренных детей и молодежи в Республике Казахстан и обоснованию культурно-исторической теории Л. С. Выготского как теоретико-методологической основы образования одаренных детей.*

*Ключевые слова: одаренные дети, психологическая поддержка, развитие личности.*

*Abstract. The article is devoted to the analysis of socio-psychological identifying problems, supporting and educating gifted children and youth in the Republic of Kazakhstan and the justification of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky as a theoretical and methodological basis for the education of gifted children.*

*Keywords: gifted children, psychological support, personality development.*

Одним из приоритетных направлений построения национальной модели образования в Республике Казахстан является подготовка интеллектуальной элиты – молодых людей, способных занять ключевые места в управлении государством, экономике, науке, культуре, искусстве. Важнейшим аспектом в данном контексте является проблема психологической поддержки и развития личности одаренных детей и молодежи. Практическая реализация ее стала осуществляться под эгидой Республиканского научно-практического центра «Дарын», созданного на основании распоряжения Первого президента РК Н. Назарбаева «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» [4].

За время работы данной организации получили возможность раскрыть свой интеллектуальный, творческий потенциал тысячи детей и молодежи со специальными способностями, академической одаренностью, получив возможность бесплатного образования в лучших вузах Казахстана, ближнего и дальнего зарубежья. За прошедшие 20 лет, благодаря постоянной государственной поддержке, активному сотрудничеству с международными организациями и научно-методической помощи российских ученых, в Казахстане создана и успешно развивается целостная система выявления, поддержки и образования одаренных детей и молодежи. За это период

осуществлены научные исследования и опубликованы труды известных казахстанских ученых, посвященных работе с одаренными детьми: «Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан» – авторский коллектив Жексенбаева, У. Б., Жампеисова К. К., Иванова Н. Д., Лактионова С. И.; «Теория и практика работы с одаренными детьми» Жексенбаевой У. Б.; «Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов» Сатовой А. К.; «Формирование готовности будущих учителей к работе с одаренными детьми в условиях сельской школы» Нурмагамбетовой Б., «Развитие профессиональной одаренности будущего специалиста в высшей педагогической школе» Нарикбаевой Л. М. и др.

На 15 конференции Всемирного Совета по одаренным и талантливым детям с нашим участием прошла презентация проекта: «Theoretical educational bases of gifted children in the Republic of Kazakhstan» (г. Аделаида, Австралия, 2003 г.), который получил одобрение Всемирного Совета и признан как результат верной политики государства в области образования одаренных детей и молодежи.

Однако, несмотря на действующие программы и государственное внимание, высветились качественно *новые социально-психологические проблемы*, требующие научной разработки.

Одной из основных проблем является *односторонняя направленность на определение специальных способностей, их узконаправленное развитие без учета закономерностей развития психики, целостного подхода к личности, ее творческого потенциала и единства когнитивного и эмоционального, интеллекта и аффекта*. Подобная традиционная практика опасна тем, что приводит к деформации личности, нарушению ее целостности, возникновению, а в ряде случаев, усугублению эмоциональных, поведенческих, коммуникативных проблем и снижению креативности личности.

Узконаправленные тенденции социально-культурного отношения к категории одаренных лиц, наблюдающиеся в нашем обществе, требуют научно-теоретической, научно-методологической разработки нового социокультурного отношения к обсуждаемой проблеме с реализацией двух фундаментальных подходов:

1 – социокультурное развитие детей и молодежи со специальными способностями, их полное раскрытие с обязательной реализацией программ гармонизации личности, с учетом возрастных закономерностей психического развития, специфических поведенческих и коммуникативных особенностей.

2 – развитие творческой одаренности всех без исключения обучающихся, активизация творческого потенциала, которым обладает каждый ребенок, школьник, студент.

Поиски и анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме одаренности, позволили прийти к выводу о том, что, несмотря на значительные исследования различных аспектов одаренности, все же мы не находим в них целостной, комплексной концептуальной основы для определения

методологических принципов образования и развития личности одаренных детей и молодежи.

Ответить на многие вопросы, связанные с этой проблемой, возможно при обращении к работам гениального советского психолога Л. С. Выготского, теоретико-методологический уровень которых и сегодня позволяет увидеть новые грани, казалось бы, традиционных проблем, увидеть и новые проблемы, требующие своего теоретического и экспериментального анализа.

Одно из важнейших положений, сформулированных Л. С. Выготским, является положение о процессе развития как о становлении целостной человеческой личности. «В связи с этим стоит понятие единства и целостности развивающейся личности ребенка. *Личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции*» [1, с.15].

*Положение Л. С. Выготского об универсальности закономерностей развития аномальных, «нормальных» и одаренных детей,* дает основание считать, что в развитии одаренного ребенка не столь важно превалирование отдельных сторон психики, сколько взаимосвязь, взаимоотношения, взаимодействие высших психических функций. И поэтому необходимо весь социально-культурный арсенал образования и воспитания направить на активизацию взаимодействия интеллекта и аффекта в соответствии с возрастными новообразованиями и теми особенностями, которые характеризуют тот или иной тип детей. Лишь согласованное функционирование двух систем, лишь, как выражался Л. С. Выготский, «единство аффекта и интеллекта», может обеспечить полноценное осуществление любых форм деятельности.

В данном контексте мы рассмотрели проблему одаренности, которой Л. С. Выготский уделил особое внимание. Проведенное нами исследование 120 академически одаренных старшеклассников – учащихся олимпийской смены профильной школы «Дарын», победителей Республиканских и Международных олимпиад показало, что, если в интеллектуальной сфере развитие одаренных школьников происходит очень успешно, то в сфере личностного развития наблюдаются следующие особенности.

Показано, что одаренные старшеклассники характеризуются устойчивой высокой самооценкой (88,7 %) и с возрастом отмечается тенденция к большей реалистичности самооценки на фоне сохранения ее уровня в целом и позитивного отношения к себе. При этом большая группа одаренных старшеклассников (22,9 %) имеют нереалистично высокую самооценку, тогда как у их обычных сверстников (контрольная группа) этот показатель почти в 3 раза ниже.

Кроме того, нами установлена конфликтность самооценки у части одаренных старшеклассников, что проявилось в различии данных по разным методикам. Так, если по методике С. Будасси не было обнаружено показателей низкой и ниже среднего уровня самооценки, то с помощью проективных методик Т. Дембо – С. Я. Рубинштейн и «Автопортрет», позволяющих

диагностировать дополнительные характеристики такая группа (около 15 %) одаренных учащихся выявлена.

Лишь треть одаренных старшеклассников имеют реальный уровень притязаний. Остальные характеризуются высоким и неадекватным уровнем притязаний и 10,2 % одаренных 11-классников имеют низкий уровень притязаний. Уровень притязаний в своей основе имеет самооценку, поэтому распределение по уровням притязаний в целом соответствует уровню самооценки.

Более половины (57 %) одаренных старшеклассников характеризуются оптимальным уровнем развития целеполагания, умением ставить реально достижимые цели. Эти показатели растут от 9 к 11 классу. В то же время почти у половины одаренных 9-классников и трети 11-классников не сформирован механизм целеполагания.

11,9 % одаренных 9-классников и 12,5 % 11-классников имеют низкий уровень мотивации к достижению. Они характеризуются как недостаточно уверенные в себе учащиеся с низким уровнем притязаний.

В результате эксперимента выявлены недостатки развития эмоциональной сферы. Большинство учащихся с академической одаренностью можно характеризовать как уравновешенных, собранных, уверенных в себе и не избегающих критических ситуаций и трудностей. Однако пятая часть одаренных старшеклассников характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности, которая имеет тенденцию перехода к личностной тревожности. То есть в экстремальной ситуации этот показатель может сыграть отрицательную роль, снижая уровень саморегуляции, что может отразиться на результатах деятельности. В своих ответах они показали наличие чувства скованности и напряжения, озабоченности и нервно-психического возбуждения.

Нами выявлены недостатки развития коммуникативной сферы у одаренных старшеклассников. Для значительной части одаренных школьников характерен уровень общительности ниже среднего и низкий (43,7 % 9-классников и 41,3 % 11-классников). Испытуемые с уровнем общения ниже среднего общительны в определенной мере, не пугаются новых проблем, однако с новыми людьми сходятся с оглядкой; в спорах и диспутах участвуют неохотно. Испытуемые с низким уровнем общительности замкнуты, неразговорчивы, имеют мало друзей. Новая ситуация и обстановка могут вывести их из равновесия. Эти данные подтверждают в исследованиях В. П. Лебедевой, В.И. Панова [2], В.И. Панова [3], А. И. Савенкова [5], В. С. Юркевича [6], отмечавших, что одаренные дети часто имеют сложности в общении.

Доминирующим типом реагирования в конфликтных ситуациях для одаренных старшеклассников является соперничество – 37,5 % среди 9-классников и 32,1 % среди 11-классников. Они характеризуются как излишне агрессивные, способные жертвовать интересами окружающих для достижения личного успеха. На втором месте в обеих возрастных группах находится

реакция приспособления – 28 % и 26,8 % соответственно. На третьем месте – реакции сотрудничества и компромисса.

Полученные данные отражают реальную жизненную ситуацию одаренных учащихся, когда им необходимо проявлять упорство и соперничество в период предметных олимпиад разного уровня, тестовых испытаний. Большинство испытуемых ответили, что обычной для них формой поведения является настойчивое стремление добиться своего.

Обращает на себя внимание факт представленности не всегда эффективных и позитивных поведенческих реакций, что требует психологической коррекции. Данные тенденции выражаются также в проявлении агрессивности в отношениях с другими людьми. Так, вторую по численности группу в обеих выборках представили старшеклассники с высоким уровнем агрессивности – 37,5 % 9-классников и 33,8 % 11-классников. Они характеризуются как излишне агрессивные, способные жертвовать интересами окружающих для достижения личного успеха.

Итак, проведенное эмпирическое исследование подтвердило нашу гипотезу о наблюдающейся у одаренных детей дисгармонии развития интеллекта и аффекта. Обнаружен значительный разрыв между когнитивной и эмоциональной, коммуникативной сферами личности, компонентами самосознания, что проявляется в особенностях самооценки, высоком уровне ситуативной тревожности, которая имеет тенденцию перехода к личностную тревожность, что может привести к негативным личностным состояниям (депрессии, агрессивности).

Постоянные учебные экстремальные ситуации (участие в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах) накладывают отпечаток на особенности личностных реакций одаренных детей в конфликтных ситуациях, типичным является соперничество и достижение цели любой ценой. С нашей точки зрения это явление настораживает, так как оно снижает возможности развития у этой группы лиц гуманистических черт характера: сотрудничества, взаимопомощи, толерантности. Значительная часть одаренных старшеклассников испытывает проблемы в общении со сверстниками, проявляют агрессивность в отношении к людям.

Таким образом, наблюдающаяся в ряде случаев дисгармония личностного развития старшеклассников требует психологической коррекции, направленной на гармонизацию личностного развития одаренных детей в процессе образования. Это, в свою очередь, согласуется с новым определением образования, данным на 20-ой сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, которое признано мировым образовательным сообществом, и согласно которому, образование есть процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает индивидуального роста и социальной зрелости.

1. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: в 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.5. – С.6-84.
2. Учителю об одаренных детях: пособие для учителя / под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 354 с.
3. Панов В. И. Учителю об одаренных детях: пособие для учителя. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 354 с.
4. Распоряжение Президента Республики Казахстан Назарбаева Н.А «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей» от 24.05.1996 г., № 3002.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. – М., 2002. – 130 с.

**Семенов И. Н.,**

*доктор психологических наук, профессор, НИУ ВШЭ, Москва*

*E-mail: i\_samenov@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ТВОРЧЕСКИХ РЕСУРСОВ УЧАЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТОВ ИХ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА**

*Аннотация. В статье с позиций рефлексивно-гуманитарной психологии личностно-профессионального развития представлены принципы формирования человеческого капитала (учащихся и учителей) и результаты их реализации в инновационном образовании. Обобщен опыт рефлексивно-психологической разработки концептуальных моделей структуры творческого мышления и развития креативной личности, а также применения реализующих эти модели рефлетехнологий на базе рефлексивно-педагогического обеспечения учебно-воспитательной работы с одаренными учащимися различных возрастов в социальной практике инновационного образования.*

*Ключевые слова: человекознание, рефлексивная психология, акмеология, педагогика, образование, развитие, познавательная деятельность, обучение, воспитание, личность, мышление, рефлексия, сознание, творчество, человеческий капитал.*

*Abstract. The organic insertion of reflexive-humanitarian psychology and realizing its reflexive activity pedagogy in state educational standards meeting the functional requirements of educational activities carried out in developing innovative school education is shown for the human capital. The article generalizes the experience of creating the conceptual models of the development of creative thinking and creative personality from the perspective of reflexive psychology; also experience of the application reflex-technologies which are using these models and could be based on reflexive-psychological supporting the work with gifted students of different ages in social practice innovative education.*

*Keywords: humanitarian sciences, reflexive psychology, akmeology, pedagogy, capability, creativity, personality, activity, thinking, reflection, development, formation, human capital, learned teachers, innovative education*

Человеческий капитал (наряду с передовыми технологиями) является ведущим фактором инновационного развития современного общества. Многократно возрастает вклад этого фактора в социоэкономический прогресс, когда субъектом человеческого капитала являются профессионалы, одаренные творческими способностями [8]. В связи с этим актуальным в современной науке являются психолого-педагогическое изучение одаренности М. В.

Клариной, И. Н. Семенова [2], И. Н. Семенова [8], Л. И. Ларионовой [4], А. И. Савенкова [6] и разработка психотехнологий Т. Г. Болдиной, И. Н. Семеновым [1], В. М. Дюковым, И. Н. Семеновым, Р. В. Шайхутдиновой [3], И. Н. Семеновым [7], формирования человеческого капитала, диагностики способностей и развития творческого потенциала личности одаренных учащихся в современном образовании и их личностного *самоопределения для рефлексивно-творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности*. В комплексном формировании человеческого капитала в учебно-воспитательном процессе обучения учащихся различных возрастов (от школьников до профессионалов) должны участвовать все субъекты непрерывного образования: учащиеся, их родители, учителя, школьные психологии, руководители образовательных учреждений, педагоги-методисты, менеджеры (проектировщики и управленцы) образовательных и профессиональных систем. Формирование человеческого капитала должно охватывать не только проектную, исследовательскую, методическую, учебную, воспитательную работу с одаренными школьниками и их родителями, но также акмеолого-педагогическую работу с педагогическим персоналом и управленцами образовательных и профессиональных систем. Поэтому в современных условиях стратегическое значение приобретает развитие *человеческого капитала* путем психологического обеспечения физического здоровья и педагогического формирования личности и мышления отмечают П. А. Оржековский, И. Н. Семенов [5], И. Н. Семенов, О.И. Лаптева Р.Н. Васютин [11], одаренных учащихся с учетом как их психофизиологических возможностей, так и рефлексивно-творческих ресурсов И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий [10]. В исследованиях Т. Г. Болдиной, И. Н. Семенова [1], И.Н. Семенова, О.И. Лаптевой Р.Н. Васютина [11] показано, что эффективными способами развития начальных элементов человеческого капитала является не только передовое среднее образование согласно государственным стандартам, но и дополнительно образование в школе, в т.ч. при создании условий для интенсивного формирования у одаренных учащихся рефлексивно-творческих ресурсов осуществления интеллектуальной познавательной деятельности отмечают И. Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий [10].

Рассмотрим инновационный опыт рефлексивно-психологического и акмеолого-педагогического обеспечения практической работы с учащимися и обучающими их учителями-новаторами на примере организованных нами в начале XXI в. в ежегодных конкурсов исследовательских проектов и научных докладов одаренных школьников на базе передовой столичной гимназии № 1526 (директор – заслуженный учитель РФ, член-корреспондент АПСН Т. Г. Болдина, научный руководитель – профессор НИУ ВШЭ, академик АПСН И. Н. Семенов) [1, 3, 5]. Разработанные с позиций рефлексивной психологии творчества инновационные рефлетехнологии были апробированы и внедрены в социальную практику школьного образования и, далее, модифицированы применительно к диагностике творческого мышления Т. Г. Болдиной, И. Н.

Семеновым [1] интеллектуальных способностей и развитию креативности и рефлексивности одаренных школьников, в частности участвующих в ежегодных научных конференциях Л. И. Ларионовой [4], где защищаются их исследовательские проекты и доклады при консультации ученых и кураторстве учителей. Как показал многолетний педагогический опыт инновационного гимназического образования Т. Г. Болдиной, И. Н. Семеновым [1], И. Н. Семеноваым О.И. Лаптевой Р.Н. Васютиным [11], весьма эффективной его формой являются культивируемые в столичной гимназии № 1526 ежегодные научно-практические конференции, проводимые Т. Г. Болдиной и И. Н. Семеновым [1] учащихся «Человек в изменяющемся мире», которые уже 20 лет проектируются и проводятся ее педагогическим коллективом с теоретико-методологических позиций рефлексивно-гуманитарной психологии И. Н. Семенова [7, 8], и рефлексивно-деятельностной педагогики В. М. Дюкова, И. Н. Семенова, Р. В. Шайхутдиновой [3].

В целях же обеспечения профессионального роста учителей был спроектирован также на базе столичной гимназии № 1526 Ресурсный центр для обучения учителей принципам и методам рефлексивно-деятельностной психологии, акмеологии и педагогики творчества в виде рефлетехнологий развития человеческого капитала одаренных учащихся и обучающих их педагогов. Функциональное назначение рефлетехнологий в данном случае состоит в *психолого-педагогическом сопровождении* образовательного процесса усвоения знаний и формирования рефлексивно-творческих ресурсов учащимися в целях обеспечения их личностного развития и предпрофессионального роста как будущих специалистов. Это сопровождение включает в себя формирование: научно обоснованного мировоззрения и профессионального менталитета (в том числе социокультурных ценностей, ценностных ориентаций, этических принципов и установок сознания, мотивов поведения, целей познавательной деятельности и т. п.), а также способов развития самосознания и саморазвития, самоопределения и самореализации, позволяющих субъектам образовательного процесса строить свою Я-концепцию, определять карьерную траекторию и осуществлять свой личностный рост. Тем самым *информационно-дидактический компонент* организационно-образовательной среды, обеспечивающий формирование знаниевых компетенций школьников, дополняется ее *рефлексивно-психологическим компонентом*, обеспечивающим личностно-профессиональное развитие одаренных учащихся как активных, самостоятельных и ответственных *субъектов образовательного процесса и формирования рефлексивно-творческих ресурсов*. Рассмотренному функциональному назначению отвечают теоретически разработанные Т. Г. Болдиной, И. Н. Семеновым [1], и реализованные в инновационной психолого-педагогической практике образовательные рефлетехнологии диагностики личностно-профессионального развития как одаренных учащихся, так и передовых педагогов В. М. Дюковым, И. Н. Семеновым, Р. В. Шайхутдиновой [3]. В прикладном плане обобщается инновационный педагогический опыт рефлепроектирования и практической

организации рефлексивно-развивающих сред различных видов на основных ступенях современного непрерывного образования, где используются принципы инновационной рефлексивной психологии и реализующие их психолого-педагогические и акме-профессиональные рефлетехнологии.

С учетом отмеченных – в 2007 г. премией Минобразования и науки РФ – достижений педагогического коллектива гимназии № 1526 (директор – заслуженный учитель РФ Т. Г. Болдина), ее психологической службы (руководитель – доцент Д. А. Кузнецова) и на базе ее Ресурсного центра повышения квалификации учителей (научный руководитель – лауреат Премии Президента РФ в области образования, академик АПСН И. Н. Семенов), Управление образования ЮАО г. Москвы создало в 2013 г. окружную инновационную площадку по проекту «Управление интеллектуальным развитием учащихся средствами рефлексивно-деятельностной педагогики» (научные руководители: профессор НИУ ВШЭ И. Н. Семенов и доцент МАТИ-РГТУ В. П. Лукьянец). Целями инновационной деятельности этой экспериментальной площадки общего среднего образования как важного компонента рефлексивно-развивающей социокультурной среды являются: формирование рефлексивных компетенций учителей, разработка и внедрение новых технологий обучения (в т. ч. рефлетехнологий развития рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала одаренных учащихся), управление качеством образования.

Таким образом, современные рефлетехнологии, наряду с традиционными информационно-дидактическими методами, являются важными функциональными компонентами организационно-образовательной среды, комплексно обеспечивающими формирование знаниевых компетенций и рефлексивно-творческих ресурсов учащихся и педагогов. При этом в рефлексивно-развивающих средах использовались – в качестве их системообразующих факторов – такие инновационные рефлетехнологии, как: рефлексивно-инновационные тренинги (с управленцами), рефлексивно-методические семинары (с педагогами и управленцами), рефлексивно-практические дискуссии (с родителями), рефлексивно-диалогические диспуты и рефлексивно-предметные конференции (с одаренными учащимися: школьниками, студентами, профессионалами). Эти разработанные нами совместно с М. В. Клариной [2], В. М. Дюковым, Р. В. Шайхутдиновой [3], П. А. Оржековским [5], О.И. Лаптевой Р.Н. Васютиным [11] инновационные формы и рефлетехнологии современного инновационного образования внедрены в социальную практику таких его основных ступеней, как дошкольное, среднее, дополнительно-досуговое, высшее, последипломное, профессионально-дополнительное. Это учитывается при проектировании инновационного образования на различных экспериментальных педагогических площадках современной отечественной и зарубежной социальной практики.

1. Болдина Т. Г., Семенов И. Н. Рефлексивно-развивающие технологии инновационной подготовки одаренных учащихся к межпоколенческому переходу // Известия. АПСН. – М. МПСИ, 2008. – Т. 22, ч. 1. – С. 66-78.
2. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых России и США / под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. – М.: ИТПИМИО, 1994. – 189 с.
3. Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхутдинова Р. В. Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для новой школы. – Красноярск: Красноярский писатель, 2010. – 320 с.
4. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.
5. Оржековский П. А., Семенов И. Н. Роль рефлексивной психологии в формировании творческого опыта учащихся и разработке инновационных учебников по химии // Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования: междунар. кол. монография / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. – Ногинск. Аналитика Родис, 2011. – С. 135-145.
6. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
7. Семенов И. Н. Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия // Модернизация экономики и глобализация. – М.: НИУ ВШЭ, 2009. – Т. 2. – С. 434-441.
8. Семенов И. Н. Развитие рефлексивной психологии творчества во взаимодействии с персонологией, акмеологией и педагогикой // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – С. 74-86.
9. Семенов И. Н., Степанов С. Ю., Зарецкий В. К. Системно-психологическое изучение и критериально-ориентированная диагностика творческого мышления одаренных учащихся // Проблемы школьной психодиагностики. – Бийск. БиГПИ, 1991. – С. 28-43.
10. Семенов 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. – М.: ПИ РАО; Изд-во "Перо", 2017. – С. 151-155.
11. Семенов И. Н., Лаптева О. И., Васютин Р. Н. Обзор международного сотрудничества в рефлексивно-психологическом обеспечении здоровья и образования как компонентов человеческого капитала // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – № 1. – С. 7-49.

**Шумакова Н. Б.,**

*доктор психологических наук, профессор, ФГБНУ ПИ РАО, Москва*

*E-mail: [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)*

## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТИ К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМ У ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления условий образовательной среды, способствующих поддержке и развитию способности одаренных младших школьников к обнаружению проблем и постановке вопросов. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о положительном влиянии таких характеристик образовательной среды*

*как когнитивная сложность, диалогичность и ценность творческой активности ребенка на способность одаренных младших школьников к постановке вопросов. В условиях творческого междисциплинарного обучения, интеллектуально одаренные младшие школьники задают значительно больше вопросов высокого уровня и демонстрируют ярко выраженную открытую познавательную позицию по сравнению с их одаренными сверстниками, обучающимися в традиционной образовательной среде.*

*Ключевые слова:* одаренность, образовательная среда, чувствительность к проблеме, способность к постановке вопросов, развитие, одаренные младшие школьники.

*Abstract. The article is devoted to the problem of identifying the conditions of the educational environment that contribute to the support and development of the ability of gifted younger students to find problems and put questions. The results of an empirical study indicate the positive impact of such characteristics of the educational environment as cognitive complexity, dialogicity and the value of a child's creative activity on the ability of gifted younger students to raise questions. In conditions of creative interdisciplinary training, intellectually gifted younger students ask significantly more high-level questions and demonstrate an open cognitive position compared to their gifted peers studying in a traditional educational environment.*

*Keywords:* giftedness, educational environment, sensitivity to a problem, ability to raise questions, development, gifted younger students.

Исследованиями одаренности на разных этапах онтогенеза занимаются многие отечественные ученые: Л. И. Ларионова [2], А. И. Савенков с сотрудниками [5], М. А. Холодная [7], В. Д. Шадриков [8], Е. И. Щепланова [11]. Представляет интерес изучение познавательной активности у одаренных детей младшего школьного возраста. Высокая избирательная чувствительность к разным аспектам окружающего мира, повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям – важнейшие признаки, которые относят к ранним проявлениям детской одаренности [4]. В описаниях выдающихся людей и их воспоминаниях о детстве можно обнаружить много примеров, свидетельствующих об этом. Так, И. А. Бунин, повествуя о своих особенностях, пишет, что «зрение у меня было такое, что я видел все семь звёзд в Плеядах, слухом за версту слышал свист сурка в вечернем поле, пьянел, обоняя запах ландыша или старой книги...» [1, с. 85]. В воспоминаниях Павла Флоренского мы находим следующее: «У меня была чрезвычайная острота зрения... Я помню, как в дали морской или на горах я видел подробности, которые окружающим были доступны только с помощью сильного морского бинокля; и взрослые нередко пользовались мною... как глазами или биноклем... Постоянно я вылавливал в лесу, из камней, на улицах перочинные ножики, монеты, разные вещицы» [6, с.72]. При этом П. Флоренский дает нам и психологический анализ своей особой «остроты зрения». Он отмечает, что тут, конечно, «помимо оптической, так сказать, зоркости, имело много силы постоянное внимание: мой ум никогда не бывал расслабленным и праздным, всем интересовался, и поэтому пригвождался ко всему взор» [6, с.72].

Значение выделенных выше особенностей одаренных детей с точки зрения дальнейшего развития их одаренности и таланта, высоких достижений в том или ином виде деятельности на разных этапах взрослости трудно

переоценить. Способность человека к постановке новых вопросов и проблем занимает центральное место в творчестве. Порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи – самое первое звено продуктивного мыслительного цикла. Оно рассматривается А. М. Матюшкиным [3] и Е. Р. Torrance [13] как самое творческое, незаданное и во многом определяющее успешность дальнейшего поиска решения. Корни этой способности как раз и лежат в особой избирательной чувствительности и высокой познавательной потребности одаренных детей, их природной любознательности и, конечно же, в тех ситуациях общения и деятельности, в которых происходит развитие. В связи с этим возникает вопрос, как можно развить или как минимум не потерять эту столь важную способность у одаренных детей? Этот вопрос не кажется малозначительным, если учесть, что первые годы обучения в школе являются для многих одаренных детей серьезным испытанием в силу их как раз «сильных» сторон, связанных с опережающим развитием, чрезвычайной любознательностью и значительным объемом знаний, выходящих за пределы школьной программы. Именно это несоответствие между познавательными потребностями и возможностями одаренных детей с одной стороны, и стандартной образовательной программой с другой, становится серьезным препятствием на пути развития таких детей. В связи с этим, нами была предпринята попытка создания обогащенной образовательной среды, адекватной потребностям и возможностям детей с общей одаренностью, обучающихся в начальной школе. Нас интересовал вопрос о том, может ли такая обогащенная среда способствовать поддержке и развитию их природной чувствительности к проблемам, способности к порождению и формулированию вопросов и проблем.

На основании анализа развивающих и типовых образовательных сред с точки зрения ключевых психологических принципов развития детской одаренности и креативности мы [10, 12] выделили три основных параметра, по которым проходит существенное различие между ними – когнитивный, коммуникативный и ценностный. Обогащенная, развивающая среда создавалась нами на основе реализации технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) в учебной и внеучебной деятельности школьников [9]. Она включала:

- особое содержание обучения – междисциплинарное;
- метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире – проблемно-исследовательский;
- субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания.

В сравнении с типовой образовательной средой (традиционной), среда, созданная на основе реализации технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) отличается более высоким уровнем когнитивной сложности и диалогичности. Дети изучают широкие, основополагающие темы, позволяющие им с одной стороны продвигаться в изучении конкретных тем,

находящихся в области их собственных интересов, а с другой – открывать закономерности, устанавливая междисциплинарные связи и мыслить на том уровне мыслительной сложности и абстрактности, который находится на верхнем пределе зоны их ближайшего развития. Высокий уровень диалогичности, обусловленный субъект-субъектным взаимодействием детей с учителем и друг с другом в процессе порождения проблемы и совместного поиска ее решения позволяет рассмотреть разные позиции и подходы, обнаружить противоречия и рассогласования, сравнить собственное видение с иным, презентуемым сверстниками. Наконец среда, созданная на основе реализации технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО), отличается от традиционной и своими ценностными ориентирами. В случае междисциплинарного обучения это ценность творческой активности ребенка, традиционного – ценность знаний, умений и навыков (ЗУН) и в большей или меньшей степени умения учиться, заданного требованиями нового ФГОС.

Одним из ярких проявлений младших школьников, свидетельствующим об их спонтанной познавательной и целенаправленной поисковой активности является вопросительная активность – вопросы детей к другим и самим себе о том, что их окружает. В связи с этим, в нашем исследовании мы рассматривали познавательную активность младших школьников в форме вопросов в качестве индикатора чувствительности к проблемам и способности к постановке вопросов.

В исследовании приняли участие 101 учащийся (из них 50 – мальчики, 51 – девочки) 2-х ( $n=50$ ) и 4-х классов ( $n=51$ ) школ г. Москвы с высокими интеллектуальными способностями (показатели  $IQ \geq 115$  по тесту Равена). Выборка делилась на две группы в зависимости от условий обучения: 1 – обогащенное развивающее (творческое междисциплинарное) обучение ( $n=54$ ) и 2 – типовое (традиционное) обучение ( $n=47$ ).

Для изучения познавательной активности в форме вопросов и выявления открытости/закрытости познавательной позиции у младших школьников мы использовали методику «Идеальный компьютер» (Гельфман Э. Г., Холодная М. А.) [7]. Вопросы детей, полученные с помощью этой методики, анализируются по двум основаниям: познавательная направленность и уровень обобщенности. По познавательной направленности можно выделить вопросы, направленные на выяснение проблем внешнего мира – объективированные вопросы и те, которые связаны с личностно значимыми ситуациями и проблемами собственного Я – субъективированные вопросы. По другому основанию также авторы методики выделяют два показателя – категориальные вопросы, ориентированные на выяснение причинно-следственных связей и характеризующиеся обобщенным охватом выделяемого аспекта действительности и фактические вопросы, касающиеся конкретных фактических данных. Таким образом, каждый вопрос ребенка оценивается дважды: по критерию объективированность/субъективированность и категориальность/фактичность. Методика позволяет оценить также меру

открытости познавательной позиции, которая определяется отношением объективированных и категориальных вопросов к субъективированными и фактическими. Мера открытости познавательной позиции ребенка выражается в преобладании объективированных и категориальных вопросов над субъективированными и фактическими.

Результаты анализа полученных в эмпирическом исследовании данных показали, что интеллектуально одаренные младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения достоверно превышают своих одаренных сверстников в условиях традиционного обучения как по общему количеству задаваемых вопросов, так и по количеству объективированных и категориальных вопросов (различия между группами значимы с  $p \leq 0.01$ ), направленных на познание окружающего мира, принципов его устройства. В то же время, выяснилось, что они задают достоверно меньше субъективированных вопросов. В результате мера открытости познавательной позиции у одаренных младших школьников в условиях творческого междисциплинарного обучения достоверно выше, чем у их сверстников, обучающихся в условиях традиционного обучения (различия между группами значимы с  $p \leq 0.01$ ). Это свидетельствует о наличии у них ярко выраженной открытой познавательной позиции.

Таким образом, в условиях развивающей образовательной среды интеллектуально одаренные младшие школьники проявляют ярко выраженную открытую познавательную позицию, более высокий уровень интенсивности, широты и глубины познавательной активности, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в типовой образовательной среде. Это свидетельствует о положительном влиянии обогащенной образовательной среды (таких ее параметров как когнитивная сложность, диалогичность и ценность творческой активности ребенка) на интенсивность, когнитивный уровень и широту проявлений познавательной активности у интеллектуально одаренных младших школьников. Полученные нами данные позволяют рассматривать образовательную среду в качестве важнейшего условия и фактора в развитии чувствительности к проблемам и способности к порождению вопросов у одаренных детей младшего школьного возраста.

#### *Список литературы*

1. Бунин И. А. Жизнь Арсеньева. – Красноярск: Красноярское Книжное издательство, 1983. – 280 с.
2. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2011. – 320 с.
3. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 720 с.
4. Рабочая концепция одаренности / под ред. В. Д. Шадрикова, Д. Б. Богоявленской. – М.: Мин-во образования РФ, 2003. – 94 с.
5. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Поставнев В. М., Савенкова Т. Д., Смирнова П. В., Цаплина О. В. Эффективность базовых предикторов учебной

- успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
6. Флоренский П. А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. Генеалогические исследования. Из Соловецких писем. Завещание. – М.: Московский рабочий, 1992. – 560 с.
  7. Холодная М. А. Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // [Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования](#): материалы третьего международного симпозиума / под ред. М. А. Холодной, Г. В. Ожигановой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 26-32.
  8. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
  9. Шумакова Н. Б. Исследовательская активность как основа выявления и развития творческой одаренности детей // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л. Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического института / под ред. В. В. Рубцова. – М.: Алькор Паблишер, 2014. – Вып. 7. юбил. – С. 442-448.
  10. Шумакова Н. Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 57–69. doi: 10.17759/psyedu.2019110105 ISSN: 2587-6139 (online)
  11. Щепланова Е. И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке // Психология одаренности и творчества: монография; под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 138–148.
  12. Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning. Center for Psychology in Schools and Education. – 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (дата обращения 6.11.2018).
  13. Torrance, E. P. Why Fly? A philosophy of creativity. – Norwood, NJ: Ablex, 1995. – 404 p.

**Щепланова Е. И.,**

*доктор психологических наук, ФГБНУ ПИ РАО, Москва*

*E-mail: [elenacheblanova@mail.ru](mailto:elenacheblanova@mail.ru)*

## **СООТНОШЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТА ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязей между показателями многомерных тестов познавательных способностей и прогрессивных матриц Равена в процессе идентификации интеллектуальной одаренности учащихся V, VI и IX классов школы. Показана относительная независимость показателей этих тестов и необходимость диагностики индивидуального профиля способностей для выявления и поддержки одаренных школьников.*

*Ключевые слова: диагностика, интеллект, одаренность, способности, школьники*

*Abstract. The paper presents findings of a study of the relationships between the variables of multidimensional cognitive abilities tests and Raven progressive matrices in the identification process of intellectual giftedness in the secondary school students in grades V, VI, and IX. The relative independence of the tests indicators and the need to diagnose the ability profile in order to identify and support gifted children are shown.*

*Keywords: intelligence, abilities, giftedness, secondary school children*

Проблема одаренности в настоящее время вызывает повышенный интерес у представителей отечественной науки: Л. И. Ларионова [1], А. И. Савенков [3], П. В. Смирнова [4], Н. Б. Шумакова [5] и др. В современной психологии одаренность понимается как сложная, многомерная и развивающаяся система, включающая, наряду со многими когнитивными и личностными характеристиками, способности и интеллект, которые часто измеряются с помощью психометрических методов или тестов [6]. С давних времен и до сих пор наиболее широко и в исследованиях, и в практике применяются тесты, измеряющие уровень только общего (преимущественно невербального) интеллекта или IQ, и на этой основе определяются разные уровни одаренности, делаются прогнозы учебной и профессиональной успешности. Однако факторно-аналитические исследования последних десятилетий привели к значительному усложнению представления о структуре интеллекта, которое отражено в наиболее влиятельной в настоящее время иерархической теории Кэттелла – Хорна – Кэрролла [9]. В этой структуре по-прежнему присутствует общий фактор интеллекта, но основное внимание уделяется измерению факторов среднего слоя (широких способностей), таких как флюидный и кристаллизованный интеллект, память, восприятие, скоростные параметры и другие, которые объединяют более узкие способности. Последние версии тестов интеллекта основаны на этой теории, которая, помимо прочего, позволяет объединять субтесты разных тестовых батарей и получать подробный индивидуальный профиль способностей. Многочисленные исследования и опыт обучения одаренных детей свидетельствуют о значительной вариативности соотношения частных способностей в структуре общего интеллекта, что в свою очередь обуславливает вариативность проявления одаренности в разных сферах и условиях деятельности.

Психометрические тесты интеллекта и способностей продолжают оставаться в числе основных компонентов диагностической системы для выявления индивидуальных особенностей интеллектуальной одаренности школьников, при условии доказанной объективности, надежности и валидности этих тестов, несмотря на определенные ограничения каждого отдельного теста. Одним из ограничений считается так называемый "эффект потолка" тестов, стандартизированных на выборках возрастной нормы и не способных дифференцировать высокие уровни способностей. Для одаренных разработаны специальные тесты, такие как Продвинутое прогрессивное матрицы Дж. Равена (ППМ) [2] или Мюнхенские тесты познавательных способностей для одаренных учащихся (KFT) К. А. Heller, Ch. Perleth [7]. Показатели этих тестов стандартизировались на выборках испытуемых, успешно прошедших предварительный отбор с помощью разных диагностических методов.

В нашем исследовании изучались соотношения показателей разных видов способностей и общего интеллекта при использовании тестов, ориентированных на интеллектуально одаренных учащихся – подростков. В

исследовании участвовали учащиеся V, VI и IX классов гимназий, поступившие по результатам конкурса и обучавшиеся по программам повышенной сложности (соответственно 140, 70 и 70 человек, примерно поровну мальчиков и девочек в каждой параллели). Использовались следующие методики диагностики: адаптированные нами ранее Мюнхенские тесты когнитивных способностей (вербальных, математических, невербальных и общего интеллекта) для одаренных учащихся – КФТ, соответствующие опережению средневозрастного развития в среднем на 2 года К. А. Heller, Ch. Perleth [7]; Продвинутые прогрессивные матрицы Дж. Равена – ППМ [2]; среднегодовая успеваемость по основным предметам. Статистическая обработка данных велась с помощью программ SPSS-22 и включала исследование данных, описательную статистику, корреляционный и факторный анализ.

По данным проведенного тестирования, показатели общего интеллекта участников исследования превышали средневозрастные нормативы. Корреляционный анализ, как ожидалось, выявил статистически значимые ( $p < 0,01$ ) положительные взаимосвязи между всеми показателями способностей и общего интеллекта по КФТ и ППМ на всех трех возрастных этапах. Однако коэффициенты корреляции между показателями общего интеллекта по КФТ и ППМ составляли лишь 0,48 – 0,58 (по Пирсону), что соответствует средней (умеренной) степени взаимосвязи и относительной независимости показателей этих двух тестов, предназначенных для интеллектуально одаренных школьников. Положительные корреляции между показателями общего интеллекта по ППМ и отдельных способностей по КФТ были также значимыми, но в большинстве случаев более слабыми, особенно для вербальных способностей ( $r = 0,33$ ). Даже с невербальной и математической шкалами КФТ корреляции показателей ППМ не превышали  $r = 0,40 – 0,49$ .

Средняя успеваемость пятиклассников значимо положительно коррелировала с показателями вербальной и математической шкал и общего интеллекта по КФТ и ППМ ( $r = 0,29 – 0,36$ ). В то же время в VI и IX классах значимых корреляций успеваемости с показателями интеллекта по ППМ обнаружено не было. Аналогичные корреляции с показателями способностей и общего интеллекта по КФТ были значимыми и максимальными для математической шкалы и общего интеллекта по КФТ (0,43 – 0,48).

Факторный анализ матрицы интеркорреляций всех показателей (кроме суммарных) с помощью метода главных компонент в каждой возрастной параллели выделил 3 основных фактора, вклад которых в общую дисперсию составлял 58,7 % в V и VI классах и 67,2 % в IX классах. После вращения методом Облимин, допускающим коррелированность факторов, в V классах в первый фактор со значимыми весами вошли показатели вербальных и математических субтестов КФТ; во второй фактор – ППМ и невербальных субтестов КФТ; в третий фактор – показатели вербальных тестов и средней успеваемости за год. В VI классах показатели вербальных и невербальных (в том числе общий интеллект по ППМ) способностей четко разделились по разным факторам, а успеваемость составила отдельный фактор, включивший

также показатели всех видов способностей по КФТ, но с небольшими весами. У старших подростков четкого разделения вербальных и невербальных показателей по разным факторам не отмечалось, что, возможно, связано с большей сложностью тестовых заданий, требующих интеграции этих способностей, но, как и в V и VI классах, показатели интеллекта по ППМ и успеваемость входили в разные факторы. Таким образом, на разных этапах школы показатели ППМ оказывались в разных факторах с вербальными и частично математическими компонентами общего интеллекта и успеваемостью.

Полученные в нашем исследовании данные подтверждают мнение специалистов о том, что процесс идентификации интеллектуальной одаренности детей не должен ограничиваться определением уровня только общего и преимущественно невербального интеллекта. Хотя многочисленные исследования доказали высокую надежность и валидность показателей самого распространенного теста – прогрессивных матриц Дж. Равена как измерителя одной из главных составляющих общего интеллекта, сам автор считал необходимым дополнять их Словарными шкалами, которые позволяют расширить диапазон измеряемых способностей. Недооценка некоторых видов способностей, особенно связанных с оперированием словесными и числовыми символами, может препятствовать выявлению детей, одаренных в специальных областях. Поскольку неравномерные профили способностей более распространены среди одаренных детей, чем в среднем среди их сверстников, измерение одного лишь общего интеллекта по мнению D. F. Lohman, F. M. Nicron [8] затрудняет определение их сильных и слабых сторон. К тому же разный профиль способностей по-разному взаимосвязан с личностными и социальными особенностями одаренных детей, что необходимо учитывать при организации психолого-педагогической поддержки, особенно при возникновении учебных и других проблем.

#### *Список литературы*

1. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М., СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 125-138.
2. Равен Дж. Продвинутое Прогрессивные Матрицы Равена Дж. Равен. – М.: Когито, 2002. – 84 с.
3. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Поставнев В. М., Савенкова Т. Д., Смирнова П. В., Цаплина О. В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
4. Смирнова П. В. Исследовательское поведение детей раннего возраста и факторы домашней среды, влияющие на его развитие // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 350 – 370.
5. Шумакова Н. Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренностями // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 253 – 370.

6. Щербланова Е. И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке // Психология одаренности и творчества: монография; под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 138–148.
7. Heller, K. A., Perleth Ch. The Munich high ability test battery (МНВТ): A multidimensional, multimethod approach // К. А. Heller (Ed.). Munich studies of giftedness. – Berlin: LIT Verlag, 2010. – P. 175-188.
8. Lohman, D. F., Nicpon, F. M. [Ability testing and talent identification](#) // Hunsaker S. (Ed.). Identification: The theory and practice of identifying students for gifted and talented education services. – Waco: Prufrock, 2012. – P. 287–386.
9. Willis, J. O., Dumont, R., Kaufman, A. S. Factor-analytic models of intelligence // R. J. Sternberg, S. B. Kaufman (Eds.). The Cambridge handbook of intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – P. 39–57.

## РАЗДЕЛ II. НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

**Бакунович М. Ф.,**

*кандидат психологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка, Минск*

*E-mail: [bakunovich-m@mail.ru](mailto:bakunovich-m@mail.ru)*

**Шавлюкевич О. А.,**

*магистрант, БГПУ им. М. Танка, Минск*

*E-mail: [shavluykevich@mail.ru](mailto:shavluykevich@mail.ru)*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПРЕДИКТОРА ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Аннотация: В статье рассматриваются вопросы саморегуляции как деятельности в нестандартной ситуации. Приведены результаты эмпирического исследования стилей саморегуляции поведения студентов педагогического университета в контексте их творческой активности.*

*Ключевые слова: саморегуляция, творческая активность.*

*Abstract: The article deals with the issues of creative activity and its self-regulation as an activity in a non-standard situation. The results of empirical research of styles of self-regulation of behavior of students of pedagogical university in the context of their creative activity are given.*

*Keywords: self-regulation, creative activity.*

Современное общество – это динамичная система с неопределенным прогнозом существования, уравнение с множеством неизвестных. Стабильное прошлое SPOD (S – steady – устойчивый, P – predictable – предсказуемый, O – ordinary – простой, D – definite – определенный) изменилось на нестабильное настоящее и непредсказуемое будущее. Новая концепция существования человечества получила аббревиатуру VUCA (V – volatility – нестабильный, U – uncertainty – неясный, C – complexity – сложный, A – ambiguity – неоднозначный).

Изменение общей концепции развития цивилизации определило появление новых характеристик социокультурной среды: технологизированность, включая возможность реализации идеи «технологической сингулярности» (R.Kurzweil, А.В. Коротчаев) [2], увеличение количества противоречивых источников информации, изменение характера взаимодействия между людьми, коммуникативной ситуации общения, в том числе за счет поликультурности и мультикультурализма. Несомненно, что динамичность условий жизни обуславливает восприятие человеком настоящего и будущего как «беспорядка», «хаоса», формирование у него установки на невозможность полноценной адаптации к жизни, усиление тревоги (страха) перед непредсказуемостью настоящего и будущего, трансформациями различного рода (экологическими, техногенными, социальными, психологическими), появление «синдрома диссонанса современника», когда человек ощущает себя «заложником акселерации бытия», не справляющимся с быстрым темпом времени и с самим собой (А. Г. Асмолов, Г. Люббе, Д. А. Леонтьев) [1].

Это, в свою очередь, акцентирует внимание исследователей на необходимости в процессе социализации создать условия для преадаптации человека к неопределенности, коррекции его психических состояний как результата *синдрома диссонанса современника*, подготовки человека к динамичному непредвиденному, непредсказуемому будущему.

Творческая активность, исследовательское поведение актуализируются в ситуациях высокой степени неопределенности и новизны (А. И. Савенков [10, 11]) и образование может создать условия для оснащения «человека будущего» набором ключевых навыков и компетенций XXI в., самореализации личности в новых обстоятельствах ее жизни, формирования у детей позитивных установок, умений осуществлять выбор, организации для детей различных форм конструктивной деятельности, в соответствии с адекватными потребностями. Все это будет стимулировать творческую активность и исследовательское поведение детей и взрослых.

Анализ параметров современного среднего и высшего образования показывает наличие противоречий между социально-значимыми и реальными характеристиками профессиональной подготовки педагогов в высшей школе. Это подтверждают результаты мониторинга запросов работодателей о психологических компетенциях педагога, в которых указывается на преобладание у учителей обобщенных представлений о возрастных особенностях психического развития ребенка, преимущественное владение узко специфическими методиками передачи научного знания, нивелирование личностно-ориентированного подхода с учетом индивидуальных особенностей ребенка, отсутствие практических умений организации эффективного взаимодействия, отсутствие гибкой системы способов и приемов воздействия (мотивация, оценка и т.д.). Здесь уместно вспомнить слова А. Эйнштейна о необходимости создания условий свободы для эффективности исследовательского поведения: «В сущности, почти чудо, что современные методы обучения (*в Цюрихской*

*высшей технической школе* – где учился А. Эйнштейн) еще не совсем удушили святую любознательность человека, ибо это нежное растение требует наряду с поощрением прежде всего свободы,— без нее оно неизбежно погибает» [12, с. 57].

Несоответствие между необходимостью организации образовательного процесса с учетом личностных качеств, индивидуальных характеристик детей и параметрами подготовки специалистов к реализации новых функций определяет необходимость совершенствования процесса обучения. В основе модернизации находится смена парадигмы с «обучения» на «учение», что подчеркивает значение творческой, исследовательской деятельности как для развития ученика, так и для саморазвития педагога.

Принцип субъекта, воплощенный в способность самостоятельно осваивать информацию, позволяет выстроить прямую зависимость между присутствием творческой активности в познавательной деятельности и эффективностью усвоения знаний, умений, навыков, способов действия. В этом случае педагог должен быть способен (иначе, должен обладать соответствующими профессиональными компетенциями) организовать активную исследовательскую деятельность, обучать нахождению источников информации и способов работы с ними, стимулировать самопознание и рефлексию. В связи с этим к числу приоритетных следует отнести задачи, ориентированные на выявление предикторов творческой активности.

В отечественной психологии существуют фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества, обоснованы психологические принципы развития творческой инициативы у детей, разработаны варианты проблемного обучения для средней и высшей школы. Анализ работ позволяет обозначить наличие научного интереса как к процессу творчества, так и к характеристикам творческой личности, тем свойствам и качествам, которые обеспечивают включенность в исследовательскую деятельность.

Отмечая аксиоматичность присутствия в творчестве механизма поисковой активности [9], считаем необходимым акцентировать внимание на значении саморегуляции в реализации активности такого рода. Творчество как процесс, ориентированный на новое, нестандартное, позволяет человеку качественно расширить возможности собственного исследовательского поведения. В проблемных ситуациях, когда привычные способы регуляции оказываются неэффективными, саморегуляция позволяет человеку осознать существующее противоречие, проанализировать эффективность собственных ресурсов, оценить возможности и организовать творческую, поисковую, исследовательскую активность для «преодоления или недопущения человеком нарушений адаптации (дезадаптации)» [5], «для изменения самой проблемной ситуации и (или) своего отношения к ней» [9]. В условиях образовательного процесса именно педагоги должны организовывать условия для реализации творческой, поисковой активности школьников, стимулировать

интеллектуальную инициативу, развивать аналитическое и критическое мышление, формировать навыки деятельности в нестандартных ситуациях.

В психологии феномен «саморегуляции» изучается в работах О.А. Конопкина [4], В.И. Моросановой [6], А.К. Осницкого [7] как «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [2, 4].

В концепции индивидуальных стилей саморегуляции В.И. Моросановой [6], произвольная активность человека имеет индивидуально-типические формы в специфике поведения и деятельности. Стиль саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует жизненные цели и программирует их достижение, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознанны. Вопросы значения саморегуляции для творческой активности формулировались и рассматривались в работах Ю.А. Миславского [7], В.С. Роттенберга Н.В. Ершовой [3], Э.Д. Телегиной.

Целью данного исследования было выявление психологических характеристик саморегуляции будущих педагогов как предиктора творческой активности.

Для достижения поставленной цели был использован метод опроса, в частности, опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой [7]. В качестве респондентов выступили студенты педагогического университета в возрасте от 18 до 21 года (n=53).

Установлено, что все респонденты имеют средние показатели общего уровня саморегуляции, который характеризуется уровнем сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Среднее значение общего уровня саморегуляции составило 29,69 баллов (n=53). Данные, полученные по шкалам методики, представлены на рисунке 1.

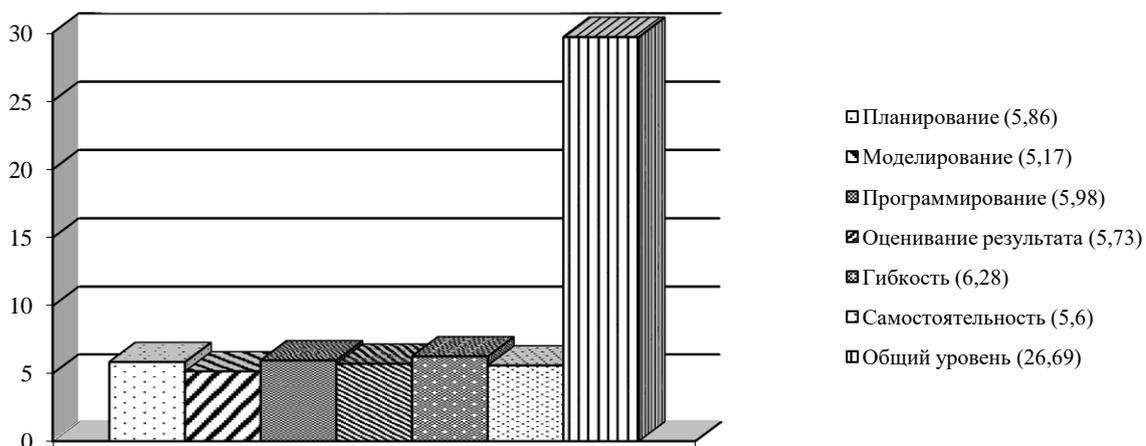


Рис. 1 – Частотное распределение стилей саморегуляции поведения будущих педагогов (n=53)

Шкала «Планирование» характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень осознанного планирования деятельности и составила 5,86 баллов, что является средним показателем и показывает способность осознанного планирования деятельности респондентов.

Шкала «Моделирование» демонстрирует индивидуальное развитие представлений о внешних и внутренних значимых условиях человека, степень их осознанности. Показатель данной шкалы составил 5,17 баллов, что свидетельствует о возможности изменения программы действий респондентов в изменяющихся условиях.

Показатель шкалы «Программирование» (5,98 баллов) демонстрирует индивидуальное развитие осознанной программы действий, потребность в регуляции поведения для достижения желаемого результата.

Шкала «Оценивание результатов» составила 5,73 балла и является средним уровнем сформированности адекватного оценивания своей деятельности и поведения. Респонденты способны на достаточном уровне оценивать полученные результаты и поведение, в том числе учитывать рассогласованность действительного и ожидаемого, адаптироваться к изменяющимся условиям.

Результаты шкалы «Гибкость» – 6,28 баллов – демонстрируют способность респондентов перестраивать систему саморегуляции поведения в связи с изменением внешних и внутренних условий осуществления деятельности. При изменении условий респонденты легко перестраивают программу действий и поведения.

Показатели шкалы «Самостоятельность» (5,6 баллов) демонстрируют наличие автономности перестроения действий респондентов при организации и изменении условий, направленных на достижение поставленной цели [7].

Согласно результатам расчета U-критерия Манна-Уитни, статистически значимых отличий ( $p < 0,05$ ) шкал стилей саморегуляции поведения не выявлено.

Представляется интересным сопоставление полученных результатов с данными российских коллег. Результаты, полученные В.И. Моросановой, А.В. Ваниным [8] показывают тенденцию повышения показателей ориентации на будущее и ориентации на позитивное прошлое, а также снижение показателей ориентации на негативное прошлое, фаталистическое настоящее и в меньшей степени показателя ориентации на гедонистическое настоящее у молодых людей с высоким уровнем развития саморегуляции. Эти юноши и девушки ориентированы на будущее, являются активными преобразователями своей жизни, ставят и удерживают цели, моделируют значимые условия, программируют действия и оценивают результаты. И, наоборот, при низком уровне саморегуляции наблюдается тенденция быть ориентированными на фаталистическое настоящее и негативное прошлое, установку принимать жизнь такой, какая она есть, отказ от сознательного ее преобразования, акцентирование своего внимания на всем том плохом, что было с ними в жизни.

Таким образом, полученные результаты исследования позволили обозначить статистические границы параметров саморегуляции, возможности будущих педагогов в организации творческой активности школьников и реализации собственного поискового, исследовательского поведения. Выявлено, что показатели саморегуляции существуют на приемлемом (среднем) уровне. Однако, на наш взгляд, необходимы комплексные исследования, позволяющие выявить не только представления молодых людей о собственных регуляторных умениях, но и экспериментально подтвердить их возможности осуществлять эффективную саморегуляцию. Полученные результаты могут быть полезны для оценки потенциального уровня профессиональных компетенций будущих педагогов, их готовности создавать условия, стимулирующие творческую активность учеников, для разработки способов оптимизации процесса психологической подготовки студентов педагогического университета.

#### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. – 2017. – №4. – С.3-26.
2. Бодров В.А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / В.А. Бодров. – Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 448-453.
3. Ершова Н.В. Стремление к личностной значимости как фактор саморегуляции творческой активности старших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Ершова; Уральск. гос. пед. ун-т – Екатеринбург, 2004. – 22 с.
4. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
5. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии [Электронный ресурс] – 2016. – Режим доступа: URL: <http://voppsy.ru/issues/1988/883/883071.htm>. (Дата доступа: 05.10.2019).

6. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2010. – № 1. – С. 36-45.
7. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – Москва: Наука, 2001. – 192 с.
8. Моросанова В.И., Ванин А.В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками // Психологические исследования. – 2010. – №5. – Режим доступа: URL:<http://www.psystudy.com/index.php/num/2010n5-13/384-morosanova-vanin13.html>. (Дата доступа: 03.11.2019).
9. Савенков А.И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших школьников» // Педагогический университет «Первое сентября» [Электронный ресурс] – 2007. – Режим доступа: URL: [http://buratino-nadym.ru/files/dokumenty/obrazovanie/innovacionnaya/keis/2\\_ai\\_savenkov\\_lekcii\\_1.pdf](http://buratino-nadym.ru/files/dokumenty/obrazovanie/innovacionnaya/keis/2_ai_savenkov_lekcii_1.pdf). – Дата доступа: 05.10.2019.
10. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 334 с.
11. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47-53.
12. Эйнштейн А. Собрание научных трудов в 4 томах. Том 4. Статьи, рецензии, письма. Эволюция физики / Под ред. И.Е. Тамма, Я.А. Смородинского, Б.Г. Кузнецова. –М.: Наука, 1967. – С. 267.

**Гаврилова О. Я**

кандидат психологических наук,  
Институт детства МГГУ, Москва  
E-mail: [oya.gavrilova@mpgu.edu](mailto:oya.gavrilova@mpgu.edu)

## **УСПЕШНОСТЬ РЕШЕНИЯ КОНВЕРГЕНТНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ВАРЬИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК**

*Аннотация.* В статье рассматривается вопрос взаимосвязи успешности решения конвергентных задач младшими школьниками в условиях различных внешних мотивационных установок. Обсуждаются результаты экспериментального исследования, в рамках которого было показано, что изменение внешней мотивационной установки влечет за собой изменение успешности решения конвергентной задачи. Показывается, что психологические особенности когнитивного развития и мотивационной сферы ребенка имеют прямую корреляционную связь с результатами решения задач. Выявляются половые различия.

*Ключевые слова:* мотивация, младший школьный возраст, решение конвергентных задач, мотивационные установки.

*Abstract.* The article discusses the relationship of success in solving the convergent tasks of primary school students in the context of various external motivational attitudes. The results of an experimental study are discussed, in the framework of which it was shown that a change in the external motivational attitude entails a change in the success of solving a convergent task. It is shown that the psychological characteristics of the cognitive development and the motivational sphere of the child are directly related to the results of solving tasks. Sexual differences detected.

*Key words:* motivation, primary school age, convergent tasks solving, motivation attitudes.

В образовательной практике мы часто можем столкнуться с ситуацией, когда один ребенок с легкостью решает предложенную задачу, а второй ребенок эту задачу не решает. Почему так происходит? Если задать этот вопрос людям, так или иначе включенным в образовательный процесс (педагогам, родителям и т.д.), то полученные ответы мы сможем разделить на две обширные группы.

Часть ответов будет касаться когнитивных факторов. Например, успех первого ребенка можно объяснить наличием у него математических способностей, уровнем развития его интеллекта, логического мышления и так далее. Тогда неуспех второго ребенка будет объясняться нехваткой у него указанных способностей, недостаточным развитием его интеллекта или логического мышления. Такой тип объяснения успешности ребенка как в деятельности по решению задач, так и в учебной деятельности в целом, достаточно распространен и часто встречается среди учителей, родителей и т.д. Но есть и другой вариант. Мы можем связать успешность или неуспешность ребенка в решении задачи с факторами некогнитивного характера – с его настроением, эмоциональным состоянием, интересом к решаемой задаче, саморегуляцией или мотивацией.

Именно мотивацию мы поставили во главу угла в рамках своего исследования. Вслед за А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Л.И. Божович, О.К. Тихомировым и другими, под мотивацией мы понимали целостный психологический процесс, обладающий побуждающей, регулирующей, смыслообразующей и структурирующими функциями по отношению к деятельности. При этом мотивация является необходимым условием для развертывания мыслительной деятельности по решению задач [7; 2], и в то же время – фактором её успешности [1; 3; 9].

Мы задались вопросом: а можно ли, изменив только одну внешнюю переменную – мотивационную установку ребенка, заданную с помощью словесной инструкции, изменить успешность решения задачи? Для своего исследования мы выбрали конвергентные задачи, имеющие только одно правильное решения. К числу таких задач относится абсолютное большинство задач, с которыми сталкиваются дети в рамках массовой школы, сначала на уроках математики, позже физики, химии и других предметов. Несмотря на высокий интерес исследователей к задачам дивергентным, творческим, имеющим множество правильных решений, именно конвергентные задачи составляют ядро образовательных программ от дошкольного звена до университета. Особенно эти задачи важны при обучении младших школьников, так как выступают в качестве основы становления словесно-логического мышления.

В исследовании использовались два типа конвергентных задачи. Первый тип – это логические задачи, ориентированные на общелогические умения [4; 5]: нахождение аналогий, вычленение закономерностей, установку логических взаимосвязей между объектами. Такого типа задачи активно применяются в работах А.И. Савенкова, В.М. Поставнева, Т.Д. Савенковой, П.В. Смирновой и

др. [6]. Второй тип – пространственные задачи, связанные с пространственными способностями «малого масштаба» применялся О.К. Тихомировым [7]: пространственной визуализацией и мысленным вращением.

Начиная свою работу, мы предполагали, что варьирование внешних мотивационных установок, выраженных в форме словесной инструкции, способно изменять успешность решения конвергентных задач детьми младшего школьного возраста. Ещё одна гипотеза касалась того, что дети будут по-разному справляться с задачами логического и пространственного типа в экспериментальных условиях. Также мы полагали, что для успешности решения задач в условиях разных мотивационных установок, будут иметь значение психологические особенности когнитивного развития и мотивационной сферы ребенка, а также его пол.

Исследование включало в себя два основных этапа – психодиагностическое обследование детей и эксперимент. Целью психодиагностического исследования выступала диагностика отдельных психологических особенностей когнитивного развития (невербальных интеллект, креативность, оригинальность мышления) и мотивационной сферы (атрибутивный стиль объяснения успехов и неудач, доминирование установки на данность или развитие (в рамках концепции К. Дуэк), специфика учебной мотивации).

Эксперимент реализовывался в рамках трех серий, каждая из которых опиралась на одну из мотивационных установок. Между сериями делался месячный перерыв.

Первая серия эксперимента выстраивалась вокруг нейтральной мотивационной установки. Детям сообщалось, что экспериментатор работает в крупном педагогическом ВУЗе и сейчас с командой коллег они выпускают тетрадь с задачами для второклассников. Но, прежде чем запускать тетрадь в массовое производство, необходимо убедиться, что предложенные задачи подходят для ребят, учащихся вторых классах. Младшим школьникам предлагалось попробовать решить предложенные задачи, чтобы понять, не слишком ли они простые или, напротив, сложные. Так как дети на данном этапе добровольно участвовали в решении задач, на них не воздействовали внешние стимулы в виде подкрепления или наказания, то мы использовали результаты данной серии в качестве контрольных по отношению к двум следующим.

Установки, задействованные нами во второй и третьей серии эксперимента, разворачивались вокруг двух мотивировок, часто встречающихся в массовой школе. Вариантов подобных внешних по отношению к учебной деятельности установок может быть предложено гораздо больше. Однако, соответствии с целями и задачами нашей работы, мы остановились на установке, ориентированной на достижение успеха и установке, направленной на избегание неудач.

Достижение успеха мы связали с ситуацией соревнования. Детям сообщалось, что руководству их школы настолько понравились разработанные

экспериментатором задачи, что оно попросило провести соревнование и выяснить, кто из ребят их образовательного комплекса лучше всех решает подобные задачи. Избегание неудач сопоставлялось с угрозой получения отрицательной отметки. Экспериментатор сообщал второклассникам, что те из них, кто не решит предложенные задачи, получит двойку по математике. Находившийся в это время в кабинете классный руководитель ребят данную информацию подтверждал, придавая ситуации эксперимента необходимый статус и легитимность. После окончания экспериментальной серии детям сообщалось, что они прекрасно справились с предложенными задачами и никто из них двойку не получил.

Всего в конечную выборку нашего исследования вошло 239 второклассников 8-9 лет, каждый из которых прошел все психодиагностические методики и принял участие в трех сериях экспериментальной части исследования. Выборка представлена 102 девочками и 137 мальчиками.

Проведенная работа позволила сделать нам несколько выводов:

1. Изменение внешней мотивационной установки способно менять успешность решения конвергентных задач младшими школьниками. При этом эффективность воздействия каждой из трех мотивационных установок различна. Мотивационная установка, связанная с избеганием неудач, обладает наибольшим воздействием на успешность решения конвергентных задач. Именно в условиях данной внешней мотивационной установки, младшие школьники демонстрировали наибольшее число правильно решенных задач. При этом мы не считаем желательным использование данной мотивационной установки в учебном процессе, поскольку многочисленные исследования в области учебной мотивации показывают, что наиболее предпочтительной является собственная познавательная, внутренняя мотивация ребенка

2. Более чувствительными к изменению внешней мотивационной установки оказались конвергентные задачи пространственного типа: дети решали их лучше в условиях установки как на достижение успеха (соревнования), так и избегания неудач (риска получения двойки). Рост успешности решения логических задач был обнаружен только в условиях установки, выстроенной вокруг избегания неудач.

3. Мы смогли показать, что психологические особенности когнитивного развития детей также связаны с успешностью решения конвергентных задач. Наибольшая корреляционная связь была обнаружена на уровне невербального интеллекта – чем он выше, тем лучше дети решали задачи независимо от внешней установки, которая задавалась условиями эксперимента. Высокая оригинальность мышления и креативность оказались связанными с успешным решением конвергентных задач только в рамках нейтральной мотивационной установки.

4. Среди особенностей мотивационной сферы, наибольшее значение для успешности решения конвергентных задач в условиях различных мотивационных установок, имеет атрибутивный стиль объяснения успехов и неудач (по М. Селигману).

5. По отношению к полу ребенка мы показали, что девочки младшего школьного возраста более чувствительны к смене мотивационной установки, нежели мальчики. Одним из проявлений данного факта стало то, что при решении пространственных задач в условиях нейтральной установки, девочки уступают мальчикам на статистически значимом уровне. Но в условиях повышения значимости ситуации решения конвергентной задачи за счет изменения мотивационной установки на достижение успеха или избегание неудачи, девочки начинают решать пространственные задачи на одном уровне с мальчиками или даже чуть лучше.

#### *Список литературы*

1. Брушлинский А.В., Воловикова М.И. О взаимодействиях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности. – М.: Наука, 1983. – С. 84 – 96.
2. Коган И.М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 138 – 146.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Издательство АН СССР, 1958. – 148 с.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
5. Савенков А.И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: Методическое пособие для школьных психологов. – М.: Генезис, 2005. – 203 с.
6. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Поставнев В.М., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цаплина О.В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
7. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования). – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 304 с.
8. Фетисова Н.В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике: учебно-методическое пособие. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2009. – 140 с.
9. Jansen P. The dissociation of small- and large-scale spatial abilities in school-age children // Perceptual and Motor Skills. – 2009. – V. 109. – P. 357 – 361.

**Глузман А. В.**

*доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия  
(филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет*

*им. В.И. Вернадского», Ялта*

*E-mail: [aleks-gluzman@yandex.ru](mailto:aleks-gluzman@yandex.ru)*

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ОДАРЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ**

*Аннотация. В статье рассматривается применение метода проектов для разработки индивидуальных образовательных маршрутов одаренной студенческой молодежи. Представлены индивидуальные образовательные маршруты и студенческие проекты.*

*Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, моделирование, одаренная студенческая молодежь, метод проектов.*

*Abstract. The article deals with the usage of the method of projects for talented students' individual educational routes development. Individual educational routes and students' projects are presented.*

*Key words: individual educational route, modeling, talented students, method of projects.*

В настоящее время уделяется пристальное внимание психолого-педагогическому сопровождению «сложных» категорий обучающихся: с инвалидностью, особыми возможностями здоровья, педагогически запущенными, с отклонениями, требующими применения специальных методик развития, воспитания и обучения; с социальными отклонениями и др. К сожалению, недостаточно внимания уделяется такой категории обучающихся, как одаренные.

ФГОС высшего образования носит усредненный характер, рассчитан на «среднестатистического» студента. В то же время, в образовательной среде ощущается острая потребность в «штучной работе» с одаренными обучающимися. Одаренность нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, требует индивидуального подхода. Исходя из этого, образовательный процесс в высшей школе должен быть гибким. Этим обусловлена необходимость разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов с учетом индивидуальных потребностей обучающихся (В.А. Романов [3]).

Анализ ФГОС показал возможность выстраивать индивидуальный образовательный маршрут за счет активного участия обучающихся в олимпиадах, грантах, проектах, стажировках и т.п.

Однако, необходимо отметить и то, что ощущаются серьезные проблемы в данном вопросе: неготовность педагогов к проектированию и созданию условий, способствующих развитию одаренных обучающихся, так как это требует дополнительных усилий и временных затрат, постоянного роста и развития самого педагога, у которого зачастую попросту не хватает умений и знаний для работы с этой категорией обучающихся. В то же время, выбор

стратегий педагогического сопровождения проектирования индивидуальных образовательных маршрутов связан с вопросом об уровне готовности самого студента быть субъектом данной деятельности и, следовательно, с определением путей и средств развития этой субъектности. Вполне очевидно, что от уровня готовности студента непосредственно зависит и характер самоопределения – формальный, либо творческий, ценностно-ориентированный (В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова [1, 2]).

Индивидуальный образовательный маршрут в современной высшей школе рассматривается нами как необходимый атрибут новой образовательной реальности, один из ведущих трендов образовательной политики Российской Федерации. В то же время, наш опыт показывает, что универсального рецепта создания индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) в настоящий момент нет. Способ построения ИОМ характеризует особенности обучения одаренного обучающегося и развития его на протяжении определенного времени, то есть должен носить пролонгированный характер. Индивидуальный образовательный маршрут адекватен личностно-ориентированному образовательному процессу, но, в то же время, не тождественен ему, так как имеет специфические особенности. Содержание ИОМ определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями, интересом и возможностями студента (уровнем готовности к освоению программы) в достижении необходимого образовательного результата, содержанием базовой образовательной программы.

Метод проектов зарекомендовал себя наиболее успешным в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов. Данный метод реализует связь обучения с жизнью и формирует активную самостоятельную позицию обучающихся. Логическая структура проектирования индивидуального образовательного маршрута с помощью метода проектов включает в себя следующие этапы:

- постановка образовательной цели (индивидуальный выбор цели профессиональной подготовки);
- самоанализ, рефлексия (осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями (например, требованиям профиля и направления подготовки);
- выбор пути (вариантов) реализации поставленной цели;
- конкретизация цели (выбор курсов).

По различным направлениям подготовки, реализуемых в Гуманитарно-педагогической академии, в рамках индивидуальных образовательных маршрутов подготовлен ряд проектов: «Мое профессиональное будущее», «Профессиональное завтра», «Я в профессии», «Универсальный дизайн – доступная среда», «Личность. Профессия. Успех», «Softskills современного специалиста», «Креативный Крым», «Крымское созвучие».

Приведем пример проекта, разработанного обучающимся Академии.

Проект «Развитие инклюзивной компетентности научно-педагогических работников в образовательном пространстве Республики Крым».

Целью проекта является разработка и апробация методологической базы и конкретных практических методов и приемов, направленных на формирование инклюзивной компетентности научно-педагогических работников в условиях образовательных организаций высшего образования Республики Крым.

Достижение поставленной цели данного проекта обеспечивается реализацией следующих задач системного уровня:

- проведение мониторинга и учета численности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования Республики Крым;

- разработка и внедрение программы выявления степени подготовленности научно-педагогических работников к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (диагностический инструментарий);

- проведение мониторинговых исследований степени сформированности инклюзивной компетентности научно-педагогических работников, разработка аналитических бюллетеней по результатам диагностики;

- разработка и внедрение в образовательное пространство Республики Крым программы повышения квалификации, направленной на формирование инклюзивной компетентности научно-педагогических работников и включающей в себя проведение научно-практических конференций, круглых столов, семинаров, вебинаров;

- разработка и распространение методических рекомендаций и пособий по вопросам подготовки научно-педагогических работников к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

- создание на базе Регионального центра высшего образования инвалидов консультационного пункта для научно-педагогических работников.

На основе разработки и реализации программы возникает возможность внедрения системы работы с научно-педагогическими работниками в условиях образовательных организаций высшего образования Республики Крым по формированию и повышению уровня сформированности их инклюзивной компетентности.

Результаты проекта:

- пополнение и создание новых инновационных разработок в области инклюзивного образования Республики Крым, результатом которого может быть разработана система работы с научно-педагогическими работниками по повышению инклюзивной компетентности;

- разработка и апробация комплекса технологий по подготовке научно-педагогических работников к организации процесса обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательных организаций высшего образования Республики Крым;

- разработка и внедрение Программы повышения квалификации научно-педагогических работников в условиях образовательных организаций высшего

образования Республики Крым, направленной на формирование инклюзивной компетентности.

Прогноз дальнейшей реализации проекта заключается в:

- возможности использования разработанной Программы при подготовке специалистов в образовательных организациях высшего образования;

- разработке и апробации новых методов формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников в условиях Республики Крым;

- использовании материалов исследования при проведении курсов повышения квалификации, практических семинаров, круглых столов, общественно-профессиональных обсуждений, по формированию инклюзивной компетентности научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования;

Значимость реализации проекта состоит в том, что данная Программа:

- будет способствовать реализации мероприятий Межведомственного комплексного плана мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Государственной программы Республики Крым «Доступная среда» (в частности, «Повышение квалификации педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования по вопросам работы со студентами с инвалидностью и ОВЗ»), целевых индикаторов и показателей Государственной программы развития образования в Республике Крым (в частности, доля педагогов, работающих в системе инклюзивного образования, принявших участие в семинарах, конференциях, «круглых столах», среди всех педагогов, работающих в системе инклюзивного образования);

- позволит повысить кадровый потенциал Республики Крым за счёт компетентных работников в сфере инклюзивного образования.

Таким образом, метод проектов способствует развитию одаренности студенческой молодежи, направлен на индивидуализацию обучения, формирование положительной Я-концепции, целеустремленности и настойчивости в достижении целей по целостному развитию одаренной личности; профессиональной и эмоциональной зрелости; эмоциональной стабильности; направленности на самопознание, саморегуляцию действий, состояний и поведения в целом; готовности к саморазвитию; гибкости поведения в решении нестандартных ситуаций, конкурентноспособности на рынке труда.

#### *Список литературы*

1. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – М.: Педагогика, 1977. – 270 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 123 с.

**Гончарова Д. В.,**  
*аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*  
*E-mail: [darenochek@mail.ru](mailto:darenochek@mail.ru)*

**Научный руководитель:**  
*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО*  
 Савенков А. И.

## **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**

*Аннотация. В статье рассматривается исторический анализ идей саморегуляции отечественных и зарубежных ученых за последние три столетия. Представлен анализ различных подходов к саморегуляции. Дается сравнение концепций саморегуляции различных авторов.*

*Ключевые слова: саморегуляция, эмоциональная саморегуляция, произвольная регуляция, саморегуляция эмоциональной сферы, волевая саморегуляция*

*Abstract. The article considers a historical analysis of the ideas of self-regulation of domestic and foreign scientists over the past three centuries. The article presents analysis of various approaches to self-regulation and makes comparison of the concepts of self-regulation by various authors.*

*Keywords: self-regulation, emotional regulation, arbitrary regulation, self-regulation of the emotional sphere, volitional self-regulation*

В современном интенсивно изменяющемся мире использование информационных технологий, динамика жизни и эмоциональная насыщенность общества формируют тенденцию к образованию новой психологической реальности. Из окружающего мира на человека может воздействовать чрезмерная эмоциональная нагрузка. Ввиду того, что психика и организм ребенка уязвимы, неустойчивы и довольно восприимчивы к средовому воздействию, в большей мере беззащитными в данной ситуации оказываются дети. В описанных выше условиях могут возникать тревожность и психическое напряжение, которые проявляются в эмоциональных состояниях детей. Это не может не влиять на развитие личности ребенка.

Интересным в этом свете представляется младший школьный возраст. Многие из исследователей отмечали, что данный этап обладает большими возможностями в развитии психологических образований, которые важны для благоприятного развития в дальнейшие возрастные периоды. Без сомнения, одним из них представляется способность к саморегуляции.

Способность к саморегуляции эмоциональной сферы является естественной стороной детского психосоциального развития. Данный феномен как в российской, так и в зарубежной психологии начал активно разрабатываться сравнительно недавно – примерно с конца восьмидесятых-начала девяностых годов прошлого века. Однако некоторые идеи в данной отрасли разрабатывались столетием ранее.

Большой вклад в развитие представлений о саморегуляции внесли отечественные ученые. И.М. Сеченов экспериментально доказал, что

раздражители, воздействующие на «чувственные нервы», стимулируют психическую активность. Ученым была выдвинута гипотеза о существовании у человека «...механизмов, управляющих явлениями сознательной и бессознательной психической жизни (чисто отражательного аппарата, механизма, задерживающего и усиливающего рефлекс)». Данная гипотеза легла в основу учения о высшей нервной деятельности И.П. Павлова, который отмечал пластичность нервной системы, ее обширный потенциал для саморегуляции как внутри организма, так и в отношениях с окружающей средой. Универсальным принципом организации работы нервной системы и ее анализа автор назвал рефлекторную дугу [цит. по 2, с. 64].

Становление понятия о саморегуляции на этапе оформления неклассического периода в психологии связано с началом приписывания регулирующей функции психологическому отражению. Саморегуляция стала связываться в большей мере с сознательным управлением собственным поведением и меньше – с произвольными процессами. Л.С. Выготский [3, с. 82] считал, что поведение только низших форм определяет стимуляция извне. Для высших форм характерна автостимуляция – создание и использование новых стимулов, которые служат для овладения поведением. Сознательное сочетание сил и стимулов для использования их произвольного действия выбранным способом Лев Семенович называл волей.

Также с волей понятие саморегуляции связывал и С.Л. Рубинштейн. Ученый рассматривал волю как переход от потребностей к осознанным мотивам, которые приняты человеком и оценены с точки зрения общества. Феномен саморегуляции С.Л. Рубинштейн вместе с коллегами (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А. Розенблют, У.Р. Эшби) связал с ограничением избыточных степеней свободы. Ученый считал, что волевой акт преимущественно заключается в самоограничении. Первым заговорил о необходимости отделения проблемы саморегуляции от проблемы деятельности О.А. Конопкин [4]. Автор выделил две составляющие процесса саморегуляции: структурно-функциональную и содержательно-психологическую (обеспечивающую соответствие процесса условиям деятельности и отражающую личностные особенности личности). Именно О.А. Конопкин обосновал роль осознанной саморегуляции как критерия формирования субъектности [4, с. 31-32]. Данную идею продолжила В.И. Моросанова [5]. Психолог определила различия в осуществлении регуляторных психических функций, а также выделила оперативные и инструментальные регуляторно-личностные свойства. В.И. Моросанова [5] стала основателем представлений об индивидуальных стилях саморегуляции, которые строятся на типичных для человека способах, устойчиво проявляющихся в различных ситуациях.

Не стоит упускать из внимания и идеи западных ученых. Так, французский психолог П. Жане указывал на то, что на регуляцию поведения человека оказывают влияние психические процессы. Ж. Пиаже подчеркивал, что регулируемыми процессами, обуславливающими «финальность поведения», должно осуществляться взаимодействие окружающей среды с

организмом. Согласно теории А. Бандуры [цит. по: 2, с. 69-71], человеческое поведение обуславливается в том числе и самим индивидуумом, а не только средовыми факторами.

Феномен же регуляции эмоциональной сферы стал активно рассматриваться на западе в восьмидесятых-девяностых годах прошлого столетия. Чаще всего в то время использовались определения Р. Томпсона и Д. Гросса. Д. Гросс писал о регулировании эмоций как о действии, которое человек способен контролировать; Р. Томпсон [6] же определял регуляцию эмоций процессами (внутренними и внешними), которые ответственны за оценку, изменение и мониторинг эмоциональных реакций (в особенности - их интенсивность и временные характеристики) для достижения своих целей. Эмоциональная саморегуляция включает в себя как осознание эмоционального опыта, способность оценивать контекст, который окружает эмоциональный опыт, так и изменение выражения эмоций в соответствии с социальным контекстом.

Эйзинберг же отмечает, что определение эмоциональной саморегуляции Коула слишком велико. В понимании Эйзинберга, этот феномен рассматривается как процесс внутренних эмоциональных состояний: инициирования, торможения, удержания, избегания или изменения в возникновении, формы, продолжительности или интенсивности. Данные процессы связаны с эмоциями физиологических процессов, процессов внимания, мотивационных состояний и (или) поведенческих проявлений (сопутствующих эмоции), которые служат для достижения, как социальной адаптации, так и индивидуальных целей [8].

В отечественной психологии за последние десятилетия разработаны концепции, раскрывающие механизмы саморегуляции психических состояний. Особенно следует подчеркнуть теорию волевой саморегуляции поведения и деятельности В.А. Иванникова, системно-деятельностную концепцию психической саморегуляции функционального состояния Л.Г. Дикой, концепцию функциональных структур регуляции психических состояний А.О. Прохорова и исследования эмоциональных состояний и их регуляции детей Л.С. Акопян [1].

В заключении следует отметить, что в последние годы саморегуляцию стали рассматривать преимущественно как осознанный и преднамеренный процесс, который не ограничивается контролем эмоций и служит для достижения биологической или социальной адаптации. В данном ключе необходимо уделить особое внимание тому, как развивается способность к саморегуляции в младшем школьном возрасте, поскольку данный период наиболее сензитивен к данному новообразованию.

#### *Список литературы*

1. Акопян Л.С. Эмоциональные состояния и их регуляция у детей (на материале детских страхов): монография. – Самара: ПГСГА, 2011. – 218 с.

2. Болотова А.К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе // Культурноисторическая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 64-70.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27-42.
5. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 5-17.
6. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 334 с.
7. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47-53.
8. Савеньшева С.С. Эмоциональная саморегуляция: подходы к определению в зарубежной психологии // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1, – Режим доступа: URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PSMN119.pdf> (дата доступа: 14.10.19).

**Грушецкая И. Н.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО КГУ, Кострома*

*E-mail: [i.gru@mail.ru](mailto:i.gru@mail.ru)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 18-013-00867)*

*Аннотация. На современном этапе работа с одаренными детьми и подростками в нашей стране осуществляется в ряде образовательных организациях различного типа. В рамках психолого-педагогического сопровождения такой нестандартной категории, необходима работа не только с одаренными детьми, но и с их родителями. В статье представлены содержание работы по психолого-педагогическому сопровождению родителей одаренных детей.*

*Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, общеобразовательная организация, работа с родителями.*

*Abstract. At the present stage, work with gifted children and adolescents in our country is carried out in a number of various types of educational organizations. As part of the psychological and pedagogical support of such a non-standard category, work is needed not only with gifted children, but also with their parents. The article presents the content of the work on the psychological and pedagogical support of the parents of gifted children.*

*Keywords: giftedness, gifted child, educational institution, work with parents.*

В современной литературе существует весомое количество исследований, раскрывающих особенности и трудности развития одарённых детей. Известны работы отечественных и зарубежных авторов, занимающихся проблемами одарённости. В этой связи серьезный вклад в исследование вопросов детской

одаренности внесли Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, В.А. Лазарев, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, В.С. Юркевич и др.

Результаты изучения самооценки, коммуникативных и организаторских способностей, лидерского потенциала одаренных детей, позволяют подтвердить суждение о наличии трудностей у многих одаренных школьников в коммуникации со сверстниками и взрослыми. Трудность межличностных взаимоотношений, недостаточность коммуникации, неоднозначность оценки себя и своих возможностей, во многом рождает еще одну проблему одаренных школьников - проблему взаимоотношений одаренного и его родителей.

Семья имеет непосредственное отношение и оказывает влияние на развитие одаренности ребенка и формирование его личности. В психолого-педагогической литературе и практике работы с родителями, встречается неоднозначность родительской позиции к своему ребенку: осознавая одаренность, родители больше уделяют внимание обучению, принимают решения за ребенка, без учета его возрастных и индивидуальных особенностей.

Успешность развития одаренных детей во многом зависит от взаимодействия семьи и специалистов учреждения, в котором пребывает ребенок в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями (в организации дошкольного, основного, дополнительного образования).

Родителям важно увидеть особенности взаимоотношений ребенка со сверстниками, принятие/ непринятие в его окружении, уделить внимание интересам ребенка не только в дошкольном и младшем школьном возрасте, но особенно, в период его становления в подростковом возрасте.

Психолого-педагогическое сопровождение родителей одаренных детей обеспечивается педагогическим коллективом образовательной организации и может быть организовано через консультирование, информационное просвещение, организацию различных форм совместной практической деятельности одаренных и их родителей и т.д. [1].

Так, в МБОУ СОШ №4 г. Костромы психолого-педагогическое сопровождение родителей одаренных обеспечивается в рамках работы родительского клуба. В 2017 учебном году создан и по настоящее время работает клуб для родителей «Мы рядом», в деятельности которого принимает активное участие более 54 родителей обучающихся младшей, средней и старшей ступеней обучения.

В условиях работы родительского клуба обеспечивается информация об особенностях развития одаренного ребенка, оказывается поддержка в принятии ребенка таким, какой он есть, обеспечивается содействие гармонизации детско-родительских отношений.

Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение родителей направлено на расширение возможностей понимания одаренного ребенка, выработку навыков взаимодействия с ним, установление и развитие отношений сотрудничества и партнерских отношений родителей и детей.

Основными формами работы клуба являются тренинги для родителей, круглые столы, дискуссии, индивидуальные и групповые тематические консультации.

Представленные формы работы с родителями в клубе направлены на повышение их педагогической культуры. Заседания родительского клуба происходят 1 раз в месяц, в течение учебного года проходят 10 групповых встреч, а также организуются индивидуальные консультации по запросам родителей в течение года.

В родительском клубе «Мы рядом» часто применяемой формой стали тренинги и упражнения в тренинговом формате. В ходе проведения тренинга осуществляется интерактивное взаимодействие с родителями, которые хотят изменить свое отношение и взаимодействие со своим ребенком, сделать его более доверительным. Наибольший родительский интерес вызвали темы тренинговых занятий «Секреты общения с одаренным ребенком» (с целью формирования навыков и приемов преодоления трудностей в общении с одаренным ребенком), «Конфликты между детьми-сиблингами и способы их разрешения» (с целью проработки взаимоотношений между одаренным ребенком и его братьями-сестрами) и другие. Для более эффективного результата, в тренингах необходимо участие обоих родителей, но зачастую на занятия приходили только мамы. Участие отцов в тренинговых занятиях клуба было недостаточно активным.

Темами для групповых встреч стали: «От ситуации успеха до звездной болезни». «Трудности адекватного самоотношения»; «Тревожность ребенка: к чему она может привести?», «Конфликты и непонимание в среде сверстников» и др. В целях совершенствования родительской позиции взрослым могут предлагаться детские роли, чтобы ощутить себя ребенком, войти в его мир, его жизнь, идентифицировать себя с ним.

В рамках индивидуального и группового консультирования, родители получали интересующую информацию о проблемных ситуациях, существующих в жизни ребенка. При подготовке к консультации педагог-психолог формулирует перечень вопросов, необходимых для дальнейшей работы с родителями и детьми, которые касаются интересов и увлечений ребенка, мотивации учения, моральных ценностей и др.

Также, важно, что в рамках психолого-педагогического сопровождения обеспечивается совместная практическая деятельность одаренных и их родителей. Наиболее часто практическая деятельность детей и взрослых осуществляется в дошкольном и младшем школьном возрасте, в более редких случаях продолжается в подростковом возрасте. В рамках совместной творческой деятельности участникам клуба предлагалось не только выполнение заданий, поручений педагогов, но и возможность проведения совместного времени, наличие общего хобби.

В течении учебного года родителям МБОУ СОШ №4 г. Костромы предлагаются задания не только в учебное, но и каникулярное время на разные темы, среди них: «Интересное вокруг меня» (сфотографировать или нарисовать

что-то необычное, провести наблюдение). «Там, за окном» (фото и слайд-презентации из различных поездок), «Необычный мир животных» (рисунки, фотографии, видеоролики и т.д.).

Выполнение этих или подобных заданий способно расширить и разнообразить отдых, сделать его интересным, полезным для умственного, познавательного, художественно – эстетического и физического развития. Правильные рекомендации для родителей по проведению летнего и каникулярного отдыха с детьми дают больше возможностей для совместных экскурсий, интересных и творческих дел.

Так, опыт деятельности МБОУ СОШ №4 г. Костромы, свидетельствует об эффективности психолого-педагогического сопровождения родителей одаренных детей. Реализуя подобную работу в образовательной организации, педагог-психолог и педагогический коллектив в целом обеспечивают планомерную и эффективную работу с родителями одаренных детей. Представленная система работы с родителями позволяет повышать их педагогическую культуру, формировать практические умения в воспитании способных, талантливых детей, обеспечивая взаимопонимание, уважение и гармоничное общение детей, родителей и педагогов.

#### *Список литературы*

1. Грушецкая И. Н. Содержание социально-педагогической работы по преодолению трудностей социального развития одаренных школьников: науч. - метод. рекомендации для педагогов и специалистов общеобразовательных организаций / И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2018. – 66 с.

**Жданович Н. В.,**

*кандидат филологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка, Минск*

*E-mail: [NatZhdanovic@yandex.ru](mailto:NatZhdanovic@yandex.ru)*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация. Создание условий для реализации творческого потенциала студентов является необходимым условием повышения качества высшего образования. В статье рассматривается формирование профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в образовательной среде университета, которая строится на таких подходах, как междисциплинарность, бинарность и профессионально направленная внеаудиторная деятельность студентов. Представлен опыт факультета начального образования БГПУ по организации проектной деятельности.*

*Ключевые слова: творческий потенциал студента, профессиональная компетентность, образовательная среда, проектная деятельность, факультет начального образования БГПУ.*

*Abstract. Creating conditions for realizing the creative potential of students is a prerequisite for improving the quality of higher education. The article considers the formation of professional competencies of future primary school teachers in the educational environment of the university,*

*which is based on such approaches as interdisciplinarity, binary and professionally directed extracurricular activities of students. The experience of the Faculty of Primary Education of BSPU on the organization of project activities is presented.*

*Keywords: student's creative potential, professional competence, educational environment, project activities, the Faculty of Primary Education of BSPU.*

Профессия учителя неразрывно связана с творчеством, поэтому создание условий для реализации творческого потенциала студентов в стенах педагогического университета является приоритетной задачей подготовки специалиста для учреждений образования. Формирование необходимых профессиональных компетенций выступает необходимым условием качества образования и подготовки конкурентоспособного специалиста. Чтобы подготовка была эффективной, она должна носить «пронизывающий» характер и осуществляться как в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин, так и в рамках изучения дисциплин специальности, в период прохождения учебных и производственных практик, а также во внеучебной деятельности. Системный характер подготовки будущего педагога обеспечивается преемственностью в содержании изучаемых дисциплин по курсам и ступеням, особой средой, направленной на развитие творческого потенциала студента, его потребности к профессиональному росту и саморазвитию.

Образовательная среда способствует реализации творческих задатков будущих педагогов, если она строится на таких подходах, как 1) междисциплинарность, поскольку в современных социокультурных условиях нужен специалист, который не только владеет компетенциями, но и способен применять полученные знания в различных условиях и жизненных ситуациях, независимо от сферы своей деятельности, т. е. творчески использовать имеющиеся знания, умения и навыки; 2) бинарность, поскольку подготовка педагога предполагает двусторонний процесс: с одной стороны, мы формируем личностно-профессиональные компетенции самих студентов, с другой – мы готовим их к формированию соответствующих компетенций у младших школьников; 3) профессионально направленная внеаудиторная деятельность студентов, которая, во-первых, обогащает образовательную среду и приближает ее к реальной профессиональной деятельности, во-вторых, обеспечивает формирование у студентов опыта творческой деятельности. Именно среда как совокупность факторов, условий совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса может влиять на активность студентов в процессе профессиональной подготовки и своего личностного становления. Изменение позиции студента достигается не только путем использования интерактивных форм и методов обучения, коммуникативных, игровых, кейс-технологий, но и вовлечения будущего педагога во внеучебное время в социально значимую работу.

Практика показывает, что только «обучение в действии» способно изменить отношение студента к образовательному процессу, а это значит, что наиболее эффективным средством формирования компетентного специалиста

является проектная деятельность, позволяющая будущему педагогу повысить внутреннюю мотивацию, научиться работать самостоятельно и в команде, прогнозировать результат и анализировать свои решения по достижению цели.

Проектную деятельность, получившую свое теоретическое обоснование в работах Джона Дьюи, сегодня мы рассматриваем как неотъемлемую часть системы подготовки учителя начальных классов и развития его творческих способностей. Проектная деятельность важна и для активизации познавательной деятельности студентов, и для получения опыта организации проектной деятельности с обучающимися.

Многопрофильность подготовки будущего учителя начальных классов позволяет разрабатывать проекты как в одном из направлений (естественнонаучном, лингвистическом, эстетическом, психолого-педагогическом), т. е. разрабатывать локальные проекты (в том числе и в рамках учебных дисциплин), так и выходить на реализацию междисциплинарных проектов. Такими проектами на факультете начального образования БГПУ являются *«Музыка в красках»* (направлен на освоение художественного способа познания мира и развитие творческих способностей обучающихся), *«Медиаобразование для детей»* (работа с детьми в радиоэфире позволяет студентам в комплексе применять знания по педагогике, психологии, методикам, а также реализовать воспитательный и развивающий аспект тематического занятия), *«От культуры чтения – к культуре личности»* (разработка и проведение нестандартных уроков внеклассного чтения в учреждениях образования, библиотеках и музеях; разработка и проведение внеклассных воспитательных мероприятий; проведение встреч с белорусскими детскими писателями; уроки чтения на русском, белорусском и иностранном языках), *«Музейный урок»* (разработка и проведение уроков и внеклассных мероприятий различной тематики в профильных музеях) и др. Различные направления проектной деятельности позволяют студенту найти себя и развивать свои творческие способности в процессе работы, имея при этом возможность получать консультации преподавателя, являющегося куратором проекта.

Следует отметить, что возможность выбора направления деятельности повышает личную ответственность обучающихся и мотивирует их к созданию оригинальных методических разработок, поскольку именно работа в проектах подталкивает студентов к поиску новых форм представления результатов своей деятельности, интеграции сведений из разных областей знаний, развивает креативность и творческие способности будущих педагогов. Кроме того, разнообразные формы реализации проектов позволяют работать над той или иной педагогической проблемой комплексно, а это значит, что они повышают профессиональную компетентность будущего педагога и формируют его как зрелую личность, способную принимать ответственные решения в профессиональной деятельности.

Многолетний опыт работы факультета начального образования БГПУ показывает, что формирование профессиональных компетенций будущих

учителей начальных классов в образовательной среде университета будет успешным в случае систематического использования в учебной и внеучебной деятельности студентов метода проектов. Реализация проектного обучения в университете начинается «с изменения позиции преподавателя по отношению к учебному процессу, к себе в учебном процессе, к студентам. Он выступает уже не в роли ментора, а становится консультантом, компетентным сопровождающим, он помогает студентам в любых вопросах и способствует их личностному росту» [1, с. 71].

Таким образом, реализация творческого потенциала будущих педагогов будет успешной, если будет строиться на:

- взаимосвязи содержательной подготовки студентов посредством освоения ими учебных дисциплин и формированием профессиональной компетентности студентов в процессе педагогической деятельности (не только в рамках педагогических практик, но и в рамках проектов);

- единстве обучающего и воспитательного потенциала университетской образовательной среды, благодаря которой обеспечивается «согласованность педагогических целей и средств, направленных на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, профессионально ценных личностных качеств, эмоционально-ценностного и социально-творческого опыта» [2, с. 97];

- увеличении самостоятельной работы студентов, в том числе через расширение проектной деятельности.

#### *Список литературы*

1. Емельянова Н. В., Ларионова О. Г. Организация проектного обучения в вузе // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2012. № 1(8). – С. 70–75.
2. Жук О. Л. Компетентный подход в педагогической подготовке студентов классического университета // Веснік БДУ. Сер. 4. 2009. № 1. – С. 95–104.

**Кавунова П. М.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,*

*E-mail: [m9728@yandex.ru](mailto:m9728@yandex.ru)*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент*

**Смирнова П. В.**

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСТВА**

*Аннотация. В статье рассматривается понятие межкультурной компетентности применительно к детям младшего школьного возраста, описана важность формирования и развития межкультурной компетентности в младшем школьном возрасте.*

*Ключевые слова: формирование межкультурной компетентности, младший школьный возраст, коммуникативная компетентность, творчество.*

*Abstract. The article deals with the concept of the intercultural competence in relation to primary school children, describes the importance of the formation and development of intercultural competence in primary school age.*

*Key words: the formation of intercultural competence, primary school age, communicative competence, creativity.*

Проблема формирования межкультурной компетентности весьма актуальна сегодня, что подтверждается требованиями к результатам освоения образовательной программы, которые прописаны в федеральных государственных образовательных стандартах начальной, основной и старшей школы. К личностным результатам относится формирование доброжелательного и уважительного отношения к другому человеку, к его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания [4, с.5]. Необходимо подчеркнуть важность формирования у младшего школьника целостного и социально ориентированного взгляда на окружающий мир во всём его разнообразии культур, религий и народов. Большое значение имеет развитие у младших школьников собственных взглядов, которые базируются на принятии мирового современного развития во всём многообразии социокультурных форм. В процессе учёбы младших школьников формирование межкультурной компетентности определяется тенденциями развития современного общества и образования. Стоит отметить, что в настоящее время российское общество находится на так называемом информационном этапе развития. Данный этап характеризуется взаимосвязью разнообразных культур, глобализацией многих сторон общественной жизни, постоянным использованием информационно – коммуникативных технологий, а также непрерывным ростом межкультурного и межличностного общения.

Компетентность – это совокупность личностных качеств школьника, его ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, а также способностей, которые обусловлены опытом деятельности в определенной социальной и лично – значимой сфере [5]. В современной российской науке межкультурная компетентность рассматривается как часть коммуникативной компетентности языковой личности. Под иноязычной коммуникативной компетентностью понимается умение передачи и обмена мыслей в различных ситуациях в процессе взаимосвязи с другими участниками дискуссии, правильное и грамотное использование системы языковых и речевых норм, а также выбор коммуникативного поведения, который адекватен данной ситуации общения. По мнению Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [1, с. 95] межкультурная компетентность определяется как способность, позволяющая личности реализовать себя в условиях межкультурной коммуникации.

Младший школьный возраст является источником формирования межкультурной компетентности. Ребёнок формирует первичное восприятие о

своей этнической принадлежности к шести годам. Хочется заострить внимание на тех школьниках, которым приходится, в силу определённых жизненных обстоятельств, жить в тяжёлой обстановке межнациональных и межрелигиозных столкновений. Как правило, такие школьники достаточно рано понимают и осознают свою этническую принадлежность. Это делает их восприимчивыми к национальным стереотипам и взглядам, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. Для ребёнка, который относится к иному этносу крайне важно знать, что язык и все культурные ценности его этнического народа приняты в обществе, в котором он находится. Стоит отметить, что это окажет колоссальное влияние, как и на общую социализацию такого школьника, так и на его успеваемость в школе. В случае, если же школьникам навязывается государственная идеология или мировоззрение большинства, в классе может возникнуть крайне тяжёлая обстановка. Школьник другой этнокультуры будет находиться в сложной ситуации. Младшие школьники как представители одной культуры взаимодействуют с представителями другой, при этом они сравнивают обе культуры и противопоставляют их друг другу. Такое взаимодействие можно назвать успешным в том случае, когда находятся не только сходства, но и различия. Понимание другой культуры важно и для того, чтобы школьники могли понять соотношение своей и иноязычной культур. И тем не менее в обозначенной проблематике становления личности младшего школьника, его межкультурной компетентности остается еще много вопросов.

Младшие школьники очень чутки и восприимчивы к чужой культуре. Знакомство и углубление знаний в новой культуре должно опираться на речевой и жизненный опыт младших школьников в родном языке. Здесь целесообразно опираться на формы педагогической работы, ориентированные на стимулирование детского творчества [2, 3]. Например, детям могут быть предложены разнообразные тексты, ценные в своём познавательном отношении, а также отображающие неповторимые черты другой культуры, фрагменты из литературы для детей, творческие отчёты, например, арт – дневники, презентации, художественные работы. Также помимо учебного процесса могут быть предложены разнообразные творческие внешкольные мероприятия: костюмированные праздники, вечера песен и танцев представителей других культур, интервью и викторины на тему традиций разных культур, работа с родителями, межкультурные фестивали, учебные поездки, работа со средствами массовой информации. Образование должно позволять младшему школьнику быстро включаться в систему мировых и национальных культур.

Таким образом, работа педагога по развитию межкультурной компетентности представляется крайне значимой в младшем школьном возрасте, так как она предполагает уважение к своей и чужой стране, культуре; открытость школьника для изучения других культур, формирование позитивного восприятия и готовности к общению на новом языке, а также она оказывает развивающее и воспитательное воздействие на личность младшего

школьника. Наиболее оптимальным путем развития межкультурной компетентности в младшем школьном возрасте нам представляется педагогическая работа посредством включения ребенка в творческие задания, проекты и мероприятия, требующие от него проявления гибкости, быстрого переключения, способности встать на позицию другого, найти нешаблонное решение ситуации и пр.

#### *Список литературы*

1. Гальскова Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336с.
2. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Поставнев В.М., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цаплина О.В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
3. Савенков А.И., Савенкова Т.Д., Смирнова П.В., Цаплина О.В. Факторы развития образного мышления и интеллектуально - творческого потенциала личности дошкольника // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4-14.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. // М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31с. (Стандарты второго поколения).
5. Шарипова Л.Х. О межкультурной компетенции. [Электронный ресурс], режим доступа: (URL:<https://infourok.ru/statya-o-mezhkulturnoy-kompetencii-3011933.html> (дата обращения: 19.10.19)).

**Курачев Д. Г.,**

*доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент, РАНХиГС, Брянск*

*E-mail: [kyrachev@mail.ru](mailto:kyrachev@mail.ru)*

**Курачева Л. Г.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО БГУ им. акад. И.Г. Петровского, Брянск*

*E-mail: [larisakuracheva@mail.ru](mailto:larisakuracheva@mail.ru)*

## **ЛЭПБУК В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ**

*Аннотация: В статье рассматривается технология лэпбукинга с одаренными дошкольниками. Показаны возможности задействования личностного опыта ребенка. Дана классификация лэпбуков, вскрыто их содержание, предложены идеи для обогащения совместной деятельности детей и взрослых.*

*Ключевые слова: лэпбук, классификация лэпбуков, дошкольный возраст.*

*Abstract: The article discusses the technology of laptops with gifted preschoolers. The possibilities of engaging a child's personal experience are shown. The classification of laptops is given, their content is revealed, ideas are proposed for enriching the joint activities of children and adults.*

*Key words: laptop, classification of laptops, preschool age.*

Прикладные аспекты развития детской одаренности в современной образовательной среде вызывают интерес как со стороны научного сообщества

[3, 5, 7], так и со стороны практиков. Так в работах В.М. Поставнева и И.В. Поставневой [5, 6] показано, что для решения задач обучения и воспитания детей различных категорий необходимо разрабатывать и применять в соответствии с их образовательными потребностями, эффективные психолого-педагогические технологии.

Лэпбукинг – максимально полно отвечает требованиям ФГОС дошкольного образования, поскольку позволяет учесть индивидуальность и одаренность каждого ребенка. Данная технология работы с детьми стремительными темпами завоевала себе последователей среди дошкольных работников, учителей, родителей и детей. Слово «лэпбук» означает наколенная книга — это один из привычных нам вариантов книг-самоделок.

Секрет популярности базируется как в возможностях, предоставляемых всем участникам образовательно-воспитательного процесса, так и в учете одаренности и возрастных особенностей детей. Воспитатели получили возможность обрести видимый итог комплексного тематического планирования и создать развивающее пособие согласно своим представлениям, знаниям, вкусам и интересам, опираясь при этом на образность детского мышления, любовь детей к секретам и двигательному проживанию пространства [4], любовь к игре, чтению книг, и желанием детей творить и познавать вместе со взрослым окружающий мир.

Анализ лэпбуков позволяет выделить основания для их классификации.

По охвату материала можно выделить выполненные на широкие («Транспорт»), так и узкие темы («Майский жук»). Широкая – общая, она как бы вбирает в себя ряд узких тем, дает возможность представить различные предметы и явления; узкая – это конкретная, относится к широкой как часть к целому. Широкая тема приучает мыслить глобальными категориями, концентрироваться на наиболее значимых процессах, способствует развитию кругозора. Кроме того, именно масштабные темы являются в то же время наиболее актуальными и общественно значимыми. Минус широких тем - в их поверхностности, невозможности объять необъятное. Чем меньше объем изучаемого материала - тем больше шансов разобраться более досконально, учесть факторы, понять причины событий и явлений.

По предназначенности определенным возрастам можно выделить лэпбуки для детей раннего возраста, младшего, среднего и старшего дошкольных возрастов. Отметим, что лэпбуки позволяют тонко учитывать одаренность и возрастные возможности детей, что отражается и в содержании, и в подборе материала для изготовления пособий.

Так для самых маленьких изготавливаются лэпбуки на основе потешек, пальчиковых игр, заданий по сенсорике, например, «Кисонька-мурысонька»; для более старших в лэпбуки включают энциклопедические знания, задания и игры на логическое мышление, игры-путешествия во времени.

Лэпбуки очень разнообразны по разработанной теме, принадлежащей к определенной предметной области.

*О живой и о неживой природе, об явлениях природы.* Например: «Кому нужна вода?», «Космос», «Соленые водоемы», «Пресные водоемы», «Солнце», «Метеостанция», «Огонь — друг, огонь — враг», «Крахмал», «Солнечная система», «Наш дом Земля». Популярным является подраздел *о временах года*: «Зимушка-Зима», «Лето красное».

В данном разделе можно выделить подраздел: *«Растения, кустарники и деревья»*: «Комнатные растения», «Деревья», «Цветы», «Огород на подоконнике», а также подраздел *«О животных, птицах, насекомых, рыбах»*, темами которого могут быть: «Собака — друг человека!», «Морские рыбки», «Перелетные птицы», «Зимующие птицы», «Дикие животные средней полосы России», «Домашние животные», «Насекомые» [1]. Интересны лэпбуки *«Мини-музеи»*: «Береста», «Хлеб», «Часы», «Мячи»; лэпбуки *о продуктах питания*: «Мороженое», «Всё о шоколаде», «Каша — радость наша».

*Лэпбуки по архитектуре, географии.* Например: «Семь чудес родного города», «Реки России», «Москва» и др.

*Лэпбуки по музыке*: «В мире музыки», «Музыкальные инструменты», «Музыкальный сундучок»; *математике*: «Геометрические фигуры», «Здесь живет математика», «История математики», «Таинственный мир математики»; *лингвистике* «Звуковичок», «Изучаем алфавит», «Семья слов», «Лепеталки и лалакалки», «В гостях у сказки» [9]; *посвященные физической культуре и спорту, олимпийскому движению*: «Олимпийские игры», «Быстрее, выше, сильнее», «Виды спорта».

*Лэпбуки отражающие различные сферы общественной жизни.* Например: «Дружба», «Права ребенка», «Эмоции», «Что такое экономика», «Правила поведения». В данном разделе можно выделить подраздел лэпбуки *по ОБЖ*: «Правила личной безопасности», «Домашняя аптечка», «Уроки безопасности», «Безопасность на природе», «Безопасность дома», «Дорожная азбука», «Правила дорожного движения», «Пожарная безопасность». Большое направление лэпбуки *по профессиям*: «Почта России», «Мир профессий», «Я пекарь», «Врач», «Пожарная охрана», «Полиция», «Скорая помощь», «Железная дорога», «Труд Шахтёра» и др. В данный раздел можно отнести лэпбуки *для сюжетно-ролевых игр*: «Больница», «Кондитерский отдел», «Овощной отдел», «Фруктовый отдел», «Бакалея», «Молочный отдел», «Книжный магазин», а также лэпбуки *праздники*: «День победы», «Новый год» и т.п.; *автобиографические* (папка-отчет о каком-то важном событии в жизни ребенка: путешествии, походе в цирк, каникулярном досуге и т.д.); *поздравительные*, подготовленные ко дню рождения ребенка.

По формам организации деятельности детей с пособием можно выделить как *предназначенный для индивидуальной и коллективной работы с лэпбуком*. Фронтальная, групповая и индивидуальная работа накладывает свои требования и, как мы видим, определенные ограничения к созданию пособий, обуславливает различия.

Во-первых, лэпбуки, созданные для индивидуальной работы с детьми более личностны, за счет внесения поделок, рисунков, стихов и рассказов детей

в пособие, отражения интересных событий, происходящих с ребенком, его увлечений. В такое пособие становится возможным включение собственного фото и фото близких людей, отпечатков ладошек, пальчиков, ножек. Охотно работают дети над украшением своей книги, выступая в роли иллюстратора и дизайнера.

Следует отметить, что и групповые проекты можно сделать более индивидуально-ориентированными. Для этого можно собрать книжки-малышки, сделанные детьми с родителями по определенной теме в отдельный конверт, включить рисунки детей в разработанный макет, собрать книжку сказок, стихов, рассказов, сочиненных и проиллюстрированных детьми, например, как в данном совместном немецко-русском проекте [8]. Хорошим приемом является раскрашивание детьми деталей книги, создание оригами по теме.

Во-вторых, лэпбуки, созданные для индивидуальной работы более интерактивны, в них больше вращающихся и открывающихся,двигающихся деталей; превращений плоской открытки в трехмерную; раскрывающихся кармашков различных форм; гармошек; блокнотов со страницами разной длины; листов, сложенных вдвое, вчетверо; и т.п. Это настоящие книги секретов: нужно найти кто где спрятался, приводить в движение игрушки с подвижным креплением деталей, основанные на использовании киноэффекта, так называемые таумотропы; за сложенным листом оказывается объемная игрушка и т.п.

В пособиях, предназначенных для группы детей интерактивные элементы присутствуют, но так как они быстро приходят в плачевное состояние педагоги используют кармашки, конверты различных форм для привычного раздаточного материала, и, поработав некоторое время с бумажными вариантами решают эту проблему, используя небольшие пластиковые папки, маленькие файлы, пеналы от фломастеров, которые более долговечны и хорошо держат плотные карточки дидактических игр. В лэпбуках детских садов широко представлены настольные игры. Плюсом коллективных тематических папок является включение фотографий поэтапного проведения опытов, отражающих экспериментирование детей с материалами.

Во-третьих, для работы с группой и с подгруппами предъявляются более строгие требования по эстетическому оформлению пособия. Лэпбук приближен к печатному пособию, не случайно существует целая индустрия по изготовлению пособий для дошкольных учреждений. Однако как бы не был красив бумажный вариант, вставки из различных материалов (кожи, меха, фетра, органзы, парчи и т.п.) украшения из блесток, пуговиц, наклеек, небумажные вещи: скрепки, палочки от мороженого, магниты, значительно оживляют пособие, поддерживают внимание и интерес [2].

Воспитатели отмечают, что процесс создания лэпбука трудоемок, требует много времени, поэтому важно чтобы он был долговечен: раздаточный материал в виде карточек и разрезных картинок желательно заламинировать. К

лэпбуку изготовленному для одного ребенка и самим ребенком, частью таких требований можно пренебречь.

В-четвертых, для индивидуальной работы чаще используется формат А4, для коллективной А3 и больше. Нередко для фронтальной работы применяются папки-витрины, наполняемые после каждого занятия тематической недели.

Таким образом, существует два типа лэпбуков: *тематическая папка*, в которой собран разнообразный материал, раскрывающий тему (своеобразный аналог педагогической копилки, но находящейся в свободном доступе детей); и *интерактивное пособие*. Оба вида лэпбуков предназначены для изучения и самостоятельного закрепления темы, усиления потенциала игры и творчества.

Работа с лэпбуком важна прежде всего для организации общения детей между собой, она помогает насытить жизнь детей вне занятий. Воспитатель не напряжен, он уже проделал огромную работу и, имея материал перед собой, наблюдает за выполнением заданий, отвечает на вопросы детей, читает, загадывает загадки; становится партнером детской игры. Подобная атмосфера приближена к домашнему детскому чтению.

Содержание лэпбуков не имеет четкой структуры, но тем не менее можно выделить информационный и игровой блоки.

Информационный блок имеет в своем составе:

стихи по теме; интересные факты (ответы на десять «Почему?»); загадки, пословицы, поговорки по теме; репродукции картин; географические карты, мини-книжки. Данный блок направлен на формирование мировоззрения детей, поэтому важно обратить внимание на включение произведений нравственного содержания.

Игровой блок содержит игры и упражнения по теме, различные задания, например: мнемотаблицы; ситуации, предполагающие ответы на подобранные вопросы «Верю-не верю или правда или ложь»; ребусы по теме; карты сокровищ; парные картинки; наложенные картинки, перепутанные; разрезные картинки; сюжетные картинки по теме для составления рассказов; карточки для сортировки; наборы последовательных картинок для составления рассказов; опорный материал для выполнения заданий: схемы составления рассказа; схемы решения задачи; счетный материал; задания: «Вставь пропущенную деталь», «Найди тень», подбери рифму, сравнение; нарисуй по клеткам; раскраски; задания «Сделай сам» (поделки из пластилина, бумаги, листьев и т.д. на тему); оригами по теме и др.

Данный блок способствует обогащению умственного потенциала детей, развитию эмоциональной сферы; речи и творческих способностей. Поэтому подбирая содержание можно последовательно задавать себе вопросы о том, как мы решаем ту или иную задачу, например «Как мы развиваем познавательные процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение?» и далее.

В содержание лэпбуков представляется продуктивным включать следующие идеи:

- элементы ТРИЗ для отбора материала, отражая прошлое, настоящее и будущее предмета; отношения надсистема - система – подсистема;
- Где и как используется в жизни?
- Каково символическое значение образа в культуре? Символическая аналогия, так, например, мелодию дети сравнивают с узором на ткани, показывая чередование мотивов;
- использовать игры-предположения («Что было бы.?» или «Что бы я сделал...»), игры поручения («Помоги Буратино ...»).
- включать круги Луллия; тантамарески и пальчиковые дорожки, таумотропы, объемные элементы.

Работа над сбором информации для лэпбука, его оформление и дальнейшее использование предполагает участие взрослого как сотворца и играющего партнера. Возможность создания книги на основе личного опыта ставит ребенка в новые роли создателя, сочинителя, которые сами по себе уравнивают участников общения. Рассматривание лэпбука, взаимодействие с ним позволяет неоднократно прожить атмосферу удивления, отдыха и положительных эмоций, располагает к равноправному диалогу со взрослым, обеспечивает игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность.

#### *Список литературы*

1. Бронников С.А., Черникова М.С. Подготовка педагогов к работе с одаренными детьми в процессе организации образовательной эколого-ориентированной среды // Педагогическое образование и наука. 2014. № 5. - С. 136-138.
2. Лапыко Т.П. Изобразительная деятельность как фактор социального развития детей дошкольного возраста // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды. Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. – С. 230-234.
3. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997. – 140 с.
4. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / СПб: Издательский Дом ПИТЕР, 2015. – 269 с.
5. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. – 2008. – № 12. – С. 4-12.
6. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 3 – 6.
7. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 288 с.
8. Сказки и легенды на немецком и русском языках с разноцветными детскими картинками. Hameln: CW Niemeyer, 2008. – 152 с.
9. Чухачева Е.В., Крамарева И.Е. Обучение рассказыванию дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ//Специальное образование // Материалы XI Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л. М. Кобрина (отв. ред.). 2015. – С. 297-300.

**Лхамцэрэн Б.,**

кандидат педагогических наук, ИОМ, Улан-Батор

E-mail: [lha79@mail.ru](mailto:lha79@mail.ru)

**Буяндэлгэр Б.,**

кандидат педагогических наук, ИОМ, Улан-Батор

E-mail: [buyandelger@mier.mn](mailto:buyandelger@mier.mn)

## **КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР О РАЗВИТИИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТНИКОВ В МОНГОЛИИ**

*Аннотация. В настоящей статье отражено развитие научной отрасли в Монголии, через участие различных образовательных и научных организаций, университетов. В исследовании была поставлена задача при помощи анализа документальных материалов об истории образования из Национального центрального архива Монголии выяснить преимущества и недостатки существующей в стране системы профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: Совет Министров, университет, образование, научное исследование, анализ, исследователь.*

*Abstract. This article is aimed to provide an overview of an origin and development of an Academic degree (doctoral degree) and title awarding system in Mongolia and its contribution and support for the development of educational and research institutions and scientific and research works in higher education institutions based on legal documents and materials from the Mongolian National Central Archives. Education historical books, archive materials and other sources have been collected for the research.*

*Key words: Council of Ministers, University, education, research, analysis, researcher*

Монголы с древних времен вели кочевой образ жизни, занимаясь животноводством и охотой. Они также занимались кустарным ремеслом и сами шили свою одежду, вместе с тем имели свою письменность и развивали литературу, язык, фольклор и культуру. Всё это является предпосылкой для развития высокого интеллектуального уровня и творческого мышления монголов. Богатая история нашла отражение в научных исследованиях отечественных и зарубежных учёных.



Рассмотрим историю столетней давности. В результате Народной революции 1921 года, новое Правительство приняло и утвердило многочисленные документы, которые стали отражать политику руководства страны. В частности, такими документами стали «Решения о создании Министерства Народного Просвещения от 1921 года» и Постановления «О создании института исследования письменности» от 19 ноября 1921 года [1], которые показывают большую значимость познания жизненных ценностей, природных богатств, явлений, общественных отношений, культуры, этики, а также исследования о бытовых методиках просвещения и обучения. После создания «Института исследования письменности» в Монголии был создан научный центр, позднее он расширился до Научного института, со временем и до Института науки и высшего образования, а в 1961 году центр преобразовался в Академию наук. Поэтому, история становления научных исследований в Монголии тесно связана с Академией наук.

В 1940 году на X съезде Монгольской народно-революционной партии были утверждены новые программы и уставы партии, а также определены основные цели, подлежащие к претворению в жизнь на предстоящие годы перед Монголией. В частности, к таким целям относились «... развития, процветания науки и техники всеми возможными способами, развития, повышения образования и письменности населения» [2, с. 251]. Далее в сентябре 1946 года Политбюро Центрального комитета партии утвердило постановление «о составлении плана на первые пять лет для развития национального хозяйства, культуры и образования Монголии». Хотя развитие сельского хозяйства занимало самое важное место в решениях, постановлениях вышеназванного съезда партии, такое положение как «В ближайшие годы принять меры по созданию университета высшего образования» в Постановления Политбюро от 5 апреля 1940 года стало доказательством необходимости реализации политики в сфере образования. Таким образом, был создан Монгольский государственный университет [3, с. 56]. На основе данного решения на Совете Министров было рассмотрено постановление от 6 декабря 1940 года № 45 о создании в г. Улан-Баторе Государственного университета. В 1942 году был основан Государственный Университет имени Чойбалсана, что свидетельствует о начале подготовки и выпуске национальных специалистов с высшим образованием в разных отраслях, включая политику, социальные науки, экономику и культуру [19, 20].

О начале подготовки научных учёных в современной Монголии. Если рассматривать данный вопрос в рамках правовых документов, то обсуждение вопроса о присвоении звания, степени ученым в Монголии началось уже с 1945 года. В 1946 году Монгольский государственный университет после проведения своего первого выпуска инициировал пост-университетскую систему образования, что явилось началом реализации дальновидной политики подготовки учёных. По приказу ректора Монгольского государственного университета от 5 июля 1946 года № 84 была создана аспирантура и с 1 июля

были зачислены первые 9 выпускников Университета на условиях предоставления им на это время высокой стипендии [9].

Для расширения и углубления научно-исследовательских работ, для поощрения подготовки специалистов и учёных Монгольского государственного университета Совет Министров Монголии в сентябре 1945 года принял решение о присвоении специалистам, учёным научной докторской степени, звания ассистента, доцента и профессора в соответствии с Европейским стандартом. Данное постановление Совета Министров имело важное значение для развития науки в Монголии и подготовки национальных научных кадров. Научный совет, утвержденный Советом народных министров рассматривает и предоставляет научные звания и степени по предоставлению Министерства Народного Просвещения. Данным решением было также утверждено положение об аспирантуре [4, 16, 17].

Позднее по Постановлению Совета министров Республики Монголии от 1953 года № 207, от 1957 года № 472/402, от 1973 года № 310. Научный совет назывался Высшей экзаменационной аттестационной комиссией, Государственной комиссией по предоставлению научного звания и степени, Высшей комиссией по присвоению научного звания и степени при Совете Министров. Данная комиссия предоставляла научные степени и звания всем работникам, специалистам, преподавателям университетов, институтов на основе предложения Научных советов при научных организациях и университетах [13, 14, 15].

В Постановлении Политбюро Центрального Комитета МНРП от 17 июля 1963 года «О мерах по улучшению работы подготовки научно-исследовательских работников» указано и выдвинуто положение о реализации Решения XVI съезда МНРП, было обращено внимание на непрерывное повышение знаний, образования научных работников, преподавателей научных организаций, университетов и институтов, на обучение в аспирантуре, докторантуре достойных граждан в национальных и зарубежных образовательных организациях. В частности, было решено осуществлять контроль на всей деятельности, начиная с выбора кандидатов, подлежащих к направлению на обучение в аспирантуру, докторантуру в национальных и зарубежных образовательных организаций и вплоть до выбора темы диссертации, место работы и других сфер деятельности [7, 8, 11].

Огромный вклад в развитие системы научного звания и степени Монголии внесли Академия наук, Совет Министров Монгольской Народной Республики, Центральный комитет Монгольской народно-революционной партии, Министерство Народного Просвещения, Высшая комиссия по предоставлению научного звания и степени, Государственный комитет по науке и технике, Государственный комитет по высшему, специальному среднему и техническому образованию, первый университет и последующие ВУЗ-ы страны.

В 1990 году в результате демократических преобразований в Монголии была разрушена, просуществовавшая в течение долгих лет система плановой

экономики и был осуществлен переход на рыночную экономику. В результате произошли коренные изменения в политической, общественной, экономической, культурной жизни страны, в том числе, и в сфере образования. В ходе преобразований в области образования в стране установилась система бакалавриата, магистратуры и докторантуры.

Хотя в 1946 году в Монгольском государственном университете была создана аспирантура, не было преподавателей с научными званиями и степенью. Первые 9 аспирантов, защитивших учёную степень в Советском Союзе, стали первыми учеными Монголии.

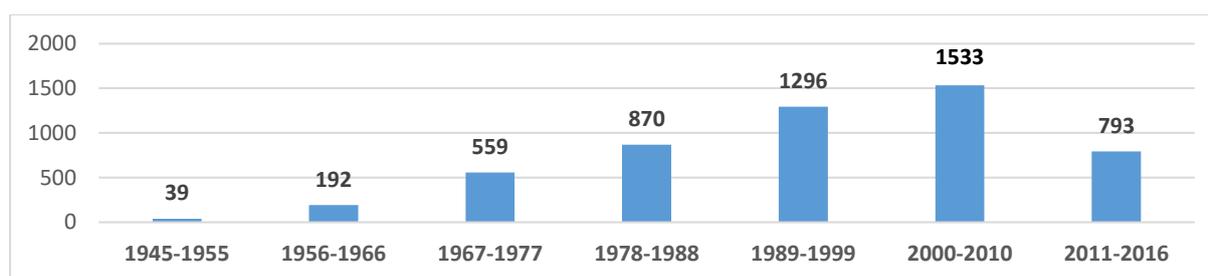


Рис. 1 – Динамика роста количества ученых, защитивших научные звания (1945-2016 год)

Источник. [www.stf.mn](http://www.stf.mn)

Для поиска научных работ монгольских ученых использовались информационная база данных, диссертаций соискателей научных званий, созданная Фондом науки и технологии. С 1945 по 2017 год были зарегистрированы 5305 научных работ (по состоянию на май 2017 года) из них 41 процент занимают работы из гуманитарной и общественных областей наук, 18 процентов – естествознание, 15 процентов — медицинские науки, 13 – сельское хозяйство, 13 – инженерная техника. Проведенный количественный анализ позволил показать, в каких научных сферах в основном выполняются научные работы, как вести долгосрочную и краткосрочную государственную политику по образованию, науке, технике и технологиям. В дальнейшем планируется проведение подробного анализа по выделенным отраслям, гендерным соотношениям, степени финансирования, степени влияния и другим показателям на основе имеющейся информационной базы.

В настоящее время 59 организаций принимают участие в научной и технологической деятельности, из них 4 являются юридическими лицами, 24 – университетами, 31 – научными институтами. В научной и технологической деятельности задействованы 4277 работников, по половому признаку из них 52 процента составляют женщины, 48 процентов – мужчины, из них ученых до 40 лет – 51 процент, 49 процентов — свыше 41 года. По странам обучения и защиты научных степеней – 71 процент ученых получили в Монголии, 10 процентов – в России, 9 процентов – в КНР и Республике Корея, остальные 10 процентов – в других странах. А также 592 научных работников приходится на 1 миллион человек (по состоянию 2018 года), что является низким показателем по сравнению со среднестатистическим показателем мирового уровня. Если рассмотрим по публикациям в научных журналах с высоким импакт-фактором

для получения качественного показателя работника мировой научной отрасли с 1999 по 2018 год всего было опубликовано 3944 научных работ, в среднем каждая работа содержит 12.67 ссылок на источники, а общее количество ссылок – 49981. По состоянию на 2018 год заказные проекты составляют 35%, базовые проекты – 17%, главные технологические проекты – 5%, совместные проекты с зарубежными странами – 12%, инновационные проекты – 21%, гранты – 2%, другие – 8%. Среди опубликованных работ 746 монографий. Расходы государства на научную и технологическую деятельность занимают лишь 0.15 % от ВПП, что в 10 раз ниже среднего мирового показателя.

При рассмотрении исторических документов с 1945 года в Монголии была положена основа системы предоставления научных званий и степеней. Непрерывное повышение знания и образования научных работников, преподавателей научно-исследовательских организаций, университетов, институтов, а также основная линия научной и исследовательской работы являлись общественной заказной работой по реализации цели и задачи, выполнения решения МНР и Монгольской народно-революционной партии того времени. Иными словами, государство оказывало большое внимание науке на политическом уровне.

Анализ нынешнего состояния научно-исследовательской деятельности в Монголии позволил выявить недостаточное количество ученых, зарегистрированных научных публикаций, интеллектуальной собственности в международной научной информационной базе, что свидетельствует, главным образом, о недостаточности инвестирования в инфраструктуру научных исследований. Также в Монголии пока еще мало возможностей для продолжения научно-исследовательских работ учеными, которые в прошлом имели возможность проводить исследования за границей, всё это объясняет дефицит научных работников в стране.

#### *Список литературы*

1. БНМАУ, СнЗ-ийн Улсын дээд, тусгай дунд, техник мэргэжлийн боловсролын хороо (1980). Ардын боловсролын байгууллагын ажилтны лавлах (тогтоол, тушаал, зааврын эмхтгэл:1945-1979). Боть 1. Улаанбаатар. Ардмийн СХ-ийн хэвлэх. 685с.
2. Гэгээрлийн Яам. Гэгээрлийн яамны дүрэм, журмын танилцуулга. –УБ., 1997.
3. Динамика роста количества ученых, защитивших научные звания (1945-2016 год)// [Электронный ресурс] // URL: <http://www.stf.mn> (дата обращения: 19.09.2019).
4. Жамц О. Историческое развитие Монгольского государственного университета. -УБ., 2002 /Монгол Улсын их сургуулийн түүхэн хөгжил.
5. Исторические документы МНРП (1961-1970), -УБ., 1970, 423с. /МАХН-ын түүхэнд холбогдох баримт бичгүүд/
6. История Монголии /ред. Д. Цэвээндорж. -УБ., 2004. /Монголын түүх/
7. Источники истории законодательства образования Монголии (Министерство образования и науки Монголии), -УБ., 2012. /Боловсролын салбарын эрх зүйн түүхийн эх сурвалж/
8. Монгольский первый университет /ред. С. Тумур-Очир. -УБ., Мунхийн үсэг, 2011. /Монгол улсын ууган их сургууль/
9. МУУТА, Ф-334, Д-1, Хн-395. (Государственный архив Монголии)

10. МУУТА, ф-6, д-1, Хн-40. (Национальный центральный архив Монголии)
11. МУУТА, Ф-6, д-2, Хн-738 (Национальный центральный архив Монголии)
12. МУУТА, Ф-6. Д-2.Хн-1211. (Государственный архив Монголии)
13. МУУТА, Ф-6. Д-2.Хн-1211. (Государственный архив Монголии)
14. МУУТА, Ф-6.Д-1.Хн-134. (Государственный архив Монголии)
15. МУУТА, Ф-6.Д-1.Хн-152. (Государственный архив Монголии)
16. МУУТА, Ф-6.Д-1.Хн-263. (Государственный архив Монголии)
17. МУУТА, Ф-6.Д-1.Хн-40. (Государственный архив Монголии)
18. МУУТА, Ф-6.Д-2.Хн-1741. (Государственный архив Монголии)
19. МУУТА, Ф-6.Д-2.Хн-738. (Государственный архив Монголии)
20. МУУТА, Ф-6.Д-4.Хн-146. (Государственный архив Монголии)
21. МУУТА, Ф-6.Д-4.Хн-507. (Государственный архив Монголии)
22. Решение лидеров Академии Наук Монголии /ШУА-ын Тэргүүлэгчдийн хурлын тогтоол (1966 оны №2/2)/
23. Сборник решений МНРП (1971-1973). -УБ., /МАХН-ын ТХ-ны тогтоолын эмхтгэл/
24. XXXV лет Монгольской Народной Революции. Улаанбаатар. 1956.

**Морозюк С. Н.,**

доктор психологических наук, профессор, МПГУ, Москва,  
E-mail: 7085963@mail.ru

**Кузнецова Е. С.,**

аспирант, МПГУ, Москва  
E-mail: [ESKaip@yandex.ru](mailto:ESKaip@yandex.ru)

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА СО СТИЛЕМ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И РЕФЛЕКСИЕЙ МАТЕРИ**

*Аннотация. В статье представлен краткий анализ того, что такое детское творчество, виды детского творчества. Детское творчество рассматривается как главный фактор формирования эмоционального благополучия ребенка, закладывающееся в семье и детско-родительских отношениях. Рассмотрены стили родительского отношения, способствующие формированию эмоционального и психологического благополучия/неблагополучия ребенка, его интерес/неинтерес к творчеству. Показано, что ведущим фактором становления того или иного стиля родительского отношения к ребенку является качество рефлексии значимых взрослых. Она может быть саногенной (конструктивной, направленной на решение возникшей проблемы в отношениях с помощью адекватных ситуации средств), так и патогенной (направленной на собственные переживания и состояния, проявляющиеся как самокопание, не имеющие отношение к актуальной жизненной ситуации).*

*Ключевые слова: мать, детско-родительские отношения, саногенная рефлексия, патогенная рефлексия, стиль родительского отношения.*

*Abstract. The article provides a brief analysis of what children's creativity is, types of children's creativity. Children's creativity is considered as the main factor in the formation of the child's emotional well-being, which is embedded in the family and in parent-child relationships. Styles of parental attitude, contributing to the formation of emotional and psychological well-being / trouble of the child, his interest / lack of interest in creativity are considered. It is shown that the leading factor in the formation of a particular style of parental attitude to a child is the quality of reflection of significant adults. It can be sanogenic (constructive, aimed at solving a problem in a relationship using adequate means of the situation), and pathogenic (focusing on one's own*

*experiences and conditions, manifesting as self-digging that is not relevant to the actual life situation).*

*Keywords: mother, parent-child relationships, sanogenic reflection, patogenic reflection, the style of a parental relationship.*

Творчество – это создание чего-то нового или индивидуальная интерпретация прошлого опыта. Процесс творчества стимулирует к придумыванию оригинальных способов решения задач: от размышлений о том, что будет изображено на картине, и как именно смешать краски для получения нужного цвета, до продумывания сюжетных ходов в собственном рассказе.

Детское творчество является одним из главных элементов эмоционального и психологического благополучия ребенка, так как в процессе творчества у ребенка возникают новые впечатления, формируются потребности и мотивы, развивается рефлексия и создается база для расширения интересов. Детское творчество ничем не отличается от творчества взрослого. Отличие лишь в том, что создается оно детьми, а у детей по сравнению со взрослыми более развито воображение и фантазия.

Дети несколько иначе воспринимают окружающий мир, что делает их творчество особо притягательным. Дети не боятся творить, они открыты миру. С детской непосредственностью, восторгом и радостью открывают мир для себя.

Можно определить несколько основных видов детского творчества: художественное (рисование с использованием разнообразных средств для рисования, лепка поделок из глины и пластилина, создание художественные композиции, поделок и аппликаций из различных природных и искусственных материалов, вышивание); создание литературных и музыкальных произведений (стихов, сказок, рассказов, песен, музыки); техническое (предполагает конструирование и моделирование разнообразных приборов, моделей, механизмов (кораблей, разнообразных летательных аппаратов, игрушек, оригами); музыкальное (игра на различных музыкальных инструментах, пение, танцы).

Помимо функции познания и отражения мира, а также развития конкретных навыков: мелкой моторики, пространственной координации, письменной речи, творчество оказывает влияние на формирование личности ребенка. Оно развивает способность достигать цели и доводить начатое до конца, воплощать свои идеи в реальность. Творческое начало всегда стремится к воплощению и реализации. Так развивается воля: доделать, дорисовать, донести до других свою мысль, ибо только в завершенном виде она станет понятна. Через творчество у ребенка происходит формирование эмоций и нравственно-эстетических чувств, которые начинают формироваться еще в раннем возрасте [6, 11]. Кроме этого, в творчестве происходит выражение и проекция имеющихся форм взаимодействия ребенка со значимыми взрослыми: характер общения со значимыми взрослыми, стиль родительского отношения. Поэтому центральное место, в таких взаимодействиях занимает сфера

эмоциональных отношений – принятие и эмоциональная близость. Роль чувств в жизни ребенка исключительна. Именно они делают жизнь ребенка яркой, незабываемой, именно они наполняют жизненные реалии яркими образами, преобразующими весь внутренний мир ребенка. Регулирующую роль эмоциям, определяющим широту восприятия мира, отношения с окружающими, придавали отечественные психологи Кон И.С., Лисина М.И., Субботский Е.В. [7]. Значимые для ребенка взрослые первыми вводят его в мир человеческих отношений, определяя неповторимость, индивидуальный рисунок детской психики, на основе которого в дальнейшем сформируется личность, характер, способности, весь индивидуальный, уникальный в своем роде облик ребенка. Развитие личности ребенка и формирование его положительного образа о себе со стороны родителей – одна из важнейших задач, которую должна решать семья. В исследованиях эмоциональных состояний детей дошкольного возраста (Кошелева А.Д. [12], Смолева Т.О. [13], Перегуда В.И. [14], Ильина И.Ю. [5], Свердлов Г.А. [15], Арнаутова Е.П. [2]) стабильное положительное эмоциональное состояние ребенка рассматривается в качестве фундамента формирования доверительных форм отношений с окружающей действительностью.

В современных исследованиях активное взаимодействие родителя и ребенка обозначается терминами «детско-родительское взаимодействие», «детско-родительские взаимоотношения».

И.В. Смолярчук приводит показатели родительского поведения, непосредственно или опосредованно, влияющие на творческое развитие ребенка: «уровень протекции в процессе воспитания; степень удовлетворения потребностей ребенка; количество требований-обязанностей и требований-запретов к ребенку в семье; строгость санкций; неустойчивость стиля воспитания; личностные проблемы взрослых» [14].

Вызывают тревогу исследователей, педагогов и психологов последние данные о том, что 60 % семей можно отнести к дисгармоничным типам, неблагоприятными вариантами отношения к ребенку. Главными характеристиками таких семей называют: низкий уровень сплоченности родителей, разногласия в семье в вопросах воспитания детей, высокий уровень конфликтности в повседневном общении с ребенком и эмоциональная холодность [14].

Дисгармоничные семьи, выявленные с помощью опросника АСВ Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса [15], характеризуются разногласиями в семье в вопросах воспитания детей, недостаточным уровнем эмоционального принятия ребенка, чрезмерностью требований-запретов, игнорированием реальных потребностей ребенка, а также строгостью санкций.

В нашей работе исследованы стили родительского отношения в связи с особенностями рефлексии матери. Мы обнаружили, что одним из ведущих факторов, определяющих стиль родительского отношения к ребенку, является защитная рефлексия матери, направленная не на решение проблем в отношениях, а защиты от них. Это позволило нам дополнить рефлексивным

компонентом стили детско-родительских отношений. В данной статье представлены в качестве примера три стили родительского отношения, препятствующие развитию детского творчества: «отвержение», «симбиоз» и «маленький неудачник».

Стиль «Отвержение» характеризуется негативным эмоциональным отношением к ребенку. По А. Я. Варге [3] мать считает своего ребенка плохим, неудачливым. Мать может испытывать злость и досаду по отношению к ребенку. Чем более мать не принимает своего ребенка, тем больше она испытывает чувство вины. Защищаясь от террора вины, она бессознательно выбирает поведенческую тактику ухода от травмирующих ситуаций вместо того, чтобы конструктивно решать проблему. Так, защищаясь от переживания вины мать с данным стилем родительского отношения лишней раз найдет себе более «важное» занятие, перепоручая воспитание и развитие ребенка бабушке, педагогам, няне, психологу. В случае неудач ребенка, его ошибок и плохого поведения, есть, кого обвинять: «бабушка избаловала», «некомпетентные педагоги», «весь в отца, такой же упрямый». При этом «праведный» гнев матери направлен на ближайшее социальное окружение. Эмоциональное отвержение ребенка матерью проявляется в нежелании удовлетворять базовые потребности ребенка в принятии, общении, эмоциональном контакте. На просьбы ребенка «взять на ручки», «почитать книжку», «поиграть», мать найдет массу причин, чтобы избежать эмоционального контакта с ним: «Ты очень тяжелый, я тебя не подниму», «Давай в другой раз поиграем, читаем, мама сейчас занята». Такое отношение к ребенку способствует замыканию эмоциональных проявлений. Дети становятся неуверенными, тревожными. У них формируется выученная беспомощность.

Стиль родительского отношения «Симбиоз». В своей жизненной философии мать рисует идеальную картину ребенка, идеальные отношения с ним, она уверена, что знает реальные способности и склонности своего ребенка, знает, куда он пойдет учиться, кем станет, где будет работать, когда и на ком женится (выйдет замуж). На самом же деле мать воплощает в реальности свои собственные нереализованные мечты и в случае отклонения ребенка от ее заданного маршрута, эмоционально страдает сначала сама, а затем свои переживания она транслирует на ребенка. Дети, чьи отношения с родителями относятся к симбиотическому типу, находятся в ситуации постоянного оценивания со стороны матери. Сравнение ребенка с другими детьми не в его пользу наносит удар по самооценке как матери, так и ребенка.

Стиль родительского отношения «Маленький неудачник». Мать воспринимает ребенка маленьким, чем его реальный возраст. Интересы и хобби ребенка она считает детскими и несерьезными. Воспринимая своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, по сравнению с другими, мать испытывает страх неудачи. Ребенок воспринимается как ее продолжение и поэтому мать склонна приписывать неудачи ребенка себе. «Маленький неудачник» обусловлен мыслями матери: «Ведь видит же, что ничего не

получается, все равно продолжает.... Давно бы уже занялся другим, а не мучился!». Она стыдится своего ребенка, стесняется его.

Защищаясь от стыда и страха неудачи, мать с данным стилем воспитания думает так: «Тут и так все понятно, откуда ноги растут, оправдывай не оправдывай, если не дано ему быть художником, то, чего переживать-то...». А в поведении она стремится показать ребенку его несостоятельность, неуспешность в той или иной деятельности и навязать ему уже знакомый отработанный стереотип поведения, где не придется «краснеть за ребенка». Поэтому любой («случайный» с ее точки зрения) успех ребенка она, либо будет стараться игнорировать, либо воспринимать как должное [3].

Данные нашего исследования позволяют выдвинуть предположение о том, что оптимизация детско-родительских отношений с помощью технология развития особой (саногенной), конструктивной рефлексии матери, направленной на решение возникшей проблемы в отношениях с помощью адекватных ситуации средств, обеспечит эмоциональное и психологическое благополучие ребенка как фундамента развития его творческих способностей. Верификация данного предположения ждет своего экспериментального подтверждения.

#### *Список литературы*

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Воронеж, 2000. – С. 12-44.
2. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. – Минск, 1997. – 160 с.
3. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 378 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология детства. – М., 1997. – 152 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997. – 348 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.
7. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986. – С. 45-98.
8. Морозюк С.Н. Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка / С.Н. Морозюк, Т.О. Смолева // Преподаватель XXI века. – 2011. – №2. – С. 185-192.
9. Морозюк С.Н. Театрализованные ситуации в преодолении психологического неблагополучия ребенка / С.Н. Морозюк, Т.О. Смолева // Педагогика искусства (Электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования»). – 2011. – №3. – С.1-13.
10. Орлов Ю. М. Когнитивно-эмотивный тест / Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк. - М., 1999. - 20 с.
11. Смирнов А.А. Детские рисунки // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – С. 53- 63.
12. Смолева Т.О. Защитная рефлексия матери - фактор психологического неблагополучия ребенка // Известия ДГПУ. – 2010. – № 3. – С. 82-87.
13. Смолева Т.О. Рефлексия значимых взрослых как фактор эмоционального благополучия ребенка: монография / Т.О. Смолева. – Иркутск: изд-во Иркутского государственного педагогического университета, 2003. – 163 с.
14. Смолярчук И.В. Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник ТГУ. – 2009. – выпуск 5 (73). – С. 173-180.

15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2001. – С. 23-78.

**Никитина Э. К.,**

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

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация. Исследовательское взаимодействие отражает сущность современных образовательных технологий, которые направлены на развитие креативности как интегрального качества личности детей. Исследовательское взаимодействие характеризуется интенсивным обменом информацией в ходе решения учебно-исследовательской задачи, эффективной обратной связью. Необходимы специально разработанные образовательные программы, центрированные на исследовательском взаимодействии педагога и обучающихся, что становится фактором развития креативности обучающегося.*

*Ключевые слова: исследовательское взаимодействие, креативность личности, образовательная программа, теория обучения, образовательные результаты.*

*Abstract. The research interaction reflects the essence of modern educational technologies, which are aimed at the development of creativity as an integral quality of children's personality. Research interaction is characterized by intensive exchange of information in the course of solving educational and research problems, effective feedback. It is necessary to develop specially designed educational programs centered on the research interaction of the teacher and students, which becomes a factor in the development of creativity of the student.*

*Keywords: research interaction, personal creativity, educational program, learning theory, educational results.*

Решение глобальных проблем современного общества, связанных с ускорением процессов общественного развития, характеризуется возрастанием значимости человеческого фактора, что требует подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности в условиях повышенной неопределенности и ускоряющихся процессов общественного развития. В этих условиях прежние способы образования утратили свою эффективность. Эта ситуация в образовании характеризуется как кризисная.

Динамичные социальные процессы привели к изменению структуры занятости населения, возросло число занятых в создании нового. В исследованиях экономистов и социологов возникло понятие, отражающее это явление – креативный класс. Сформирован образовательный запрос на развитие креативной личности, который фиксируется в международных и российский документах и становится основанием изменений образовательных программ общего образования. Разработка образовательных программ, направленных на развитие креативности у детей должна учитывать необходимость исследовательского взаимодействия педагога и детей, в которых образовательным результатом является развитая способность человека

создавать новый оригинальный продукт (идею или вещь), необходимый для решения определенной социокультурной, технологической, научной проблемы.

Креативность, как предмет исследования стала использоваться с середины XX века. Этот феномен стал предметом при изучении философами и психологами феномена творчества. В России с 1989 года понятие «креативность» используется в названиях диссертаций в области философии, психологии, социологии, экономики, культурологии, филологии, педагогики, что свидетельствует о междисциплинарном характере феномена. Проанализировав проблемы, в разрешении которых предлагается обратиться к креативности, теории и концепции в рамках которых моделируется понятие креативности, можно выявить некоторую закономерность – связи между креативностью и факторами взаимодействия в обучении.

Креативность, являясь качеством личности, развивается в деятельности. Для развития и совершенствования креативности необходимо, чтобы деятельность происходила во взаимодействии субъектов, включенных в одну деятельность, причем, именно взаимодействие в этой деятельности становится источником развития. Данную позицию в своих трудах сформулировал Я.А. Пономарев [4]. Учитывая это, важно определить особенности взаимодействия, которое наиболее эффективно для развития креативности.

В процессе реализации образовательных программ осуществляется деятельность обучающихся различных видов, основная деятельность – учебная и с ней сопряжена учебно-исследовательская деятельность детей. В интеграции двух этих видов деятельности обучающихся выявлены феномены, свидетельствующие о качественных личностных изменениях, раскрывающих новые возможности развития перед обучающимся. Исходя из этого, можно предположить, что учебно-исследовательская деятельность в наибольшей степени влияет на развитие креативности обучающихся.

Теории и концепции креативности становятся ядром образовательных программ, а теория исследовательского обучения, разрабатываемая А.И. Савенковым [4, 5], прочно входит в практику работы школ.

Креативность обучающихся развивается в учебно-исследовательской деятельности, организуемой в форме взаимодействия. Таким образом, возникает новое понятие – исследовательское взаимодействие, которое по-новому характеризует субъектов исследовательской деятельности в процессе освоения образовательных программ. Образовательным результатом исследовательского взаимодействия становится высокий уровень развития креативности личности обучающихся.

При определенных условиях, становясь субъектом своего обучения. Причем субъектность – это не качество личности, а переменная характеристика, которая и задается внешним воздействием, контекстом, ситуацией. Глубокая обособленность, свойственная человеку в обществе, в обучении отражается как индивидуализация и личностная ориентация обучения, в этих условиях необходимость специально организованного взаимодействия становится

актуальной. Новые качества такого взаимодействия в обучении позволяют назвать его исследовательским взаимодействием.

Рассмотрим обобщенную характеристику исследовательского взаимодействия, используя в качестве теоретической базы концепция личностного знания (М. Полани [3]); философско-психологические концепции творчества и креативности; психолого-педагогические теории и концепции исследовательского обучения (А.И. Савенков [4, 5, 6] и др.). Исследовательское взаимодействие в обучении продуктивно, в ходе исследовательского взаимодействия создается новый продукт (идея или вещь), имеющая практическую значимость. Оно позволяет создавать необходимый контекст, контент образовательного процесса, делая его личностно значимым для каждого обучающегося. Исследовательское взаимодействие обеспечивается обратной связью, постоянным обменом информацией, получаемой в ходе решения учебно-исследовательских задач.

Креативность личности обучающихся представляет собой системное качество. В образовательном процессе такое понимание креативности позволяет использовать специальные методы обучения для решения различных учебных задач, создавать новое; и в то же время развитие креативности нуждается в специально созданных условиях, которые возникают в исследовательском обучении, теория и концепция которого разработана в исследованиях А.И. Савенкова [4, 5].

В современном обучении образовательным результатом становится развитие креативности обучающихся, а «побочным продуктом» решение личностно значимой исследовательской проблемы. Креативность как качество личности актуализируется в ходе исследовательского взаимодействия и получает свое поэтапное развитие в зависимости от сложности решаемой задачи. Существует различие между двумя умственными задачами, решаемыми детьми: создание ментальной модели жизни, познания, деятельности и трансформация уже готовой ментальной модели в соответствии со своими взглядами и позициями. Фактором, обеспечивающим организацию образовательного процесса, выступает исследовательское взаимодействие, которое обеспечивает уровневое развитие креативности обучающихся.

Креативность личности является системным качеством и развивается в условиях, обеспечиваемых образовательной программой, является прогнозируемым образовательным результатом, в том случае, если приоритет в процессе освоения образовательной программы отдается исследовательским задачам по созданию умственных моделей изучаемой реальности, а не задачам по трансформации моделей в условиях заданной ситуации.

Исследовательское взаимодействие педагога и детей как субъектов образовательного процесса, организуется в соответствии с принципом полисубъектности, предполагающим передачу неконцетуализированного знания, диалог педагога и детей, позволяющий интерпретировать изучаемые факты, явления.

В экспериментальном исследовании использованы следующие методы и методики: опросник креативности Д. Джонсона (Johnson D. L.), метод экспертных оценок, метод репертуарных решеток предназначен для выявления представленности креативности в структуре личности обучающихся и ее влияние на результативность учебно-исследовательской деятельности обучающихся, контент-анализ направлен на выявление условий активации креативности при освоении образовательных программ (по категории «Поиск нового»); влияния креативности на достижение образовательного результата позволяет выявить тестирование, например, тест Равена, Векслера, а также выявление структуры интеллекта обучающихся для установления порогового показателя успешности освоения образовательной программы. На основе результатов исследования осуществлено моделирование образовательной программы – создание принципиально новой образовательной программы, в которой развитая креативность становится планируемым образовательным результатом.

Основные результаты исследования, их научная новизна:

1) на основе уточненного понятия креативности как качества личности, формируемого педагогическими средствами, выявлена взаимосвязь успешности решения задач на создание умственных моделей изучаемой реальности в процессе освоения образовательной программы общего образования и уровня развития креативности личности;

2) обосновано понятие исследовательского взаимодействия как образовательной технологии, реализуемой на основе принципа полисубъектности, данная образовательная технология позволяет влиять на образовательные результаты, используя ресурс совместной деятельности, диалог всех субъектов, участвующих в реализации образовательной программы по интерпретации и концептуализации изучаемых фактов и явлений;

3) креативность как образовательный результат формируется и проявляется в ходе исследовательского взаимодействия педагога и детей, что делает возможным поэтапное развитие в зависимости от сложности решаемой задачи по созданию умственной модели изучаемой реальности;

4) модель образовательной программы общего образования, в которой раскрыта структура и обоснованы содержательные компоненты, обеспечивающие развитие креативности личности, модель образовательной программы включает в себя инвариантное ядро, представленное базовыми компонентами содержания образования и вариативный модуль, являющийся продуктом исследовательского взаимодействия субъектов образовательного процесса.

#### *Список литературы*

1. Негус К., Пикеринг М. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / Пер. с англ. – М.: Изд-во Гуманитарный центр, 2011. – 300 с.

2. Никитина Э.К., Коваленко О.А. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 9. – С. 83-88.
3. Полани М. Личностное знание. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 342 с.
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. – Москва: Ось-89, 2006. – 480 с.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Система поддержки инициатив студентов и молодых учителей в сфере столичного образования: монография /О.А. Любченко, А.С. Львова, Э.К. Никитина, А.П. Сухонос, К.А. Баранников и др.; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. – М: Перо, 2015. – 132 с.
7. Mika Munakata, Ashwin Vaidya, Ceire Monahan & Erin Krupa (2019) Promoting Creativity in General Education Mathematic Courses, PRIMUS, DOI: [10.1080/10511970.2019.1629515](https://doi.org/10.1080/10511970.2019.1629515)

**Островская А. А.,**

*кандидат педагогических наук,*

*ГУО «Институт повышения квалификации и переподготовки кадров  
Государственного комитета судебных экспертиз Республики Беларусь», Минск*

*E-mail: [ostrovskaya.a@mail.ru](mailto:ostrovskaya.a@mail.ru)*

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация: в статье рассматривается исследовательская деятельность как фактор формирования интегративного знания и предлагается образовательная стратегия как концептуальный план преемственности исследовательской деятельности на всех ступенях образования; раскрываются этапы образовательной стратегии через модель-предписание в аспекте личностного развития обучающихся*

*Ключевые слова: интегративное знание, исследовательская деятельность, образовательная стратегия, социальный интеллект, рефлексивный практикум*

*Abstract: the research activity examines as a factor in the formation of integrative knowledge and proposes an educational strategy as a conceptual plan for the continuity of research activity at all levels of educational; the stages of educational strategy are revealed through the prescription model in the aspect of personal development of the student*

*Keywords: integrative knowledge, research activities, educational strategy, social intelligence, reflective workshop*

Широкий диапазон толкования, «многослойность» и вариативность *целеполагания личностного развития* сегодня тем не менее дает импульс поиску образовательных стратегий, аккумулирующих педагогическую деятельность в русле создания продуктивной и эргономичной *«траектории успешного движения» современного человека в окружающем мире.*

Апеллируя к социально-гуманитарным исследованиям, обозначим два, на наш взгляд, приоритетных аспекта разработки такой траектории. В качестве первого выделим –

- органичную встроенность «человеческого» компонента в многообразную систему общественных связей, позволяющую каждому достигать личностно-значимых смыслов жизни, в конечном счете — удовлетворять притязания каждого на успех.

В качестве второго аспекта отметим —

- включение в личностную деятельность социального заказа в форме ценностных идеалов, что делает возможным получить обществу активных акторов, способных вывести это общество на новый экономический и гуманитарный уровень, т.е. осуществить притязания и желания других.

Обозначенных два аспекта, ориентируя на реализацию социокультурной миссии образования, претендуют и на долгосрочность педагогических инвестиций в образовательный процесс, что уже само говорит в пользу образовательной стратегии. Очевидно, что единение аспектов в основание образовательной стратегии личностного развития предполагает сложный симбиоз разнородных знаний, умений, навыков с оценочным, практикоориентированным, творческо-созидательным отношением человека к окружающему миру и опытом межличностных отношений. Соответственно, имеет смысл рассмотрение этой стратегии в русле интегративного знания.

*Интегративное знание* содействует развитию проблемной организации мышления и деятельности, что играет важную роль в освоении действительности при полиструктурности современных процессов (Н.Н. Кошель, С.Б. Савелова) [1]. Не новым для современной науки и практики является выделение в плане развития интегративного знания эффективности *исследовательской деятельности обучающихся*. Как показано в концептуальных разработках А.И. Савенкова [2], при исследовательской деятельности учащиеся получают знания, формирующие вместе со способами их получения систему динамичного и интегративного характера.

Вместе с тем, до сих пор на практике наблюдается отсутствие преемственности, целевой и содержательной взаимосвязи задач организации исследовательской деятельности в плане социокультурного личностного развития. Так, дошкольные учреждения, начальная школа на примере г. Минска активно участвуют в конкурсах, фестивалях и научно-практических конференциях исследовательских работ, что, несомненно, является показателем деятельности педагогических коллективов. Однако образовательные программы основного образования на этих ступенях не включают обучение исследовательской деятельности.

Далее, на II ступени общего среднего образования, в частности, в 5-6 классах, конкурсы исследовательских работ также поддерживаются рядом учреждений, но не являются всеохватывающими. На данной ступени исследовательская деятельность на учебных занятиях и факультативах также проводятся лишь по инициативе некоторых педагогов и чаще всего в форме фрагментарных исследовательских методов. А в 8-11 классах

начинаются научно-практические конференции, результаты которых входят в базовый показатель деятельности учреждения образования.

Несколько иначе обстоит дело с исследовательской деятельностью в системе высшего и дополнительного образования взрослых. Но даже при всей направленности образовательного процесса наблюдения выявляют недостаточную подготовленность обучающихся к самостоятельному проведению исследований при написании курсовых и дипломных работ.

Таким образом, при всех «точках» интенсификации исследовательской деятельности в учреждениях образования, имеет место фрагментарный, а иногда и формальный подход к организации исследовательской деятельности, поэтому в целом обозначается *проблема отсутствия ее комплексной организации*.

Конечно, нельзя не сказать, что в последнее пятилетие предпринято много продуктивных действий в сторону изменения ситуации. Больше внимания стало уделяться исследовательской деятельности на курсах повышения квалификации педагогов. А в дошкольных учреждениях Беларуси по итогам разработки научной темы (А.И. Савенков [2], Е.И. Смолер [1], А.А. Островская [3]) проходит экспериментальную апробацию пособие.

Однако остается недостаточно рассмотренным вопрос концептуального плана преемственности исследовательской деятельности на всех ступенях образования, т.е. представления исследовательской деятельности в русле образовательной стратегии.

В результате теоретического анализа данной проблемы и на основе собственного опыта многолетней организации исследовательской деятельности в школе и в системе дополнительного образования взрослых, представилось возможным предложить свое видение исследовательской деятельности как образовательной стратегии личностного развития.

Любая стратегия, в т.ч. и образовательная, как план действия должна иметь цель – основной усиливающий и объединяющий фактор (по Б.И. Канаеву [4]). Именно долгосрочность представленной цели и ее социокультурная ценность обеспечивают стабильность в формировании интегративного знания в процессе исследовательской деятельности.

Наиболее приближенным замыслом к такому пониманию целеполагания исследовательской деятельности выступает исследовательское обучение, при котором у учащегося формируется представление об исследовании как о ведущем способе взаимодействия с окружающим миром [2]. С данной позиции сформулируем цель образовательной стратегии личностного развития: *формирование социокультурной позиции обучающихся на основе исследования как универсального способа освоения действительности*.

С позиции обозначенной цели на основе исследований А.И. Савенкова и А.О. Карпова [4] определились следующие задачи:

- формирование базовых исследовательских компетенций личности;

- развитие социального интеллекта;
- социализация научно-исследовательского типа.

С учетом изложенного представим модель-предписание образовательной стратегии личностного развития (рисунок).

На основе показанной на рисунке модели-предписания опишем ключевые составляющие компонентов образовательной стратегии личностного развития на «школьном» этапе.

*Содержательный компонент* отражает особенности организации и подачи материала для проведения исследования:

- межпредметный синтез на уровне проблемно-целевого подхода к тематике исследований;
- межпредметный синтез на уровне базовых исследовательских компетенций (создание проблемных ситуаций с дальнейшим их разрешением на основе актуализации исследовательских умений);
- сочетание эмпирических и теоретических исследований.

*Дидактический компонент* дает представление о преемственности методики проведения исследовательской деятельности обучающихся через взаимодополнение различных способов исследовательской практики. Каждый этап, согласно задачам (рисунок 1), привносит *новый способ*, но и одновременно опирается на *доминирующий способ* предыдущего этапа:

*1 этап: рефлексивный практикум* (тренинг и диагностика исследовательских умений и навыков в задачном режиме ⇒

*2 этап: выполнение исследовательских заданий* (решение исследовательских задач в «динамике» – через комплекс последовательного применения исследовательских умений и навыков) + *презентация профилей исследования и проба в них собственных сил учащимися* ⇒

*3 этап: экспедиции* (по А.В. Леонтовичу) + *семинары* + *исследовательская работа под научным руководством* [4].

*Организационный компонент* предполагает постепенный переход от коллективной и коллективно-распределительной форм работы к групповой и индивидуальной.

Подводя итог изложенному, подчеркнем следующее. В современной задаче личностного развития идет активный процесс включения в образование ресурсов, направленных на формирование интегративного знания. Исследовательская деятельность является одним из таких ресурсов, так как предполагает формирование динамичной системы знаний в системе со способами их получения, практикоориентированной направленностью и творческим посылом к преобразованию окружающей действительности. При преемственности содержательно-организационных основ исследовательской деятельности обучающихся можно представить ее как современную образовательную стратегию личностного развития



Рис. 1 – Модель-предписание исследовательской деятельности как образовательной стратегии личностного развития

#### Список литературы

1. Савенков А. И., Смолер Е. И., Островская А. А. Теоретические подходы к организации исследовательской деятельности в условиях преемственности дошкольного и I ступени общего школьного образования // Палеска. – 2017. – № 7. – С. 5–10.
2. Островская А. А. Интегративное знание: педагогические условия формирования. Исследовательская деятельность учащихся как составляющая культуросозидающей функции современного образования // Народная асвета. – 2017. – № 5. – С. 14–17.
3. Кошель Н. Н., Жук А. И. и др. Концептуально-теоретические положения проектирования систем управления качеством образования // Управление качеством образования: теория и практика; под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск: Зорны верасень. – 2009. – С. 214–246.
4. Савенков А.И. Концепция исследовательского обучения // Школьные технологии. – 2008. – № 4. – С. 47–50.

**Поставнева И. В.,**  
кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
E-mail: [postavnevaiv@yandex.ru](mailto:postavnevaiv@yandex.ru)

## **ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ О РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме социального познания, применительно к профессиональной деятельности педагога. Показаны возможности конструкторов «имплицитные представления», «имплицитная теория личности» в понимании специфики профессионального опыта современного учителя. Показано, что опыт профессиональной деятельности учителя обобщается и трансформируется в имплицитные представления, которые актуализируются в сложных педагогических ситуациях, требующих творческого подхода к их решению.

*Ключевые слова:* практический интеллект, межличностное познание, неявные знания, имплицитная теория личности, имплицитные представления.

*Abstract.* The article is devoted to the problem of social cognition in relation to the professional activity of a teacher. Possibilities of constructs "implicit representations", "implicit theory of personality" in understanding of specificity of professional experience of the modern teacher are shown. It is shown that the experience of professional activity of the teacher is generalized and transformed into implicit representations, which are actualized in complex pedagogical situations that require a creative approach to their solution.

*Keywords:* practical intelligence, interpersonal cognition, implicit knowledge, implicit theory of personality, implicit representations.

В отраслях и направлениях наук, исследующих социальное поведение человека, закономерно растет интерес к проблемам психологии выбора и осуществления человеком способа самореализации в профессиональной деятельности. В психологических исследованиях все чаще предметом исследования становится обыденное сознание человека, психологическое обоснование логики обыденной жизни человека, закономерностей и психологических механизмов строительства человеком способа собственной жизни, развитие качеств личности, способствующих жизненному успеху человека и др. [2, 4, 5, 8].

Решение сложных задач выбора, обоснования и осуществления человеком того или иного способа самореализации рассматривается нами не только как теоретическая психологическая проблема, но и как практическая проблема чрезвычайной значимости. Отдельные стороны реализации потенциала личности в профессиональной деятельности раскрываются А.И. Савенковым [7, 8, 9], В.М. Поставневым [4, 5] ходе исследования имплицитных теорий личности, практического и социального интеллекта, стилевых особенностей деятельности, стратегий личности и др.

В этой связи успешность обучение в условиях инновационного образовательного процесса в значительной мере определяется процессами межличностного познания. Обогащение педагогом своих имплицитных представлений научными знаниями позволяет ему выбирать эффективный

способ межличностного взаимодействия с обучающимся как субъектом учения [2, 9].

В настоящее время закономерно растет интерес исследователей к проблеме понимания и на этой основе прогнозирования поведения человека. В процессе жизни у человека формируются практически неосознаваемые представления о причинах, определяющих поведение других людей. Предположения «наивного субъекта», полученные из опыта о том, как в личности соотносятся друг с другом две или более черт, Дж. Брунер характеризует понятием «имплицитная теория личности» [1]. Имплицитная теория личности включает в себя не просто идею о связи двух черт, но представление о целостной системе организации черт личности, что и порождает определенные ожидания в отношении его поведения. Изучение имплицитных представлений «наивного субъекта» или обычного человека заметно активизировалось в конце XX – начале XXI вв.

Знания, полученные в опыте повседневности и имеющие скрытые, плохо поддающиеся описанию свойства определены М. Полани термином «неявные знания» или «личностные знания» [3]. Автор настаивает на том, что получаемая через органы чувств информация значительно богаче той, что проходит через сознание, таким образом «человек знает больше, чем может сказать».

Р. Дж. Стернберг и его коллеги рассматривают неявные знания как аспект практического интеллекта, определяя их как знания, отражающие практическую способность обучаться на основе опыта и применять эти знания для достижения собственных целей [6].

Таким образом, под имплицитными теориями личности понимается частично осознаваемая, имеющая иерархическую структуру, система представлений о психической организации других людей или о взаимозависимости черт личности. Эти представления опосредуют большинство актов межличностного познания и в значительной мере определяют его результат.

Обращение к проблеме имплицитных представлений учителя начальных классов о личности младшего школьника, его творческих способностях, природе творческих способностей и возможностях их развития, обусловлено рядом объективных обстоятельств общего плана.

К таким обстоятельствам, как правило, причисляют традиционную модель передачи знаний, которая не соответствует нарастающим объемам знаний и темпам устаревания, и в этой связи, трансформацию роли учителя. Так, А. И. Савенков отмечает, что роль учителя как транслятора (переносчика) знаний вместе с развитием информационных и коммуникационных технологий последовательно уменьшается. Знания становятся доступными и без посредничества учителя [9].

Учитель современной школы и школы ближайшего будущего представляется нам в роли носителя уникального педагогического опыта, осуществляющего тонкую настройку познавательной деятельности обучающихся, координатора их межличностного взаимодействия.

Такое видение профессиональной деятельности учителя требует особого внимания к различным формам его профессионального опыта. В традиционном понимании педагогический опыт – это осмысленная и формализованная практическая деятельность педагога, доступная для последующего использования при организации собственной профессиональной деятельности, тиражирования и распространения. Уникальный, неформализованный и неосознаваемый опыт педагога, который востребован в сложных и динамичных педагогических ситуациях, требующих творческих решений, в настоящее время не получил должного внимания исследователей. Количество, качество и способы интеграции такого профессионального опыта, а также способность его использовать в проблемных ситуациях, на наш взгляд, отличают эксперта от новичка в профессии, учителя-мастера от выпускника педагогического вуза. В психологических исследованиях неосознаваемый и неформализованный опыт человека определяется через такие понятия, как «побочный продукт», «неявное знание», «имплицитные представления», «имплицитные теории личности», «практическое мышление», «практический ум» и др.

Представляется, что опыт профессиональной деятельности учителя обобщается и трансформируется в имплицитные представления, которые актуализируются в сложных педагогических ситуациях, требующих творческих решений. Индивидуальное своеобразие профессиональной деятельности учителя обуславливается его личностью, профессиональным и жизненным опытом, который обобщается в форме имплицитной теории личности. Сходные идеи применительно к проблеме межличностных влияний учителя на развитие личности ученика рассматриваются в исследовании А. М. Двойнина и М. Л. Двойнина, которые подчеркивают нелинейность развития взаимоотношений учителя и ученика [2]. Показано, что взаимопонимание и взаимоотношения опосредуется не только имплицитными представлениями учителя об учениках, но и ученики понимают и интерпретируют поведение учителя на основе своих имплицитных представлений о педагогах.

Изучение содержания «имплицитной теории личности» педагогов начальной школы осуществлялось при помощи структурированного интервью. В исследовании приняли участие 47 педагогов начальных классов, работающих в образовательных организациях города Москвы и Московской области.

Интервьюирование осуществлялось с целью выявления профессиональных компетенций, наиболее востребованных в работе учителя начальных классов при работе с одаренными детьми.

Перед испытуемыми ставилась задача назвать типичные ситуации, связанные с их деятельностью, а также возможные реакции на ситуации, отражающие, на наш взгляд, уровень их имплицитных представлений о природе творческих способностей, возможностях их развития, а также условиях, способствующих развитию творческих способностей в современных условиях.

По окончании интервью респондентам предлагалось ответить на дополнительные вопросы:

1. Расскажите более подробно о психологическом климате в классе.
2. Вспомните ваше первоначальное намерение в этой ситуации.
3. Отметьте, на что вы опирались, принимая решения действовать таким образом.
4. Как эта ситуация и приобретенный в ней опыт повлиял на ваши подходы к созданию условий развития творческих способностей обучающихся?

Результатом обработки интервью 47 испытуемых стала база данных, содержащая: данные об участнике (т. е. его должность, период работы, пол), резюме предложенной им ситуации, аннотацию каждой ситуации, основанную на дополнительных вопросах, и комментарии интервьюера.

Материалы интервьюирования анализировались, исходя из критериев неявных, имплицитных представлений о личности и творческих способностях обучающихся, а именно:

- представления сформировались при минимальной поддержке со стороны;
- представления требуют специальной рефлексии для выведения в поле сознания; они соотносимы с действиями;
- представления важны для достижения тех целей, которые для индивида значимы.

Анализ результатов исследования позволил выявить ситуации, в которых востребованы имплицитные представления учителя о творческих способностях обучающихся (его имплицитная теория личности):

- формирование педагогом представлений о классе в целом и индивидуальных особенностях каждого обучающегося на этапе знакомства с классом;
- интерпретация сведений о личности, не востребованных учебной деятельностью, когда стандартные интерпретации причин поведения и результативности учебной деятельности обучающихся не содержат информации, достаточной для решения педагогических задач;
- определение программы педагогической поддержки обучающихся, испытывающих трудности в адаптации к школе;
- определение программы педагогической поддержки обучающихся, испытывающих трудности в обучении по одному или нескольким предметам;
- распределение между обучающимися заданий творческого характера;
- распределение обучающихся по группам при использовании группового метода;
- использование индивидуально ориентированных педагогических приемов, стимулирующих инициативу и самостоятельность обучающихся в выборе заданий и способов выполнения заданий;
- педагогические ситуации, как правило, содержащие потенциал конфликта, в которых не применимы известные правила, способы, приемы предупреждения и разрешения конфликтов.

*Список литературы*

1. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Двойнин А. М., Двойнин М. Л. Влияние личности учителя на процесс развития личности ученика // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: матер. Всерос. научно-практ. конференции: Текстовое электронное издание. Подготовлено при поддержке Департамента образования г. Москвы; под ред. О. И. Ключко. – СПб: ООО «НИЦ АРТ», 2016. – С. 215-222.
3. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: методическое пособие / Е.И. Сухова, В.М. Поставнев, С.И. Карпова, А.С. Львова, О.А. Любченко, И.В. Поставнева, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйлова / Под общ. ред. В. М. Поставнева. М.: Изд-во Спутник, 2016. 54 с.
4. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
5. Поставнев В. М. Психологические предикторы результативности приемного родительства // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4 (22). – С. 41 – 53.
6. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 100-115.
7. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию // Начальная школа. 2011. №7. С. 23-28
8. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. 2008. № 12. С. 4-11.
9. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 7-15.
11. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Поставнев В. М., Савенкова Т. Д., Смирнова П. В., Цаплина О. В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
12. Савенков А. И. Психология обучения: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2018. – 251 с.

**Ревтова Т. В.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [Tatyana.voloxina@yandex.ru](mailto:Tatyana.voloxina@yandex.ru)*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент*

**Листик Е.М.**

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

*Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена эмоционального интеллекта. Рассматриваются различные трактовки данного понятия. Уточняется трактовка понятий «эмоциональный интеллект» в настоящее время. Показывается как эмоциональный интеллект может стать одним из факторов становления социальной успешной личности. Несмотря на наличие ряда работ, посвященных исследованию данного*

психологического феномена, эмоциональный интеллект остается недостаточно изученным, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; эмоциональная сфера личности; факторы развития эмоционального интеллекта; социально успешная личность.

*Abstract.* The article is devoted to the study of the phenomenon of emotional intelligence. Various interpretations of this concept are considered. The author gives his own interpretation of emotional intelligence. It is shown how emotional intelligence can become one of the factors of formation of a socially successful personality. Despite the existence of a number of works devoted to the study of this psychological phenomenon, emotional intelligence remains insufficiently studied, which determines the relevance of our study.

*Keywords:* emotional intelligence; emotional sphere of a personality; factors of emotional intelligence development; a socially successful personality.

Идея единства рационального и эмоционального начал в человеке зародилась еще в древних философских и религиозных учениях [1, 2]

Первые публикации, в которых социальное взаимодействие рассматривалось в качестве разновидности интеллекта, появились еще в 1920-х гг. Эдвардом Торндайком было введено понятие «социальный интеллект». Термин «эмоциональный интеллект» первоначально был использован Майклом Белдоком в 1964 году, однако получил большую популярность после выхода в свет книги Дэниела Гоулмана [4], опубликованной в 1995 году. После этого многие исследователи начали отстаивать идею успеха в жизни, который зависит не от ментального интеллекта, а от эмоционального интеллекта человека. Классический интеллект способствует успешному взаимодействию с неживыми объектами, однако в межличностном взаимодействии он уступает пальму первенства социальному и эмоциональному интеллекту.

Эмоциональный интеллект является одним из ключевых понятий психологии за последние несколько десятилетий.

Несмотря на то, что все больше людей начинают обращать внимание на феномен классического интеллекта, в мире сохраняется дефицит в области понимания эмоций и управления ими [3].

В настоящее время существует несколько теорий эмоционального интеллекта. Однако, несмотря на одинаковое звучание данного понятия, мнения ученых по вопросу содержания анализируемого феномена заметно различаются.

В 1990 году вышла статья Д. Мэйера и П. Саловея [10], после которой изучение данного феномена получило новый импульс. Данные авторы раскрыли эмоциональный интеллект как способность личности перерабатывать содержащуюся в эмоциях информацию.

В обыденном сознании эмоции и интеллект отделяются друг от друга. Но сложив их как пазл, мы обретаем такое понятие как «эмоциональный интеллект», что подразумевает одновременное наличие и способности совершать мыслительные действия, и «способность осознавать, контролировать и выражать свои эмоции, а также разумно и эмпатично вступать в межличностные отношения».

Эмоции – это субъективные состояния человека и животных, возникающие в ответ на воздействие раздражителей и проявляющиеся в форме непосредственных переживаний [5].

Собственную концепцию исследуемого феномена разработал Дэниел Гоулман [4], взяв на вооружение идеи Д. Мэйера и П. Саловея [11].

Дэниел Гоулман [4], популяризовав данный термин, дает новое определение интеллектуального человека. Также он выделяет пять компонентов эмоционального интеллекта:

- самосознание – осмысливание человеком себя, осознание своих сильных и слабых сторон, адекватное восприятие жизненных ситуаций и окружающих людей;

- саморегуляция – регулирование собственных эмоций и сдерживание их по мере необходимости;

- мотивация – люди с высоким эмоциональным интеллектом, как правило, имеют сильную мотивацию, что делает их более устойчивыми и оптимистичными;

- эмпатия – наличие эмпатии облегчает общение с другими людьми;

- социальные навыки эмоционально интеллектуальных людей показывают, что они искренне заботятся и уважают других и хорошо ладят с ними [4].

Израильский ученый Р. Бар-Он раскрывает эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, позволяющие человеку достойно выходить из негативных ситуаций [9].

В российской психологии исследование социального интеллекта глубоко изучалось И.Н. Андреевой [1] и Д.В. Люсиным. В настоящее время данный феномен активно исследуется А.И. Савенковым [7, 8]. Е.М. Листик предлагает методику изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста [6].

Ранее считалось, что уровень интеллектуального развития, выражаемый с помощью коэффициента интеллекта (IQ), является достаточным показателем успешности человека в жизни. Оценка уровня интеллекта ребенка по мнению ученых могла служить прямым показателем будущей академической успеваемости и успехов в профессиональной деятельности.

Однако исследования последних десятилетий выявили, что способности и навыки, необходимые для успеха в жизни, зачастую выходят за рамки использования логики и рациональности и эти способности не измерялись никакими тестами интеллекта. Требовалось расширение трактовки понятия «интеллект» по сравнению с тем, что под данным понятием понимались основные познавательные навыки.

Начали получать признание некоторые теории интеллекта, которые пытались представить его как совокупность нескольких слагаемых, такие как Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера [1], теория Раймонда Каттелла [5], объясняющая различия между подвижным и

кристаллизовавшимся интеллектом, частью которого является эмоциональный интеллект, популяризированный Даниэлем Големаном [4].

Необходимо признать, что эмоции играют жизненно важную роль в нашей повседневной жизни. Существует много случаев, когда эмоции кардинально влияют на нашу жизнь независимо от нашего интеллекта. Покупка красивого автомобиля, выбор полового партнера, устройство на престижную или высокооплачиваемую работу во многом определяются нашими эмоциями.

По аналогии с классическим интеллектом, имеющим ранжирование от низкого до высокого, существуют люди, обладающие более высоким эмоциональным интеллектом, по сравнению с другими людьми. При этом корреляционная зависимость между классическим интеллектом, в большей степени связанным с логической и аналитической составляющими, и эмоциональным интеллектом отсутствует. В качестве примера можно привести стереотипного «студента-ботана» или «гения-социопата», представляющего собой интеллектуальную машину, способную запоминать огромные массивы информации и приходиться к оптимальным логическим выводам, но практически полным отсутствием насыщенной эмоциями и романтикой жизни. Также сплошь и рядом можно встретить людей с ограниченными интеллектуальными способностями, но имеющими успешную жизнь на личном и профессиональном поприще.

Приведенные примеры показывают, что в XXI веке необходимо больше внимания уделять эмоциональным способностям личности, для чего важно более пристально начать изучение эмоционального интеллекта.

В традиционном представлении эмоционально интеллектуальные люди - это хорошие слушатели, активные, целеустремленные личности и заботливые родители. Однако не все рождаются такими, что указывает на связь данного типа интеллекта с классическим интеллектом. Несмотря на то, что эмоциональный интеллект и классический интеллект являются двумя направлениями общего понятия «интеллект», они не существуют отдельно друг от друга, а частично перекрывают друг друга. Это связано с тем, что испытываемые эмоции опосредованы нашими социальными отношениями и нашим пониманием того, что говорят другие.

На основании проведенного исследования можно дать собственное определение эмоционального интеллекта как свойства личности, служащего росту социальной успешности и включающего совокупность личностных характеристик. Для достижения успеха в жизни на основе личностных характеристик можно развивать эмоциональный интеллект при помощи психологических тренингов и психокоррекции.

Таким образом, эмоциональный интеллект помогает понять, как максимально успешно адаптироваться к окружающим людям и разумно воздействовать на собственные эмоции и на восприятие эмоций окружающих. Данный феномен психологии личности играет важную роль в межличностном общении и в стратегиях взаимодействия с окружающей средой.

Средствами становления эмоционального интеллекта являются интуиция, креативность, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, доверие, уровень самооценки.

*Список литературы*

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Базарсадаева Э.Ж. К вопросу об истории изучения эмоционального интеллекта // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2013. – № 5. – С. 24-32.
3. Бредберри Т., Гривз Д. Эмоциональный интеллект 2.0.; пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 208 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.
5. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами. – СПб.: Вектор, 2013. – 192 с.
6. Листик Е.М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. – № 2. – 2019. URL: <http://izvestia-ippo.ru/listik-e-m-razvitie-yemocionalnogo-in/> (дата обращения 04.09.19)
7. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
8. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1. – С. 30–38.
9. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47-53.
10. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
11. Mayer J.D. A field guide to emotional intelligence // Ciarrochi J.D., Forgas J.P., Mayer J.D. Emotional intelligence in everyday life. – Philadelphia, P.A., 2001. – P. 3-24.

**Савенкова Т. Д.,**

*кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [SavenkovaTD@mgpu.ru](mailto:SavenkovaTD@mgpu.ru)*

## **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ**

*Аннотация: Социальный интеллект лежит в основе социальной компетентности и служит фундаментом позитивной социализации личности ребенка. Наряду с эмоциональным, социальный интеллект рассматривается многими специалистами, как предиктор академической и жизненной успешности.*

*Данные ряда исследований, свидетельствуют о наличии качественных различий в функционировании социального интеллекта на разных стадиях возрастного развития личности ребенка. Важным направлением современных исследований является выявление специфики онтогенетического развития компонентов социального интеллекта ребенка в разные возрастные периоды.*

*Особое внимание уделяется исследователями проблематике развития социального интеллекта ребенка дошкольного возраста в современной педагогике.*

*Ключевые слова: социальный интеллект, дошкольный возраст, социализация.*

*Annotation: Social intelligence is the basis of social competence and serves as the foundation for positive socialization of a child's personality. Along with emotional, social intelligence is considered by many experts as a predictor of academic and life success.*

*The data of a number of studies indicate the presence of qualitative differences in the functioning of social intelligence at different stages of age-related development of a child's personality. An important area of modern research is to identify the specifics of the ontogenetic development of the components of the child's social intelligence at different age periods.*

*Particular attention is paid by researchers to the problems of the development of social intelligence of a preschool child in modern pedagogy.*

*Keywords: social intelligence, preschool children, socialization.*

Социально-коммуникативное развитие личности ребенка является одной из важнейших образовательных областей, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования Российской Федерации. Система отечественного дошкольного образования ориентирована на позитивную социализацию личности, развитие у детей навыков гибкого социального поведения, основой которого выступает социальный интеллект. Важность задачи развития социального интеллекта у старших дошкольников возрастает в современных условиях в связи особенностями социальной ситуации развития, разобщенности современных детей, в значительной мере погруженных в виртуальную реальность.

В связи с этим актуализируется проблема поиска новых решений, направленных на разработку педагогических моделей развития социального интеллекта детей, создание диагностического инструментария для оценки базовых параметров социального интеллекта в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения, выявления факторов и педагогических условий, способствующих эффективности образовательной деятельности, ориентированной на позитивную социализацию личности дошкольника в современной образовательной среде.

Понятием «социальный интеллект», введенным в научный обиход Э. Торндайком (1920 г.) [15], в первой половине и середине двадцатого века интересовались исследователи, изучавшие проблематику интеллекта, а также педагоги и психологи, специализировавшиеся на проблемах психосоциального развития личности. Различные аспекты этой проблемы с использованием другой терминологии о связи интеллекта и аффекта интенсивно изучались в отечественной науке. Много внимания различным аспектам психосоциального развития ребенка было уделено в трудах, посвященных изучению эмоциональной сферы личности.

В современной науке социальный интеллект вполне определенно дифференцируется от других видов интеллекта (Д.В. Ушаков [16], В.С. Юркевич [17] и др.), и интенсивно исследуется в рамках различных научных школ (С.С. Белова [2], А.И. Савенков [10], Д.В. Ушаков [16] и др.).

Социальный интеллект лежит в основе социальной компетентности и служит фундаментом позитивной социализации личности ребенка. Наряду с эмоциональным, социальный интеллект рассматривается многими специалистами, как предиктор академической и жизненной успешности (Дж Майер [18], А.И. Савенков [11]).

Данные ряда исследований, свидетельствуют о наличии качественных различий в функционировании социального интеллекта на разных стадиях возрастного развития личности ребенка (И.Н. Андреевна [1], С.С. Белова [2], Е.А. Сергиенко [14]). Важным направлением современных исследований является выявление специфики онтогенетического развития компонентов социального интеллекта ребенка в разные возрастные периоды.

Особое внимание уделяется исследователями проблематике развития социального интеллекта ребенка дошкольного возраста в современной педагогике (С.И. Карпова [6]) Многие аспекты развития социального интеллекта разрабатывались в педагогических работах, направленных на изучение социальной компетентности детей. Ряд исследований посвящен изучению продуктивного взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми как фактора развития социальной компетентности дошкольников.

В научной литературе нет единого определения содержательных характеристик социального интеллекта и универсального комплекта диагностических методик для его оценки. Вместе с тем, среди ученых доминирует мнение о том, что социальный интеллект является самостоятельным видом интеллекта, обеспечивающим успешное вхождение человека в социум, быструю адаптацию к изменяющимся условиям социальной среды и эффективное взаимодействие с окружающими людьми. Эволюция представлений о социальном интеллекте свидетельствует об изменении представлений о нем, начиная от его выделения как самостоятельного конструкта и самостоятельного предмета исследований, до появления разнообразных теоретических подходов к его изучению (когнитивного, когнитивно-личностного, деятельностного, прикладного, компонентного, социологического, психометрического и др.). Важным направлением современных исследований является выявление специфики онтогенетического развития социального интеллекта ребенка в разные возрастные периоды и на разных уровнях образования.

Теоретический анализ показывает, что в качестве ведущих характеристик социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста большинство ученых рассматривают: способность ребенка понимать эмоциональные состояния и мотивы своих поступков и поступков других людей, выделять существенные характеристики ситуации взаимодействия, находить способы выхода из конфликтной ситуации, выбирать стратегии социального поведения и уметь применять их в различных ситуациях.

Результаты проведенного теоретического анализа также показывают, что диагностический инструментарий для комплексной оценки социального интеллекта ребенка-дошкольника может быть классифицирован следующим

образом: методики вербальной диагностики (проективные методики, опросники, анкеты, самоотчеты и т.п.); методики невербальной диагностики (тесты, праксиметрические, методики и т.п.); методики оценки поведенческих проявлений (экспертная оценка поведенческих особенностей на основе наблюдения, анализ и оценка решения проблемных ситуаций социального взаимодействия людей и др.). Выявленные теоретические подходы к изучению процесса развития социального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста позволяют определить в качестве основных характеристик социального интеллекта старших дошкольников: «понимание ребенком мотивов социального поведения и эмоций других людей»; «адекватное выражение и регулирование ребенком собственных эмоций»; «управление своими эмоциями и социальным поведением».

Выделяются две группы факторов, оказывающих воздействие на развитие социального интеллекта у старших дошкольников. Первая группа «внутриличностные» факторы (особенности когнитивного развития, темперамент, характер и др., включая психические новообразования, приобретенные детьми в ходе собственного социального опыта); вторая группа - «межличностные», включает все факторы образовательной среды (микро-, мезо-, мега- и макросреды). В наибольшей степени на развитие социального интеллекта ребенка оказывают влияние факторы микросреды: семья, сверстники, образовательные организации. Признана ведущая роль семьи как уникального первичного социума и ведущего фактора социализации личности ребенка. Также действенным фактором развития социального интеллекта является группа сверстников в дошкольном учреждении, представляющая собой реальную социальную группу - «детское общество». В этой общности складываются и развиваются первичные формы общения и разворачиваются спонтанно и организовано разнообразные совместные виды деятельности.

Одним из действенных факторов развития социального интеллекта является совместная деятельность старших дошкольников со сверстниками и взрослыми. Совместная деятельность создает предпосылки для формирования позитивной социализации, основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств ребенка, преодоления свойственного дошкольникам эгоцентризма, выражаемого в первых попытках действовать в интересах других людей. В процессе совместной деятельности интенсифицируются межличностные отношения между участниками на основе предметно-заданных функционально-ролевых взаимодействий, обусловленных содержанием и формами организации совместной деятельности.

В воспитательном отношении принципиально важными оказываются поведенческие стратегии участников по отношению к партнерам. Они могут строиться на основе стремления к сотрудничеству и быть ориентированы на содействие и результативную помощь другим, активное стремление к достижению общих целей, а могут, напротив, проявляться в противодействии достижению целей другими участниками. Разработанная в исследованиях А.В.

Журавлева [5], А.И. Донцова [3] и др. классификация форм организации совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая), позволяет педагогу спроектировать характер отношений и содержание взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми таким образом, чтобы активизировать развитие базовых параметров его социального интеллекта.

Предлагаемая нами теоретическая модель развития социального интеллекта старших дошкольников в условиях совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, представлена в виде параллелепипеда. Каждая грань которого характеризует процессы развития социального интеллекта ребенка с трех сторон: на первой грани отражены базовые составляющие социального интеллекта ребенка; на второй – основные образовательные области, виды деятельности старших дошкольников (игровая, познавательно-исследовательская, двигательная и др.); третья грань характеризуют формы организации совместной деятельности детей (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая). Основная функция модели – служить источником для разработки педагогами методического инструментария развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности различной предметной направленности.

Поскольку главным инструментом развития социального интеллекта является совместная деятельность старших дошкольников, то комплект методик был дополнен авторской методикой оценки способностей детей к совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству.

Проведенная нами беседа с воспитателями и анализ учебно-методической документации свидетельствовали об отсутствии выстроенной системы целенаправленной образовательной работы по развитию социального интеллекта у детей в дошкольных учреждениях.

В процессе серии практических семинаров с педагогами мы формировали у них представления о социальном интеллекте, о его содержательных характеристиках, о методиках его диагностики у взрослых и детей. Особое внимание уделили ознакомлению с разработанной нами комплексной педагогической диагностикой базовых параметров социального интеллекта дошкольников для того, чтобы педагоги могли использовать ее для оперативной диагностической работы в своей практике. Важной задачей было также ознакомление педагогов с методикой работы с моделью развития социального интеллекта ребенка. В процессе подготовки педагогов к работе по программе мы обращали особое внимание на сформулированные нами ключевые принципы организации образовательной работы, которые в полной мере отражают основную миссию программы (опоры на исследовательское поведение ребенка; организации совместной деятельности детей на высоком уровне сложности; последовательного усложнения процесса социального взаимодействия детей в совместной деятельности; опоры на игровые сюжеты и приемы при разработке заданий для дошкольников; движения от

сотрудничества к сотворчеству в процессе выполнения совместной деятельности; опоры на рефлексивно-деятельностные образовательные технологии).

Модель предполагает специальные занятия с использованием различных форм организации совместной деятельности (совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей) старших дошкольников различной предметной направленности. *Вторая часть* программы носит свободный импровизационный характер, включает работу педагога по развитию социального интеллекта в процессе различных аспектов жизнедеятельности детей в детском саду (режимные моменты, самостоятельной игровой, художественная деятельность и др.). Особенностью программы является ее творческий характер, отсутствие жесткой регламентации занятий, вариативность содержания заданий с включением большого количества игровых сюжетов, игр-драматизаций, в том числе, с участием взрослых (педагогов, родителей) в роли партнеров, привлечение их к процессу творческого взаимодействия и сотворчества с детьми. Взаимодействие ребенка со взрослыми в процессе совместной деятельности способствует формированию у ребенка первичных положительных (позитивных) эталонов для адекватных социально-поведенческих реакций, которые совершенствуются и закрепляются в процессе совместной деятельности со сверстниками. Основополагающая роль принадлежит педагогу, его стилю общения с детьми, корректному профессиональному руководству совместной деятельностью дошкольников, владению технологией поэтапного включения детей в разные формы совместной деятельности (совместно-индивидуальной, совместно-последовательной, совместно-взаимодействующей); умению педагогически целесообразно комплектовать состав каждой группы детей на основе потенциальной готовности каждого ребенка к сотрудничеству, создавать игровые ситуации взаимодействия в повседневной жизни детей в дошкольной образовательной организации и др.

Еще до окончания запланированной серии занятий педагоги отмечали в беседах с нами положительные изменения в поведении детей (стали более внимательными друг к другу; в условиях совместной деятельности легче устанавливали контакты; быстрее договаривались о совместных действиях; успешно планировали и выполняли совместную работу и др.). К концу учебного года практически все дети экспериментальных групп могли правильно объяснить различные эмоциональные состояния (собственные и наблюдаемые у других людей), установить причинно-следственные связи и прогнозировать развитие ситуации взаимодействия. Воспитатели свидетельствовали о том, что меньше стало конфликтных ситуаций и ссор детей в группе.

Основным критерием эффективности реализации модели является выраженная положительная динамика в уровне развития базовых параметров социального интеллекта у детей.

В результате проведенного нами исследования математически было подтверждено предположение о наличии связей между когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами в процессе развития социального интеллекта старших дошкольников в условиях совместной деятельности.

1. Уровень развития социально-эмоциональной сферы личности человека в значительной степени обусловлен особенностями его социального опыта, и в первую очередь, опыта, приобретенного в дошкольном детстве.

2. Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для начала целенаправленной образовательной работы по развитию у детей базовых параметров социального интеллекта: происходит морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий головного мозга, обеспечивающее поведенческие реакции с предвидением результатов собственных действий; у ребенка наблюдается устойчивое желание к расширению социальных контактов, стремление участвовать в совместной деятельности со сверстниками и взрослыми; происходит изменение социальной ситуации развития к моменту начала обучения в школе и др.

3. В качестве основных базовых параметров социального интеллекта старших дошкольников были определены 3 блока: «выражение и регулирование ребенком собственных эмоций»; «понимание мотивов социального поведения и эмоций других людей»; «управление своими эмоциями и социальным поведением».

4. Методика педагогической диагностики базовых параметров социального интеллекта старших дошкольников предполагает интегративную оценку педагогами когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов социального интеллекта (включает тесты, программы наблюдений, описание критериев и инструкции для экспертов). Методика ориентирована на использование не только в исследовательских целях, но и в массовой практике дошкольного образования, поскольку позволяет педагогам дошкольного образования оперативно проводить оценку уровня развития социального интеллекта у старших дошкольников.

5. Педагогическое воздействие на процесс развития социального интеллекта у старших дошкольников осуществляется посредством двух групп факторов: внутриличностных и межличностных. К внутриличностным относятся психофизические особенности личности ребенка (особенности когнитивного развития, темперамент, характер и др.), включающие психические новообразования, приобретенные им в ходе собственного социального опыта. Межличностные более многообразны и включают в себя все факторы образовательной среды (микро-, мезо-, мега- и макросреды), где в качестве ведущих выступают факторы микросреды (семья, группа сверстников, различные виды и формы организации совместной деятельности ребенка старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми).

6. Совместная деятельность старших дошкольников со сверстниками и взрослыми включает в себе высокий развивающий потенциал: создает

предпосылки для позитивной социализации старших дошкольников, для формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств, совершенствования сотрудничества детей, преодоления объективно свойственного дошкольникам, эгоцентризма. Взаимодействие со взрослыми в процессе совместной деятельности способствует формированию у ребенка первичных позитивных эталонов для адекватных социально-поведенческих реакций, которые совершенствуются и закрепляются в процессе совместной деятельности со сверстниками.

7. Эмпирическая проверка педагогической модели развития социального интеллекта у старших дошкольников в процессе совместной деятельности, сравнительный анализ результатов развития социального интеллекта детей в экспериментальных и контрольных группах, выявил значительно более выраженную положительную динамику в развитии базовых параметров социального интеллекта у детей экспериментальных групп по сравнению с детьми групп контрольных. Это позволяет сделать вывод об эффективности разработанной педагогической модели развития социального интеллекта старших дошкольников в совместной деятельности различной предметной направленности в условиях дошкольной образовательной организации.

Развитие социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста – одна из важнейших задач современной педагогической науки и образовательной практики.

#### *Список литературы*

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. Под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. Издательство Институт психологии РАН. – М.: 2009. – С. 31-39.
2. Белова С.С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализации. // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 39-62.
3. Донцов А.И. Разработка критериев анализа совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 61-71.
4. Ежкова Н.С. Совместная деятельность старших дошкольников: научный анализ // Приднепровский научный вестник. – 2018. – Т. 3. – №1. – С. 82-85.
5. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. - 640 с.
6. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 23. – № 174. – С. 99-107.
7. Комарова Т.С., Савенков А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. Учебное пособие. Сер. 68 Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). – М, 2017. – 108 с.
8. Практический интеллект. Под ред. Р. Стернберга // Practical Intelligence in Everyday Life. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

9. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: НКЦ, 2015. – 128с.
10. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с
11. Савенков А.И. Структура социального интеллекта / Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7, № 2. – С. 7-15.
12. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 3 (41). – С. 47-53.
13. Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (44). – С. 107-120.
14. Сергиенко Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0) / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. – М.: 2010. – 176 с.
15. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
16. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования // Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Институт психологии РАН. 2004, – С.11-29.
17. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С.28–38. doi:10.17759/jmfp.2018070203.
18. Bar-On, R. Emotional intelligence and self-actualization. Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, 2001, P. 82-97.
19. Pabian S., Vandebosch H. Developmental trajectories of cyber(bullying) perpetration and social intelligence during early adolescence. Journal of Early Adolescence. 2016. Vol. 36(2). p. 145–170.
20. Savenkov A. Theoretical Model of Preschoolers' Social Intelligence Development. // EC Psychology and Psychiatry 8.3 (2019), p. 206-211.
21. Selfand other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) / K.A. Pekaar, [et al.]. Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 120, p. 222-233. doi:10.1016/j. paid.2017.08.045
22. The development of emotional intelligence in adolescence. I. Esnaola [et al.]. Anales de psicología. 2017, Vol. 33, № 2, p.327-333.

**Смирнова П. В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва.*

*E-mail: [polina\\_frolova@hotmail.com](mailto:polina_frolova@hotmail.com)*

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ЮНОСТИ О НЕКОГНИТИВНЫХ ФАКТОРАХ ЖИЗНЕННОЙ УСПЕШНОСТИ**

*Аннотация: Особое внимание современных исследователей сосредоточено на некогнитивных факторах и предикторах будущих успехов, таких личностных характеристиках, как упорство, настойчивость, твердость характера, стрессоустойчивость, способность сопротивляться отвлекающим соблазнам, мотивация,*

локус контроля и пр. В статье представлены результаты выявленных имплицитных представлений юношей и девушек о некогнитивных факторах жизненной успешности.

*Ключевые слова:* юношеский возраст, успешность личности, некогнитивные факторы успешности.

*Abstract. Particular attention of modern researchers is focused on non-cognitive factors and predictors of success, such personal characteristics as tenacity, perseverance, hardness, motivation, locus of control and etc. The article presents the results of revealed implicit representations of young men and girls about non-cognitive factors of success.*

*Key words:* adolescence, personal success, non-cognitive factors of success.

Проблематика жизненной и профессиональной успешности тесно переплетена с вопросами развития одаренности и творчества. По мнению простого обывателя, ребенка, проявляющего в детстве признаки даровитости, непременно ждет успех в будущем. Что имеется в виду под данным определением? Чем измеряется успех в современном мире? Каким образом взрослые могут повлиять на будущую успешность ребенка?

В современной психологической науке выделяют когнитивные и некогнитивные факторы жизненной успешности [4]. Особое внимание исследователей [3, 10] сосредоточено на некогнитивных факторах и предикторах будущих успехов, таких личностных характеристиках, как упорство, настойчивость, твердость характера, стрессоустойчивость, способность сопротивляться отвлекающим соблазнам, мотивация, локус контроля и пр. [6]. Анализ биографий великих людей показывает особую роль веры близких и наставников (учителей) в развитии одаренности личности [1, 9], также последние исследования показывают, что на стадии университетского обучения самым значимым фактором в развитии личности студента является преподаватель.

Студентам первого курса, обучающимся по различным педагогическим специальностям было предложено в рамках общеуниверситетского элективного курса «Психология успеха и достижений личности» провести мини-исследование на тему: «правда и мифы об успешных людях». Каждому студенту предстояло выбрать личность из истории или современности, которую можно назвать успешной, и провести небольшое исследование с целью выявления правды и мифов об успешности. Причем предлагалось, в первую очередь, обратить внимание на известные личности педагогов, поскольку все студенты обучаются в разных институтах Московского городского педагогического университета. Но можно было выбрать и любую интересующую и вдохновляющую конкретно тебя личность. В начале было проведено групповое обсуждение и выработаны совместные предварительные гипотезы («Каждый человек может добиться успеха»; «для достижения успеха нужна поддержка семьи», «чтобы быть успешным, нужно родиться одаренным», «существуют некоторые качества личности, которые помогают достичь успеха», «успеху способствуют удачные стечения обстоятельств»). Далее студенты работали индивидуально в качестве методов применяли анализ

различных доступных источников (анализ архивов и биографий, анализ интервью и автобиографий (в печатной форме и видеоформате).

Всего в коллективном исследовании приняли участие 79 студентов (в возрасте 17-21 год; девушек – 76; юношей – 3). Среди личностей, идентифицированных студентами, как успешные, были представители следующих сфер деятельности: писатели, педагоги, шоузвезды, блогеры, самые обычные люди, чьи жизненные истории стали однажды доступны общественности. Помимо современных, были выделены также исторические персоны: философы, политики, писатели, режиссеры, ученые, бизнесмены (рестораторы, новаторы), шоузвезды (актеры, музыканты, телеведущие). В качестве примеров успешных людей юноши и девушки выбрали 20 исторических и 31 современную персону. Самым часто встречаемым оказался выбор представителей сферы искусства (31) где большее количество выборов было отдано писателям и режиссерам (19), певцам и музыкантам – 6; актерам и шоуменам – 6. Далее по популярности – бизнесмены (17), затем ученые, философы и педагоги (13, только трое из них – современные). В данной выборке наибольшее число выборов получил американский мультипликатор Уолт Дисней (6), а также писатель Стивен Кинг (6); далее в рейтинге такие предприниматели-новаторы, как: Стив Джобс (3), Роберт Киосаки (3), полковник Сандерс, основатель сети КФС (3). Некоторую долю студентов (8) заинтересовали персоны современных блогеров и вполне обычных людей, преодолевших тяжелые жизненные испытания и неожиданно ставших популярными.

Приведем некоторые выводы, сделанные студентами в ходе проведения исследовательских работ. В ходе анализа жизненного пути известных личностей, выяснилось что всех их объединяет высокий уровень развития некогнитивных факторов, таких как: твердость характера и силы духа, способность самостоятельно учиться, добывать знания, целеустремленность, одержимость идеями, умение управлять своим временем, гибко реагировать на изменение обстоятельств, находить ресурсы там, где никто не видит, вера в себя, вера близкого человека в успех (родителя или учителя), трудные жизненные обстоятельства, которые с детства необходимо было преодолевать.

Так, вера матери в маленького Альберта Эйнштейна и ее готовность заниматься его обучением помогли преодолеть ранний дефект развития (дислексия).

В своей автобиографии Циалковский К.Э., анализируя непростой жизненный путь: «почему же у брата с сестрой не проявились сильная воля отца и талант матери? Потому что у меня была глухота» [7, с. 67]. Стивен Кинг с одобрения своей матери, начинает писать книги-ужасы, чтобы преодолеть мучившие его страхи. Во взрослом возрасте писательский труд спасает его от отчаянья и боли. Прежде чем, его первая книга вышла в свет, писатель выслушал тридцать отказов издателей. Идти до конца помогла вера жены в него.

Удивительно похожи «правила успеха», сформулированные выдающимися личностями. Так, Стивен Кинг в своей автобиографии отмечает: «люби то, что делаешь; ищи новые идеи; хорошие идеи не забываются, они крутятся в голове; наслаждайся процессом; не бойся неудач» [2, с. 78]. Успешный лидер Стив Джобс не пытался заработать, а делал то, что нравится. Стивен Спилберг делал кино не для заработка, а для получения хорошего качественного продукта. Генри Форд: «Самолеты взлетают против ветра», «унизителен страх перед неудачей» [8, с. 102].

В ходе работы и анализа жизненных историй успешных личностей, у студентов появлялись все новые вопросы: «всегда ли счастлив успешный человек?», «всегда ли успех – это деньги и достижения?», «на какие жертвы приходится идти человеку, чтобы достичь своей цели?». Анализируя ряд примеров, обнаружилось, что в современном мире успешный человек зачастую – это человек известный и популярный, не обладающий каким-то ярким талантом, о чем свидетельствует успех многих популярных видеоблогеров.

Несмотря на существующую на данный момент фактологию, связанную с достижением личностью успешности в той или иной сфере, не трудно видеть, что само понятие успеха очень связано с эпохой, культурой и зачастую диаметрально отличается для разных личностей. Разберемся с типичными представлениями юношей и девушек об успехе, проживающих в современном мегаполисе. В конце курса студенты готовили письменную аналитическую работу. Одним из вопросов для рассуждения был о том, что значит успех в современном мире?

Юноши и девушки отметили, что сегодня стандарт успешного человека поменялся. И несмотря на то, что в СМИ продвигается образ успешного финансово состоятельного человека (постоянные рейтинги и списки самых богатых людей предъявляются людям как образец успешности), понимают, что это не совсем так. Кроме того, обозначена группа необходимых жизненных компетенций для достижения успеха в разных жизненных сферах (компьютерная и языковая компетентность, развитые некогнитивные качества личности). С одной стороны, успешные люди охотно делятся своими секретами и появилось много ниш для развития, но далеко не все готовы много трудиться ради достижения своей цели.

Проведенный семантический анализ письменных работ студентов позволил выявить их имплицитные представления об успехе, существующие в современном мире, которые условно можно разделить на четыре категории: 1. «Каждый может быть успешным», сегодня существует множество возможностей для самореализации (25%); 2. «успех как социальная самореализация (признание обществом твоих карьерных и финансовых достижений)» (25%); 3. «успех как счастье, реализация во всех жизненных сферах» (24%); 4. «успех как развитие личностного потенциала (умение продвигать себя и использовать то, что у тебя есть; креативность, целеустремленность)» (26%).

Теперь соотнесем полученные категории с вариантами распределения ответов на вопрос «что значит успех для меня?». Здесь также возможно выделить четыре типовых варианта: 1. Успех во всех сферах жизни, преимущественно в личной, реализация своего потенциала, достижение материального и карьерного успеха с сохранением духовности и здоровья (41%); 2. Поиск и реализация целей и мечт, достижение экспертизы в любимом деле (30%); 3. Победа над самим собой, поиск и принятие себя, «1% таланта плюс 99 % труда» (28%).

И, наконец, проанализируем полученное распределение ответов на вопрос «как я пойму, что достиг успеха?»: 1. Будет принятие жизни во всех ее сферах, несмотря на трудности, стремление к развитию, ощущение счастья (59%); 2. Через развитие некогнитивных характеристик (силы воли, появление новых целей, свобода в организации собственной жизни, честность с собой и другими) (26%); 3. Будет достигнута реализация в профессии, уважение, ощущение пользы от своей деятельности (10%); 4. Сложится крепкая и надежная семья (5%).

Проведенный семантический анализ студенческих текстов позволил выявить их титульные ценности и цели. Подобные рефлексивные практики и курсы, направленные на самоосознание с самого начала университетского обучения помогают развитию личностной идентичности студента, что неминуемо ведет к развитию профессиональной идентичности [5, с.89]. В конце курса все студенты отметили, что данная исследовательская работа была для них вдохновляющей и интересной. Помимо знакомства со стратегиями творчества и достижениями успешных личностей, им было интересно анализировать, каких персон выбирали другие студенты, почему именно этих. «Меня вдохновил пример успешных людей, если они смогли, смогу и я». Кроме того, контент-анализ аналитических работ студентов показал, что содержание курса успешно было усвоено первокурсниками, их содержательные представления об успехе и путях его достижения стали более реалистичны.

#### *Список литературы*

1. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими и выдающимися? – М., 2003. – 287 с.
2. Кинг С. Как писать книги. – М., 2017. – 320 с.
3. Попов С. Д., Тюменева Ю. А., Ларина Г. С. Жизнь после 9-го класса: как личные достижения учащихся и ресурсы их семей влияют на жизненные траектории // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 310-330.
4. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Поставнев В. М., Савенкова Т. Д., Смирнова П. В., Цапина О. В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
5. Смирнова П. В. Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). Дис. ...к. псих. н.: 19.00.13. – М., 2006. – 246 с.
6. Сидоришин Ф. А. Психологические инициации как средство повышения эффективности межличностного общения и рефлексии у подростков во временных

- объединениях (на материале работы психолога в летних лагерях отдыха): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Федор Анатольевич Сидоришин. – Московский пед. гос. ун-т. – М.: 1998. – 195 с.
7. Цялковский К. Э. Черты из моей жизни. Автобиография. Электронный ресурс. //URL: <http://ruslit.traumlibrary.net> (дата доступа: 16.11.2019).
  8. Форд Г. Моя жизнь. Мои достижения. – М., 2018. – 352 с.
  9. Эфроймсон В. П. Генетика гениальности. – М.: 2011. – 550 с.
  10. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. (2007) Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 92. No. 6. P. 1 087–1 1 01.

**Фролова Т. В.**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Нью-Йорк,*

*e-mail: [tatfaf81@yandex.ru](mailto:tatfaf81@yandex.ru)*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент*

**Смирнова П. В.**

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА РУССКОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ США**

*Аннотация: в статье рассматриваются основные принципы организации образовательного процесса в американских школах, позволяющих обеспечивать индивидуальный подход и всестороннее развитие каждому ребёнку. Приводится сравнительный анализ компетенций, на развитие которых ориентированы американская и русская школы в США.*

*Ключевые слова: индивидуализация образования, младшие школьники, тьюторское сопровождение, начальные школы США.*

*Abstract: The article discusses the basic principles of organizing the educational process in American schools, which allow for an individual approach and comprehensive development for each child. A comparative analysis of the competencies, the development of which are focused on American and Russian schools in the USA, is given.*

*Key words: individualization of education, primary school students, tutoring, US elementary schools.*

Переезжая в США на постоянное жительство или на определенный временной срок родители вынуждены делать выбор школы для своего ребенка: американской, где будет предоставлен отличный шанс выучить английский язык, окунуться в атмосферу страны, увидеть новые грани образования или обучение в местной русской школе.

В Нью-Йорке с 1954 года открыта средняя школа при Постоянном Представительстве РФ при ООН [3], в которой обучение осуществляется по программам начального и среднего общего образования на основе дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся. Школа является звеном системы непрерывного образования, обеспечивает каждому ученику получение образования на уровне ФГОСов; предоставляет возможность углубленного изучения английского

языка с учетом интересов учащихся и уровнем их подготовки; организует различного вида учебно-развивающую деятельность обучающихся; создает условия для реализации творческих способностей обучающихся через включение их в исследовательскую деятельность; организует дополнительную подготовку во внеурочной деятельности по предметам учебного плана.

Проанализируем основные компетенции, на развитие которых ориентирована типовая американская школа. Проведя обзор официального сайта Американской школы P.S. 081 Robert J. Christen [2], можно выделить основные положения и концепцию этой школы: содействие позитивному поведению студентов, понимание родителей как партнеров и участников образовательного процесса, отслеживание дисциплины, вмешательство руководителей при необходимости, восстановительные подходы, наличие студенческого билля о правах и обязанностях, апелляции и переводы, запрет оружия». Приведем выдержки из основной миссии школы: «... поддерживать безопасную и ориентированную на воспитание ребенка атмосферу обучения; реализовывать образовательную программу, которая продвигает высокие стандарты, учит и способствует росту и социальному развитию детей. ...Мы предоставляем каждому ребенку благоприятную и подходящую для этого среду обучения. Мы отмечаем наше культурное и этническое разнообразие и стремимся создать атмосферу терпимости, которая станет основой жизни наших детей. Наша образовательная программа готовит детей быть грамотными членами общества» [2].

В сравнении с ключевым посылом российских школ «дать всем равные знания» [6], в американских – детей учат ответственно осуществлять выбор учебных курсов, индивидуальное образование реализуется в пределах общего курса. Ученики осваивают такие практические навыки, как формулировать мнение, защищать точку зрения, искать информацию. В российских школах исследовательский подход к обучению сейчас также распространен, однако, качество и возможности работы педагога по его реализации далеко не всегда отвечают требованиям [7].

Обучающиеся русских школ, независимо от места пребывания учатся по единому учебному плану, в некоторых школах есть углублённое изучение предметов. В США каждый штат определяет для себя нормы и правила. У школ больше свободы в планировании программ, ориентированных на общие стандарты выпускных экзаменов и нормы по кредитам. Ученики средней и старшей школы самостоятельно выбирают курсы из определенных групп предметов (в схему заложено соблюдение принципа всестороннего развития).

Персональные итоги успеваемости сообщаются только родителям, ни оценки за проверочные работы, ни текущие за домашнее задание в американских школах не разглашаются. Учителя и руководство школы открыты к общению [4]. Директор и учителя несколько раз в неделю, а иногда и чаще, присылают в папке вместе с домашним заданием или по электронной почте новости школы, просьбы родителям, информацию о конференциях. Типичным для американской школьной администрации считается участвовать

в раздаче еды в школьной столовой, участие во всех внеклассных мероприятиях и личное утреннее приветствие учеников на пороге школы.

Американские школы предоставляет возможность учиться всем детям, независимо от их интеллектуальных и физических возможностей. Учебный процесс адаптируется под ребенка: в массовой образовательной практике существуют отдельные классы для детей с сильными интеллектуальными или физическими ограничениями с сокращенным учебным днем, обучением по специальной программе в сопровождении тьютора, интернаты отсутствуют. При необходимости школа обеспечивает ученика дополнительным помощником, который его встречает и помогает в течение дня [1, 5].

В американской школе индивидуальный подход к обучению призван содействовать развитию умения у детей осуществлять выбор, отстаивать свои права, стремиться быть успешным в какой-либо области. С нулевого класса обучения каждый ученик имеет индивидуальный график обучения, получает от учителя персональные задания. Состав класса ежегодно меняется. С третьего класса дети учатся на разных уровнях. Самый высокий — четвертый (сюда дети попадают по результатам когнитивных тестов, рекомендациям учителей и оценкам), где дети занимаются по всем предметам по специально разработанной для них программе. Каждый год происходит формирование новых параллельных классов. Родители также вместе с детьми участвуют в процессе индивидуализации.

В параллели оказывается примерно одинаковое количество детей, которые хорошо или плохо учатся, являются хулиганами или одаренными. У детей появляется возможность расширить социальные контакты: старые дружеские отношения не исчезают, школьники все равно вместе играют на переменах или занимаются на внеклассных занятиях. Если же между некоторыми детьми установились нездоровые отношения, это не будет тянуться через все годы обучения. Также ребенок ежегодно получает шанс заново завоевать себе место в коллективе, учитывая предыдущие ошибки, а новички становятся в школе почти такими же, как и остальные, что делает переезд на новое место менее травматичным для ребенка.

Школьные программы обычно состоят из двух блоков: лингвистического (изучение английского и использование родного языка детей в школьном образовании) и социокультурного (изучение истории США, знакомство с региональной культурой и социально-бытовая адаптация) [2, 3].

Для поддержки детей из других культур в американских школах реализуются специальные программы сопровождения: подготовительные языковые курсы в разных форматах (интенсивных и через вспомогательные уроки для учащихся интегрированных классов, нуждающихся в улучшении коммуникативных навыков и др.), языковые трудности детей-иностранцев при оценке успеваемости по итогам года не учитываются. Кроме того, существуют специальные курсы, зачастую преподаваемые на родном языке ребенка, по сохранению национальной самобытности и родного языка детей из семей мигрантов, также для сохранения культурной самобытности иностранным

обучающимся преподают географию, историю и культуру их родной страны. В рамках дополнительного образования возможно продолжать осваивать чтение и письмо. Также учащимся оказывается психолого-педагогическая поддержка для улучшения социального положения.

Таким образом, ключевые принципы демократичности и вариативности, присущие американским школам и высокая техническая оснащённость позволяют обеспечивать индивидуальный подход и всестороннее развитие каждому ребёнку.

#### *Список литературы*

1. Омельченко Е.А. Дети мигрантов в школах Европы и США, из практики реализации адаптационных программ // Человеческий капитал. – 2018. № 8. // URL: <https://humancapital.su/wp-content/uploads/2018/10/2018-8-21-31.pdf>], (дата обращения: 2.09.2019).
2. Официальный сайт Школы №81 города Нью-Йорка: [сайт]. URL: <https://sites.google.com/ps81x.org/ps81family/home>, (дата обращения: 28.10.2019).
3. Официальный сайт Средней общеобразовательной школы с углублённым изучением иностранного языка при Постоянном представительстве РФ при ООН в Нью-Йорке: [сайт]. URL: <http://ny-school.ru/>, (дата обращения: 20.10.2019).
4. Павленко А. Каково детям в Америке: школа и адаптация // URL: [https://immigrant.today/usa/14647-kakovo-detjam-v-amerike-shkola-i-adaptacija.htm?page=2#content\\_top](https://immigrant.today/usa/14647-kakovo-detjam-v-amerike-shkola-i-adaptacija.htm?page=2#content_top)], (дата обращения: 15.09.2019).
5. Ревунова Н.А. Социально-педагогические условия адаптации русскоязычных детей-мигрантов в системе школьного образования США. дис..канд. пед. н.: 13.00.01, М., 2011. – 191 с.
6. Смирнова П.В. Индивидуализация обучения как основная тенденция в современной зарубежной практике исследовательского и проектного обучения // Проектная деятельность в системе дополнительного образования на базе крупных образовательных комплексов. – М., 2013, С. 48-53.
7. Смирнова П. В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 3 (17), С. 84-92.

**Штец А. А.,**

*доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО СевГУ, Севастополь  
E-mail: ashtec@mail.ru*

### **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация. В статье рассматриваются дидактические проблемы формирования образовательной среды развития творческого потенциала детей в общеобразовательной школе: 1) коррекции деятельностного целеполагания на основе учебно-исследовательской деятельности; 2) выделения продуктивных методов развивающего обучения; 3) построения теории уроков исследовательского обучения и системы учебно-исследовательских задач.*

*Ключевые слова: учебная и учебно-исследовательская деятельности, творческий потенциал детей, деятельностное целеполагание, развитие содержания обучения, методы развивающего обучения, исследовательский урок, учебно-исследовательские задачи.*

*Annotation. The didactic problems of formation of educational environment of creative potential development of children in secondary school: 1) correction of the activity of goal setting based on teaching and research activities; 2) identification of productive methods of developmental education; 3) construction of the theory of lessons of the research study and systems of teaching and research tasks are examined in the article.*

*Keywords: educational and educational and research activities, creative potential of children, activity goal-setting, development of learning content, methods of developmental learning, research lesson, educational and research tasks.*

Одним из важнейших направлений модернизации современного российского образования является развитие системы поддержки талантливых детей. Данное направление было определено в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271), которая не потеряла своей актуальности и в настоящее время. Уже в целеполагании этого стратегического документа отмечается, что для решения задач инновационного развития России «важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни». Данные качества личности должны формироваться с детства в школе с помощью исследовательских проектов и творческих занятий, чтобы каждый учащийся мог «научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности». Для этого «необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе» [2].

Многие задачи, поставленные в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в настоящее время решены: введены Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, запущена система олимпиад и конкурсов школьников, открыта сеть образовательных центров поддержки сформировавшихся одаренных детей таких, как «Сириус» или «Артек». Безусловно, предпринятые правительством шаги можно только приветствовать. Тем не менее, как показало реальное состояние дел в общеобразовательной школе, задачу создания в ее стенах творческой среды решить в полном объеме пока не удастся. Трудности возникли с реализацией творческой среды в предметном обучении. Не смотря на большое количество вариативных образовательных программ (учебников), обучение в большинстве общеобразовательных школ остается традиционным и по целому ряду параметров не отвечающим современным требованиям.

Не решает возникшую проблему, по мнению главы Счетной палаты А. Л. Кудрина, разработанный правительством РФ национальный проект «Образование»: «Первое – в нацпроекте прописана специальная работа только с талантливыми успешными детьми. Для них «Сириусы», «Кванториумы», а как же остальные? Те, которые как раз неуспешные и проблемные? Про них мы забыли? <...> Россия очень много теряет, не занимаясь ими. А это потенциал роста и развития» [1]. Безусловно, А. Л. Кудрин прав: новая школа в

современной России должна не только выявлять и сопровождать талантливых детей, но и выступать в роли своеобразного «инкубатора» выращивания одаренности как творческой личности в каждом школьнике.

На наш взгляд, для решения обнаруженной проблемы может использоваться концепция исследовательского подхода к обучению А.И. Савенкова [6]. Главная цель исследовательского обучения, по определению ученого, заключается в формировании у учащегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры [5]. Правда, здесь необходимо отметить и то, что А.И. Савенков не предполагает применение своей концепции в предметном обучении, считая, что классно-урочная «форма организации учебной деятельности не расположена к проведению детьми собственных исследований и позволяет лишь фрагментарно использовать в обучении методы самостоятельного исследовательского поиска» [4, с. 23].

Действительно, в полном объеме исследовательский метод обучения в условиях классно-урочной системы реализовать невозможно, но вот частично-поисковый (по классификации С.Н. Скаткина – И.Я. Лернера) метод обучения вполне продуктивен для исследовательского подхода, который также допускает и коллективные формы организации. Важно в этой связи и то, что уже необходимость применения исследовательского подхода предусматривает «Примерная основная образовательная программа начального общего образования» от 2015 года, в которой учебно-исследовательская деятельность рассматривается как основа успешного формирования у школьников учебной деятельности [3].

Для эффективной реализации исследовательского подхода, например, в начальном обучении должны решаться дидактические проблемы, направленные на формирование образовательной среды развития творческого потенциала детей в общеобразовательной школе.

*Проблема коррекции деятельностиного целеполагания на основе учебно-исследовательской деятельности.* Как известно, в концепции ФГОС начального образования центральное место в целеполагании занимает учебная деятельность как ведущая для детей младшего школьного возраста. В настоящее время стали очевидными три основные особенности такой учебной деятельности, негативно влияющие на развитие творческого потенциала личности ученика.

Во-первых, приходя в первый класс, ребенок совершенно не обладает каким-либо опытом в учебной деятельности, поэтому в развивающем обучении главная цель выражается в формуле «ребенка нужно учить учиться». Если учесть, что учебная деятельность, согласно исследованиям самого Д.Б. Эльконина [7], завершает свое формирование только к шестому классу, то становится очевидным – младший школьник объективно не может выступать в роли субъекта своей деятельности.

Во-вторых, учебная деятельность призвана обеспечить формирование у детей научно-теоретического, т.е. понятийного, мышления (сознания), которое

в принципе не совпадает с творческим мышлением, опирающимся на воображение, инсайд и прочие подсознательные структуры.

В-третьих, согласно мнению самого В.В. Давыдова [7], учебная деятельность является «квазиисследованием», так как строится на понятиях как «содержательных обобщениях» в движении от общего и абстрактного к частному и конкретному. В этом плане реальное исследование как творческий акт реализуется в обратном направлении, завершаясь созданием целостного образа (модели) исследуемой действительности.

В свою очередь учебно-исследовательская деятельность благодаря наличию врожденной способности человека к исследовательскому поведению сосредотачивается уже с первых дней обучения детей в школе на формуле «ребенок может самообучаться». Кроме того, формируя творческое мышление, она обеспечивает эффективную социализацию ребенка, его адаптацию к условиям динамичного мира. В целом развитие личности ребенка становится естественным и, следовательно, безопасным.

Как видно, учебно-исследовательская деятельность принципиально отличается от собственно учебной деятельности и никак не может ее обуславливать в том виде, как она сегодня трактуется. Более того, учебно-исследовательская деятельность не отрицает сложившуюся в настоящее время практику традиционного обучения, поскольку допускает использование перцептивных или репродуктивных методов обучения. Необходимо отметить и то, что исследовательские умения и навыки фактически являются продолжением общеучебных умений и навыков, которые традиционно формируются в начальной школе. С этой точки зрения исследовательские умения и навыки выступают в учебном материале в качестве его возможного уровня, образуя двухуровневую структуру содержания исследовательского обучения (таблица).

Таблица

Двухуровневая структура содержания исследовательского обучения

Общеучебные умения и навыки	Исследовательские умения и навыки
1. Ставить вопросы.	1. Видеть проблемы.
2. Строить монологическое высказывание (ответ) по заданному вопросу.	2. Строить предположения и выдвигать гипотезы.
3. Наблюдать.	3. Проводить эксперименты.
4. Выделять характерные признаки предметов с помощью сравнения.	4. Давать определение понятиям.
5. Распределять объекты в группы по общему признаку.	5. Классифицировать объекты.
6. Высказывать суждения по результатам сравнения.	6. Делать умозаключения и выводы.
7. Планировать деятельность.	7. Структурировать материал и готовить тексты.
8. Участвовать в диалоге. Объяснять.	8. Доказывать и защищать свои идеи.
9. Использовать условные обозначения и схемы.	9. Моделировать на основе «метафоричного мышления».
10. Контролировать и оценивать деятельность.	10. Прогнозировать свою дальнейшую деятельность.

*Проблема выделения продуктивных методов развивающего обучения.*

Данная дидактическая проблема формирования образовательной среды развития творческого потенциала детей в общеобразовательной школе должна решаться с учетом классификации продуктивных методов обучения по нескольким основаниям. В нашем случае наибольшую актуальность приобретают основания: 1) построения содержания исследовательского обучения; 2) типа познавательной деятельности учащихся; 3) характера речевого взаимодействия в познавательной деятельности.

1. С точки зрения первого основания самым продуктивным для исследовательского обучения является генетический метод, широко применявшийся в отечественной начальной школе XIX века. Суть метода заключается в том, что изучение учебного материала должно осуществляться на основе поэтапного принципа: от простых элементов к более сложным. По составу сходных элементов, например, буквы при обучении письму необходимо разбивать на группы по нарастающей графической сложности. Для этого в содержании определенной предметной деятельности выделяется генетически исходная точка (универсальное действие) развертывания всего учебного материала, которое опирается на выводную логику: новые знания (умения) являются продолжением старых, включая их в свой состав. Содержание обучения, таким образом, становится системой поэтапного развития ЗУНов, в котором, по существу, запускается механизм динамических зон ближайшего развития ученика. Впервые такая система развертывания содержания обучения была реализована Л.Н. Толстым в «Новой азбуке» 1875 г. [9]. Для исследовательского обучения генетический метод приобретает принципиальное значение, так как обеспечивает непрерывность и доступность поисковой деятельности для всех учащихся.

2. На основе типа познавательной деятельности учащихся наиболее оптимальным для исследовательского обучения в массовой школе является коллективно-поисковый метод. Этот метод предусматривает проведение учащимися и учителем совместного поиска решения обнаруженных проблем с творческим применением знаний и методов научного познания. Для реализации метода «учитель должен быть фасилитатором учения (т. е. образцом деятельности), а не просто транслятором информации», поскольку основным фактором развития креативности ребенка является не столько его включение в творческую деятельность, сколько наличие в его окружении образца творческой деятельности. В любом творчестве, а учебно-исследовательская деятельность не составляет исключения, преобладают принципиально неформализуемые элементы, которые могут транслироваться и усваиваться только в прямом контакте с тем, кто сам способен творить [5, с. 9].

3. Организация речевого взаимодействия в коллективно-поисковом взаимодействии в исследовательском обучении может осуществляться только с помощью метода учебного диалога. В структуре данного метода диалог – это равноправное субъект-субъектное взаимодействие всех участников обучения, позволяющее совместно разрешать различные учебно-исследовательские

задачи [10]. В учебном диалоге проявляются важнейшие формы человеческих отношений: взаимоуважение, взаимообогащение, сопереживание, сотворчество, - которые составляют особый тип отношений в исследовательском обучении – сотрудничество [7].

*Проблема построения теории уроков исследовательского обучения.*

Успешная реализация исследовательского обучения в общеобразовательной школе невозможна без разработки теории исследовательского урока. На наш взгляд, ее исходное понятие *исследовательский урок* может пониматься как форма проблемной организации учебного процесса, в котором используются методы, приемы, средства дифференцированного обучения, позволяющие обучающимся сознательно овладевать действиями учебно-исследовательской деятельности. Структура исследовательского урока должна определяться этапами исследования в условиях диалогового обучения [8].

Представленные проблемы реализации исследовательского подхода к обучению детей в общеобразовательной школе не исчерпывают всех вопросов, стоящих перед новой российской школой, но даже их решение позволит отечественному образованию перейти в парадигму выращивания одаренности как творческого потенциала подрастающего поколения современной России.

*Список литературы*

1. Кудрин: нацпроект «Образование» должен работать не только для успешных детей [Электронный ресурс] // Будущее России. Национальные проекты. Режим доступа: <https://futurerussia.gov.ru/nacionalnye-proekty/531205>
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. N Пр-271). Режим доступа: <https://base.garant.ru/6744437/> (дата обращения: 06.07.2019).
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс] (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) Режим доступа: [mon.gov.ru/documents/922/file/227/поор\\_noo\\_reestr.doc](http://mon.gov.ru/documents/922/file/227/поор_noo_reestr.doc)
4. Савенков А.И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 5–8. — М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2007. — 92 с.
5. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. — 80 с.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие. — Москва: Ось-89, 2006. — 480 с.
7. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск: Пеленг, 1993. — 268 с.
8. Штец А. А. Исследовательский урок диалогового обучения младших школьников первоначальному чтению // Образование и воспитание. — 2016. — №1. — С. 43-48.
9. Штец А. А. О новом прочтении педагогического наследия Л.Н. Толстого. // Начальная школа: плюс до и после. 2007. — № 7. — С. 87-91.
10. Штец А.А. Учебно-практические задачи обучения естественному чтению первоклассников посредством организации учебного диалога. // Гуманитарно-педагогическое образование. — 2015. —Т. 1. № 2. — С. 135-144.

**Щербинина О. С.,**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Костромской государственной университет», Кострома*

*E-mail: shcherbinina-olga@list.ru*

## **УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 18-013-00867)*

*Аннотация. В современных образовательных условиях работа с одаренными детьми направлена преимущественно на развитие их способностей и подготовку детей к олимпиадам и конкурсам. Признавая важность проводимой работы, мы провели изучение трудностей социального развития одаренных школьников. Полученные результаты позволяют предполагать, что проблемы в сфере социального развития одаренных детей становятся одной из ведущих причин «неуспеха» ряда одаренных детей во взрослой жизни. Это заставляет изучать условия преодоления трудностей социального развития одаренных детей и социально-педагогической работы с ними.*

*Ключевые слова. Одаренность, одаренный ребенок, социальное развитие, социально-педагогическая работа.*

*Abstract. In modern educational conditions, work with gifted children is mainly aimed at developing their abilities and preparing children for Olympiads and competitions. Recognizing the importance of this work, we conducted a study of the difficulties of social development of gifted students. The results suggest that problems in the social development of gifted children become one of the leading causes of «failure» of a number of gifted children in adult life. It forces to study conditions of overcoming of difficulties of social development of gifted children and social and pedagogical work with them.*

*Keyword. Giftedness, gifted child, social development, social and pedagogical work.*

Значительное внимание к вопросам развития способностей одаренных детей оставляет в тени проблемы социализации и социального развития одаренных детей. Однако, на наш взгляд, проблемы именно в этой сфере могут привести к тому, что успешные дети вырастают неуспешными, не самореализовавшимися взрослыми.

Мы опираемся на понятие «социальное развитие», предложенное Л.В. Мардахаевым [2], который трактует данный его как умение общаться со сверстниками и взрослыми, знание основных правил общения; хорошую ориентацию не только в знакомой, но и в незнакомой обстановке; способность управлять своим поведением (дети знают границы дозволенного, но нередко экспериментируют, проверяя, нельзя ли расширить эти границы); стремление быть хорошими, первыми; чутким реагированием на изменение отношения, настроения взрослых.

В связи с этим социально-педагогическая работа по преодолению трудностей социального развития одаренных детей будет успешна при реализации следующих условий:

– создание поля самореализации на основе субъектности ребенка в системе социальных отношений, основными характеристиками которого

является организация совместной деятельности детей и взрослых, расширение сферы общения, формирование рефлексивной позиции ребенка;

- формирование лидерских качеств с основой на личностную самодостаточность;

- формирование гибкости поведения в решении ситуаций социального выбора;

- формирование адекватной самооценки через развитие способности самооценивания и адекватной оценки внешних событий;

- стимулирование саморазвития через развитие волевых и коммуникативных качеств.

Важной составляющей работы по решению проблем социального развития одаренных детей является работа с коллективом сверстников, которая может быть направлена на развитие толерантности, эмпатии, сплоченности коллектива детей.

Представленные условия в работе с одаренными детьми могут быть созданы в любой образовательной организации и наполнены с соответствии с индивидуальными проблемами детей и ресурсными возможностями организации.

Охарактеризованные идеи легли в основу разработанной нами программы работы по преодолению трудностей социального развития одаренных детей.

Рассмотрим этапы социально-педагогической работы по преодолению трудностей социального развития одаренных детей.

*Первый этап – диагностический.* Данный этап предполагает всесторонний анализ ситуации социального развития одаренного ребенка, а также группы сверстников, в которой он находится. На этом этапе педагогу необходимо установить доброжелательные и доверительные взаимоотношения с воспитуемым и школьным коллективом, в котором учится одаренный ребенок. Необходимо выявить причины и противоречия, в связи с которыми ребенок испытывает проблемы в социальном развитии. Работу следует вести на нескольких уровнях:

1. «Индивидуальные особенности одаренного ребенка», где определяются самоотношение ребенка, развитие его коммуникативных и организаторских способностей, уровень коммуникативного контроля; особенности личностно-социального поведения ребенка; его поведенческих характеристик.

2. «Одаренный ребенок – учитель», где выясняются данные об успеваемости и виде одаренности учащегося, а также взгляд учителя на личностно-социальное поведение одаренного ребенка;

3. «Одаренный ребенок – школьный коллектив», где определяется социометрический статус ребенка, восприятие одаренным ребенком коллектива и коллективом одаренного ребенка;

4. «Одаренный ребенок – родители», где выясняется тип воспитания и особенности взаимоотношений одаренного ребенка в семье.

Собрав необходимую информацию о ребенке, педагог может перейти к следующему этапу работы – анализ полученной информации.

*Второй этап – анализ полученной информации.* Анализируя полученную информацию, социальному педагогу следует выделить основные трудности в области социального развития одаренного ребенка. Наиболее частыми выступают проблемы с коллективом сверстников: нежелание коллектива понять уникальность одаренного ребенка, зависть, незнание особенностей одаренных детей, неумение слушать собеседника; неумение одаренного ребенка устанавливать взаимоотношения со сверстниками, агрессия, чувство своей уникальности, эгоизм, эгоцентризм, увлеченность своей деятельностью (замкнутость на одном виде деятельности), особенности характера (темперамента), отсутствие интереса к играм и деятельности сверстников и др. В каждом коллективе возникают свои трудности взаимоотношений с одаренными детьми, поэтому педагогу важно точно определить противоречия и причины конфликтных отношений одаренных детей с одноклассниками.

Взаимоотношения одаренного ребенка со взрослыми выступают второй проблемной областью при решении задач социального развития.

Как показывают наши исследования, наиболее распространены здесь следующие проблемы: недопонимание со стороны родителей своего одаренного ребенка; непринятие ребенком точки зрения педагогов и родителей; проблема взаимоотношений одаренного ребенка и педагога (с точки зрения восприятия учебной информации и предлагаемых заданий, с точки зрения поведения на уроке).

*Третий этап – составление плана работы.* После того, как педагог выделил особенности и проблемные области в сфере социального развития одаренного ребенка, а также причины проблем, следует перейти к разработке плана работы с одаренным ребенком и другими субъектами образовательного процесса. План должен включать в себя цель, задачи, методы и формы работы, а также примерные рекомендации учителям и родителям одаренного ребенка. Он должен включать в себя перечень и описание мероприятий, которые позволят решить поставленную цель – преодоление трудностей социального развития одаренного ребенка.

*Четвертый этап – реализация мероприятий* по преодолению трудностей социального развития. На этом этапе педагог реализует запланированную работу, а также вносит коррективы, изменения, которые нужно будет учитывать в последующей работе с такими детьми. На данном этапе важно чутко и гибко реагировать на происходящие изменения в коллективе, а также выявлять изменения в поведении одаренного ребенка. Педагог должен вести учетные записи, в которых будут отмечены все важные моменты: изменения в поведении и взаимоотношениях учащихся и одаренного ребенка; одаренного ребенка и педагогов; конфликтные стороны общения; разрешение противоречий; совместная работа одаренного ребенка и коллектива одноклассников и т.д.

*Пятый этап – анализ полученных результатов.* Подведение итогов необходимо для оценки успешности проведенной работы. Анализ проведенной работы позволит педагогу взглянуть на решение поставленной проблемы со стороны, а именно – выполнены ли поставленные задачи, какие методы были эффективны, какие нет и почему, что необходимо учесть в следующий раз и т.д.

Для работы с одаренными школьниками по решению проблеме их социального развития нами была разработана программа «Саморазвитие – путь к успеху», целью которой является развитие коммуникативных навыков и навыков выстраивания взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Результаты проведения курса носят непосредственный и отсроченный во времени характер. Непосредственные результаты выражаются в овладении навыками коммуникации и взаимодействия, бесконфликтного общения; углублении знаний о своих личностных особенностях и возможностях; развитии навыков самоанализа; развитие эмпатии.

В связи с тем, что процесс социального развития происходит в течение всей жизни человека, то мы предполагаем, что результаты программы проявят себя в перспективе. Прогностическим результатом работы можно считать готовность и психологическую обеспеченность готовности к позитивной жизненной самореализации, успешную социализацию одаренных школьников.

Представленная программа работы реализуется нами третий год на базе общеобразовательной организации и в работе с одаренными школьниками Многопредметной школы КГУ для одаренных школьников города Костромы и области [1]. Полученные результаты диагностики, отзывы участников программы и их родителей позволяют засвидетельствовать ее эффективность и необходимость дальнейшей реализации.

#### *Список литературы*

1. Дьяков И.Г., Щербинина О.С. Организация работы с одаренными школьниками в условиях вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. (106) – С.23-29.
2. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. – М.: Академия, 2002. – 388 с.

**Ясвин В. А.,**

*доктор психологических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

E-mail: [vitalber@yandex.ru](mailto:vitalber@yandex.ru)

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

*Аннотация. Показано, что творческая образовательная среда обеспечивает свободу и активность школьников, которые необходимы для развития их одарённости. Творческая среда формируется на основе экспертной и консультационной позиций, занимаемых педагогами в ходе образовательного процесса.*

*Ключевые слова: личностное развитие школьников, творческая среда, педагогическая позиция учителя, тип личности.*

*Abstract. It is shown that the creative educational environment provides freedom and activity of schoolchildren, which are necessary for the development of their talents. The creative environment is formed on the basis of expert and consulting positions held by teachers during the educational process.*

*Key words: personal development of schoolchildren, creative environment, pedagogical position of the teacher, personality type.*

Реализация личностно-развивающего образования возможна на основе школьной среды, которая определяется нами как институционально ограниченная совокупность возможностей для личностного развития школьников, возникающих под влиянием педагогически спроектированных организационно-технологических и пространственно-предметных условий, а также случайных факторов в контексте событийного взаимодействия членов школьного сообщества [4]. При этом для личностного развития одарённых школьников такая среда должна носить преимущественно творческий характер.

#### *Творческая среда в типологии Януша Корчака*

Проблема оптимальной организации мира детства была приоритетной для Я. Корчака на протяжении всей его педагогической деятельности. Построение теоретической модели такой организации он считал ключом к преобразованию всей системы отношений между взрослыми и детьми в интересах развития личности ребенка. Важнейшей исследовательской задачей, в контексте построения своей педагогической системы, Я. Корчак считал доскональное изучение условий и характера социальной среды, в которой воспитывается ребенок. На основе многолетнего опыта собственной практической воспитательной работы и педагогических исследований им была предложена типология «воспитывающей среды», которая носит, на наш взгляд, эвристический характер. В главной педагогической работе Я. Корчака «Как любить ребенка», впервые изданной в 1919 году в Варшаве, дается характеристика четырех типов воспитывающей среды: «догматической», «идейной» (творческой), «безмятежного потребления» (безмятежной) и «внешнего лоска и карьеры» (карьерной) [1].

Проведённый нами анализ средовой типологии Я. Корчака показал, что догматическая среда способствует формированию зависимого и пассивного ребенка; творческая среда – свободного и активного; безмятежная среда – свободного, однако, пассивного, карьерная среда – активного, но зависимого ребёнка [3].

Совершенно очевидно, что для развития детской одарённости творческая среда выступает важнейшим психолого-педагогическим условием. Я. Корчак описывал творческую («идейную») среду следующим образом: «Сила ее не в твердости духа, а в полете, порыве, движении. Здесь не работаешь, а радостно вершишь. Творишь сам, не дожидаясь. Нет повеления – есть добрая воля. Нет догм – есть проблемы. Нет благоразумия – есть жар души, энтузиазм. Сдерживающим началом здесь – отвращение к грязи, моральный эстетизм. Бывает здесь временами ненавидят, но никогда не презирают. Терпимость тут

не половинчатость убеждений, а уважение к человеческой мысли, радость, что свободная мысль парит на разных уровнях и в разных направлениях – сталкиваясь, снижая полет и вздымая – наполняет собой просторы. Отважный сам, ты жадно ловишь отзвуки чужих молотов и с любопытством ждешь завтрашнего дня, его новых восторгов, недоумений, знаний, заблуждений, борьбы, сомнений, утверждений и отрицаний» [1, с. 28].

Творческая среда формируется в различных группах, направленных на проектную деятельность, особенно на стадии их первоначального становления и развития. Важнейшее условие формирования творческой среды – отсутствие в такой группе авторитарного лидера, который навязывает другим свою точку зрения, игнорируя или жестко критикуя мнения других. Как только появляется такой человек или кто-то из членов группы начинает выказывать нетерпимость к позициям своих соратников, творческая среда перестает существовать, трансформируясь в какой-либо другой тип среды. Творческая среда – хрупкая и неустойчивая, о чем свидетельствуют, в частности, нередкие распады различных творческих коллективов, так успешно начинавших свою деятельность.

В творческой среде формируется личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих суждений и поступков.

*Педагогические позиции учителей, обеспечивающие творческий характер образовательной среды*

Многолетний опыт руководства педагогической практикой студентов, проведения тренингов для учителей, а также консультирования педагогов – участников конкурса «Учитель года», позволил разработать типологию педагогических позиций [3], согласованную с типологией «воспитывающей среды» Я. Корчака. В условиях догматической среды, преимущественно, проявляются типы педагогических позиций «Командир» и «Дирижёр»; в условиях карьерной среды – «Босс» и «Тренер»; в условиях безмятежной среды – «Пастушок» и «Официант»; в условиях творческой среды – «Эксперт» и «Консультант». Каждый педагог в своей профессиональной деятельности сочетает в различных соотношениях признаки ряда описанных позиций. Путём супервизорской оценки взаимодействия педагога с учащимися, а также на основе его рефлексивного самоанализа может быть построен индивидуальный профиль характерных для него педагогических позиций. В каждом из типов среды преобладает определённая педагогическая позиция, которую, с той или иной степенью осознанности, занимает учитель или воспитатель.

«Эксперт» – педагогическая позиция, которая наиболее эффективна при работе с одарёнными учащимися, обладающими высокой мотивацией к образовательной деятельности. Стимулируется самостоятельная исследовательская и проектная работа учащихся, при минимальном или даже полном невмешательстве в её процесс. Педагог сосредотачивается на содержательном анализе продуктов творческой деятельности учащихся. Подчеркнём, что речь здесь идёт не столько о формальной оценке

образовательных результатов, сколько о подробном разборе содержания и стиля созданного учащимися творческого продукта. Педагог фиксирует наличие фактических ошибок, выявляет причины их возникновения, а также выражает своё субъективное отношение к результатам работы учащихся, которое воспринимается ими как авторитетное профессиональное мнение. Педагогическое общение отличается высокой степенью заинтересованности, толерантности, доброжелательности.

«Консультант» – позиция, в рамках которой педагог ориентирован на высокое качество образовательной деятельности каждого учащегося. Осуществляется совместное планирование такой деятельности с учётом персональных целей, интересов и приоритетов учащихся, а затем её пошаговое сопровождение, направленное на тактичную коррекцию ошибок и недочётов, разъяснение возникающих непониманий, организацию самостоятельной работы учащихся с соответствующими информационными ресурсами и т.д. В основе педагогического общения лежит постановка педагогом проблемных вопросов, актуализирующих мыследеятельность учащихся и их исследовательскую активность. Взаимодействие с учащимися характеризуется уважительным отношением к ним, корректностью критических суждений, которые относятся к анализу деятельности и её результатов, не затрагивая оценку личности учащихся.

*Личностные особенности школьников, формирующиеся в творческой среде, согласно типологии П. Ф. Лесгафта*

На основе своих исследований П.Ф. Лесгафт приходит к выводу о том, что основополагающим системным фактором, регулирующим проявление генетически обусловленных особенностей ребенка, выступает среда, в которой происходит его личностное становление. Типология учащихся, предложенная П.Ф. Лесгафтом [2], представляет для нас особый интерес, поскольку его «школьные типы» учитывают влияние характеристик среды на формирование определённого типа личности: «лицемерной», «честолюбивой», «добродушной», «забитой-мягкой», «забитой-злостной» и «угнетенной», а также «нормальной».

Проведённый нами анализ [3] показал, что догматическая среда способствует формированию «забитого-мягкого» и «забитого-злостного» типов личности; карьерная среда – «лицемерного» и «честолюбивого» типов личности; безмятежная среда – «добродушного» и «угнетенного» типов личности; творческая среда – «нормального» типа личности, который описывается П.Ф. Лесгафтом как реально не существующий, но идеальный, с его точки зрения, тип учащегося, который «постоянно развивает как умственные свои способности, так и физическую деятельность, потому что приучается достигать всего ему необходимого собственными силами и по возможности участием в деятельности той среды, в которой он растёт. В состоянии бодрствования он постоянно активно деятелен» [2, с. 98-99]. Таким образом, в качестве главных характеристик «нормального» ребенка можно рассматривать его самостоятельность и активность.

Таким образом, можно констатировать, что формированию «нормального» типа личности (по П.Ф. Лесгафту) в творческой («идейной») среде (по Я. Корчаку) способствуют педагогические позиции «эксперта» и «консультанта», занимаемые учителями в ходе организации образовательного процесса.

#### *Список литературы*

1. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М., 1990, С. 19-174.
2. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М., 1991. – 176 с.
3. Ясвин В. А. Установление комплементарности психолого-педагогических типологий методом векторного моделирования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 2 (24). – С. 8-23.
4. Ясвин В. А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – № 4 (26). – С. 42-49.

### **РАЗДЕЛ III. РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

**Богданов Д. В.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Сочи*

*E-mail: bogdanovu@yandex.ru*

**Научный руководитель:**

*доктор психологических наук, профессор,*

Ларионова Л. И.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме эмоционального интеллекта. Публикации отечественных и зарубежных исследователей не только подчеркивают актуальность исследования эмоционального интеллекта как одной из ключевых компетенций XXI века, но и показывают отсутствие единой точки зрения на данный феномен. В статье рассматриваются основные концепции, подходы к изучению эмоционального интеллекта, приводятся результаты эмпирического исследования специфики взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия личности.*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ресурс личности, психологическое благополучие личности.*

*Abstract. Currently, there is an increased interest in the problem of emotional intelligence. Publications of domestic and foreign researchers not only emphasize the relevance of the study of emotional intelligence as one of the key competencies of the 21st century, but also show the absence of a single point of view on this phenomenon. The article discusses the basic concepts, approaches to the study of emotional intelligence, the results of an empirical study of the specifics of the relationship of emotional intelligence and psychological well-being of the individual are presented.*

*Keywords: emotional intelligence, personal resource, psychological well-being of the individual.*

Эмоциональный интеллект – достаточно новая и в настоящее время очень популярная концепция в психологии личности. Все большее число ученых признают существование этого типа интеллекта, обеспечивающего гармоничное взаимодействие эмоциональной, мотивационной и интеллектуальной сфер личности человека, обеспечивая тем самым, эффективность, как в профессиональном, так и в личностном плане.

Д. Гоулмен определяет эмоциональный интеллект как: «умение быть в состоянии обуздывать эмоциональный импульс, читать наиболее глубокие внутренние чувства другого человека, уравновешенно регулировать отношения» [11, с. 43]. П. Саловей и Дж. Майер [10], фактически заложившие основу для современной трактовки понятия эмоционального интеллекта, включают в состав эмоционального интеллекта следующие подструктуры: оценка и выражение собственных и чужих эмоций, регуляция эмоций и использование эмоций.

В отечественной психологии широко известна модель Д.В. Люсина [7], согласно данной модели, эмоциональный интеллект трактуется как когнитивная способность, подразумевающая понимание и управление своими и чужими эмоциями.

Работы последних лет, освещающие различные аспекты становления и реализации эмоционального интеллекта [1, 2, 4, 6] показывают потребность в изучении эмоционального интеллекта во взаимосвязи с широким кругом психологических феноменов. Мы исследовали проблему социального интеллекта в контексте его взаимосвязи с психологическим благополучием личности.

Благополучие – одна из базовых проблем психологии личности, потому что от психологического благополучия зависит качество жизни, успешность, способность быстро и результативно реагировать на разнообразные жизненные ситуации, что и позволяет рассматривать феномен психологического благополучия и эмоционального интеллекта в контексте общего проблемного поля [8].

Проблема психологического благополучия личности достаточно подробно освещена в работах отечественных и зарубежных исследователей (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, К. Рифф, Э. Фромм, В. Франкл, А. В. Воронина, Н. А. Батурина, Ю. В. Бессонова, А. Л. Журавлев, А. Е. Созонтова, Р. М. Шамионов, Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фисенко и др.).

Основы представления о психологическом благополучии, как о комплексном понятии, обобщив более ранние исследования психологов, сформулировала К. Рифф [9]. Она выделила шесть основных составляющих психологического благополучия: самопринятие, наличие целей в жизни, личностный рост, позитивное отношение с окружающими, автономию и управление окружающей средой.

А. Л. Журавлев [5], считает, что наиболее близким к понятию «психологическое благополучие» в отечественной психологической науке является понятие «психологическое здоровье».

Ю. В. Бессонова [3] отмечает, что психологическое благополучие можно рассматривать как комплексное явление, объединяющее физические, психические и социальные аспекты.

Мы предполагаем, что психологическое благополучие личности может быть связано с эмоциональным интеллектом личности. При этом необходимо отметить, что вопрос о том, насколько эмоциональный интеллект связан с личностным и профессиональным ростом человека, детерминирует его адаптационные возможности, является одним из самых исследуемых и дискуссионных на сегодняшний день в психологии. Нам не удалось найти достоверных данных о соотношении структуры эмоционального интеллекта и психологического благополучия личности, поэтому и было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи данных феноменов.

Исследование проводилось в 2019 г. на базе образовательного центра «Сириус». В исследовании приняли участие педагогические и административные работники образовательного центра, всего в исследовании участвовало 37 человек в возрасте от 21 до 35 лет. Для изучения компонентов эмоционального интеллекта был использован опросник Д. В. Люсина «ЭИИ» [7], психологическое благополучие личности диагностировалось с помощью методики К. Рифф (в адаптации Шевеленковой Т.Д., Фесенко П.П.) [9].

При обработке данных использовались следующие статистические методы: описательные статистики, корреляционный анализ. Статистическая обработка результатов исследований производилась с помощью стандартизированного статистического пакета «SPSS Statistic». В таблице представлены коэффициенты корреляции между показателем эмоционального интеллекта и психологическим благополучием личности.

Таблица

Корреляция между показателями эмоционального интеллекта и психологическим благополучием личности

	Общий уровень ЭИ	Межличностный ЭИ	Понимание чужих эмоций	Управление чужими эмоциями	Внутриличностный ЭИ	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Понимание эмоций	Управление эмоциями
позитивное отношение	0,34	-0,42	0,23	0,18	0,1	-0,49	0,11	0,29	-0,10	0,10
автономия	0,43	0,71	0,49	0,82	0,29	-0,19	0,33	0,39	0,36	0,61
управление средой	0,11	-0,10	-0,15	0,12	0,17	0,17	0,27	-0,15	0,11	0,13
личностный рост	-0,19	-0,12	-0,11	-0,15	-0,26	-0,43	0,12	-0,33	-0,31	-0,15
цели в жизни	-0,54	-0,44	-0,24	-0,40	-0,53	-0,57	-0,52	-0,55	-0,60	-0,61

самопринятие	0,27	0,40	0,22	0,49	0,14	-0,30	0,41	-0,17	0,13	0,35
баланс аффекта	-0,16	-0,18	0,10	-0,11	-0,13	-0,12	-0,33	0,10	-0,21	-0,14
осмысленность жизни	-0,49	-0,50	-0,18	-0,49	-0,51	-0,58	-0,44	-0,43	-0,54	-0,55
человек как открытая система	-0,24	-0,23	-0,17	-0,34	-0,33	-0,51	-0,14	-0,36	-0,34	-0,19
общий уровень психологического благополучия	-0,17	-0,11	-0,10	-0,12	-0,27	-0,55	0,11	-0,26	-0,26	-0,12

Как видно из таблицы существует статистически значимые связи между таким показателем психологического благополучия личности, как «автономия» и такими структурными компонентами эмоционального интеллекта, как: «межличностный эмоциональный интеллект» ( $r=0,714$  и  $p=0,03$ ) и «управление чужими эмоциями» ( $r=0,827$  и  $p=0,006$ ) и вторичной шкалой «управление эмоциями».

Полученные в ходе исследования данные, позволяют утверждать, что чем лучше человек понимает и умеет управлять эмоциями других людей, тем выше у него значения автономии. Человек с развитым межличностным социальным интеллектом и высокими способностями к управлению чужими эмоциями может быть охарактеризован как независимый и самостоятельный, самостоятельно регулирующий собственное поведение.

С таким показателем психологического благополучия личности, как «цели в жизни» связаны такие компоненты эмоционального интеллекта, как: «общий уровень эмоционального интеллекта», «внутриличностный эмоциональный интеллект», «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «контроль экспрессии», «понимание эмоций» и «управление эмоциями». При этом выявленные связи являются обратными. На основании полученных данных можно предполагать, что чем более человек ориентирован на достижение конкретных целей в жизни, тем менее выражена у него способность к пониманию своих и чужих и эмоций, способность к контролю экспрессии.

«Осмысленность жизни» как показатель психологического благополучия образует отрицательные корреляционные связи с такими компонентами эмоционального интеллекта, как: «понимание своих эмоций», вторичными шкалами «понимание эмоций», «управление эмоциями». Таким образом, наличие убеждений, придающих смысл жизни, уверенность в том, что будущее имеет перспективы; оценка себя как целеустремленного человека, наличие у человека конкретных видимых жизненных перспектив, обладающих побудительной силой, также связаны с меньшей выраженностью способности к пониманию и управлению эмоциями.

Выявленный характер связей между психологическим благополучием личности и эмоциональным интеллектом представляется нам интересным, и мы

считаем перспективным проведение дальнейших исследований в этой области на количественно более репрезентативной выборке.

#### *Список литературы*

1. Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 26 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Бессонова Ю. В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / под ред. Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург, изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2013. – С. 30–36.
4. Ветрова И. И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 25 с.
5. Журавлев А. Л., Воловикова М. И., Галкина Т. В. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества: Сб. статей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. – 430 с.
6. Ларионова Л. И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 6А. – С. 50-58.
7. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. – С. 3–22.
8. Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 1. № 4. 2004. – С. 3-26.
9. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. №3. – С. 95-121
10. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. 2001. V. 1. P. 232–242.
11. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. P. 352.

**Ведакина А. В.,**

*МБУ ДО «Детская музыкальная школа № 2», Иркутск*

*E-mail: [Alena\\_Baykal@mail.ru](mailto:Alena_Baykal@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

*Аннотация. В статье на основе анализа литературы и проведенных исследований одаренных подростков рассматриваются их творческие способности и личностные особенности в условиях специальной деятельности. Представлен опыт работы по поддержке и психологическому сопровождению творчески одаренных детей.*

*Ключевые слова: одаренность, творческие способности, креативность, эмпатия, личностные особенности.*

*Abstract. In the article on the basis of the analysis of literature and the conducted researches of gifted teenagers their creative abilities and personal features in the conditions of special activity are considered. The experience of work on support and psychological support of creatively gifted children is presented.*

*Keywords: giftedness, creativity, giftedness, empathy, personality traits.*

Высокий уровень и возможности дифференцированного обучения, наличие специальных и профессиональных школ, изменения в дополнительном образовании (предпрофильные программы), проведение конкурсов среди учащихся, наличие отдельных учебных центров при вузах и университетах – все это позволяет ставить и успешно решать проблему развития одаренных детей на основе современных знаний о природе развития одаренности (а не путем стихийного отбора) и разработки психологических средств стимулирования и помощи одаренным детям. В настоящее время все еще много нерешенных проблем в диагностике одаренности, установления феномена одаренности, психологического сопровождения, коррекции, развития творческих способностей одаренных детей.

С внедрением новых учебных программ оценка творческих способностей является важной составляющей в процессе развития одаренных детей. Следует отметить, что проблема способностей – одна из сложнейших теоретических и практических проблем. Способность, как и характер является подструктурой личности, определенным сочетанием различных свойств личности. Поэтому изучать эту проблему нужно во взаимосвязи творческих способностей детей с их личностными особенностями.

Одаренность проявляется в высоком уровне развития способностей ребенка, сопровождающейся значительной познавательной активностью. Способности всегда проявляются в деятельности, и одаренность может проявляться, тем более развиваться, только в конкретной деятельности. Выполняя определенную деятельность, в которой достигаются значительные результаты, ребенок испытывает эмоциональную удовлетворенность, радость.

Творческие способности – это способности человека принимать творческие решения, создавать новые креативные идеи. По мнению Э.П. Торренса [5], креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения.

Изучая развитие одаренных детей, мы взяли за основу идеи культурно-психологической теории развития личности Л.И. Ларионовой [2], согласно которой очень важная роль в развитии одаренности отводится феномену опосредования. «Идеальная форма настолько богата, что может обеспечить возможность практически любой реализации человеческого потенциала, если человек найдет себя в материале. Одаренные люди могут подняться до вершин идеальной формы и даже превзойти ее» [2, с. 69].

Цель нашей работы состояла в изучении творческих способностей подростков и определении не только специфических проявлений одаренности в том или ином виде деятельности, но и характерных особенностей личности одаренных подростков. Мы провели ряд поэтапных исследований одаренных детей. В первом исследовании, приняло участие 400 человек, после предварительного отбора осталось 40 детей подросткового возраста

музыкально, поэтически и художественно одаренных учащихся художественных, музыкальных школ, лицей, кружков и студий Дома творчества детей и молодежи двух городов Иркутской области: Черемхова и Свирска. Как показали наши исследования, школы искусств, в которых обучались многие из наших респондентов, кроме развития художественно-творческих, музыкальных способностей, формирования системы знаний в области искусства и культуры, выполняют еще одну весьма важную задачу – социализация ребенка, создание творческого детского коллектива, творческой атмосферы, положительно-эмоциональной среды для развития специальных творческих способностей, потенциала детей. Опираясь на понятие одаренности, как комплексного образования, «качественно-своеобразного сочетания способностей», мы при изучении детей, обладающих незаурядными способностями, использовали комплексный подход, заключающийся: 1) в исследовании личностных особенностей подростков; 2) творческих способностей; 3) интеллектуальной сферы; 4) психологических факторов, влияющих на проявление одаренности; 5) изучение влияния социума (типа семейного воспитания). Составлялась история развития ребенка, индивидуально-психологическая карта. Были использованы разнообразные методы исследования: наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, тестирование, биографический метод.

Анализ результатов показал, что одаренные дети обладают высоким уровнем интеллекта, высоким уровнем креативности, комплексным сочетанием творческих способностей, но, в то же время, обнаруживается невротический характер их личностного развития. Особенности личности одаренных детей показывают высокий уровень индивидуальной андрогинии, низкий уровень эмпатии, выраженные типы акцентуации: циклотимный, гипертимический, демонстративный, экзальтированный. Среди факторов, влияющих на развитие одаренности, значительную роль играют условия семейного воспитания, а также особенности их взаимоотношений в ближайшем социальном окружении (в семье, школе, студии).

Наши исследования подтвердили выводы В.Д. Дружинина, что «...социальное микроокружение личности имеет определенную «модель способности», репрезентированную в групповом сознании, и группа оценивает способности личности в терминах этой модели, влияя как на проявление, так и на развитие способностей личности» [1, с. 119]. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что развитие творческих способностей одаренных детей зависит от развития соответствующего уровня индивидуальных качеств личности (упорство, иногда даже упрямство, целеустремленность, др.) и от объективных условий, при которых протекает их деятельность. При этом развитие творческих способностей одаренных детей может быть задержано, а иногда и загублено на любом этапе развития. Необходима специальная психологическая помощь и поддержка в развитии одаренной личности, психологическое сопровождение естественного развития одаренных детей [3, 4].

Систематизация опыта, полученного при изучении одаренных детей, анализ трудностей и проблем, которые они испытывают, показали необходимость оказания психологической помощи и психологической поддержки. Нами был разработан проект «Центр поддержки творчески одаренных детей», целью которого было сбережение культурного потенциала города в лице творчески одаренных детей и его дальнейшее развитие. Основной задачей центра являлось создание системы и механизмов общественной поддержки одаренных детей с помощью средств массовой информации, общественных, государственных организаций, культурных и образовательных учреждений и обеспечение психологической помощью, поддержкой творчески одаренных для реализации их потенциала. Особенность проекта заключалась в организации психологической службы, в объединении, комплексном взаимодействии, в налаживании информационных, культурно-просветительских и творческих контактов между сферами культуры и образования, между государственными и общественными организациями. Проект направлен на творчески одаренных детей (музыкально, поэтически и художественно одаренных) и взрослых людей (педагоги художественных и музыкальных школ, руководителей кружков и студий), работающих с одаренными детьми. Проект был поддержан несколькими грантами. Был открыт телефон доверия для одаренных детей и их родителей. Губернским собранием общественности Иркутской области проект признан социально значимым, заслуживающим внимания и поддержки общественности, предпринимательства и органов власти. На средства гранта была издана книга с творческими работами одаренных детей «Я и мир вокруг меня». Была достигнута цель: реализация творческого потенциала художественно-одаренных детей и литературных дарований. Поэтапная реализация проекта позволила провести теоретические и практические семинары, осуществить культурно-познавательные поездки одаренных детей в г. Санкт-Петербург, Францию, Англию, создать видеотеку как основное средство биографического метода истории развития каждого ребенка с помощью видеокамеры, составить банк данных одаренных детей и педагогов.

Проведенные нами исследования не исчерпывают всей сложности проблемы. Наряду со специальными исследованиями отдельных особенностей одаренных детей, необходимо включать естественный, длительный эксперимент, обеспечивающий возможность наблюдения и психологической помощи одаренным детям, их родителям и учителям. При выявлении и изучении одаренности детей необходимо использовать комплексную диагностику, учитывать психогенные факторы, влияющие на проявление одаренности, применять биографический метод, помогающий не только уловить действительно перспективные признаки одаренности, но и предостеречь против поспешных заключений о будущем ребенка по началу его жизни. Это комплексное неформальное изучение, которое должно завершиться психологической характеристикой, вбирающей в себя анализ и заключение по

поводу того, что удалось увидеть и узнать – это и будет диагноз с элементами прогноза.

#### Список литературы

1. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. – СПб.: ИМАТОН. 2001. – 224 с.
2. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2011. – 320 с.
3. Савенков А. И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества монография. – СПб.: 2017. – С. 66-74.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
5. Torrance E. P. The Torrance Test of creative thinking: Technical-norm manual. Т. II, 1974. – 22 с.

**Воровщиков С. Г.,**

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [VorovshikovSG@mgpu.ru](mailto:VorovshikovSG@mgpu.ru)

### **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ОДАРЕННОГО УЧЕНИКА НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТРАТЕГИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

*Аннотация:* Представлены основания к планированию внутришкольной научно-методической работы по формированию, обоснованию и апробации дидактико-методического и управленческого обеспечения самореализации учащегося. Научно-методическая работа рассматривается как сетевое взаимодействие школы и консалтинговой группы вуза. Интеграция общего и дополнительного образования определяется как перспективное направление организации самореализации учащегося.

*Ключевые слова:* принцип человекообразности образования, педагогический эксперимент, научно-методическая работа, консалтинг, интеграция общего и дополнительного образования.

*Abstract:* The bases to planning of intra school scientific and methodical work on formation, justification and approbation of didaktiko-methodical and administrative maintenance of self-realization of the pupil are presented. Scientifically methodical work is considered as network interaction of school and consulting group of Institute of education of the person. Integration of the general and additional education is defined as the perspective direction of the organization of self-realization of the pupil.

*Keywords:* principle of a chelovekosoobraznost of education, pedagogical experiment, scientific-methodical work, consulting, integration of the general and additional education.

Стало педагогической банальностью максима: в том или ином направлении одарен каждый ребенок. Одаренность ребенка проявляется, прежде всего, в его самореализации. Самореализация ученика является одним из ключевых ценностно-смысловых приоритетов Научной школы человекообразного образования А.В. Хуторского [3]. Воплощение данного приоритета имеет идеологический, содержательный, технологический характер

и требует поиска взаимосвязанных ответов на равновеликие вопросы: «почему и зачем?», «чему и что?», «как и посредством чего?»).

В связи с тем, что эта проблема относится к сложным социально-педагогическим проблемам, необходимо обеспечить внутришкольную научно-методическую деятельность педагогического коллектива по разработке, апробации и корректировке учебно-методического и управленческого обеспечения самореализации ученика. Отметим, что если *традиционная методическая работа* направлена на выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта, то *научно-методическая работа* призвана способствовать обеспечению качества образования посредством создания (выявления, адаптации), обоснования и внедрения в практику дидактических, методических и др. решений инновационных проблем образовательного процесса, сопровождающихся повышением профессиональной компетентности педагогов.

Данная деятельность должна осуществляться с учетом следующих *требований к научно-методической работе*:

1. Сетевая сервизация внутришкольной научной-методической работы: Школа не располагает кадровым и научно-методическим потенциалом для решения сложных системных проблем образовательного процесса, поэтому необходимо научно-методическое консультирование школ со стороны педагогических вузов, учреждений дополнительного образования, научно-исследовательских центров. Такое взаимодействие вуза с управленцами и педагогами по оказанию проектно-договорных управленческо-методических услуг должно осуществляться на принципе сервизации научно-методической работы в соответствии с обсужденной и утвержденной программой совместной деятельности по разработке и реализации способов решения реальных проблем образования.

2. Интегративное качество консалтинговой группы больше суммы отдельных консультантов: Учитывая системный характер проблемы самореализации ученика, в настоящее время большей востребованностью обладают не отдельные консультанты, которые не в состоянии в одиночку решить такую сложную проблему, а консалтинговые группы специалистов, готовых помочь школе самой решить инновационные проблемы образования.

3. Гармоничное сочетание консалтинговых технологий: консультирование проекта и консультирование процесса. В качестве основных методик оргконсультирования разработки, теоретического обоснования, обсуждения, апробации и корректировки учебно-методического и управленческого обеспечения самореализации ученика выступают и консультирование проекта, и консультирование процесса. Консультирование проекта предполагает, что инициативным группам педагогов для обсуждения, корректировки и апробации консалтинговой группой предлагается уже разработанные проекты учебно-методических и управленческих документов. Консультирование процесса предусматривает совместную работу консультантов, управленцев и педагогов по выявлению проблем учебно-методического и управленческого обеспечения самореализации ученика,

разработке решений и их внедрению в образовательный и управленческий процессы. В этом случае уже в качестве разработчиков документов выступают сотрудники школы, консультанты – в качестве экспертов. Задача консалтинговой группы компетентно использовать и гармонично сочетать данные технологии консультирования.

4. Практико-ориентированный и оргдеятельностный характер научно-методической работы. Методическая готовность учителей способствовать самореализации ученика будет формироваться в процессе создания, обоснования и апробации дидактических, методических, психологических, управленческих, квалиметрических и др. материалов. Невозможно решить актуальные инновационные проблемы без активного участия педагогов, ибо только в процессе их разрешения и будет «выращиваться» у учителей осознание их важности, необходимости личного участия в решении данных проблем, потребности для этого новых профессиональных знаний и умений.

5. Общешкольный формат научно-методической работы. Доминирующим является общешкольный формат совместной научно-методической работы, ибо решаемая проблема самореализации ученика столь сложна, что касается большинства (а точнее всех) членов педагогического коллектива. В связи с этим очевидно, что длительная и многовекторная научно-методическая работа консалтинговых групп педвуза и педагогических коллективов по разработке, апробации и корректировке учебно-методического и управленческого обеспечения самореализации ученика предполагает соответствующее управленческое сопровождение [4].

Очевидны следующие *аспекты проблемы самореализации ученика*:

- *Идеологические аспекты*: отсутствие в полной мере понимания родителями, педагогами и самими детьми, а зачем ребенок идет в школу: это неминуемое требование возраста для социализации; получить знания и умения, необходимые для взрослой жизни; подготовиться для сдачи ЕГЭ как обязательного условия поступления в вуз? Или образование необходимо для выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру?

- *Содержательные аспекты*: отсутствие в полной мере понимания, а в чем проявляется цель образования: в присвоении накопленного человечеством социального опыта, личном успехе, комфортной социализации? Или миссия ученика в самопознании и самореализации по отношению к себе и миру, а системообразующая цель образования заключается в способствовании реализации возможностей ребенка?

- *Технологические аспекты*: отсутствие в полной мере владения педагогами эффективными образовательными технологиями организации образования как деятельности ученика по созданию образовательных продуктов.

- *Управленческие аспекты*: отсутствие в полной мере владения руководителями школы эффективными управленческими технологиями по обеспечению координации и преемственности деятельности учителей,

воспитателей, педагогов дополнительного образования, родителей учащихся, самого ученика по воплощению смысла образования человека как реализации его возможностей.

- *Кадровые аспекты:* отсутствие в полной мере профессиональной готовности педагогов обеспечивать самореализацию обучающихся.

Следует откровенно признать, что на многие вопросы в так называемой «большой» педагогике отсутствуют четкие, теоретически обоснованные и технологически инструментированные ответы. Как раз научно-методическая работа призвана выработать эти эффективные решения и сформировать у участников готовность воплотить их на практике.

Перспективным является организация научно-методической работы по созданию и внедрению в образовательный процесс учебно-методического и управленческого обеспечения самореализации учащихся на основе интеграции учебной, внеучебной деятельности и дополнительного образования. Создаваемое в результате этого интегрированное образовательное пространство может предоставить больше возможностей для самореализации ребенка.

Действительно, современная реализация ФГОС ОО, при всех их очевидных недостатках, предполагает построение образовательной деятельности, базирующейся на *принципе полноты образования*. В условиях реализации образовательных стандартов актуальность включения дополнительного образования детей в структуру основных образовательных программ школ связывается с необходимостью усиления вариативной составляющей общего образования, способствующей практическому приложению знаний, умений и навыков, полученных в школе, стимулирования познавательной мотивации обучающихся. Дополнительное образование детей, определяемая как «зона ближайшего развития» личности ребенка, может обеспечить выстраивание индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося в образовательном пространстве общеобразовательной организации.

Ключевым фактором интеграции общего и дополнительного образования должно являться не столько институциональное слияние, сколько идеологическое, содержательное и организационное единство системообразующих компонентов образовательной деятельности общеобразовательных организаций. Ведь, как известно, интеграция означает восполнение чего-то недостающего, восстановление целостности, создание нового интегративного качества, отсутствующего у объединяемых компонентов. Интеграция предполагает стремление к взаимопомощи, восполнению недостатков другой стороны и обогащению за счет ее достоинств. Это взаимовыгодный процесс, от которого выигрывают все стороны.

Наукоемкий характер внутришкольной научно-методической работы по развитию одаренности детей [1, 2] убеждают нас, с одной стороны, в неспособности школы осуществить его в одиночку, с другой стороны, в необходимости организации совместной проектной деятельности

педагогических коллективов школ и консалтинговых групп педагогического вуза.

*Список литературы*

1. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
2. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с
3. Хуторской А. В. Концепция Научной школы человекообразного образования: Научное издание. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. – 24 с.
4. Шамова Т. И., Воровщиков С. Г., Новожилова М. М. Экспериментальные площадки при университетах как эффективный способ взаимодействия педагогической теории и практики // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 11. – С. 17-23.

**Галинская Н. А.,**

*аспирант, ГОУ ВПО ДонНУ, Донецк*

*E-mail: galin.natasha@yandex.ru*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент,*

**Яновский М. И.**

## **СКЛОННОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПЕРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация. Данная работа посвящена изучению склонностей и способностей детей как предпосылок развития детской одаренности. Отмечена необходимость ранней диагностики склонностей детей и их постоянного развития.*

*Ключевые слова: задатки, склонности, способности, одаренность, одаренный ребенок.*

*Abstract. This work is devoted to studying the tendencies and abilities of children as prerequisites for the development of gifted children's and endowments in general. As well as the need for early diagnosis of children's tendencies and their constant development.*

*Keyword: indentures, tendencies, abilities, endowments, a gifted child.*

Современный мир становится все более сложным и динамичным. Успешное развитие общества, качество жизни и благосостояние напрямую зависят от количества интеллектуальных, творческих личностей. В связи с этим остро встает вопрос развития одаренных, талантливых детей на всех этапах их обучения. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют активность самого ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования [1, 2, 4, 5]. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда

выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности (Рабочая концепция одаренности).

Способности – индивидуально-психологические особенности человека, которые выражают его готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению [2]. Существуют природные предпосылки способностей – задатки. Задатки – это врожденные анатомо-физиологические предпосылки, которые лежат в основе развития способностей.

От природы человеку даны лишь возможности (задатки), а способности формируются средствами воспитания и обучения в процессе деятельности. Задатки *имеют важное значение для развития способностей* (например, свойства слухового анализатора важны для музыкальных способностей, свойства зрительного анализатора – для изобразительных способностей). *Но задатки – только одно из условий формирования способностей*. Сами по себе они не определяют способности. Если человек даже с самыми выдающимися задатками не будет заниматься соответствующей деятельностью, способности у него не разовьются.

Не следует думать, что каждой способности соответствует особый задаток. Всякий задаток многозначен, на его основе могут выработаться разные способности в зависимости от того, как будет протекать жизнь человека.

Большой вклад в разработку теории способностей внес Б.М. Теплов. Им показано, что способности проявляются в динамике приобретения и формирования знаний, умений и навыков в условиях конкретной деятельности [6]. Способности тесно связаны с общей направленностью личности, интересами и склонностями человека.

В процессе обучения и воспитания ребенка важнейшим моментом является сензитивный возраст, который способствует формированию тех или иных способностей. Для развития общих способностей средний сензитивный возраст составляет период 6–7 лет [6].

Склонности – это первый и наиболее ранний признак зарождающейся способности. Склонность проявляется в стремлении ребенка к определенной деятельности (рисованию, занятию музыкой). Способности (склонности) в зависимости от сферы деятельности классифицируют на: интеллектуальные, академических достижений, творческие или продуктивные, общения и лидерства, художественные, двигательные [3].

Каждая сфера деятельности ребенка характеризует его с той или иной стороны, что позволяет как родителям, так и специалистам распознать наличие способностей у детей. На основе ранней диагностики способностей у детей можно дать вероятностный прогноз успешности в той или иной сфере деятельности при условии развития этих способностей.

Цель данного исследования – изучение склонностей детей старшего дошкольного возраста, как предпосылок развития одаренности.

Объект – склонности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – склонности как предпосылки развития одаренности.

Для изучения склонностей детей старшего дошкольного возраста использовалась: «Методика определения склонностей и способностей у детей старшего дошкольного возраста» А. И. Савенкова [4].

Исследование проводилось в дошкольном учреждении города Донецка. В исследовании приняло участие 39 родителей, детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольное учреждение и 2 педагога (воспитателя) из двух групп. По инструкции для получения более объективных данных методику предлагалось пройти и заполнить бланк ответов родителям и педагогам. Данные суммировались и определялась ведущая деятельность и склонности ребенка.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Частотное распределение склонностей детей старшего дошкольного возраста, представлено в таблице.

Таблица

Частотное распределение склонностей детей

№ п/п	Наименование склонностей	f	Сom f
1	Двигательные	15	39
2	Общение	8	24
3	Академические	5	16
4	Художественные	5	11
5	Интеллектуальные	3	6
6	Творческие	3	3

Согласно полученным данным, у детей старшего дошкольного возраста наиболее выраженными и чаще повторяющимися являются двигательные склонности у 15 детей, что составляет 38,5% от всей выборки. Дети проявляют больший интерес к деятельности, которая требует точности движений. Они обладают хорошей зрительно-моторной координацией, любят движение, прекрасно удерживают равновесие при выполнении двигательных упражнений, хорошо владеют телом при маневрировании, демонстрируют хороший уровень развития основных движений (бег, прыжки, лазанье, умение кидать и ловить предметы). Также часто повторяющейся является склонность к общению и лидерству у 8 детей (20,5% от всей выборки). Дети легко приспосабливаются к новым ситуациям, в окружении посторонних людей сохраняют уверенность в себе. Могут руководить ходом игры, с легкостью общаются с другими детьми, с взрослыми, проявляют инициативу в общении, берут на себя ответственность. Другие дети обращаются к ним за помощью.

В средней степени у детей старшего дошкольного возраста выражены склонности художественные (у 5 детей, 13% от всей выборки). Дети проявляют интерес к изобразительному искусству, их работы отличаются хорошей композицией, оригинальностью. Академические склонности обнаружены у 5 детей (13% от всей выборки). Дети проявляют интерес к литературе,

математике, природоведению, быстро схватывают и запоминают услышанное, имеют большой словарный запас, с легкостью выполняет математические операции, наблюдательны к природным явлениям, проявляют интерес к исследованиям и экспериментам.

Менее выраженными и реже встречающимися склонностями являются творческие. Они выявлены у 3 детей, что составляет всего 7,5% от всей выборки. Дети очень любознательны, независимы, выполняют все по собственному желанию, изобретательны, способны по-разному подойти к проблеме и использованию материалов. У 3 детей отмечены интеллектуальные способности. Дети отличаются остротой мышления, наблюдательностью, хорошей памятью, с желанием и легкостью обучаются, проявляют умения хорошо выражать свои мысли.

Полученные результаты в данном исследовании позволяют сделать следующий вывод: у детей старшего дошкольного возраста уже достаточно ярко выражены склонности, интересы и способности к различным видам деятельности, что позволяет с уверенностью дать прогноз об успешности ребенка в той или иной области, к какому виду деятельности больше всего расположен ребенок. При постоянном и систематическом развитии склонностей у детей старшего дошкольного возраста можно развить способности в дальнейшем.

Полученные результаты свидетельствуют о возможности ранней диагностики склонностей детей. С помощью полученных результатов можно дать прогноз и рекомендации, как педагогам, так и родителям по развитию тех или иных способностей детей. Это касается выбора дополнительного образования (кружки, секции, студии), специализированных школ. Важным является этический аспект диагностики и рекомендации по дальнейшему развитию детей дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
3. Одаренные дети / Под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
4. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие – М.: Академия, 2000. – 232 с.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды. В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 15-41.

**Ганичева А. Н.,**

кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [GanichevaAN@mgpu.ru](mailto:GanichevaAN@mgpu.ru)

## **ВОЗРАСТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация: в статье рассматриваются свойства сензитивности периода раннего детства как особого периода развития ребенка от рождения до 3 лет. Автор выявляет признаки одаренности детей раннего возраста и условия их формирования; анализирует проявления одаренности в раннем возрасте, приходя к выводу об использовании более точного термина – «ребенок с признаками одаренности».*

*Ключевые слова: сензитивность, раннее детство, одаренность*

*Abstract: the article deals with the properties of the sensitivity of early childhood as a special period of development of a child from birth to 3 years. The author reveals the signs of giftedness of young children and the conditions of their formation; analyzes the manifestations of giftedness at an early age, coming to the conclusion about the use of a more accurate term – "a child with signs of giftedness".*

*Keywords: sensitivity, early childhood, giftedness*

Период раннего детства (от рождения до 3 лет) является сензитивным периодом для проявления многих задатков и развития способностей ребенка. Пропустить эти возрастные интервалы индивидуального развития, в течение которых внутренние структуры наиболее чувствительны к влиянию окружающего мира, было бы ошибочно.

Возрастные возможности в период раннего детства и предпосылки одаренности взаимосвязаны с сензитивностью этого периода и его свойствами:

- *универсальностью* как характеристикой, свойственной всем детям без исключения;
- *индивидуальностью* как проявлением времени возникновения, интенсивности и длительности интереса к какому-либо виду детальности;
- *выраженностью* интереса, начало которого можно пропустить, однако, пик его повышения, длительность и погружение в познавательный процесс пропустить невозможно;
- *временностью*, которую можно рассматривать как открывшееся в определенный период «окно возможностей», когда быстро, легко и прочно формируются разнообразные умения, навыки и привычки.

В этих «особых периодах» кроются предпосылки развития одаренности детей младенческого и раннего возраста. При этом, заметим, что возникает необходимость четко дифференцировать проявления индивидуальных возможностей ребенка – как нормы познавательной активности и проявлением признаков одаренности.

Одаренность позиционируется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Ларионова Л.И.

рассматривает одаренность с позиции личностного подхода и считает ее интегральным свойством личности [3]. Зададимся вопросом «Какого ребенка в период раннего детства можно считать одаренным?».

Н.С. Лейтес определяет одаренность как «...индивидуальную особенность, имеющую врожденные генетические предпосылки, которые проявляются в поведении ребенка в ходе его возрастного развития» [4, с. 24]. Проявление этих особенностей созревания мозга, как правило, проходит под влиянием целенаправленного обучения и воспитания, т.е. под руководством взрослого.

Те возрастные периоды, в процессе которых ребенок становится наиболее чувствительным и восприимчивым к некоторым воздействиям, к умственному росту в определенном направлении, Н.С. Лейтес определял, как последовательность развития сензитивных периодов, открывающих чрезвычайные возможности развития.

Давая характеристику «одаренному ребенку», мы чаще всего, понимаем под этим понятием ребенка, который выделяется очевидными, яркими, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Вместе с тем, не следует забывать, что в период младенчества и раннего возраста, это могут быть лишь внутренние предпосылки для высоких достижений. Таким образом, у одних детей одаренность проявляется ярко, заметно; у других – сглажено, более спокойно.

В многочисленных исследованиях изучения проблем детской одаренности А.И. Савенков отмечал сложность ответа на вопрос «какие признаки, свойства личности могут указать взрослому на то, что ребенок в будущем может стать выдающимся ученым, художником, лидером и др.» [5, с. 4]. При этом важно не только учитывать генетически обусловленный компонент способностей, который в значительной мере определяет, как результат развития, так и темп индивидуального развития. Важно понимать высокую степень сензитивности периода раннего детства, потенциальные возможности существования актуальной и потенциальной, явной и скрытой, ранней и поздней одаренности.

Рассматривая особенности периода раннего детства [1]: интенсивность и скачкообразность, взаимосвязь физического и психического развития, пластичность головного мозга, врожденную сенсомоторную потребность (рефлекс «Что такое?») и др. определим те направления работы в группах раннего возраста в дошкольной образовательной организации (или семье), которые можно рассматривать как предпосылки развития одаренности у детей раннего возраста.

К проявлениям ранней одаренности можно отнести:

- высокий, опережающий темп развития;
- «потребность в умственном поиске; выносливость к умственной нагрузке» [5, с. 16];
- высокая чувствительность к новизне ситуации, проявляющаяся в устойчивости реакции на новизну окружающей предметной среды;

- «яркое и устойчивое проявление детской любознательности» [4, с. 26];
- устойчивая познавательная потребность, в ряде случаев, может проявляться сильнее физиологических потребностей (в сне, пище и др.). При этом особенность познавательной потребности в раннем возрасте проявляется в ее ненасыщаемости;
- высокий уровень развития отдельных познавательных способностей (продолжительная концентрация внимания, яркое воображение, большой объем памяти, абстрактность мышления и т.п.);
- значительное опережение темпов развития активной речи, что проявляется в более высокой коммуникативной способности и социальной адаптивности;
- раннее проявление (с 2 - 2,5 лет) навыков освоения счета, основ чтения, письма.

Развитие детей данного возрастного периода может проходить в условиях дошкольной образовательной организации или семьи. Рассмотрим общие условия, способствующие развитию предпосылок одаренности у детей раннего возраста.

Создание предметно-развивающей среды и ее обогащение создает возможность сравнивать предметы по цвету, величине, форме; ориентироваться в пространстве, определять барические, временные характеристики предметов и явлений. При этом ведущая роль в познавательной исследовательской деятельности принадлежит взрослому – педагогу в группах раннего возраста или родителям. Именно взрослый вводит ребенка в предметный мир, знакомит с признаками предмета, его предназначением, закрепляет его значение в речи.

Важная роль в формировании исследовательских действий принадлежит взрослому, который на первых этапах «приглашает» ребенка познакомиться с новым предметом: называет его, показывает способы действий, определяет его функцию и поощряет проявление интереса. Таким образом, взрослый формирует исследовательское поведение, создает предпосылки для развития ранней одаренности.

К методам, способствующим развитию ранней одаренности, следует отнести наблюдение, объяснение с показом, чтение художественной литературы, использование малых фольклорных форм (потешек, песенок), установление в ходе беседы причинно-следственных связей, поощрение экспериментирования ребенка с различными материалами и веществами (песок, вода, тесто). Важно стимулировать исследовательскую деятельность младенцев и детей раннего возраста, что связано с вредом частых запретов. Действует правило – на каждое «нельзя», должно быть предложено множество вариантов «можно». Таким образом, окружающая среда и воспитание могут либо создать условия для раскрытия предпосылок одаренности, либо эти генетические особенности не будут актуализированы.

Взрослому важно помнить, что малая выносливость нервных клеток, преобладание возбуждения над торможением требуют верного определения оптимального объема и качества усвоения новой информации. Дискуссия в

педагогическом сообществе ведется не столько по линии «дозирования» информации, сколько по направлению ее усвоения и способах развития познавательной активности [2]. Стремление «не пропустить важный период раннего детства» нередко проявляется в форсировании процесса обучения без учета возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Погружение в проблематику возрастных возможностей и предпосылок развития одаренности детей раннего возраста позволило определить ряд нерешенных проблем и дискуссионных вопросов:

1. Проблематично определить границы нормы интеллектуального развития от признаков ранней одаренности. Сложно предвидеть меру устойчивости одаренности: одаренность в раннем возрасте не всегда логично связана с одаренностью ребенка в другие возрастные периоды. Нередко выявленные способности ребенка в раннем возрасте не являются прямым и достаточным доказательством одаренности и гарантией более высоких результатов и достижений в будущем.

2. В раннем возрасте потенциальные предпосылки к более высоким показателям (в сравнении с нормой) демонстрируют многие дети, а реальные результаты одаренности, как уникальные проявления каких-либо способностей, демонстрируют немногие.

3. Признаки исключительности, как проявление одаренности, в раннем возрасте трудноразличимы, т. к. процесс морфологического созревания мозговых структур находится в стадии формирования.

4. Интеллектуальное поведение и проявления одаренности в раннем возрасте легко спутать с результатами обученности.

5. Педагог дошкольной образовательной организации не всегда способен выявить ребенка раннего возраста с признаками одаренности.

6. В значительной степени утрачен опыт работы с детьми в группах раннего возраста. Подготовка специалиста для работы с детьми раннего возраста в условиях современной дошкольной образовательной организации должна строиться на основе современной перинатологии – интеграции медицины, педагогики и психологии.

Все вышесказанное дает нам право сделать вывод, что в раннем возрасте начинают проявляться предпосылки развития одаренности. Границы возрастной нормы интеллектуального развития и уникальности достаточно размыты. В связи с этим, целесообразно, говоря об одаренности конкретного ребенка от рождения до 3 лет, использовать термин «ребенок с признаками одаренности».

#### *Список литературы*

1. Ганичева А. Н. Особенности развития детей раннего возраста // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. – 2011. – № 4. – С. 38-42.
2. Ганичева А. Н. Познавательно-исследовательская активность детей раннего возраста // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. – 2013. – № 5. – С. 51-56.
3. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.

4. Лейтес Н. С. О признаках детской одаренности // Одаренный ребенок. – 2003. – № 3. – С. 22-28.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

**Громова Л. А.,**  
*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*  
*E-mail: [lya.gromova@yandex.ru](mailto:lya.gromova@yandex.ru)*  
**Научный руководитель:**  
*кандидат педагогических наук, доцент,*  
**Цаплина О. В.**

## **РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ**

*Аннотация. В настоящей статье автор рассматривает коллекционирование как ведущее направление деятельности детей дошкольного возраста; изучается его влияние на развитие потенциальной одаренности детей данной возрастной категории. В статье представлены достоинства коллекционирования, позволяющие педагогам целенаправленно развивать познавательную активность и потенциал дошкольников. Результатом данной статьи также стало выявление особенностей организации коллекционирования для детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: одаренность, потенциальная одаренность, коллекционирование, познавательная активность.*

*Abstract . In this article, the author considers collecting as a leading activity of preschool children, examines its impact on the development of potential giftedness of children of this age category. The article presents the advantages of collecting, allowing teachers to purposefully develop cognitive activity and potential of preschoolers. The result of this article was also to identify the features of the organization of collecting for preschool children.*

*Keywords: giftedness, potential giftedness, collecting, cognitive activity.*

В настоящее время наиболее актуальной проблемой является поддержка и развитие потенциальной одаренности детей дошкольного возраста. Это обусловлено большой ролью способностей в развитии личности, а также насущной потребностью современного общества в людях, обладающих способностями находить новые подходы и нестандартные решения в различных ситуациях. В большей степени благоприятным периодом для развития потенциальной одаренности выступает дошкольный возраст. Известно, что все дети с рождения наделены большим потенциалом, который при благоприятных условиях успешно развивается и предоставляет возможность всем детям достигать больших показателей в своем развитии. Для одаренного ребенка характерно наличие у него потенциально высоких достижений и способностей, которые сильно превышают нормы, типичные для его возраста.

В психолого-педагогической литературе по уровню сформированности выделяют два типа одаренности: актуальную и потенциальную [1]. У ребенка актуальная одаренность проявляется в уже достигнутом уровне психического

развития, который проявляется как высокая степень выполнения какого-либо вида деятельности по сравнению социально-возрастной нормой. Что касается потенциальной одаренности, то для нее характерно наличие у ребенка определенных психических возможностей для достижения высоких результатов в разного рода деятельности. Но, в тоже время, ребенок не способен реализовать свои возможности в текущий момент времени вследствие ее функциональной недостаточности

Потенциальная одаренность, как правило, проявляется в очень раннем детстве. Чтобы ее сформировать, нужно создать определенные условия и предложить наиболее актуальные средства, которые помогут включению ребенка в активную познавательную деятельность. Одним из таких средств, для развития потенциальной одаренности дошкольников является коллекционирование.

Коллекционирование (в переводе с лат. *collectio* – сбор) – деятельность, основанная на собирании коллекций, иными словами, систематизированный сбор тех или иных предметов, имеющих научный или художественный интерес.

Основной целью коллекционирования выступает развитие познавательной активности детей дошкольного возраста с помощью создания коллекций. Именно в дошкольном возрасте коллекционирование является одним из естественных, ярко проявляемых направлений деятельности, так как у детей заложена интерес к поиску чего-то нового.

Важные особенности коллекционирования состоят в их соответствии с требованиями ФГОС, возможностью осуществлять индивидуально-личностный подход в развитии детей, направленности на совершенно новые образовательные результаты, в том числе и на развитие одаренности дошкольников.

Н.А. Рыжова в публикации «Как стать коллекционером» в коллекционировании видит не только увлекательную деятельность, но еще и развивающую [5]. Коллекционирование решает большой ряд задач и способствует большим достижениям в развитии дошкольников. Следует отметить, что коллекционирование расширяет картину мира, способствует развитию познавательной активности. В ходе собирания коллекций накапливаются знания, а уже после систематизируется информация, полученная ребенком. Наряду с этим, ребенок стремится к пониманию окружающей действительности. Объекты коллекций придают неповторимость различным видам творчества, активизируют имеющиеся знания. Главным является то, что коллекционирование развивает у детей умение наблюдать, сравнивать и анализировать, обобщать, выделять главное, а также такие важные познавательные процессы как внимание и память.

Одно из отличительных преимуществ коллекционирования, состоит в том, что педагог может использовать данное средство интегрировано. Это обусловлено его связью с занятиями по различным образовательным областям.

Полезное коллекционирование начинается с систематизации и изучения собираемого материала [2]. В своей работе педагог может применять различные

виды коллекций. Основным видом коллекций являются коллективные, которые собираются в группе с помощью воспитателей, детей, а также взаимодействия с родителями. Тематика коллективных коллекций непосредственно связана с программным содержанием познавательного развития. Домашние коллекции собираются дома самостоятельно или при участии родителей. В индивидуальных коллекциях собраны самые разнообразные объекты, причем каждый из них имеет значимую ценность для ребенка.

Используя коллекционирование, педагог должен следовать определенным требованиям [4]:

- собирать коллекции желательно совместно с воспитателями (или родителями), которые могут повлиять на содержание и развивающую направленность объектов коллекции;
- руководствуясь тематикой коллекции, педагог должен учитывать интересы ребенка;
- предметы коллекций должны быть в соответствии с возрастными особенностями восприятия детей и быть доступны для понимания;
- необходим учет гендерных и возрастных особенностей детей и т.д.

При работе с коллекциями педагогу желательно создать зону коллекционирования в группе для выставки и хранения коллекции. Лучше, если коллекции в детском саду служат не просто образцами, а объектами, с которыми ребенок может играть, регулярно подбирать группы по цвету, размеру, форме, конструировать, проводить эксперименты, сравнивать [3].

Как отмечают Савенков А.И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. [6, 7], Цаплина О.В., Иванова Е. В. [8, 9], использование коллекции осуществляется в различных видах детской деятельности: познавательно-исследовательской деятельности, в восприятии художественной литературы, в изобразительной деятельности, в конструировании. В игровой деятельности воспитатель использует различные коллекции в играх-викторинах, дидактических, сюжетно-ролевых и театрализованных играх. Тематические беседы, загадки, составление рассказов, активизация словаря по тематике коллекции обширно используется педагогом в коммуникативной деятельности.

Таким образом, использование коллекционирования является эффективным методом развития, который предоставляет ребенку возможность моделирования в своем сознании картины мира, основанной на собственных наблюдениях, ответах, установлении взаимозависимостей и закономерностей. При этом преобразования, которые он производит с предметами, вызывают интерес к исследовательской деятельности, развивают мыслительные операции, стимулируют познавательную активность, любознательность. В детском коллекционировании наиболее мощно проявляется непосредственная активность детей, направленная на получение новых знаний, умений и навыков, что в свою очередь способствует развитию потенциальной одаренности у дошкольников.

*Список литературы*

1. Грабовский А. И. К вопросу о классификации детской одаренности // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13-18.
2. Мокеева С. В., Кувалдина Е. А. Развитие познавательного интереса старших дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 28. – С. 209-211.
3. Николаева А. Н., Попова Л. В. Коллекционирование как средство развития познавательных интересов детей старшего дошкольного возраста // Концепт. – 2017. – С. 242-245.
4. Прохорова Л. Н., Моделкина Р. Н., Кулешова Н. П. Воспитываем коллекционеров: Опыт использования коллекционирования. – М.: «5 за знания», 2006. – 64 с.
5. Рыжова Р. А. Как стать коллекционером // Игра и дети. – 2004. – №4. – С. 11-17.
6. Савенков А. И., Поставнев В. М., Воропаев М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сб. статей II Международной научно-практической конференции; под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.
7. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4-13.
8. Цаплина О. В. Роль индивидуализации образовательной среды в позитивной социализации дошкольника // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 442-446.
9. Цаплина О. В., Иванова Е. В. Взаимодействие детского сада и школы в процессе организации предметно-пространственной среды с целью формирования активности ребенка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 76-80.

**Гусева О. В.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: hensis@yandex.ru*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент,*

*Поставнев В. М.*

## **ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация. Статья посвящена вопросам творческой одаренности. Раскрывается актуальность проблемы развития одаренности посредством воспитания эстетического восприятия. Особое внимание обращается на важность нравственной, гуманистической воспитательной направленности, гармонизации личности. Проводится анализ влияния эстетических аспектов на развитие одаренности ребенка.*

*Ключевые слова: эстетическое восприятие; эстетика; одаренность; творчество; креативность; дети; воспитание.*

*Abstract. The article is devoted to the issues of creative giftedness. The author reveals the urgency of the problem of the development of creativity and creativity, through the cultivation of aesthetic taste. Particular attention is drawn to the importance of moral, humanistic educational orientation, and harmonization of personality. The analysis of the influence of aesthetic aspects on the development of the child's giftedness is carried out.*

*Keywords: aesthetic perception; aesthetics; taste; talent; oeuvre; creativity; children; education.*

По определению В.А. Сухомлинского: «Творчество – это не сумма знаний, а особая направленность интеллекта, особая взаимосвязь между интеллектуальной жизнью личности и проявлением ее сил в активной деятельности. Творчество – это деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности» [13, с. 325].

С.Л. Рубинштейн обращал внимание на тесную связь одаренности со специальными способностями. Одаренность, согласно Рубинштейну С.Л. является системной функцией личности, которая отражает возможности личности, являющиеся результатом развития. Одаренность при этом не сводится к простой сумме специальных способностей, но одновременно одаренность не есть нечто внешнее по отношению к специальным способностям. «Существуют не только специальные способности, но и общая одаренность, однако не вне, а внутри специальных способностей; общее не сводимо к частному, но оно существует не отдельно от частного, а в нем» [10, с. 709].

Таким образом, одаренность имеет сложную структуру, состоящую из целого ряда независимых и взаимосвязанных между собой факторов, генетических, физиологических, психологических, экстернальных и интернальных механизмов. В своей статье мы предполагаем, рассмотреть эстетический аспект в общей системе одаренности.

В психологии в настоящее время не сформированы единые характеристики эстетических способностей. Проводятся научные исследования влияния эстетического воспитания на основные когнитивные функциональные возможности ребенка. При этом доказана взаимосвязь с такими психическими процессами, как воображение, речь, внимание, мышление, память. Условием развития эстетического восприятия могут служить сильные эмоциональные переживания, побуждающие ребенка к исследовательскому поведению, стремлению проникнуть в тайны природы, отмечает П.В. Смирнова [12]. Чем сильнее эмоциональная вовлеченность ребенка в процесс, свободнее и непринужденнее атмосфера занятий, тем больше задействован внутренний план действий ребенка, его подсознание и интуиция, полагающие начало воспитанию эстетического вкуса – основы творческой одаренности природы.

В исследованиях установлено, что на каждом этапе онтогенеза проявляются различные признаки одаренности. В дошкольном возрасте ярко выражена способность к языкам, дети легко запоминают стихи, они любознательны, в младшем школьном возрасте проявляются креативность, творческие, художественные дарования, у подростков одаренность проявляется в социальных отношениях. Представляется, что на каждом этапе онтогенеза развитие эстетического восприятия и эстетических чувств, при благоприятных условиях, способствует развитию одаренности и творческой активности в целом. Отечественный психолог Л.И. Ларионова отмечает, что восприятие

прекрасного позволяет замечать и выделять в обыденном течении жизни уникальные моменты, совершенствовать духовные и нравственные способности личности [3, 4].

Кроме того, изучая одаренных детей, другой отечественный психолог В.П. Песков [7], рассматривая одаренность связывает ее с широким спектром различных ресурсов.

Эстетическое как ресурс познавательного развития человека в своих работах исследовал М. Дюфрен. Он показал, что эстетическое обладает особым потенциалом, способным оказывать воздействие на выбор пути решения возникающих проблем взаимоотношения между человеком и природой. При этом эстетические эмоции и чувства и чувственная культура человека в целом в значительной мере определяют его мировосприятие. В этой связи М. Дюфрен отстаивает особую ценность искусства как высшую форму познания и эффективное «средство» влияния на процессы деперсонализации и дегуманизации, происходящие в современной культуре и обществе [2].

Задачи развития эстетических чувств детей особенно актуальны для детей дошкольного возраста. В ежедневном общении в семье и дошкольной образовательной организации, обучая детей азам художественного творчества, постепенно знакомя с эстетической стороной окружающей природы и быта, различными объектами искусства, необходимо формировать основы эстетических чувств и эстетического вкуса. Через приобщение к прекрасному развивать способность мыслить самостоятельно, выражать свое отношение к предметам и явлениям, вносить в окружающий мир элементы творчества, строить гармоничные отношения с окружающими на основе эстетических чувств.

Поскольку эстетический вкус не является врожденным, а воспитывается или развивается самим человеком в процессе самосовершенствования, то помощь в развитии эстетического восприятия и эстетических чувств особенно необходима детям младшего возраста. Установлено, также, что развитие и совершенствование эстетических чувств и эстетического восприятия способствует поддержанию творческой продуктивности человека на протяжении всего периода жизни. Согласно В.С. Мухиной, сущностная особенность творящего состоит в том, что он не может не выразить себя через свое творчество [6]. На способность интеллектуально, духовно и социально активной личности и в пожилом возрасте оставаться включенной в творческую деятельность указывал В. М. Поставнев [8, 9].

Для научного исследования совокупного влияния эстетического восприятия, эстетического вкуса, на общие ресурсы человека, необходим анализ динамики развития данных процессов, мониторинг познавательной активности ребенка. Первые наблюдения и тестирование были проведены Эдвардом Ли Торндайком в 1916 г., к 1950 г. количество методик увеличилось в десятки раз. Наиболее известными стали «Тест художественных суждений» Н. Мейера (1963), «Тест музыкальной способности и восприятия» Г. Уинга (1948), «Художественная шкала» Баррона-Уэлша (1952), «Тест визуальной

эстетической чувствительности» К. Гетца (1979). В отечественной психологии проблематику психодиагностики развивал известный отечественный психолог В.Н. Дружинин [1]. Являясь сам творчески одаренной личностью, он активно исследовал влияние эстетических способностей на интеллект и творчество с помощью тестов креативности. В числе отечественных методик диагностики эстетической восприимчивости наиболее известными являются методика А.А. Мелик-Пашаева с соавторами [5] и методика, разработанная Е.П. Крупником [Цит. по: 11].

Чувственное восприятие окружающих объектов можно считать отправной точкой мироощущения и через обратные импульсы – личные, интимные переживания – познание самого себя. Этому способствуют все виды искусства – музыка, поэзия, литература, художественные произведения и, конечно природа.

К пониманию специфики развития эстетических чувств в онтогенезе способствует анализ этапов становления и развития эстетического восприятия:

- непосредственно восприятие эстетических объектов и предметов (целостная система образов, апперцепция (сформировавшаяся в процессе эстетических впечатлений и переживаний на основе личного опыта), при достижении определенного эмоционального состояния, и воображения, погружение в «иной мир» фантазий, игнорируя пространственно-временные измерения);

- эстетическая эмоция (психический процесс эмоционального восприятия объекта, основанный на личностном оценочном суждении);

- эстетическое созерцание («погружение в объект», в это время сознание переживает ситуации, впечатления, связанные с объектом, эмоциональный всплеск, ощущение «глубины произведения»);

- эстетическая установка (произвольное действие индивида, сознательно направленное на получение эстетического впечатления, удовлетворения своих эмоциональных потребностей, в результате личных волевых усилий с целью обогащения эстетического восприятия);

- катарсис (наивысшее духовно-эстетическое наслаждение созерцаемым, ощущение полноты бытия, свободы и счастья. Это состояние может явиться стимулом творческого акта, для воссоздания испытанных духовных и эстетических переживаний).

Каждый этап эстетического восприятия является неповторимым целостным актом, наполненным духовными и эстетическими переживаниями, не всегда коррелирующими с действительностью. В зависимости от возраста и личностных предпочтениях различные эстетические объекты вызывают подобные образные процессы.

Для развития одаренности детей младшего возраста необходимы непосредственные, эмоциональные впечатления, которые дарит общение с окружающим миром. Это глубокий личностный процесс познания и единения с живой природой. Как правило, все основные этапы эстетического восприятия представлены в процессе непосредственного контакта ребенка с природой:

созерцание, эстетическая эмоция, эстетическое переживание, произвольное действие. Разнообразие природы дает возможность педагогу сделать занятия интересными и полезными. С точки зрения эстетического воспитания следует показать детям неисчерпаемую красоту явлений природы, ее животного и растительного мира. Учить наблюдать, видеть, анализировать природные явления, воспринимать себя, как часть живой природы, относиться бережно и охранять природные богатства. Проявление и развитие гуманистических черт характера – доброты, заботы, любви – почвы, для созревания творческой одаренности ребенка, в большей мере приносит опыт общения с живой природой.

К.Д. Ушинский в своих воспоминаниях об обучении в Новгород-Северской гимназии дает характеристику природе, как лучшему педагогу: «А воля, а простор, природа... а эти душистые овраги и колыхающиеся поля, а розовая весна и золотая осень, – писал он, – разве не были нашими воспитателями? ...Я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога» [14, с. 281].

Так же гармонично эстетическое восприятие сливается с восприятием художественным. Пространственные формы, краски, картины, наполненные светом или загадочные силуэты, появляющиеся из мрака полотна, будоражат фантазию и вызывают вихрь эмоций, рождающий эстетическое впечатление. Скульптуры, архитектурные композиции, покоряющие своей грацией и элегантностью, пробуждают чувства духовного наслаждения. В других случаях художественные образы могут вызывать сложные, двойные, негативные чувства. Но для формирования субъективной оценки необходимы концентрация внимания, погружение в предмет искусства, воображение и элементы сотворчества, некоторые теоретические знания. Иначе говоря, эстетическое восприятие произведений искусства требует от человека активизации умственных, нравственных, творческих ресурсов.

Со времен И. Канта эстетическому воспитанию стали придавать большое значение. Особое нравственно-мировоззренческое направление развития педагогики того времени тесно коррелирует с этикой, эстетикой, культурой. Во многих исследованиях показана важность эмоционального фактора в системе развития ментальных ресурсов человека. Эстетическое восприятие побуждает к реализации творческих способностей, самовыражению, креативности, одаренности в целом. Наличие эстетических чувств и развитого эстетического вкуса, проявляющегося непосредственно, как произвольная реакция на созерцаемый объект, служит показателем зрелости, совершенства субъекта.

Таким образом, развитие эстетического восприятия служит предпосылкой гуманизации всего характера взаимоотношений между людьми. В современном мире, ориентированном на поиск и развитие талантов и дарований, развитие эстетического восприятия ребенка, является важным компонентом в общем развитии культуры личности, мировоззрения, творческого потенциала,

креативности, способствует духовному росту, нравственным мотивам поведения. Это вклад в развитие будущего новых поколений. Эстетическое восприятие расширяет возможности человека, оказывает влияние на его активность в других сферах жизнедеятельности: политику, экономику, науку, образование и др. Взгляд на природу и общество сквозь призму эстетического восприятия позволяет выдвинуть на первый план человеческого существования такие ценности как духовностью, гуманизмом, уважение, достоинство.

#### *Список литературы*

1. Дружинин В. Н. Психология способностей: избранные труды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 541 с.
2. Дюфрен М. Кризис искусства // Западноевропейская эстетика XX века: сбор. переводов. Вып. 1. Некоторые направления западной эстетики. – М.: Знание, 1991. – С. 33-34.
3. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М., СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 125-138.
4. Ларионова Л. И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума 20-21 октября 2016 г. / отв. ред. М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. – М.: Инс-т психологии РАН, 2016. – С. 239-244.
5. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н., Адаскина А. А., Чубук Н. Ф. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие. – Дубна.: Феникс+, 2006. – 277 с.
6. Мухина В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Екатеринбург, 2007. – 1065 с.
7. Песков В. П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / Психология одаренности и творчества. Под общ. ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. - М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 216-226.
8. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 100-115.
9. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (33). – С. 63-75.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002. – 720 с.
11. Сабадош П. А. Разработка методов диагностики эстетических способностей: тесты эстетической чувствительности // Современные исследования интеллекта и творчества. Отв. ред. А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков, М. А. Холодная. – М.: Инс-т психологии РАН, 2015. – С. 250-262.
12. Смирнова П. В. Исследовательское поведение детей раннего возраста и факторы домашней среды, влияющие на его развитие // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.: Нестор-История, 2017. – С. 350 – 370.
13. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. – М.: Концептуал, 2018. – 346 с.
14. Ушинский К. Д. Лекции в Ярославском лицее. Избр. пед. соч. – М.: Юрайт, 2019. – 358 с.

**Даутбаева Е. Ш.,**  
магистрант ГАОУ ВО МГПУ, Сочи  
E-mail: [dautbaevaes@mgpu.ru](mailto:dautbaevaes@mgpu.ru)  
**Научный руководитель:**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Комаров Р. В.

## **РОЛЬ ЭКСКУРСИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ЦЕНТРЕ «СИРИУС»**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы, касающиеся особенностей организации образовательных экскурсий для одаренных детей в Образовательном центре «Сириус».

*Ключевые слова:* экскурсия, одаренные дети, познавательный интерес, межпредметные модули, детский туризм, внеурочная деятельность, большие вызовы, образовательный центр, Сириус, методика проведения экскурсий.

*Abstract.* The article discusses issues related to the features of the organization of educational excursions for gifted children in the Sirius Educational Center.

*Keywords.* Excursion, gifted children, cognitive interest, interdisciplinary modules, children's tourism, extracurricular activities, big challenges, educational center «Sirius», excursions methods.

Глобальные изменения, происходящие в социально-экономическом развитии нашей страны и всего мира, обусловили обращение к проблеме целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью на уровне государства. Перед мировой экономикой и политикой стоят «большие вызовы» – совокупность проблем, угроз и возможностей, значимых факторов и процессов, сложность и масштаб которых таковы, что они не могут быть устранены или реализованы только за счет количественного увеличения ресурсов. Человеческий капитал является ключевым ресурсом, и, одновременно, областью глобальной конкуренции, развитые страны активно борются за привлечение талантов со всего мира для обеспечения научно-инновационного превосходства. В отечественной психологии проблема одаренности разрабатывается многими учеными: Л.И. Ларионовой [2], А.И. Савенковым [7], О.В. Цаплиной [9] и др. Учитывая тот факт, что в сфере интеллектуального человеческого капитала, за Россией сохраняется значительный потенциал, «Большие вызовы» требуют реакции от государства. Необходимы качественные изменения и преумножение интеллектуального потенциала страны с акцентом на носителей уникальных компетенций и знаний, преодолевающих ограничения отдельных дисциплин и барьеры между наукой и практикой [5].

Одной из приоритетных задач современного общества является создание условий, обеспечивающих выявление одаренных детей и реализацию их потенциальных возможностей. С целью выявления, развития и дальнейшей поддержки одаренных детей, проявивших выдающиеся способности, в городе Сочи в 2015 г. создан Образовательный центр «Сириус». До 2022 г.

предполагается создание 85-ти региональных центров во всех субъектах Российской Федерации [5]. Одной из целей работы центров является разработка и реализация образовательных программ и обеспечение работы с проявившимися выдающимися способности и высокомотивированными детьми по формированию и развитию их познавательных интересов и построению индивидуальных образовательных маршрутов.

Социальную значимость процесса формирования познавательного интереса повышает введение новых федеральных образовательных стандартов. Согласно Рабочей концепции одаренности, мотивационный аспект поведения одаренного ребенка может быть описан как повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности: знакам, звукам, цветам, техническим устройствам, растениям, или определенным формам собственной активности: физической, познавательной, художественно-выразительной, сопровождающаяся переживанием чувства удовольствия, а так же как повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в ненасыщаемой любознательности и готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности [6].

Л.С. Выготский [1] считает, что познавательный интерес является естественным двигателем детского поведения. При этом деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Педагогу необходимо заинтересовать его и сформировать готовность к деятельности, тогда эффективность ее будет на высоком уровне.

Одним из инструментов активизации исследовательской и поисковой активности обучающихся в Центре «Сириус» является такая форма организации учебной деятельности как образовательная экскурсия. Экскурсия позволяет изучать объекты в их реальном окружении, в действии, дает бесконечно большой материал для собственных наблюдений, сравнения, анализа, осмысления, и установки взаимосвязей, используется для проведения обучающимися собственных исследований и позволяет применить на практике полученные теоретические знания.

В методических рекомендациях [3, 4] по организации работы специалистов сферы общего образования, направленной на выявление и сопровождение детей, проявивших выдающиеся способности, отмечается, что тематические экскурсии расширяют образовательное пространство, наглядно иллюстрируют теоретические знания об окружающей среде и богатстве мира природы, поощряют умение детей удивляться, радоваться собственным открытиям, самостоятельно искать ответы на интересующие их вопросы.

Экскурсионная деятельность в Образовательном центре «Сириус» осуществляется в рамках работы отдела внеучебной деятельности департамента организации смен центра образовательных программ в соответствии с утвержденной педагогическим советом Рабочей программой «Образовательная экскурсия». Программа направлена на расширение кругозора обучающихся, экологическое и патриотическое воспитание, стимулирование к

самостоятельному изучению затронутых тем и формирование сопричастного отношения учащихся к современной жизни нашей страны. Наполнение каждой образовательной экскурсии строится из содержательных модулей, набор и последовательность которых определяется индивидуальным планом экскурсии.

В Образовательный центр «Сириус» приезжают дети из всех регионов России, и для них путешествие по предлагаемым экскурсионным маршрутам может стать настоящим открытием. В парках города можно познакомиться с экзотичной флорой, а на заповедных территориях – с первозданными Колхидскими лесами. Благодаря высотной поясности в Сочи представлено большинство природно-климатических зон нашей страны – от субтропиков до альпийских лугов и ледников. Экскурсионная программа включает знакомство с олимпийским наследием Сочи - ярким примером взаимодействия человека и природы с целью создания уникальных экологических антропогенно-природных ландшафтов. Реализация образовательной экскурсионной программы дает возможность на наглядном примере уникальных природных условий, культурного и олимпийского наследия города Сочи, используя образовательную технологию междисциплинарных модулей, закрепить знания и навыки, полученные учащимися на уроках географии, истории, биологии и физики, показать их взаимосвязь и взаимодействие. Методика позволяет на используемом материале развивать межпредметные связи, формируя комплексное восприятие окружающего мира. Технология междисциплинарных модулей реализует принцип целостности образования и взаимозависимости предметов, помогает понять, что многие проблемы можно решить, если рассматривать их с точки зрения разных дисциплин, а также осознать, что знания и навыки, приобретенные и сформированные при изучении одной дисциплины, могут облегчить изучение другой.

В методике проведения экскурсий выделяется три части: методические приемы показа, методические приемы рассказа и особые методические приемы. Образовательная экскурсия должна включать наиболее яркие, выразительные объекты показа и сопровождаться соответствующим возрасту учащихся рассказом. Выдвинутые в сообщении экскурсовода положения аргументируются с помощью зрительных доказательств. В ходе экскурсии широко используются особые методические приемы: применяются интерактивные формы, обучающихся вовлекают в диалог и обсуждение, по итогам экскурсии проводится викторина. Средством объединения многопланового содержания экскурсии в единое целое являются логические переходы. Таким образом, использование многообразия методических приемов рассказа и показа, особых методических приемов, удачно найденных логических переходов в экскурсии будет способствовать поддержанию интереса группы на протяжении всей экскурсии и эффективному усвоению материала.

В соответствии с Рабочей концепцией одаренности [6], в экскурсии реализуются принципы обогащения образовательной среды, ориентированные на качественно иное содержание обучения с выходом за рамки изучения

традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами, а принцип проблематизации предполагает стимулирование личностного развития учащихся и состоит в использовании оригинальных объяснений, пересмотре имеющихся сведений, поиске новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний, а также рефлексивного плана сознания.

Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 [8] года определяет существующее состояние туризма в России, а также перспективы его возможного развития, акцентирует внимание на том, что необходимы интеграция детского туризма в учебные виды деятельности и расширение использования экскурсионных программ как формы внеурочных занятий в образовательных организациях. Образовательные экскурсии, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, реализуются в рамках внеурочной деятельности, направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы.

Таким образом, учитывая особые потребности и возможности одаренных детей, а также цели обучения, обусловленные «большими вызовами», стоящими перед наукой, можно выделить необходимые требования к программам обучения для интеллектуально одаренных учащихся. Экскурсионные программы обучения должны включать изучение глобальных тем и проблем, что позволяет учитывать интерес одаренных детей к универсальному и общему, их повышенное стремление к обобщению, теоретическую ориентацию и интерес к будущему. Необходимо использовать междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, относящихся к различным областям знания, что позволит стимулировать стремление одаренных детей к расширению и углублению своих знаний, а также развивать их способности к соотнесению разнородных явлений, поиску решений на «стыке» разных наук и конвергенции знания.

#### *Список литературы*

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: «Педагогика», 1991. – С. 125.
2. Ларионова Л. И. Факторы, влияющие на актуализацию ментальных ресурсов одаренных детей // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума 20-21 октября 2016 г. / отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. – М.: Инс-т психологии РАН, 2016. – С. 239-244.
3. Методические рекомендации по организации и проведению детских экскурсионных туров. [Электронный ресурс]. URL: [http://mincult.rkomi.ru/content/19110/Methodicheskiye\\_recomedatsii.pdf](http://mincult.rkomi.ru/content/19110/Methodicheskiye_recomedatsii.pdf) (Дата обращения: 12.12.2019).
4. Методические рекомендации по организации работы специалистов сферы общего образования по выявлению и сопровождению детей, проявивших выдающиеся способности [Электронный ресурс]. МГОУ, Москва, 2017. URL: <https://www.irro.ru/files/163952.pdf> (Дата обращения: 12.12.2019).

5. Программа панельной сессии «Большие вызовы» - стимул для развития науки [Электронный ресурс]. URL: <http://youngscience.gov.ru/media/files/file/kMS9X6hbigAyTDwbALxFWfMGNABr7OYM.pdf> (Дата обращения: 12.12.2019).
6. Рабочая концепция одаренности / Ю. Д. Бабаева и др.; Д. Б. Богоявленская (ответственный редактор); В. Д. Шадриков (научный редактор). – 2-е изд., доп., перераб. – М., 2003. – 90 с.
7. Савенков А. И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества монография. – СПб. 2017. – С. 66-74.
8. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. № 2129-р. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72661648/> (Дата обращения: 12.12.2019)
9. Цаплина О. В. Подготовка педагогов к оценке качества образовательного контента «Московская электронная школа» // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 3. – С. 21-25.

**Карева С. Р.**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [sooophiko@gmail.com](mailto:sooophiko@gmail.com)*

**Научный руководитель:**

*доктор психологических наук, профессор*

*Ларионова Л. И.*

## **ОБЗОР ОСНОВНЫХ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация. Статья представляет собой обзор методик диагностики уровня развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Приводится краткая характеристика классической модели эмоционального интеллекта. Рассматриваются методики, направленные на выявление личностных и когнитивных компонентов эмоционального интеллекта. Отмечается важность развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.*

*Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, Методика, диагностика, дети дошкольного и школьного возраста*

*Abstract. The article is an methods overview of diagnosing the development level of emotional intelligence. Various techniques for identifying the personal and cognitive components of emotional intelligence are considered.*

*There is a description of the basic model of emotional intelligence in the article. There is an explanation of the importance developing emotional intelligence from preschool age.*

*Keywords: Emotional intelligence, methods, diagnostics, preschool and school children*

В настоящее время проблеме межличностных отношений людей уделяется значительное внимание. Существуют различные науки, которые изучают взаимоотношения людей такие, как социальная психология, конфликтология и многие другие.

В 1990 г. в психологию был введен новый термин «эмоциональный интеллект». Данное понятие было разработано П. Сэловеем и Дж. Мэйером [13]. Оно означает способность распознавать и дифференцировать свои эмоции и эмоции других людей, а также способность применять информацию о своих эмоциях для решения различных ситуаций. П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили основные компоненты эмоционального интеллекта, такие, как идентификация и выражение эмоций, направленность на свои эмоции и эмоции других людей; регуляция эмоций, которая имеет двустороннюю направленность; эмоциональная информация в мышлении и деятельности.

В настоящее время разработано около 10 моделей эмоционального интеллекта. Основное отличие их друг от друга заключается в компонентах, из которых состоит модель эмоционального интеллекта. Модель П. Сэловея и Дж. Мэйера является моделью способностей, она включает в себя компоненты способностей. Существуют смешанные модели, которые содержат как набор способностей, так и набор личностных характеристик. Авторами таких моделей являются Д. Гоулман [12], Р. Купер [цит. по 2, с. 60], Р. Бар-Он [цит. по 2, с. 58], К.В. Петридес и Э. Фернхем [цит. по 2, с. 60] и др. Модель эмоционального интеллекта, разработанная Д.В. Люсиным [7] не относится ни к модели способностей, ни к смешанной модели.

В современном обществе существует социальный заказ на развитие эмоционального интеллекта детей. Одним из направлений развития детей, содержащимся в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [1], является социально-коммуникативное развитие. Оно включает в себя развитие таких навыков, как социальное взаимодействие, сопереживание, совместная деятельность, саморегуляция собственных действий, понимание моральных ценностей, нравственности и этических норм, развитие социального интеллекта и эмоционального интеллекта и всех компонентов эмоционального интеллекта. В настоящее время развитие эмоционального интеллекта детей настолько востребовано, что многие школы РФ развивают эмоциональный интеллект в условиях дополнительного образования. По всей России открываются центры по развитию эмоционального интеллекта детей.

Развитый эмоциональный интеллект, как психологический феномен, способен улучшить качество жизни ребенка дошкольного возраста, а впоследствии, положительно влиять на дальнейшее развитие подрастающего ребенка во всех сферах жизни. Способности понимать свои и чужие эмоции, а также управлять ими, являются предикторами успешной социализации и межличностного взаимодействия, а также обучения.

Дети, одаренные высоким эмоциональным интеллектом или развитым в процессе обучения, являются лидерами в коллективе, умеют устанавливать социальные контакты, не доводить ситуацию до конфликтов, понимают свои эмоции, умеют регулировать свои состояния, обладают высокой рефлексией. Такие дети умеют привлекать к себе внимание, они очень дружелюбны и внимательны к чувствам других людей. В современной психологической науке

существует целый ряд методик, созданных для определения уровня эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

М.А. Нгуен [9] предлагает три методики для определения эмоционального интеллекта, а также анкету для родителей и воспитателей «Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника». Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» позволяет определить направленность ребенка на материальный мир или на людей. «Три желания» также является проективной методикой, и направлена на выявление фокусировки ребенка на себя или на других людей. Методика «Что-почему-как» предназначена для выявления степени понимания ребенком эмоционального состояния другого человека, эмпатии, готовности проявить заботу. Теоретико-методологическую основу данных методик составили положения проективной психологии и арт-терапии дошкольников.

Е.И. Изотова [4] разработала методики для диагностики эмоционального интеллекта у детей дошкольного и младшего школьного возраста: «Эмоциональная идентификация» и «Эмоциональная пиктограмма». Методика «Эмоциональная идентификация» направлена на выявление особенностей восприятия и понимания эмоций. Она позволяет выявить когнитивно-аффективные компоненты эмоциональной сферы ребенка. Методика «Эмоциональная пиктограмма» была разработана на основе методики диагностики опосредованного запоминания А.Р. Лурия «Пиктограмма». Данная методика основывается на модели способностей эмоционального интеллекта.

Методики для диагностики эмоционального интеллекта у детей дошкольного и школьного возраста в условиях семейной депривации были созданы Прусаковой О.А. [цит. по 11, с. 162]. Методика «Нарисуй свои эмоции», направлена на диагностику настроения по лицу, где ребенок рисует себя с соответствующим настроению выражением лица. В методике «Определи эмоции человека по ситуации», ребенку предлагается определить эмоции человека после прочтения рассказа. Ряд методик «Определи эмоции по мимике человека», «Нарисуй чужие эмоции», «Методика для оценки понимания эмоций в случае соответствия и амбивалентности основных эмоциональных компонентов» используется с применением карточек. Данные методики могут также использоваться в работе с детьми из нормальных семей.

В.М. Минаева [8] для определения уровня развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста разработала методику диагностики в формате беседы с использованием карточек с графическим изображением лиц. Перед ребенком ставится задача – изобразить эмоцию с помощью мимики и пантомимики, назвать ее, попробовать сделать предположение о возникновении той или иной эмоции человека, изображенного на карточке. Эта методика включает в себя исследование не только когнитивных способностей, но и способности к воспроизведению невербального выражения эмоций. Методика

В.М. Минаевой основывается на модели способностей эмоционального интеллекта.

Методика диагностики «Распознавание эмоциональных состояний» Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой [10] позволяет изучать способности детей дошкольного возраста к эмпатии, а также к определению эмоционального состояния другого человека по портретным картинкам.

И.О. Карелина [5] разработала опросник для воспитателей, позволяющий определить возможности распознавания и воспроизведения эмоций детьми дошкольного возраста, а также методику диагностики «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе». Она заключается в эмпирическом исследовании особенностей проявления у детей эмоциональной ориентации на сверстника. Методика «Изучение особенностей понимания детьми основных эмоциональных состояний» создана И.О. Карелиной для определения уровня восприятия детьми эмоциональных состояний других людей.

Ю.А. Афонькина [3] является автором ряда методик по изучению эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Методика «Диагностика эмоционального интеллекта у детей 4-7 лет» направлена на выявление особенностей осознания, интерпретации и выражения эмоций. Методика «Изучение эмоционально-волевой саморегуляции у детей 4-7 лет» позволяет изучить особенности эмоционально-волевой саморегуляции у детей посредством настольной игры. Данная методика исследует два компонента эмоционального интеллекта: самоосознание и саморегуляцию. Эти компоненты содержатся в ряде моделей эмоционального интеллекта (Дж. Мейер; П. Сэловей; Д. Гоулман; Д.В. Люсин).

Е.М. Листик [6] разработала методику для детей 5-7 летнего возраста, позволяющую диагностировать способности к распознаванию базовых эмоций при помощи такого стимульного материала, как фотографии людей, с выраженными эмоциями на лице, сказочные иллюстрации с лицевой экспрессией и истории про родителей.

Каждая из разработанных методик диагностики эмоционального интеллекта уникальна, несмотря на то, что в основном исследуются идентичные компоненты. Методики М.А. Нгуена диагностируют личностные особенности эмоциональной сферы ребенка. Методики Е.М. Листик, И.О. Карелиной, Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой, О.А. Прусаковой диагностируют понимание эмоций детьми. Методика В.М. Минаевой отличается от других методик диагностикой способностей к невербальной экспрессии. Отличительной особенностью методики Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой является диагностика такого компонента эмоционального интеллекта, как эмпатия. При выборе методик для диагностики эмоционального интеллекта ребенка необходимо исходить из запроса и потребностей в определенной информации об эмоциональной сфере ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

*Список литературы*

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. Регистрационный N 30384
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Афонькина Ю. А. Диагностика эмоционального интеллекта у дошкольников// Детский сад: теория и практика. – №4. – 2014. – С. 7-17.
4. Изотова Е. И. Амплификация эмоционального развития детей в условиях дошкольного учреждения // Психолог в детском саду. – 2007. – № 1. – С. 57-74.
5. Карелина И. О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований: избранные научные статьи. – Прага, 2017. – 157 с.
6. Листик Е. М. Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста // Психолог в детском саду. – 2003. – №4. – С. 3-19.
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. Минаева В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений. – М.: АРКТИ. 2003. – 48 с.
9. Нгуен Минь Ань. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83-85.
10. Фатихова Л. Ф., Харисова А. А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. – Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО "МГГУ им. М.А. Шолохова", 2010. – 69 с.
11. Хачатурова А. В., Сергиенко Е. А. Становление модели психического в условиях семейной депривации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 6, – № 2. – 2009. – С. 161–172.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
13. Mayer J.D. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model / John D. Mayer; Eds. Marc A. Brackett, Peter Salovey. Port Chester, NY: National Professional Resources, 2004.- 329 p.

**Карпова С. И.,**

*доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*  
E-mail: [karpova\\_svetlana@inbox.ru](mailto:karpova_svetlana@inbox.ru)

**Сухова Е. И.,**

*доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*  
E-mail: [elenaivanovna.suhova@mail.ru](mailto:elenaivanovna.suhova@mail.ru)

**РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ И МУНИЦИПАЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

*Аннотация. Сегодня система выявления, развития и поддержки одаренных детей в стране выстраивается через сеть негосударственных региональных центров, создающихся*

*по инициативе Президента с учетом опыта работы образовательного центра «Сириус». Формируется определенная инфраструктура для выявления, развития и сопровождения одаренных детей на уровне регион – муниципальные образования (городские округа), эффективность функционирования которой обеспечивается механизмом сетевого взаимодействия и социального партнерства различных региональных и муниципальных образовательных организаций, ориентированных на развитие детской одаренности. Это предполагает кооперацию ресурсов, согласование и координацию действий всех участников процесса сетевого взаимодействия.*

*Ключевые слова: одаренные дети, региональные центры, региональные и муниципальные образовательные системы, сетевое взаимодействие.*

*Abstract. Today, the system for identifying, developing and supporting gifted children in the country is being built through a network of non-governmental regional centers created on the initiative of the President, taking into account the experience of the Sirius educational center. A certain infrastructure is being formed for identifying, developing and accompanying gifted children at the regional level - municipalities (urban districts), the functioning of which should be ensured by the mechanism of network interaction and social partnership of various regional and municipal educational organizations focused on the development of children's giftedness. This involves the cooperation of resources, coordination and coordination of actions of all participants in the network support process.*

*Keywords: gifted children, regional centers, regional and municipal educational systems, networking.*

В настоящее время система выявления, развития и поддержки одаренных детей в стране выстраивается через сеть негосударственных региональных центров, создающихся с учетом опыта работы образовательного центра «Сириус». Учредителями региональных центров выступают государственные структуры, профессиональные ассоциации, специализированные фонды и др., для управления создаются попечительские и экспертные советы, включающие представителей профессиональных сообществ и бизнес – структур региона. В каждом регионе согласно стратегии научно-технологического развития России [4], концепции спортивного резерва до 2025 г. [2] и стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г. [5] создаются и начинают действовать собственные центры выявления, обучения и поддержки одаренных детей. Открывающийся в регионах образовательный центр направляет на стажировку своих сотрудников и преподавателей в образовательный центр «Сириус» в рамках Соглашения о сотрудничестве, которое региональные власти заключают с Фондом «Талант и успех», специалисты которого проводят обучающие семинары, организуют программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки для педагогов [6].

Согласно прогнозируемым результатам Национального проекта «Образование», к 2024 г. 5% обучающихся по программам основного и среднего общего образования пройдут обучение в созданных в каждом субъекте РФ региональных центрах выявления, поддержки и развития способностей детей и молодежи, функционирующих с учетом опыта образовательного центра «Сириус» [3].

Действующие региональные центры принимают школьников на обучение по краткосрочным профильным программам дополнительного образования в области науки, искусства и спорта. Чтобы попасть в региональный центр на обучение дети проходят достаточно жесткий отбор: учитываются академические достижения, результаты прохождения отборочных туров, результаты оценки заданий, предложенных руководителями программ и др.

Создание региональных центров активизирует работу с одаренными детьми на уровне муниципалитетов и городских округов, где существует первичная потребность в организации условий для выявления и развития детской одаренности. Муниципальная система образования ориентирована на создание механизма поиска и развития одаренных детей, поддержки педагогов и образовательных организаций, осуществляющих работу по развитию детской одаренности на территории муниципалитета.

В каждом муниципальном образовании действуют долгосрочные целевые программы по работе с одаренными детьми, включающие в основном организацию и проведение разнообразных конкурсных мероприятий (школьных, городских и муниципальных туров предметных олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов, спортивных соревнований, фестивалей и др.). С этой целью администрациями муниципалитетов выделяется дополнительное финансирование образовательным организациям, участвующими в реализации муниципальной целевой программы, формируется собственная система мер по поддержке победителей и призеров конкурсных мероприятий в виде премий, поощрительных призов, именных подарков и др., на основе привлечения к софинансированию представителей бизнес-структур, расположенных на территории муниципального образования (городского округа). Во многих муниципалитетах есть организации общего и дополнительного образования детей, успешно осуществляющие подготовку учащихся к конкурсным мероприятиям в области науки, искусства и спорта. Можно констатировать, что в настоящее время формируется определенная инфраструктура для выявления, развития и поддержки одаренных детей на уровне регион – муниципальные образования (городские округа). Региональный уровень представлен: региональным центром выявления, поддержки и развития способностей у детей и молодежи, профессиональными образовательными организациями, расположенными на территории региона, региональными центрами диагностики и консультирования, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей, специализированными центрами дистанционного обучения одаренных детей.

Муниципальный уровень – организациями общего и дополнительного образования детей, центрами молодежного инновационного технического творчества (ЦМИТ), и др. Муниципальные образовательные организации, успешно работающие с одаренными и талантливыми детьми, становятся опорными образовательными площадками для проведения региональными центрами профильных образовательных программ для одаренных детей в

области науки, искусства и спорта. Обучение проводят педагоги, работающие в муниципальных образовательных организациях, прошедшие подготовку (или переподготовку) на базе образовательного центра «Сириус», и являющиеся разработчиками авторских программ.

Наряду с позитивными изменениями, многие специалисты (Н.Н. Жуковицкая, О.В. Копанева, О.С. Прилепских и др.) отмечают ряд проблем, не позволяющих выстроить целостную систему выявления, развития и непрерывного сопровождения одаренных детей. В круг таких проблем входят:

- несформированность механизма взаимодействия и взаимосвязи на уровнях регион - муниципалитет - образовательная организация;
- отсутствие действующей системы проведения комплексных и вариативных диагностических процедур, направленных на выявление потенциально одаренных детей в муниципальных организациях общего и дополнительного образования;
- разрозненность информационных баз сопровождения работы с одаренными школьниками в муниципальном образовании и регионе;
- проведение большого количества конкурсных мероприятий, имеющих разовый или бессистемный характер и др.

Одним из путей решения такого рода проблем является создание механизма сетевого взаимодействия и социального партнерства различных региональных и муниципальных образовательных организаций, что предполагает кооперацию их ресурсов, согласование и координацию действий в процессе выявления, развития и сопровождения одаренных детей. Организация системы сетевого взаимодействия и социального партнерства имеет целью создание интегративной образовательной среды для выявления, развития и сопровождения одаренных детей на уровнях: регион-муниципальные образования (городские округа).

Модель системы сетевого взаимодействия и социального партнерства региональных и муниципальных образовательных организаций по работе с одаренными детьми представлена на рисунке.

В функционировании системы сетевого взаимодействия важнейшая роль отводится региональным центрам выявления, обучения и поддержки одаренных детей, которые активно создаются в настоящее время по всей стране. Кроме организации краткосрочного обучения по профильным дополнительным образовательным программам детей, имеющих уже определенные академические достижения и прошедших конкурсный отбор, направлениями его деятельности могут стать:

- разработка единой концепции выявления, развития и поддержки одаренных детей в регионе и на ее основе региональной целевой программы по работе с одаренными детьми;
- привлечение специалистов для создания и функционирования системы проведения комплексных и вариативных диагностических процедур, направленных на выявление потенциально одаренных детей в муниципальных организациях общего и дополнительного образования с целью

проектирования на основе результатов диагностики индивидуальных траекторий развития и обучения детей;

- разработка рекомендаций и содействие в создании на базе ведущих муниципальных образовательных организаций общего и дополнительного образования ресурсных центров для обеспечения системно-ориентированного сопровождения одаренных детей [1];

- создание единой региональной информационной базы по работе с одаренными детьми, включая банк авторских методик и программ;

- привлечение к работе с одаренными детьми специалистов профессиональных образовательных организаций, расположенных на территории региона и др.

Для разработки нормативно-правовой базы регулирования правоотношений участников сетевого взаимодействия, а также для координации их действий, кооперации ресурсов и т.д., может быть создан координационный совет, объединяющий специалистов регионального центра, органов управления образования, руководителей образовательных организаций, расположенных на территории региона и муниципальных образований, успешно реализующих работу по развитию одаренности учащихся.



Рис.1 – Модель системы сетевого взаимодействия региональных и муниципальных образовательных организаций по развитию детской одаренности

Создание по инициативе Президента региональных центров выявления, поддержки и развития способностей детей и молодежи должно активизировать становление целостной системы выявления, развития и поддержки одаренных детей в стране.

#### Список литературы

1. Жуковицкая Н. Н. Управление процессом сопровождения одаренных детей в региональной образовательной системе // Человек и образование. – 2015. – № 3 (44). – С.123-127.
2. Концепция подготовки спортивного резерва в Российской Федерации // Вестник спортивного резерва. – 2017. – №1. – С.4-29.
3. Национальный проект «Образование» / Сайт Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 05.11.2019).
4. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. Утверждена Указом Президента РФ. От 01.12.2016 № 642. URL: <https://base.garant.ru/70225382/> (дата обращения: 05.11.2019).
5. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.02.2016. № 326-р. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420340006> (дата обращения: 05.11.2019).
6. Savenkov A., Karpova S.I., Sukhova E.I, Model of Development of Children's Giftedness in the Russian Education System/ Savenkov A., Karpova S.I., Sukhova E.I. // *Psychology (Savannah, Ga.)*. – 2018. – Т. 55. – № 2. – С. 74-84.

**Козырева Н. А.,**

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

## ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ШКОЛЕ «Я ИЗМЕНЯЮ МИР» (ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «СИРИУС», г. СОЧИ)

*Аннотация. В статье приводится модель выявления и развития детей, увлекающихся научно-техническим творчеством, негосударственным благотворительным фондом. Приводится структура модульной образовательной программы, которая позволяет научить детей создавать изобретения мирового уровня новизны. Ставится вопрос о выделении детей-изобретателей в отдельную категорию одаренных детей и создания системы поддержки и продвижения продуктов и творчества.*

*Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, дети-изобретатели, технология работы с одаренными детьми, проектное обучение, социализация, Фонд Мельниченко, ОЦ «Сириус» Сочи*

*Abstract. The article presents a model of identification and development of children interested in scientific and technical creativity, non-state Foundation. Proposed the structure of the modular educational program for teach children to create inventions. The question is raised about the allocation of children-inventors in a separate category of gifted children and the creation of a system of support and promotion of products its creativity.*

*Keywords: giftedness, gifted children, children-inventors, technology of work with gifted children, project training, socialization, Melnichenko Foundation, "Sirius" Sochi*

За последние несколько лет в России выстраивается новая инфраструктура образовательных организаций для работы с одаренными детьми, которая позволяет выявлять и развивать их способности, содействуя реализации талантов, в которую входят центры развития одаренных детей, «Кванториумы», ОЦ «Сириус». В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (№273-ФЗ от 29.12.2012) критерием одаренности является победа на олимпиадах и конкурсах (гл. 11, ст. 77). Более подробных критериев выявления одаренности, методов отбора нет даже в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [5].

Появляются региональные механизмы координации объектов образования и образовательных структур разного ранга, направленные на поиск, обучение и поддержку одаренных детей. Например, в региональной программе по направлению «Наука и техника» в Свердловской области выстраивается «преемственность в развитии таланта на траектории школа – вуз (ссуз) – предприятие. Реализация данной программы позволит формировать и использовать для развития региона социально и экономически активный человеческий капитал» [1, с. 58].

Другой механизм создания преемственности в развитии талантливых детей по направлению «научно-техническое творчество» выстраивает Благотворительный фонд Андрея Мельниченко – частный фонд инфраструктурных образовательных проектов. Реализуемая Фондом «Программа поддержки одаренных школьников в регионах присутствия компаний ЕВРОХИМ, СУЭК и СГК» ориентирована на межрегиональное взаимодействие государственных образовательных структур с создаваемой компаниями сетью Образовательных Центров занятий со школьниками. В 2017-2019 годах Фонд А. Мельниченко открыл девять центров детского научного и инженерно-технического творчества в Барнауле, Бийске, Рубцовске, Киселевске, Кемерово, Ленинске-Кузнецке, Невинномысске, Новомосковске, для школьников 5-11 классов. При этом решаются задачи как выявления наиболее способных школьников, так и создания условий для реализации их природного потенциала, а также возможностей профессиональной реализации в будущем (система «социальных лифтов»). Успехи школьников заносятся в единую базу данных Фонда, которая позволяет вести учет всех достижений школьника. В зависимости от уровня успешности Фонд определяет целесообразную степень поддержки данного ученика, которая предполагает, в частности:

1. Участие в летних и зимних школах – проектные смены и подготовка к олимпиадам.
2. Участие в сборах по подготовке к олимпиадам.
3. Участие в специальной программе по подготовке к участию в престижных Всероссийских и международных конкурсах проектов.
4. Стипендиальную поддержку при обучении в вузе, аспирантуре.
5. Стажировки студентов в подразделениях Компаний.

6. Возможность получения рабочего места в Компаниях по окончании вуза или аспирантуры [8].

Рассмотрим технологию работы Фонда с одаренными детьми на примере одного мероприятия.

На осеннюю проектную школу «Я меняю мир» в образовательном Центре «Сириус» (г. Сочи) 2-13 сентября 2019 г. были приглашены 36 детей 12-17 лет из Кемерово, Барнаула, Бийска, Новомосковска, Невинномысска, Ленинск-Кузнецка и 20 сопровождающих их педагогов. Все школьники ранее принимали участие в Детском научном конкурсе (ДНК) Фонда Мельниченко, в 2018-2019 гг., но только несколько из них были победителями ДНК. С точки зрения формальных критериев законодательства, нельзя было назвать их всех одаренными, тем более что конкурс ДНК не входит в Перечень олимпиад, конкурсов и иных интеллектуальных мероприятий, на основании побед в которых того ведется государственный учет одаренных и талантливых детей [7].

Для проведения проектной школы Центром креативных технологий «Идеальные Решения» по заказу Фонда была разработана модульная программа «Я меняю мир», рабочая тетрадь и наглядные опоры (чек-листы) для работы над проектами (авторы – В.И. Тимохов, Н.А. Козырева).

Образовательные задачи: познакомить школьников со всеми этапами проектной деятельности и методами работы на них, научить авторов создавать свой «материальный продукт» с использованием современного оборудования в лабораториях ОЦ «Сириус» и презентовать его в финале школы.

Психолого-педагогические задачи: создать комфортное пространство для социализации увлеченных техническим творчеством детей, общения их с ребятами разных возрастов, развить навыки коммуникации. Дети были распределены в семь разновозрастных команд по 5-7 школьников из разных городов, и несколько педагогов.

Рассмотрим подробнее структуру работы по модулям.

Модуль 1. Поиск значимых проблем для проектов

Одна из проблем проектно-исследовательской деятельности – это поиск тех проблем, которые будут актуальны, интересны школьникам, полезны для приобретения метакомпетенций и могут быть реализованы ресурсами образовательных учреждений.

Первые дни ребята учились искать и формулировать темы проектов с использованием таких подходов, как метод фокальных объектов (МФО), типовые приемы изобретательства по ТРИЗ, морфологический анализ, метод РВС (размеры-время-стоимость), метод Робинзона Крузо и метод Колумба.

Модуль 2. Выбор идеи проекта для дальнейшей разработки

Затем каждая поданная тема проекта была проанализирована в командах с помощью чек-листов, в которых были 11 вопросов по актуальности проекта, целевой аудитории, виду проектного результата, срокам выполнения проекта, результатам и др. Всего были описаны темы для 178 проектов, среди которых выделены исследовательские, инженерные, социогуманитарные проекты. Для

реализации в процессе осенней школы ребята выбрали 10 проектов. Остальные темы проектов планируется разместить в образовательной сети Фонда А. Мельниченко в Интернете, чтобы работать над ними могли проектные команды из любых городов. Такие сетевые возможности организации работы Фонда позволяют эффективно использовать интеллектуальный капитал как талантливых детей, так и их педагогов.

### Модуль 3. Разработка проекта

По выбранным темам команды прошли несколько раундов консультаций с экспертами для планирования работы над проектом, выделения задач, определения необходимых ресурсов, материалов, оборудования и времени для реализации. Были распределены роли участников на разных этапах работы. Поскольку все команды были разновозрастными, дети уже имели различный опыт создания проектов, и охотно делились им с товарищами по команде и осваивали новые компетенции.

Некоторые проекты включали изготовление и испытание модели. Работа проходила в лабораториях схемо- и системотехники, 3D-прототипирования ОЦ «Сириус». Ребята познакомились с основами компьютерного моделирования. После создания файла со своей моделью ребята авторы ее на 3D принтере, или запускали лазерные станки, токарный станок с ЧПУ. Не были забыты и стандартные технологии изготовления макетов из картона, бумаги и различных подручных материалов, которые команды активно использовали в дополнение к высокотехнологичным элементам своих проектов.

### Модуль 4. Развитие проектов: повышение уровня новизны

В то время как одни члены команды занимались макетированием и испытанием своей модели, другие ребята научились применять инструмент ТРИЗ «Идеальность» для решения задач прогнозирования развития своего проекта. Они проводили поиск недостатков и рисков проекта с помощью диаграммы Исикавы-Сибирякова и методики FAST. Повышали уровень новизны технического решения, которое легло в основу проекта. По адаптированной под краткосрочный формат методике Н.А. Козыревой «Начинай изобретать» изучали аналоги и составляли формулы своего изобретения для получения патента [3]. Не все проектные решения детей после проведенного ими патентного поиска (под руководством преподавателя) оказались патентоспособными, но на 8 проектов юные авторы составили формулы изобретения: устройство «Assistan travel» для рекомендуемого безопасного движения слепых, комплексная автоматизированная система пропуска и фиксирования перемещений людей на территории организации, складная пластиковая бутылка, мяч для спасения на воде, игрушка «Хут-Хут», Неваляшка «Кот-охотник», игрушка Неваляшка «Солнечная система».

После составления формул изобретения авторам предстоит длительная работа уже дома со специалистами, которые помогут ребятам в составлении документов для подачи заявки на изобретение в Роспатент. Дети получают патент и статус изобретателей еще в школьном возрасте.

### Модуль 5. Презентация проекта

Ребята познакомились со структурой презентации проекта для участия в конкурсах, изучили типовые ошибки, подготовили индивидуальный и командный «театрализованный» показ в действии макета своей разработки, компьютерную презентацию проекта.

На финальной проектной сессии в конференц-зале ОЦ «Сириус» команды отчитались о результатах осенней школы: выступили с презентацией, демонстрацией модели, докладывали результаты проведенных исследований, испытаний, делали выводы о перспективах дальнейшего развития проекта. Теперь они владеют методическим инструментарием для того, чтобы планировать свою творческую работу на несколько лет вперед, и смогут научить этому своих товарищей в образовательных центрах Фонда А. Мельниченко.

В процессе работы проектной школы были проведены диагностика творческих способностей детей (Тест Торренса, субтест 2, методика уровня новизны М. Гафитулина), анкетирование, включенное наблюдение, беседы со школьниками и педагогами, анализ продуктов творчества детей, составлен «творческий портрет» участников школы.

Подводя итоги предложенной технологии работы с увлеченными техническим творчеством школьниками, мы можем поставить следующие вопросы:

1. В десяти созданных проектах школьниками были предложены восемь патентоспособных технических решений (а это значит – претендующих на мировую новизну и изобретательский уровень). Согласно Рабочей Концепции одаренности, разработанной авторским коллективом (Д.Б. Богоявленская и др.) «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» [2, с. 7.]. Поскольку в инженерном творчестве именно изобретение является самым высоким результатом, в том числе для взрослых специалистов, может быть, имеет смысл выделить отдельную категорию талантливых, одаренных детей – «дети-изобретатели»?

Актуальность работе с детьми и молодежью в этом направлении придает тот факт, что Российская Федерация отстает по числу изобретений от ведущих стран мира в десятки раз. Патентная статистика является основным показателем инновационного потенциала и одним из ключевых показателей технологического развития страны. Сравнительный анализ патентной активности стран мира, ежегодно публикуемый Всемирной организацией интеллектуальной собственности (World Intellectual Property Organization), показывает неутешительную динамику [6]. Так, в 2012 г. в Китае (лидер) было подано 526 412 заявок на изобретение, в США – 503 582. Россия была на 7-м месте в мировом рейтинге с 41 414 заявками на изобретение, то есть отставала от лидера в 12,7 раз. К 2018 г. Китай резко ускорился – было подано 1 381 594 заявки на изобретение, в США – 606 956, а Россия опустилась на 8-е место в

мировом рейтинге со снижением числа поданных заявок – всего 36 883. При этом отставание от Китая составило 37,4 раза, а от США –16,4 раза.

Таким образом, для инновационного развития Российской Федерации требуются нетривиальные и кардинальные решения, чтобы резко прирастить интеллектуальный капитал – патенты на изобретения.

2. Если «неодаренные» по формальным критериям дети смогли проявить незаурядные результаты (составили формулы изобретения на свои разработки) в процессе направленного обучения за 11 учебных дней, то может быть, стоит поставить эксперимент в масштабе всей страны? И тогда мы выявим десятки тысяч одаренных детей, для которых нужна будет иная система поддержки личного творческого развития и продвижения продуктов их инженерного творчества [4]. Пока мы не замечаем этих детей – государство не может им оказывать поддержку в развитии инноваций, а их разработки не становятся экономически активным интеллектуальным капиталом – изобретениями.

Научная и практическая новизна описанной в статье технологии работы с одаренными детьми: реализация программы «Я меняю мир» позволит не диагностировать наличие скрытой одаренности, и не просто «выявлять» одаренных детей – а реально развивать способных, увлеченных техническим творчеством детей, и «преобразовывать» их человеческий капитал в экономически активный интеллектуальный капитал – патенты на изобретения Российской Федерации.

#### *Список литературы*

1. Бебнева Н. А., Попов А. Н. Проектная деятельность как метод работы с одаренными детьми // Современные научные исследования и разработки. – Астрахань: Научный центр «Олимп». 2018. – Т. 2. – № 5 (22). – С. 57-59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35558960> ) (дата обращения: 05.12.2019).
2. Богоявленская Д. Б. и др. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 90 с.
3. Козырева Н. А. Начиная изобретать! – М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. – 150 с.
4. Козырева Н. А., Тимохов В. И. Национальная конкурентоспособность начинается с детства // Россия: тенденция и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 11 / РАН.ИНИОН. – М., 2016. Часть 2. – 744 с.
5. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (дата обращения: 05.12.2019).
6. Отчет WIPO 2018, Отчет WIPO 2012 [Электронный ресурс]. URL: <https://nonews.co/directory/lists/countries/number-patents> (дата обращения: 05.12.2019).
7. Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. N 1239 "Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития" [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71251462/> (дата обращения: 05.12.2019).
8. Программа поддержки одаренных школьников в регионах присутствия компаний ЕВРОХИМ, СУЭК и СГК. [Электронный ресурс]. URL: <http://aimfond.ru/programme/> (дата обращения: 05.12.2019).

**Кофан А. В.,**  
*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ*  
*E-mail: [nastya-kofan@yandex.ru](mailto:nastya-kofan@yandex.ru)*  
**Научный руководитель:**  
*кандидат педагогических наук, доцент*  
Цаплина О. В.

## **РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

*Аннотация. В статье рассматривается понятие «одаренность». Описаны особенности одаренных детей. Особое внимание уделено тому, как необходимо взаимодействовать с одаренными детьми и какие условия необходимо создавать для их развития. В статье представлены дидактические игры, как один из способов развития потенциально одаренных детей.*

*Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, дошкольный возраст, особенности одаренных детей, дидактическая игра, развитие.*

*Abstract. The article deals with concept of «giftedness». It is dealt with features of gifted children. Much attention is given to interact with gifted children and what conditions should be created for the development of children. The article presents didactic games as one of the ways of development of potentially gifted children.*

*Keywords: giftedness, gifted child, preschool age, features of gifted children, didactic game, development.*

Современное общество нуждается в одаренных, способных людей с нестандартным мышлением, с творческой активностью. Обучение и воспитание одаренных детей – задача государства и сложная проблема.

Мало кто знает, что такое одаренность. Как проявляется одаренность? Как развивать одаренных или потенциально одаренных детей? До сих пор до конца не изучены компоненты одаренности, определения. Нет четкого алгоритма выявления одаренности. Не полностью изучены вопросы ее возникновения и развития [7].

Для работы с одаренными детьми, должен быть педагог с высокой педагогической подготовкой и обязательно со знаниями в области психологии и педагогики одаренности. Он должен знать структуру одаренности, особенности одаренных детей, виды одаренности, методы работы с такими детьми и т. д. Однако, на данный момент, мало педагогов, которые были бы компетентны в этой области [6].

Попробуем глубже рассмотреть данную проблему и найти один из путей развития потенциально одаренного ребенка.

Б.М. Теплов рассматривает одаренность как сочетание определенных способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении какой-либо деятельности [10]. Следовательно, одаренность – это не значит, что ребенок уже чего-то добился, а то, что у него есть возможность достижения успеха в какой-то деятельности. Кроме наличия способностей человеку еще необходимо обладать некоторыми знаниями и

умениями, поэтому одаренному человеку необходимо также развиваться и учиться, как и остальным. Одаренность граничит с талантом. Под талантом понимается способность в какой-либо деятельности, которая проявляется как творчество [10, 12].

Учеными исследовано, что зарождение таланта обусловлено генетическими факторами. Но большую роль играют социальные факторы, т. е. как будут проявляться и развиваться способности, которые даны от природы, зависит от социальных факторов.

Под социальными факторами имеются в виду: семья, общество, окружение. Попытки родителей и воспитателей воспитать в детях стремление к продуктивной деятельности, заложить этические и нравственные качества не всегда становятся успешными из-за агрессивного воздействия внешнего мира.

Таким образом, генетика доказывает, что у каждого заложено много способностей и возможностей, которые необходимо развивать, чтобы сохранить потенциал, который дан от рождения [9].

Рассмотрим феномен одаренности в дошкольном возрасте. В этот период необходимо, чтобы задатки, которые были даны от природы, не угасли, а развивались. Поэтому важно, чтобы внимание педагогов было максимально устремлено к сохранению и развитию этих способностей. При этом ребенок нуждается в особом подходе со стороны окружающих, так как перед детьми стоит много психологических трудностей [4].

Ранние проявления одаренности могут выражаться в ускоренном развитии в какой-либо деятельности или наличии умений, которые опережают возраст. Это может свидетельствовать о высоких потенциальных возможностях ребенка. Сфера, в которой может проявляться одаренность, может быть лингвистической, познавательной, двигательной, в определенных видах искусства. А также в эмоциональной и социальной сферах и другие. Многие дети проявляют свою одаренность не в одной сфере, а в нескольких. Задача педагогов и психологов не только выявить это, но и совершенствовать, развивать их [13].

У одаренных детей часто отмечается эмоциональная чувствительность, благодаря которой рано развиваются ценности, сопереживания. Такие дети могут заботиться о других, демонстрировать рефлексии и хорошую адаптацию в обществе. Но это может приводить к ранним внутренним конфликтам из-за понимания своего отличия от других.

Часто встречается, что ребенок в какой-то сфере высоко развит, а в других отстает. Например, в сфере общения, в сфере эмоций и чувств. Эти сферы не успевают за развитием в талантливой сфере ребенка («асинхрония развития»).

У таких детей большая тяга к знаниям. Одаренные дети хотят получать новые знания, учиться, и им это легко дается. Общей характеристикой одаренного ребенка является эмоциональная напряженность. Такие дети часто бывают гиперактивными. Одаренные дети более чувствительны к проблемам, не терпят несправедливость, настойчивы, изобретательны. Одно из главных

отличий таких детей является любознательность. Они поглощают большие объемы информации. С помощью нее у ребенка появляется способность критически анализировать [15].

У одаренных детей могут развиваться положительные качества или отрицательные. К положительным относятся: независимость, настойчивость, лидерство, хорошая память и т. д. К отрицательным относятся: импульсивность настроения, нетерпимость, эгоизм и другие [14].

При взаимодействии с детьми необходим индивидуальный подход, а также соблюдение принципов. Строить занятия нужно так, чтобы дети с нетерпением ждали, что будет на следующем занятии; оптимально соотносить процессы развития и саморазвития. Необходимо, чтобы формирование творчества осуществлялось на всех этапах обучения. Также нужно учитывать интерес и потребности ребенка. Детям необходимо предоставлять самостоятельное экспериментирование, побуждать творческую активность. Творческие занятия должны возникать только из детских интересов. Для этого необходимо, чтобы была разнообразная предметная среда, предоставление свободы для исследования; свободное пространство и время для игр.

Взрослый при этом должен исходить из интересов ребенка и удовлетворять его потребности. Педагог или родитель не должен вмешиваться в дела ребенка без разрешения, высказывать личностных оценок в адрес ребенка. Он должен поддерживать желание к творчеству.

Важным является выбор методов работы с одаренными детьми в связи со сложностью данного явления. Для выбора методов необходимо сначала определить: с каким типом одаренности мы столкнулись; какие задачи мы будем ставить при работе с детьми; будем мы развивать высокие качества или будем развивать качества, которые недостаточно развиты [5].

Условия и принципы, которые были указаны выше, способствуют: снижению психоэмоциональных отклонений у ребенка; развитию одаренности; качественному педагогическому процессу [6].

Есть мнение, что каждый человек от природы одарен, только необходимо развивать эти природные задатки. Отсюда следует, что необходимо наблюдать за детьми, выявлять по некоторым признакам детей с определенными способностями и развивать их. Конечно, каждого ребенка необходимо развивать, чтобы его возможные способности не угасли. При этом учитывать нужно индивидуальный подход и условия, которые представлены выше.

Игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, в которой происходит всестороннее развитие личности. Именно поэтому обучение в игре является оптимальным методом работы с детьми.

Дидактические игры – это игры с правилами, которые создаются специально для развития и обучения. Она является и формой обучения, и игровым методом, и всесторонним воспитанием, и творческим развитием, и самостоятельной игрой [3, 11].

Существуют различные виды и направления дидактических игр. Например, виды игры, основанной на используемом дидактическом материале:

игры с предметами и игрушками, настольно-печатная игра, словесная игра [8]. Игры могут быть направлены на развитие восприятия, памяти, мышления и т. д.

Чтобы использовать эти игры в работе с потенциально одаренными дошкольниками, необходимо, чтобы:

1. игры учитывали интерес потенциально одаренных дошкольников;
2. игры соответствовали уровню сложности;
3. дидактическая игра должна быть направлена на получение новых знаний, чтобы потенциально одаренным детям было интересно и не скучно;
4. педагог понимал, какие знания нужно развивать, а какие «подтянуть».

Далее предложим некоторые дидактические игры, которые педагогу необходимо адаптировать под каждого ребенка:

1. «Из каких фигур состоит...». Здесь необходимо по рисунку определить из каких фигур состоит предмет. Игра направлена на закрепление понятия формы.

2. «Какая фигура лишняя?». В этой игре необходимо определить, какая фигура в ряду будет лишняя. Здесь можно использовать не только фигуры, но и другие предметы. Например, предложить ряд разных видов мебели, среди которых будет один предмет одежды.

3. «Подбери слово». Эта словесная игра развивает сообразительность. Цель словесной игры заключается в подборении нужных по смыслу слов.

4. «Что бывает широкое (длинное, высокое, низкое, узкое)?». Данная игра развивает быстроту мышления, представления о величине и умение классифицировать предмету по признакам. Игра заключается в том, что воспитатель называет качество, а дети должны вспомнить предмет, который можно так охарактеризовать.

5. «Подбери цвет каждому предмету». Игра развивает цветовое восприятие. Ребенку необходимо разложить цветные квадраты – к каждому предмету его цвет.

6. «Летает - не летает». Игра направлена на развитие мышления. Когда педагог говорит «летает», дети должны быстро назвать предметы, которые летают. Когда педагог говорит «не летает», дети должны назвать предметы, которые не летают.

7. «Узнай фигуру на ощупь». Развитие мелкой моторики рук, мышления. Ребенку необходимо с закрытыми глазами вынуть предмет, ощупать его и назвать [1, 2].

Таким образом, одаренность сложное явление. Педагог или родитель, который столкнется с этим, должен подробно изучить этот вопрос и применить к ребенку особый индивидуальный подход. А также любого ребенка необходимо развивать с самого рождения, так как в каждом могут быть заложены определенные способности. Один из способов обучения являются дидактические игры, которые направлены на всестороннее развитие ребенка.

1. Башаева Т. В. Развитие восприятия. Дети 3-7 лет. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 176 с.
2. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя дет. сада. Изд. 2-е, испр. и доп. – М., «Просвещение», 1977.
3. Виноградова И. А., Иванова Е. В., Цаплина О. В. Средовые факторы формирования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – №1 (190). – С. 65-72.
4. Егорова Е. Е. Одаренность детей. Особенности и проблемы развития // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – Уфа, 2016. – №5-3. – С. 77-79.
5. Ермекбаева А. Т. Одаренность детей как комплексная проблема современного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №4-2. – С. 93-96.
6. Колосова Н. В., Титаренко А. В. К проблеме развития одаренности у дошкольников // Вестник науки и образования. – Иваново, 2017. – Т.1. – №12 (36). – С. 78-81.
7. Кривунь М. П. Проблема детской одаренности в педагогической науке и практике // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2014. – Т.2. – №3. – С. 20-24.
8. Соколова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение дидактической игры дошкольников // Научно-педагогическое обозрение. – Томск, 2018. – №3 (21). – С. 16-23.
9. Соколова Н. В. Современный мир и проблема одаренности // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – Магадан, 2010. – №14. – С. 118-122.
10. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. — М.: МГУ, 1982.
11. Ткаченко А. С. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Братск, 2014. – Т.1. – С. 185-188.
12. Трафимчик Ж.И. Одаренность, талант, гениальность: введение в проблему. – Гомель, 2014. – №2 (40). – С. 140-145.
13. Цаплина О. В., Иванова Е. В. Взаимодействие детского сада и школы в процессе организации предметно-пространственной среды с целью формирования активности ребенка // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8 (123). – С. 76-80
14. Щербланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: Изд-во БИНОМ, 2011. – 245 с.
15. Щербланова Е.И. Одаренность дошкольника: проявления и проблемы в развитии // Проблемы современной науки и образования. – Иваново, 2016. – №24 (66). – С. 59-63.

**Кукарцева М. С.,**  
*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*  
*E-mail: [kukartsevams@mgpu.ru](mailto:kukartsevams@mgpu.ru)*  
**Научный руководитель:**  
*кандидат педагогических наук, доцент,*  
**Иванова Т. Е.**

## **КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

*Аннотация. В статье рассматриваются ключевые компетенции и ценности для педагогов, работающих с одаренными детьми, и руководителей образовательных программ.*

*Представлен анализ данных опроса, проведенного с различными категориями сотрудников образовательных организаций, взаимодействующих с талантливой молодежью.*

*Ключевые слова: компетенции, ценности, одаренные дети, одаренность.*

*Abstract. This article includes main competencies and values for teachers working with gifted children and educational program managers. There is the data analysis of the survey with different categories of employees of educational organizations interacted with talented young people.*

*Keywords: competencies, values, gifted children, giftedness.*

В современной России в связи с повышенным интересом к одаренной личности активно разрабатываются технологии выявления талантливых детей, методики работы с ними, открываются центры по взаимодействию с данным контингентом обучающихся. Методологической основой исследований и организации практической работы с одаренными детьми являются работы многих отечественных психологов: Ю.Д. Бабаевой [1], Л.И. Ларионовой [2], А.И. Савенкова [5], Н.Б. Шумаковой [7], Е.И. Щеплановой [8] и др.

Региональные центры выявления и поддержки одаренных детей создаются в соответствии с поручением Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 1 декабря 2016 г. № Пр-2346 (п. 4б) с целью обеспечения условий для реализации Стратегии научно-технического развития Российской Федерации, утвержденной Указом Президента России от 1 декабря 2016 г. № 642, в рамках приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» [3, 4].

В период с 2017 по 2022 гг. предполагается создание 85-ти региональных центров во всех субъектах Российской Федерации. В связи с этим возникает потребность в высококвалифицированных кадрах, которые будут понимать, как выстраивать взаимодействие с одаренными детьми, находить подход для продуктивной совместной учебно-развивающей деятельности. Реализуя данную задачу, общество предъявляет запрос на профессионалов, которые смогут должным образом организовать образовательное пространство, подобрать для регионального центра работников, обладающих определенным набором личностных и профессиональных компетенций.

С открытием все большего количества ресурсных центров по работе с одаренными детьми появляется дефицит в педагогических и управленческих кадрах. Для решения данной проблемы акцентируется задача создания единых подходов к отбору педагогов, разработке общих критериев, системы поиска и привлечения специалистов в образовательные организации. Первым шагом на пути создания методики привлечения кадров является выделение ключевых компетенций для педагогов, работающих с одаренными детьми и талантливой молодежью, в соответствии с профессиональными стандартами и требованиями современного информационного общества.

В основу данного исследования положен компетентностный подход, позволяющий достаточно объективно оценить профессиональную пригодность специалиста, а также выработать четкие критерии качества реализации профессиональной деятельности.

Нацеленность на становление и развитие личностных характеристик и профессиональных компетенций – одно из наиболее перспективных направлений в педагогической науке и практике современного образования.

Компетентность – «это интегральное свойство, позволяющее человеку личностно-мотивированно и эффективно осуществлять любую деятельность. Она всегда базируется на системе ценностей, включает знания, умения, способы мышления, умения принимать решения и предвидеть возможные результаты» [6, с. 69].

Нами были выделены ключевые компетенции и ценностные характеристики для педагогов, работающих с одаренными детьми, и руководителей образовательных программ. На основании выделенных личных качеств, ценностей, универсальных и персональных компетенций был проведен опрос, в котором приняли участие более ста работников образовательного центра «Сириус» и нескольких региональных центров, работающих по модели «Сириуса».

В опросе приняли участие старшие вожатые (29,4%), воспитатели (17,6%), учителя общеобразовательной школы (19,3%), педагоги профильной программы (10,9%), педагоги дополнительного образования (10,9%), психологи (7,6%), руководители образовательных программ (4,2%). В начале опроса респондентов просили распределить личностные качества педагогов, работающих с одаренными детьми, по степени проявления от 1 до 5, где 5 – максимальное значение. 80% респондентов отметили ответственность на высоком уровне, 75% – эмоциональную стабильность (устойчивость), 68% – широту взглядов, 49% – способность сочувствовать и сопереживать (эмпатия). Результаты представлены на рисунке 1.

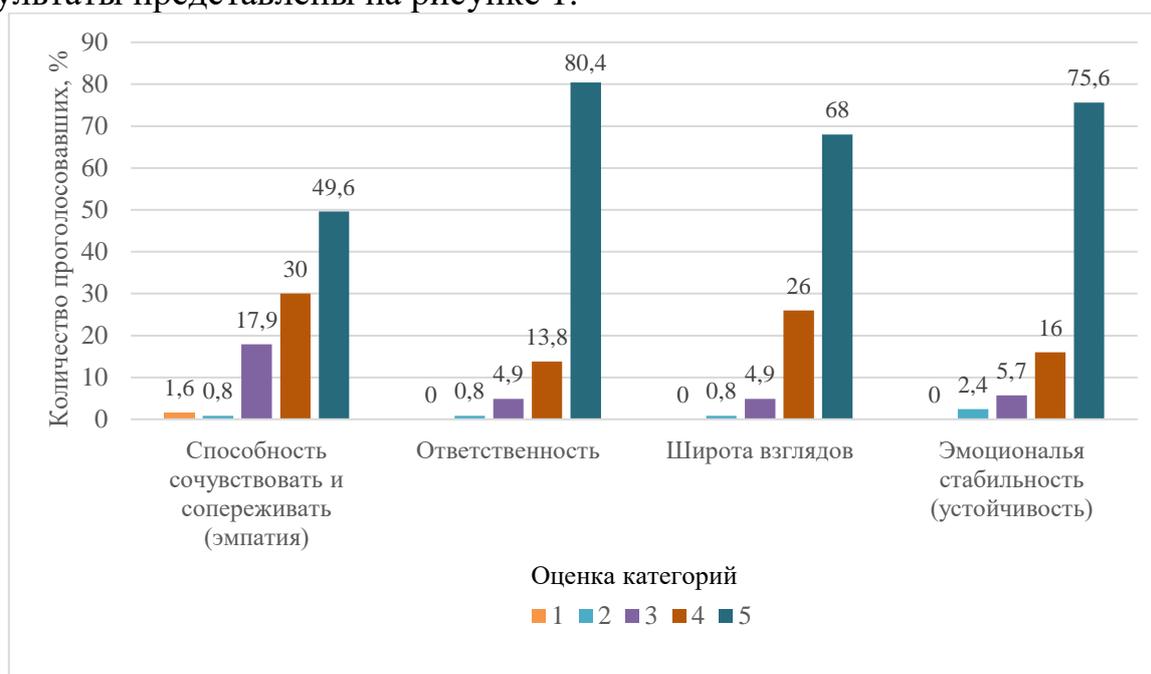


Рис. 1 – Результаты опроса педагогов, работающих с одаренными детьми (категория «личностные качества»)

По такому же принципу предлагалось распределить универсальные компетенции для специалистов, работающих с одаренными детьми (рис. 2): информационная грамотность (УК 1); коммуникация (УК 2); кооперация (УК 3); креативность (УК 4); системное мышление (УК 5); управление собой и другими – управление проектами (УК 6).

На первом месте оказалась коммуникация (78% опрошенных считают, что данная компетенция должна быть сформирована на высоком уровне). Далее распределение сложилось следующим образом: по 60% – информационная грамотность и управление собой и другими (управление проектами), 55% – креативность, по 42 % кооперация и системное мышление.

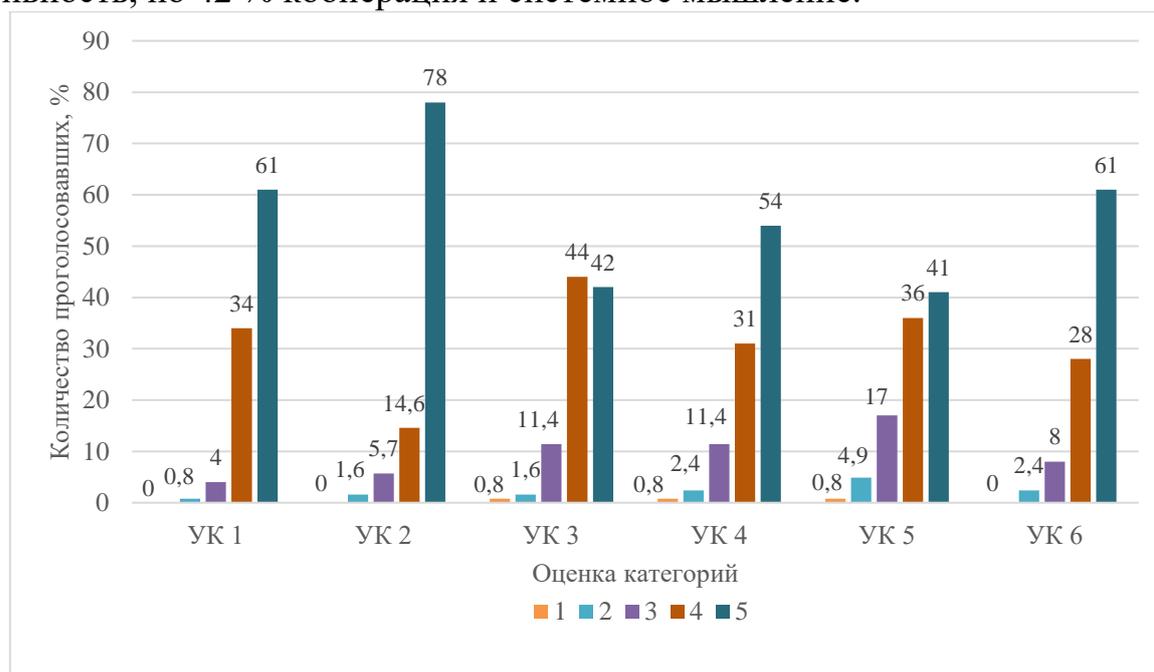


Рис. 2 – Результаты опроса педагогов, работающих с одаренными детьми (категория «универсальные компетенции»)

Среди персональных компетенций были предложены для рассмотрения следующие:

- проектирование и реализация программ педагогической поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в образовательных организациях основного и дополнительного образования (ПК 1);
- отбор и разработка форм и средств педагогической поддержки одаренных детей и талантливой молодежи (ПК 2);
- проектирование образовательной среды для поддержки и развития одаренных детей и талантливой молодежи (ПК 3);
- анализ качества и эффективности реализации образовательных программ (ПК 4);
- планирование и отбор педагогов для реализации образовательных программ (ПК 5);

– контроль и оценка деятельности работников, их профессиональное развитие (ПК 6).

На рисунке 3 представлено распределение оценок данных компетенций. Абсолютное большинство респондентов считают каждую из компетенций важной и необходимой для педагогов, работающих с одаренными детьми, при этом на особое место ставя первые три компетенции.

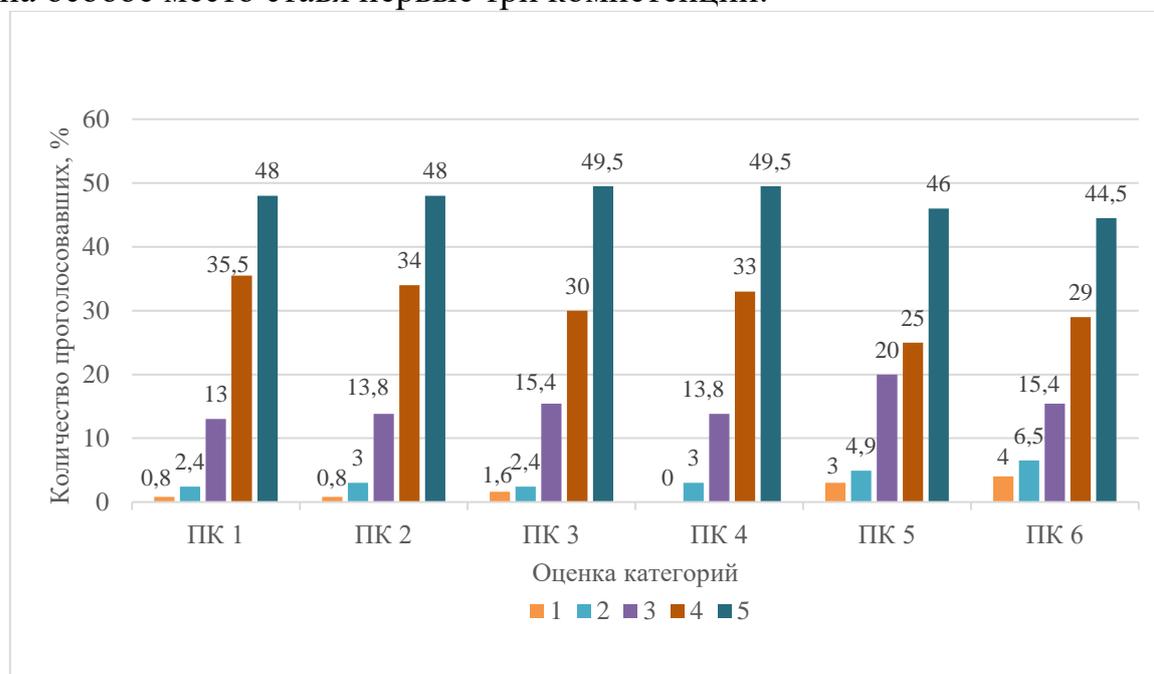


Рис. 3 – Результаты опроса педагогов, работающих с одаренными детьми (категория «персональные компетенции»)

Далее сотрудников образовательных организаций просили предложить дополнительные компетенции, не представленные в опросе, которыми должен обладать педагог, работающий с одаренными детьми. Респондентами предложены следующие компетенции: гибкость ума, поддержка индивидуальности и инициативности, обеспечение эмоционального благополучия, умение взаимодействовать с родителями, творческий потенциал, развитый социальный и эмоциональный интеллект, способность к регламентации собственной и чужой деятельности, быстрая переключаемость в видах деятельности, умение разрешать конфликтные ситуации, наблюдательность, ораторские способности, умение создавать ситуации успеха, ориентация на рост и саморазвитие, чувство юмора, самодисциплина, умение использовать индивидуальный подход, умение реагировать на критику, стрессоустойчивость, мобильность, быстрота реакции, постоянная включенность в деятельность, новаторство, знание нормативно-правовых документов. Для специалистов, работающих с одаренными детьми и талантливой молодежью, респондентами предложены следующие ценности: любовь к детям, любовь к делу, доброта, гуманность, человечность, нравственность, семья, уважение, патриотизм, развитие личности,

справедливость, оптимизм, открытость, труд, гармония. Многие респонденты отметили, что в отличие от компетенций ценности педагога, работающего с одаренными детьми, не должны отличаться от ценностей педагога, работающего с детьми, не выделяющимися выдающимися результатами.

Результаты, полученные в ходе опроса, помогут нам приступить к решению следующей задачи, обеспечивающей создание методики привлечения кадров для региональных центров по работе с одаренными детьми и талантливой молодежью.

#### *Список литературы*

1. Бабаева Ю. Д. Динамическая теории одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 87-102.
2. Ларионова Л. И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – № 6А. – С. 50-58.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
4. Приказ Минтруда России от 25.12.2018 № 840н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)».
5. Савенков А. И. Подготовка специалиста по работе с временным детским коллективом (вожатого) в условиях педагогического университета / О. А. Любченко, А. П. Каитов, Н. Д. Десяева, А. С. Львова, Э. К. Никитина, А. И. Савенков, Н. С. Трухановская. – М.: Изд-во ПЕРО, 2016. – 123 с.
6. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой, Н. П. Ансимовой [Серия: Подготовка кадров для работы с талантливыми детьми и молодежью]. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 382 с.
7. Шумакова Н. Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 253-269.
8. Щербланова Е.И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке// Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 138-149.

**Машарова Т. В.**

*доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ*

*E-mail: [mtv203@mail.ru](mailto:mtv203@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ КООРДИНАТ**

*Аннотация. Одним из ведущих направлений региональной политики в области образования является конструирование целостного комплекса работ с одаренными детьми*

и талантливой молодежи, включая их педагогическое сопровождение на всех этапах получения образования. Основная цель работы с одаренными детьми заключается в том, чтобы способствовать их «превращению» в одаренных взрослых, которые выступают в качестве важнейшего ресурса поступательного развития региона. В предлагаемой статье автор раскрывает особенности становления и зрелости феномена одаренности в системе образования Кировской области и приводит наиболее важные результаты.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, одаренность, одаренный ребенок, лонгитюдное исследование.

*Annotation.* One of the leading directions of the regional policy in the field of education is the construction of an integrated complex of work with gifted children and talented youth, including their pedagogical support at all stages of education. The main goal of working with gifted children is to facilitate their «transformation» into gifted adults, who act as the most important resource for the progressive development of the region. In this article, the author reveals the features of the formation and maturity of the giftedness phenomenon in the educational system of the Kirov region and gives the most important results.

*Key words:* social interaction, giftedness, gifted child, longitudinal research.

*Гении не падают с неба,  
они должны иметь возможность  
образоваться и развиться на Земле  
А. Бебель*

Работа с одаренными детьми является одним из важнейших направлений современного образования. Сегодня возникает задача выявить как можно больше детей с признаками одаренности и предоставить им благоприятные условия для развития соответствующих видов. Что же такое одаренность, какого ребенка можно считать одаренным?

Психологи считают, что одаренность – это системное свойство психики человека, которое развивается на протяжении всей его жизни и определяет возможности индивида, следующие из его интеллектуальных, культурных, психофизиологических особенностей, достигать более высоких, экстраординарных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Следовательно, одаренный ребенок – это ребенок, выделяющийся своими яркими, порой выдающимися достижениями в различных направлениях деятельности [2, 4].

В целях решения данной задачи в Кировской области была разработана подпрограмма «Одаренные дети» областной целевой программы «Дети Кировской области». В рамках этой подпрограммы для удовлетворения познавательных запросов обучающихся создана и расширяется сеть учебных заведений нового типа, специализированных школ [3]. Сегодня эта сеть представляет собой целый комплекс различных образовательных организаций, учреждений дополнительного образования, социальных партнеров и направлений деятельности. Почти половина детей региона от общего количества обучающихся занимаются по программам углубленного или повышенного уровня изучения предметов в 15 лицеях, 11 гимназиях, в 50 школах с углубленным изучением отдельных предметов, в спортивных школах и домах творчества.

Проводимые этими учреждениями конкурсы, турниры, олимпиады, соревнования играют значительную роль в системе работы с одаренными школьниками. Например, уже в пятнадцатый раз проводятся молодежные Циолковские чтения, посвященные памяти основоположника космонавтики К.Э. Циолковского. В этом году они собрали более 1000 молодых исследователей из 18 регионов страны.

С целью удовлетворения детской любознательности к робототехнике, цифровым технологиям в области действуют два технопарка «Кванториум» в городах Кирово-Чепецке и Омутнинске. С января 2020 года технопарк откроется в городе Кирове.

В центре олимпиадного движения Кировской области находится КОГАОУ ДО «Центр дополнительного образования одаренных школьников» (далее – ЦДООШ). Одно из направлений работы ЦДООШ заключается в проведении различных мероприятий, направленных на выявление одаренных обучающихся и мотивация их на дальнейшее развитие. Для всех желающих ЦДООШ организует олимпиады «Росатом» по физике и математике, всесибирские олимпиады по биологии и химии и другие. Например, этапы Московской физической олимпиады, физико-математической олимпиады «Физтех» Московского физико-технического института, всероссийской олимпиады Санкт-Петербургского университета, межрегиональной многопредметной олимпиады «Интеллектуальный марафон для младших школьников».

Каковы же основные результаты реализации подпрограммы «Одаренные дети»? В соответствии с рейтингом, Института непрерывного педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Кировская область находится в ТОП-10 регионов Российской Федерации, показавших лучшие результаты участия (по количеству победителей и призеров) в заключительном этапе ВсОШ в 2018 г. В 2019 г. школьники Кировской области в заключительном этапе ВсОШ принимали участие по 21 школьному предмету. В итоге им вручено 24 диплома победителей и призеров. Интегральный показатель эффективности участия команды Кировской области в заключительном этапе ВсОШ в 2019 г. составил 38,7%.

Другим показателем достижений кировских одаренных школьников служит награждение их федеральной и региональной медалями «За особые успехи в учении». В 2019 г. медали вручили 800 обучающимся, в 2018 г. – 872, в 2017 г. медали получили – 807 школьников. Постоянно растет число выпускников 9 классов, получивших аттестаты об основном общем образовании с отличием. Так, в 2019 году 715 выпускников получили аттестат с отличием, в 2018 г. – 666 выпускников, в 2017 г. 621 обучающийся [3].

Таким образом, поиск и развитие одаренных детей является длительным процессом, связанным с анализом возможностей конкретного ребенка. Для этого необходимо проводить лонгитюдное исследование – непрерывное, достаточно продолжительное отслеживание изменений, возникающих во время перехода ребенка от одного возрастного периода к следующему. Исследование

можно проводить и точно – своеобразными «срезами», соединенными «пунктирной линией» [6]. Как писал в свое время М.Я. Басов: «Такие наблюдения за одним и тем же ребенком дают возможность видеть, как быстро он изменяется в своем внешнем и внутреннем облике, как расцветает его личность, усложняясь и дополняясь, день ото дня, месяц от месяца, год от года все новыми чертами» [1].

Непрерывность и преемственность образовательной среды и методов развития одаренности, могут быть обеспечены в условиях тесного взаимодействия всех субъектов социального окружения ребенка. Поэтому каждое учреждение основного и дополнительного образования, имея специфические цели по развитию одаренности должно выстраивать свою систему взаимодействия с дошкольными, общеобразовательными учреждениями, Вузами, учреждениями культуры, бизнес средой [5].

Предлагаемая нами модель развития детской одаренности основывается на комплексном подходе в контексте интеграции сил всех заинтересованных сторон: родителей, дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных учреждений общего образования, учреждений дополнительного образования, бизнес-среды и взаимодействия всех субъектов социальной среды ребенка. Ядро модели – личность одаренного ребенка, которая развивается посредством принципов вертикальной преемственности и горизонтальной интеграции содержания образовательных программ различного направления.

#### *Список литературы*

1. Басов М. Я. Общие основы педологии. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. – 773 с.
2. Богоявленская Д. Б. Одаренность: природа и диагностика / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – М.: Изд-во АСОУ, 2018. – 240 с.
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. (Из послания Президента РФ Федеральному собранию № ГТП/О511 от 05.11.2008. «Российская газета» № 230 от 06.11. 2008). [www.kirovreg.ru/social/education/genii.php?p](http://www.kirovreg.ru/social/education/genii.php?p) (дата обращения: 12.12.2019).
4. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская; научн. ред. В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Магистр», 2003. – 95 с.
5. Суняйкина Е. Н. Партнерство в социальной сфере: новые тенденции в условиях модернизации // Модернизационные парадигмы в экономической истории России материалы Всероссийской научной конференции, Саранск, 2007. – С. 600 – 603.
6. Хеллер К. А., Перлет К; Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120-127.

**Михалёва Д. В.,**  
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Сочи  
E-mail: [MikhalevaDV@mgpu.ru](mailto:MikhalevaDV@mgpu.ru)  
**Научный руководитель:**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Цаплина О. В.

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация. В статье рассматривается процесс развития навыков саморегуляции подростков с литературной одаренностью. Описаны особенности эмоционально-поведенческой сферы подростков с литературной одаренностью (из практического опыта). В качестве инструмента диагностики взят опросник Моросановой В.И.*

*Ключевые слова: саморегуляция, развитие навыков саморегуляции, одаренный подросток, литературная одаренность*

*Abstract. The article describes developing process of self-regulation skills of adolescents with a writing talent. The features of the emotional and behavioral sphere of adolescents with a writing talent (from practical experience) are described. As a diagnostic tool used questionnaire Morosanova V.I.*

*Keywords: Self-regulation, the development of self-regulation skills, a writing talent, talented adolescents*

Интерес к развитию саморегуляции у подростков, получил в настоящее время достаточно широкое распространение и существует несколько причин, подтверждающих актуальность выбранного нами направления исследования.

Развитие саморегуляции особенно важно в подростковом возрасте, так как становление индивидуального стиля личностной саморегуляции способствует развитию гармоничного поведения, на основе которого развивается способность управлять собой в соответствии с поставленной целью, развивается умение направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни или учебными задачами. Именно в этот период времени осуществляется планирование своего будущего [3, 4].

В тоже время, подростковый возраст – это период рождения личной рефлексии, обращение на внутренние основания своих действий. Одаренный ребенок старается понять себя, осознать свои переживания. Происходит становление осознания взаимосвязи реального и возможного. Подросток полон идеальных представлений о себе и об окружающих, растет независимость в суждениях и действиях, с другой стороны он пробует собственные возможности. Именно в этот период создается образ собственного действия и ход его реализации.

Наше исследование мы проводим на базе образовательного центра «Сириус», который создан Образовательным Фондом «Талант и успех» на базе олимпийской инфраструктуры по инициативе Президента Российской Федерации В.В. Путина.

Цель работы Образовательного центра «Сириус» – раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве.

Центр работает круглый год. Проезд и пребывание в Центре для детей бесплатные. Ежемесячно в «Сириус» приезжают 800 детей в возрасте 10-17 лет из всех регионов России. Их сопровождают более 100 преподавателей и тренеров, повышающих в Центре свою квалификацию. Обучение проводят ведущие педагоги спортивных, физико-математических, химико-биологических школ, а также выдающиеся деятели российского искусства в сфере академической музыки, классического балета и изобразительного искусства. Образовательная программа рассчитана на 24 дня и включает в себя как занятия по специальности, так и развивающий досуг, мастер-классы, творческие встречи с признанными в своих областях профессионалами, комплекс оздоровительных процедур, а в течение учебного года общеобразовательные занятия.

В работе с одаренными детьми в центре «Сириус» мы часто сталкиваемся с проблемой роста тревожности и личных переживаний обучающихся, которые затрудняют способность ребенка управлять личными ресурсами, регулировать свое состояние, устанавливать баланс между внешним воздействием, внутренним состоянием и формами поведения. Особенно это актуально для подростков с литературной одаренностью, которые в силу своих особенностей характеризуются повышенным уровнем мотивации к обучению, эмоциональностью, неумением планировать свою деятельность, соблюдая режим труда и отдыха. Их стремление добиться совершенства может обернуться болезненной неудовлетворенностью собой и результатами своей работы, что негативно влияет на творческий процесс и на личное пространство самого ребенка. Именно поэтому мы пришли к тому, что обучающимся с литературной одаренностью необходима помощь в развитии навыков саморегуляции.

Для решения этой проблемы мы решили разработать программу целенаправленной психолого-педагогической деятельности по формированию навыка саморегуляции подростков, поскольку способность человека регулировать свое состояние, управлять своим поведением в различных ситуациях является важным показателем зрелости личности, от чего во многом зависит ее успешность не только в эффективном прохождении обучающимся профильной программы, но и будет полезной в процессе жизнедеятельности.

На данном этапе мы используем многошкальную опросную методику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), позволяющую диагностировать у подростков с литературной одаренностью степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы, к которым относятся: планирование целей, моделирование значимых для достижения цели

достижение условий, программирование действий, оценивание и коррекция результатов [2].

Согласно точке зрения В.И. Моросановой саморегуляция представляет собой процессы инициации и выдвижения субъектом целей деятельности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются автором как внутренняя целенаправленная деятельность человека, которая реализуется благодаря системному участию различных процессов, явлений и уровней психики. «Предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблемы индивидуальных стилей регуляции, реализации различных форм произвольной активности и деятельности (учебной, трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее формирования» [1, с. 256].

Исследование будет проводиться на базе Образовательного фонда «Талант и успех», испытуемыми выступят обучающиеся с литературной одаренностью. Нами будут отобраны 2 группы по 20-25 человек (2 команды), которые пройдут опросник, с одной группой мы будем работать по разработанной нами программе, другая группа работает по традиционной программе.

Программа воспитательной работы включает в себя методические разработки, направленные на развитие выделенных В.И. Моросановой регуляторных процессов. В программу будут входить несколько занятий, содержащих в себе комплекс заданий, в том числе и практических, тренинговых упражнений, направленных на развитие навыков и умений планировать цели, моделировать значимые условия их достижения, программировать, корректировать и действия, и их результаты. Она будет проводиться в свободное от профильной программы время в рамках реализации воспитательной работы.

Детям часто бывает сложно оценить уровень своих возможностей, особенно когда они находят в состоянии эмоционального стресса и режиме «дедлайна». Совместно с ними мы попробуем расширить их представление о выбранном ими виде деятельности, поговорим о профориентации и планировании карьеры. Поможем спланировать свою деятельность на ближайшее время, в частности на период образовательной программы, ускорить процесс адаптации детей к новой среде и настроить себя на успешную результативную работу.

После реализации программы нами будет проведен повторный опрос обучающихся, работавших по этой программе, который и позволит говорить об ее эффективности.

Разработанная нами программа воспитательной работы легко может быть адаптирована для обучающихся с разными видами одаренности, так как вопрос

планирования карьеры и понимания своих жизненных целей актуален для любого одаренного ребенка.

#### *Список литературы*

1. Моросанова В. И. От субъекта и личности к индивидуальной саморегуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. трудов / Под ред. В.И. Моросановой. – М. – Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 120-137.
2. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
3. Савенков А. И. Социальная среда как фактор развития детской одаренности // Одаренный ребенок. – 2014. – № 3. – С. 6-12.
4. Цаплина О. В. Тренинг позитивного общения / О. В. Цаплина, И. А. Виноградова // Молодежная психологическая школа. Сборник научно-методических материалов. Под. ред. О.И. Ключко. – СПб.: Изд-во: ООО «НИЦ АРТ», 2015. – С. 21-25.

**Павленко Т.А.,**

*кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: PavlenkoTA@mgpu.ru*

### **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

*Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в контексте общения со сверстниками. Затрагивается тема оптимизации адаптации детей к школьному обучению на этапе перехода из детского сада в начальную школу. Представлены результаты исследования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и описание особенностей их адаптации к школе.*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дети дошкольного возраста, общение со сверстниками, коллективная творческая деятельность, адаптация к школьному обучению.*

*Abstract. The article discusses the development of emotional intelligence of children of preschool age in the context of communication with peers. It touches upon the topic of optimizing the adaptation of children to schooling at the stage of transition from kindergarten to primary school. The results of a study of the emotional intelligence of older preschool children and a description of the features of their adaptation to school are presented.*

*Keywords: emotional intelligence, preschool children, communication with peers, collective creative activity, adaptation to school learning.*

Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольном возрасте тесно связано с регуляцией поведения и психической жизни в целом. П.Я. Гальперин придавал большое значение чувствам и эмоциям в жизни человека и рассматривал их, как «...своеобразные и притом могущественные способы ориентировки в жизненно важных обстоятельствах... этого рода ориентировку нельзя заменить ни интеллектуальным решением, ни волевым усилием» [1, с. 142].

В современных психологических исследованиях ученые, характеризуя единство сферы отношений и эмоционального развития говорят о комплексном образовании – эмоциональном интеллекте. Goleman D. [15] в эмоциональном интеллекте выделяет следующие конструкты: самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциями, умение отказываться от удовольствий, регулировать настроение, способность сопереживать и надеяться. Р. Бар-Он [14] рассматривает эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, позволяющие справляться со сложными жизненными ситуациями и способствующие психологическому благополучию (осознавание, понимание и выражение чувств, понимание чувств других и взаимодействие с ними, управление эмоциями, управление изменениями, решение проблем личного и межличностного характера, способность генерировать положительный аффект). Д.В. Люсин [4] ограничивает эмоциональный интеллект способностью к пониманию своих и чужих эмоций (распознаванию, идентификации, пониманию причин возникновения) и управлению ими (интенсивность, вызывание, контроль). А.И. Савенков [10] предлагает обсуждать проблематику эмоционального интеллекта в более широком контексте, рассматривая эмоциональный интеллект как часть социального интеллекта.

Развитие эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте исследовалось в контексте социальной компетентности, учебной успешности, адаптации к начальной школе – А.И. Савенков, О.А. Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко [5], Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова [9], В.М. Поставнев [8], особенностей развития структурных компонентов эмоционального интеллекта в онтогенезе – Е.М. Листик [3], развития позитивного восприятия и переживания событий жизни – О.В. Цаплина [12], диагностики способностей детей – Л.И. Ларионова [2], общения со сверстниками – Т.А. Павленко [6], формирования ценностей – Н.Б. Полковникова [7], предикторы учебной успешности В.М. Поставнев [8] и др.

Умение осознавать, выражать свои эмоции, управлять ими, а также понимать эмоциональные состояния других людей активно развивается в дошкольном возрасте в процессе общения и взаимодействия детей со сверстниками. Общение со сверстниками имеет особое значение для дальнейшего развития умения сотрудничать, разрешать конфликты, понимать состояния и потребности сверстников и свои собственные. Современные требования к содержанию образовательной программы дошкольного образования в области социально-коммуникативного развития, отраженные во ФГОС ДО [13], определяют необходимость работы по развитию общения детей со взрослыми и сверстниками, развитию социального и эмоционального интеллекта, сопереживания, эмоциональной отзывчивости детей. Развитый эмоциональный интеллект позволяет эффективно выстраивать отношения с другими людьми как в долгосрочной перспективе, так и в ситуативных контактах, а также в период адаптации к новым условиям, вхождении в незнакомую группу сверстников. Мы предположили, что дети с более высоким

уровнем развития эмоционального интеллекта будут более успешно, чем дети с низким уровнем, проходить социально-коммуникативную адаптацию к начальной школе.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (двух подготовительных к школе групп), всего – 43 ребенка, из них мальчиков - 25, девочек - 18, в возрасте от 5 лет 6 месяцев до 6 лет 5 месяцев. Исследование проходило в сентябре 2018 г., в ГБОУ города Москвы «Школа № 1265».

В нашем исследовании использовался комплекс методик для диагностики развития эмоционального интеллекта: экспертные оценки педагогов по «Карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова), методика «Изучение эмоционально-обусловленного поведения дошкольников» (Г.А. Урунтаева и Ю.А. Афонькина), методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [11]. Методики были идентичны на констатирующем и контрольном этапе эксперимента для контрольной и экспериментальной групп. Результаты диагностики эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста представлены в общей таблице по двум этапам исследования.

Мы исходили из понимания эмоционального интеллекта как одной из составляющей социальной компетентности, в единстве трех структур: когнитивной, эмоциональной, поведенческой. Экспериментальная работа была направлена на развитие умения определять чувства других людей, осознавать свои эмоциональные состояния, передавать и выражать эмоции. В плане общения со сверстниками занятия были направлены на развитие позитивного интереса к другим, умение устанавливать контакт, договариваться, а также на развитие социально приемлемых способов взаимодействия со сверстниками.

В исследованиях А.И. Савенкова [9] было показано, что развитие эмоционального интеллекта особенно эффективно происходит в коллективной творческой деятельности. Занятия проходили в трех формах организации совместной деятельности, отличающихся характером взаимодействия членов группы. Совместно-индивидуальная форма организации совместной деятельности характеризуется тем, что участники вначале работают индивидуально, а завершают работу общим продуктом, в который каждый вносит свой вклад. При совместно-последовательной форме организации деятельности результат, полученный одним, становится предметом деятельности следующего участника, затем следующего и так далее. При совместно-взаимодействующей форме организации совместной деятельности согласование действий участников предполагается на всех этапах работы от планирования и проектирования до завершения, получения итогового продукта. Взаимодействие может быть организовано как парное, так и в группах по три-четыре человека, и в больших группах, кроме того, возможно взаимодействие между парами и небольшими группами. Важным элементом коллективной организации является взаимное обучение сверстниками друг друга.

В ходе формирующего этапа исследования был разработан и апробирован комплекс игр и игровых методик, направленных на развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста.

Для того, чтобы проверить эффективность комплекса разработанных мероприятий, был проведён контрольный этап исследования, схема которого была аналогична констатирующему этапу.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов работы представлены в таблице.

Таблица

## Уровень развития эмоционального интеллекта. Контрольный эксперимент

Уровень развития эмоционального интеллекта	Количество детей ( в %)			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	36	64	32	36
Средний	28	24	33	36
Низкий	36	12	35	28

В экспериментальной группе у 88% детей установлен высокий и средний уровень развития эмоционального интеллекта, что на 24% больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. В 12 % случаев диагностирован низкий уровень развития эмоционального интеллекта, при этом необходимо отметить, что у детей с низким уровнем эмоционального интеллекта также произошли изменения в уровне развития компонентов эмоционального интеллекта. Например, у некоторых детей отдельные структурные составляющие имеют позитивную тенденцию, так, развитие коммуникативных способностей стало проявляться не на низком, а на среднем уровне развития, или улучшилась способность определять эмоциональные состояния людей, и множество других подобных изменений. Для определения достоверности сдвига значений был применен критерий знаков G, полученные результаты позволяют утверждать, что сдвиг показателей в сторону увеличения статистически значим на уровне  $p < 0,01$ , что означает достоверное повышение уровня эмоционального интеллекта у детей экспериментальной группы.

В предстоящей школьной жизни для успешной адаптации к школе и обучению необходимо уметь устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми, уметь просить и оказывать помощь, сотрудничать в группе сверстников, выполнять совместные задания и др. Формирование всех этих умений и навыков позволят ребёнку управлять своим эмоциональным состоянием, вливаться в коллективные игры сверстников и совместные проекты. Овладение социальными компетентностями позволяет легче адаптироваться к ситуации школьного обучения.

Мы проанализировали полученные обобщенные данные диагностики адаптации к 1 классу, проводимой МЦКО. Нас интересовала информация об

особенностях адаптации детей к 1 классу школы, а именно: усвоение норм поведения в школе, успешность функционирования в роли ученика, взаимодействие со сверстниками, эмоциональная стабильность, эмоциональное благополучие. Эти составляющие были интегрированы в показатель «Ресурсы и цена адаптации», полученный на основе определения уровня изменений, отражающихся в поведении ребенка на фоне его вхождения в учебную жизнь и академической успеваемости (ее мы не будем рассматривать в рамках данного исследования). Анализ результатов показал, что в группе детей с высоким уровнем социального интеллекта показатели адаптации находятся в границах среднего значения по классу либо превышают среднее значение в пределах 1-го стандартного отклонения, т.е. адаптация проходила довольно успешно, дети установили контакты со сверстниками, преобладали позитивные эмоции и стабильное эмоциональное состояние. У детей со средним уровнем социального интеллекта показатели «цены адаптации» находятся в границах среднего значения по классу либо выше или ниже среднего значения в пределах 1-го или 2-х стандартных отклонений, отдельные показатели могут быть ниже. У детей с низким уровнем социального интеллекта «цена адаптации» выражается в негармоничности профиля, т.е. часть показателей у одного и того же ребенка находятся выше или ниже среднего значения в пределах 1-го стандартного отклонения, другая часть показателей ниже в рамках 2-х стандартных отклонений или еще ниже, что может свидетельствовать о более сложной, негармоничной адаптации, трудностях, возникающих в период перехода к школьному обучению.

Данные нашего исследования можно рассматривать как предварительные. Необходимо дальнейшее изучение факторов, влияющих на социально-психологическую адаптацию детей, а также вкладе в ее успешность составляющих эмоционального интеллекта.

#### *Список литературы*

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: «Книжный дом» Университет». 1999. – 332 с.
2. Ларионова Л. И. Проблема идентификации одаренных детей // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Психология творчества и одаренности». – М., 2018. – С. 208-212.
3. Листик Е. М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. – № 2. – 2019. URL: <http://izvestia-ippo.ru/listik-e-m-razvitiye-mocionalnogo-in/> (дата обращения: 08.07.2019)
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – М., 2004. – С. 29-39.
5. Павленко Т. А. Развитие социальной компетентности старших дошкольников в коллективной творческой деятельности со сверстниками / Т. А. Павленко, О. В. Печенкина // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2016. Вып. 4. – С. 667 – 674.

6. Павленко Т. А. Особенности отношения детей к сверстникам в дошкольном возрасте // *Детский сад от А до Я*. – 2019. – № 4. – С. 13 - 23.
7. Полковникова Н. Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ личности в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников // *Дошкольное воспитание*. – 2016. – № 12. – С. 11 – 17.
8. Поставнев В. М. Предикторы учебной успешности ребенка на ранних ступенях образования // *Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса»*. – 2018. – С.148-153.
9. Савенков А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу: монография / А. И. Савенков, О. А. Айгунова, В. А. Кривова, Т. А. Павленко, Н. Б. Полковникова, Т. Д. Савенкова. – М.: Перо, 2017. – 127 с.
10. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // *Современная зарубежная психология*. – М. – 2018. – № 2. – С.7-15.
11. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. - М.: Просвещение-Владос, 1995. – 291 с.
12. Цаплина О.В. Ребенок в мире позитива // *Детский сад от А до Я*. М. – 2015. – № 5. – С. 53-59.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 12.12.2019).
14. Bar-On, R. The development of a concept of psychological well-being. / Doctoral dissertation. — Rhodes University, South Africa, 1988.
15. Goleman D. Emotional Intelligence: WhyWtCanMatterMoreThan IQ? NY: BantamBooks, 1995.

**Петрова Д. В.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [dasha.petrova07@mail.ru](mailto:dasha.petrova07@mail.ru)*

**Научный руководитель:**

**Битюцких Е. В.**

## **ПРОБЛЕМА СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация. В данной статье описаны психологические особенности творчески одаренных личностей, рассмотрены различные факторы, влияющие на их мотивацию достижения успеха и избегания неудач в избранном виде деятельности. Особый акцент сделан на возрастную категорию одаренных, а именно в статье подробно рассмотрен подростковый период. Также обозначены проблемы, обусловленные возникновением повышенной тревожности у подростков, препятствующие высокой результативности.*

*Ключевые слова: детская одаренность, творчество, творческая личность, ситуативная тревожность, страх оценки*

*Abstract. This article describes the psychological characteristics of creatively gifted individuals, considers various factors that affect their motivation to achieve success and avoid failure in their chosen activity. Particular emphasis is placed on the age category of gifted, namely,*

*the article describes in detail the teenage period. The problems caused by the emergence of increased anxiety in adolescents, preventing high performance, are also identified.*

*Keywords: children's giftedness, creativity, creative personality, situational anxiety, fear of evaluation*

Феномен детской одаренности в течение многих лет вызывает неподдельный интерес во всем мире и серьезные споры на различных уровнях. Существует множество исследований, посвященных диагностированию, прогнозированию одаренности, изучению психологических особенностей, возможности развития способностей, разработке специальных программ для одаренных детей разного возраста.

Одаренность – системное, развивающееся в течение жизни качество психики, определяющее возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми – в научной литературе рассматривается с разных точек зрения. Выделяют несколько видов одаренности. Одаренность рассматривается как высокий уровень творческого потенциала, выражающейся в повышенной исследовательской активности человека, в его возможностях легкого обучения, к созданию новых творческих продуктов в науке, искусстве, технике, социальной жизни (А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева, Д.Б. Богоявленская и др.) относится к художественно-эстетической деятельности.

Стоит отметить, в концепции одаренности А.И. Савенкова одаренность рассматривается как «постоянно развивающийся потенциал, существующий только в динамике, в развитии, непрерывно меняющийся» [3, с. 76].

Рассмотрим подробнее особенности данного вида одаренности. Большинство ученых в мире склоняются к тому, что природа творчества едина, а потому и способность к творчеству универсальна. Придумывая, создавая что-то новое, ребенок с легкостью может переключаться между видами деятельности, продолжая творческий процесс. Именно поэтому творчество рассматривается как относительно автономная, самостоятельная способность. Также стоит отметить, что термин "творчество" указывает на деятельность личности и на созданные ею ценности, которые впоследствии становятся фактами культуры. Именно поэтому для творчески одаренных личностей характерна устойчивая потребность создавать и получать новые результаты. Это становится обязательной реализацией индивидуального творческого потенциала, так как такие люди не представляют свою жизнь без творчества.

Определением понятия творческой личности в философской, педагогической и психологической литературе занимались многие исследователи (В.И. Андреев, Д.Б. Богоявленская, Р.М. Грановская, А.З. Зак, В.Я. Кан-Калик, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьмина, А.Н. Лук, С.О. Сысоева, В.А. Цапок и др.). Исследователи определяют творческую личность через ее интеллектуальную активность, творческое мышление и творческий потенциал.

Можно выявить следующие общие черты и поведенческие особенности творческой личности: смелость мысли, полет фантазии, развитое воображение, проблемное видение, способность дублировать знания и опыт в новой ситуации, гибкость мышления, самостоятельность, высокая работоспособность, преданность избранному виду деятельности, настойчивость, увлеченность работой и энтузиазм [2].

Также важно упомянуть определенные психологические особенности творчески одаренных личностей. В методике А.И. Савенкова рассматриваются некоторые характеристики одаренных детей:

– «сверхчувствительность к проблемам (повышенная самокритика, мнимое видение проблемы, неуверенность в результате собственной деятельности);

– способность к оценке (как результат критического мышления, осознание собственных мыслей и поступков, а также действий других людей). Проявляется в умении объективно воспринимать события и явления, поступки людей;

– требовательность к результатам собственной деятельности (перфекционизм) – настойчивое желание усовершенствовать свой результат, довести до максимально возможного уровня. Проявляется в том, что ребенок предъявляет слишком высокие требования к себе и созданным продуктам деятельности» [3, с. 55-56].

*Важно подчеркнуть, что одаренные дети, особенно подростки, исключительно ранимы и требовательны к себе.* Таким ребятам недостает эмоционального баланса, даже в раннем возрасте одаренные дети нетерпеливы и порывисты. Также для одаренных характерны преувеличенные страхи и повышенная чувствительность. Нередко у одаренных детей развивается негативное самовосприятие, вследствие чего возникают трудности в общении со сверстниками, проблемы с самооценкой и др.

Говоря об одаренности, нельзя не затронуть возрастной аспект. Существует взаимосвязь между возрастом, проявлением одаренности и областью деятельности. Наиболее рано одаренность проявляется в сфере искусства, особенно в музыке, несколько позднее – в сфере изобразительного искусства, затем – в науке (в виде выдающихся открытий, создания новых областей и методов исследования), что связано с необходимостью приобретения знаний, без которых невозможны научные открытия.

Остановимся подробнее на важном периоде развития и становления личности – подростковом возрасте. Как известно, подростковый возраст относится к критическим периодам жизни человека. Проблемами, возникающими в пубертатный период, занимались многие отечественные и зарубежные психологи и педагоги. В психолого-педагогической литературе особый интерес уделяется самооценке и рефлексии собственной деятельности. Самооценка подростков очень нестабильна и зависит как от внешнего окружения, так и от внутреннего самосознания, самовосприятия и

самоидентификации личности. Подростки очень чувствительны к обратной связи со стороны окружающих. По мнению психологов самооценка оказывает влияние на успешность деятельности и социально-психологический статус подростка в коллективе. Таким образом, можно провести параллель между мнением окружающих и успехом в определенном виде деятельности. Например, положительная оценка со стороны сверстников, родителей, педагогов придаст уверенности творчески одаренному подростку и вызовет стремление продолжать творить даже на фоне самокритики, в то время как негативные отзывы о продукте творческой деятельности подростка могут напрочь отбить желание у ребенка заниматься интересным для него делом.

Соответственно, внешние условия могут повлиять на проявление творческих способностей ребенка. Как известно, у творческих людей есть особое настроение – вдохновение, в порыве которого создаются продукты творческой деятельности – стихи, музыка, картины, танцевальные композиции и др. Такое состояние – временное, именно поэтому творчество непостоянно и зависит от нескольких факторов как объективных, так и от субъективных, которые, в свою очередь, могут быть внешними (пол ребенка, здоровье) и внутренними (самооценка, воля).

Одним из определяющих творческий порыв внешних факторов является страх оценки, который может препятствовать высокому показателю результатов. Получается, различные факторы внешней и внутренней среды могут оказывать положительное или отрицательное воздействие на развитие способностей одаренного ребенка.

Психологи отмечают, что возникновение повышенной тревожности в подростковом возрасте может быть одной из важнейших причин снижения показателей как интеллектуального, так и творческого развития. Временное, типичное состояние напряженности психики, выражающееся в реакции на конкретную угрозу определяется как ситуативная тревожность. В мировой практике существует множество примеров, когда из-за сильнейшего волнения юные участники соревнований, не смогли продемонстрировать свой фактический результат [1]. Выделяют два вида тревоги: мобилизующую, дающую дополнительный импульс к деятельности, и расслабляющую, снижающую эффективность деятельности вплоть до полного ее прекращения.

Некоторые научные исследования позволяют выделить черты, присущие творческим людям и мешающие им достигать успехов в избранном виде деятельности: повышенная эмоциональность, чувствительность, впечатлительность, требовательность к себе, обидчивость, болезненное реагирование на критику, зависимость от мнения социума, часто заниженная самооценка. Функция оценки сложившейся ситуации приводит к инициации приспособительных действий, защитных механизмов и других форм адаптивной активности.

Таким образом, одаренные дети часто сталкиваются с проблемами ситуативной тревожности, выходя на сцену или демонстрируя продукт собственной творческой деятельности на публику. Творческие подростки в

силу неустойчивой психоэмоциональной реакции на внешние раздражители зачастую теряют контроль над собственным поведением, они также испытывают трудности с самообладанием в определенных ситуациях.

*Список литературы*

1. Бутенко Т. В., Шутьева Е. Ю. Возрастная обусловленность страха публичных выступлений на спортивных мероприятиях // Электронный научно-познавательный журнал «Проблемы педагогики», 2016. – С. 35-37.
2. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – №6. – 2015. – С. 29-33.
3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

**Пронина Т. М.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: tatpronina82@mail.ru*

**Научный руководитель:**

*доктор психологических наук, профессор,*

**Ларионова Л. И.**

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**

*Аннотация. В статье раскрывается понятие социального интеллекта, приводятся данные исследования особенностей социального интеллекта у старших дошкольников с разным уровнем самооценки.*

*Ключевые слова: социальный интеллект, самооценка, дошкольники, тесты социального интеллекта, диагностика социального интеллекта.*

*Abstract. The article reveals the concept of social intelligence, the data of the study of the features of social intelligence in older preschoolers with different levels of self-esteem.*

*Keywords: social intelligence, self-assessment, preschoolers, social intelligence tests, diagnostics of social intelligence.*

Проблема одаренности детей в настоящее время является чрезвычайно актуальной. При этом в психологии выделяются разные виды одаренности: интеллектуальная, эмоциональная, социальная и другие.

Интеллектуальную одаренность исследуют такие ученые, как: Ларионова Л.И. [5], Савенков А.И. [11], Шадриков Д.В. [12], Шумакова Н.Б. [13], Щепланова Е.И. [14] и др.

Социальная одаренность разрабатывается как отечественными учеными: Андреева И.Н., Бабаева Ю.Д. [1], Савенков А.И. [11], Михайлова Е.С. [8], Ушаков Д.В. и др., так и зарубежными (Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, Дж. Майер, Р. Стернберг и др.).

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 1920 г. для обозначения «дальновидности в межличностных

отношениях». Он описал социальный интеллект, как: «способность добиваться успеха в межличностных ситуациях, способность управлять мужчинами и женщинами, девочками и мальчиками – вести себя мудро в человеческих взаимоотношениях» [15, с. 228].

Благодаря исследованиям Дж. Гилфорда (1950–1967), была создана методика для измерения социального интеллекта, она занимает промежуточное положение между тестами общего интеллекта и тестами личности. Методика позволяет диагностировать социальный интеллект, как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных с познанием поведенческой информации [16].

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» было разработано Ю.Н. Емельяновым, который считал, что: «Сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [2, с. 7]. Социальный интеллект включает открытость во взаимоотношениях с другими, осознание себя и самоуважение других, внимание, сочувствие к другим, координацию действий для достижения общего результата [3, 4, 6, 7, 9].

Исходя из этих определений видно, что социальный интеллект непосредственно участвует в регуляции социального поведения, выступает в качестве средства изучения социальной реальности, объединяет и регулирует когнитивные процессы, связанные с отражением социальных объектов, обеспечивает интерпретацию информации, понимание и прогнозирование действий. Социальный интеллект способствует постоянному развитию личности, ее умению учитывать постоянно меняющиеся социальные условия и реагировать на них, эффективно участвовать в общении.

Изучением социального интеллекта на разных этапах онтогенеза занимались многие ученые (Т.В. Волосовец, И.Е. Емельянова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, О.В. Цаплина и др.)

При этом исследователи отмечают, что важным этапом онтогенеза в становлении социального интеллекта является дошкольный возраст. В этот период ребенок начинает активно осваивать навыки общения, учиться социальному взаимодействию с другими, узнает принятые в обществе нормы и правила поведения и трансформирует их в собственные ценности.

Большое значение в формировании социального интеллекта играет самооценка. Она является частью Я-концепции, стержневым образованием личности. От оценки ребенком себя, своих способностей во многом зависит успешность выстраивания межличностных отношений, развитие социального интеллекта.

Развитие самооценки начинается с оценки детьми своих навыков, результатов своей деятельности и конкретных знаний. Дети оценивают

качество своей личности менее объективно в этот период. Дошкольники склонны переоценивать себя, что в основном связано с положительными отзывами взрослых. Старшие дошкольники могут правильно распознавать свои сильные и слабые стороны, учитывая их отношение к окружающим

Формирование самооценки зависит не только от семейного окружения, но и от группы сверстников, в которой происходит постоянное межличностное взаимодействие ребенка со сверстниками того же возраста. При межличностном общении дошкольник усваивает позитивные взаимодействия и начинает изучать социальные правила и нормы, познает свою личность.

Целью нашего исследования было изучение социального интеллекта у старших дошкольников с разным уровнем самооценки.

Можно предположить, что социальный интеллект у дошкольников с разным уровнем самооценки может иметь отличия.

Исследование проводилось в сентябре-октябре 2019 г., в ГБОУ №1944 в Москве. В нем приняли участие дошкольники подготовительной группы в возрасте 6-7 лет в количестве 15 человек. Выбор возрастной группы обусловлен тем, что в этот возрастной период активно происходит процесс становления самооценки и развитие социального интеллекта.

Для изучения социального интеллекта использовался тест Дж. Гилфорда и А. Салливана. Адаптация данной методики в России была проведена Е.С. Михайловой [8], она разработала субтесты для оценки социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, имеющие доступный для восприятия детей этого возраста стимульный материал.

Методика включает два адаптированных субтеста:

субтест №1 – «Истории с завершением». Тест измеряет способность предвидеть последствия поведения людей в определенной ситуации и предсказывать ее развитие. Стимульный материал, состоящий из двух частей, включает 5 серий картинок с изображениями различных сцен с детьми.

субтест №2 – «Группы экспрессии». Тест предназначен для измерения способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Стимульный материал субтеста содержит 7 серий картинок, изображающих различные проявления невербальной экспрессии (мимику, позы, жесты).

В результате проведенного исследования было установлено, что низкий уровень социального интеллекта показали 6,7% испытуемых, они могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что может осложнять их взаимоотношения. Среди старших дошкольников преобладает средний уровень развития социального интеллекта, он был выявлен у 60,3% испытуемых. Дошкольники, входящие в эту группу, могут быть достаточно эффективны в межличностных отношениях. Показатели социального интеллекта высокого уровня отмечены у 33,5% опрошенных детей. Эти дети способны извлекать информацию о поведении людей, хорошо понимают язык невербального общения.

Для определения особенностей самооценки у детей старшего дошкольного возраста применялась методика «Нарисуй себя» А.М. Прихожан, З. Василяускайте [Цит. по: 10].

На основании анализа результатов методики «Нарисуй себя» были получены следующие данные: 53,1% испытуемых имеют низкую самооценку, 33,5% опрошенных имеют среднюю самооценку, 13,4% детей имеют высокую самооценку.

Как видно из таблицы, в группе с высоким социальным интеллектом высокую самооценку имеют 13,4% испытуемых, со средней и низкой самооценкой дети отсутствуют.

Таблица

Распределение испытуемых дошкольников с разным уровнем самооценки и социальным интеллектом

Социальный интеллект \ Самооценка	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Высокая	13,4	20,1	0
Средняя	0	13,4	46,9
Низкая	0	0	6,7

В группе детей со средним уровнем социального интеллекта высокая самооценка отмечена у 20,1% испытуемых, среднюю самооценку имеют 13,4% опрошенных, с низкой самооценкой дети отсутствуют.

По результатам исследования, у детей с низким социальным интеллектом высокая самооценка отсутствует, преимущественно преобладает средняя самооценка у 46,9% опрошенных, и 6,7% испытуемых имеют низкую самооценку.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, позволили установить, что существуют отличия в социальном интеллекте у детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем самооценки.

Проведенное исследование не исчерпывает всей сложности проблемы. Целесообразно дальнейшее изучение социального интеллекта и самооценки у дошкольников на более репрезентативной выборке. Также представляет интерес изучение социального интеллекта и самосознания дошкольников в зависимости от принадлежности к полу.

#### Список литературы

1. Бабаева Ю. Д. Динамическая теории одаренности: основные положения и их эмпирическая верификация // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 87-102.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.

3. Клещева Т. В. Особенности связи социального интеллекта с показателями эмоционально-личностной сферы детей младшего школьного возраста // Гуманизация образования. – 2009. - № 2. – С. 91-95.
4. Кудинова И. Б., Вотчин И. С. Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. - 2005. - № 4. – С. 132-142.
5. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 125-138.
6. Лунева О. В. Концепция социального интеллекта личности // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 46-51.
7. Матвеева Л. Г. Анализ понятия «Социальный интеллект» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2008. – № 33. – С. 51-55.
8. Михайлова Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – 264 с.
9. Никитина Е. Ю., Шилова О. В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 119-127.
10. Практикум по возрастной и педагогической психологии//Учебное пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. заведений / Авт.- сост. Е. Е. Данилова; под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
11. Савенков А. И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 7–15.
12. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
13. Шумакова Н. Б. Технология творческого междисциплинарного обучения детей и подростков с разными видами и уровнями одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 253-269.
14. Щепланова Е. И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке// Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 138-149.
15. Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its use// Harper's Magazine.140. P.227-235.
16. Guilford J. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-hill, 1967.

**Федорова Т. В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО СГСПУ, г. Самара*

*E-mail: [tatiana.fedorova2013@yandex.ru](mailto:tatiana.fedorova2013@yandex.ru)*

## **РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о составляющих одаренности детей младшего школьного возраста – умения прогнозировать и умения оперировать пространственным образом. Приведены примеры заданий математического содержания по формированию умения прогнозировать и развитию воображения обучающихся начальной школы.*

*Ключевые слова:* одаренность, умение прогнозировать, умение оперировать пространственным образом, воображение, задания математического содержания, младшие школьники.

*Abstract.* The article deals with the components of giftedness of children of primary school age – the ability to predict and the ability to operate in a spatial way. Examples of tasks of mathematical content on formation of ability to predict and development of imagination of pupils of elementary school are given.

*Keywords:* giftedness, ability to predict, ability to operate in a spatial way, imagination, tasks of mathematical content, primary school children.

Детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест среди интересных и загадочных явлений в психологии, педагогике и методике обучения. Эта проблема в настоящее время интенсивно разрабатывается отечественными учеными: Л.И. Ларионова [2], А.И. Савенков [5, 7], Ж. В. Афанасьева [7], А. В. Богданова [7], В. М. Поставнев [7], Т. Д. Савенкова [7], П. В. Смирнова [7], О.В. Цаплина [7]. Под одаренностью понимается уровень развития общих способностей, определяющих диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших успехов [6]. Это сочетание ряда способностей, обеспечивающих успешность выполнения определенной деятельности.

Одаренность – высокий уровень выраженности способностей, обеспечивающий возможность успешного выполнения деятельности. Одаренность – это проявление «орудийной» стороны интеллекта, имеющей выше среднестатистических показателей меру выраженности [9].

С психолого-педагогической точки зрения, одаренность – одна из сторон индивидуальности, наиболее яркое ее проявление. Она накладывает своеобразный отпечаток на все стороны жизни и деятельности человека [8].

По мнению А.И. Савенкова [5], одним из основных признаков одаренности является умение прогнозировать. Он считает: у одаренных детей способность к антиципации (предвидению, прогнозированию) выражена настолько ярко, что распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни: от умения прогнозировать неотдаленных во времени последствий элементарных событий до возможностей прогноза развития социальных явлений.

Среди различных проявлений природных механизмов одаренности Л.В. Черемошкина выделяет быстрое и точное непреднамеренное оперирование образами предметов без их наглядной основы (трансформация, поворачивание, переворачивание, и т. д.) [10].

Для достижения успеха ребенку необходимо совершать волевое усилие (саморегуляцию), ставить цель и намечать план по ее достижению. Цель – это предвосхищаемый результат, и для того, чтобы она была поставлена, нужно владеть умением прогнозировать. Одна из функций воображения – планирование и программирование деятельности – составление таких программ поведения, когда проблемная ситуация не определена, оценка их правильности, процесса реализации.

Прогнозирование в психолого-педагогической литературе рассматривается: с позиций личностно-ориентированного подхода – как способность; с позиций системного подхода – как компонент системы качеств личности. Интерес представляет деятельностный подход, поскольку он дает возможность рассмотреть прогнозирование как интеллектуальное действие, что, в свою очередь, позволяет учитывать психологические закономерности процесса учения в формировании прогнозирования, выявить его операционный состав и разработать задания, обеспечивающие формирование каждой операции из состава прогнозирования и формирование этого действия в целом.

Воображение – психический познавательный процесс, в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта, а порой и при отсутствии необходимой полноты знаний в данном вопросе (области).

Осуществляя любую деятельность, человек прогнозирует ее результат и предвосхищает ход событий. Благодаря воображению он может представить результат труда до его начала и, при этом, не только конечный продукт, но и все промежуточные стадии, ориентируя человека в процессе его деятельности.

Прогнозирование входит в состав других, более сложных действий, в частности, является компонентом творческого воображения, регулятивных действий планирования, контроля и самоконтроля; когнитивная функция прогнозирования состоит в том, что оно включается в структуру почти всех познавательных процессов.

Среди различных видов воображения, значимо антиципирующее воображение, так как именно оно лежит в основе способности человека прогнозировать возможное будущее (предвосхищение будущих событий, предвидение последствий своих действий и т. п.). Как и остальные виды воображения, антиципирующее опирается на запасы памяти, знания прошлого и настоящего, понимание логики развития определенных событий. Благодаря антиципирующему воображению, человек организует свою деятельность, исходя не только из своего личного опыта, но используя опыт других людей и всего человечества. Антиципация будущего возможна благодаря именно скрытой реакции ожидания, установочной реакции, возникающей на основе действия воображения.

Прогнозирование и воображение взаимосвязаны. Это двусторонний процесс: с одной стороны, воображение является условием, базисом формирования прогнозирования, с другой стороны, прогнозирование входит в состав воображения как когнитивного процесса. Тем самым, развивая воображение, мы формируем прогнозирование; в свою очередь, формируя умение прогнозировать, способствуем развитию воображения.

В составе прогнозирования выделяются прогностические умения или умения прогнозировать. Это умение представлять процесс возможного

развития явления, мысленного эксперимента, формулировать гипотезы, осуществлять анализ, выстраивать модели явлений и процессов.

Взаимосвязь понятий «прогнозирование» и «умение прогнозировать» состоит в том, что прогнозирование как действие носит объективный характер. Рассмотрение прогнозирования как умения подчеркивает его субъективный характер.

По мнению А.В. Брушлинского [1], любой человек, решая мыслительную задачу, тем самым хотя бы в минимальной степени предвосхищает (прогнозирует) искомое будущее решение. Это означает, что прогнозирование включено в решение любой мыслительной задачи (в том числе, и непрогностической), а способность к прогнозированию свойственна не только одаренным, но и всем детям.

Используемая в настоящее время методика обучения в начальной школе не предусматривает достаточной широты и глубины формирования умения прогнозировать; в учебниках отсутствуют задания, специально направленные на формирование названного умения. Вместе с тем Д. Пойа считал, что процесс решения задач направлен на формирование умения прогнозировать. Автор, подчеркивая роль предвидения, писал, что «как только мы начинаем серьезно заниматься какой-нибудь задачей, нас что-то побуждает заглядывать вперед, мы пытаемся предвидеть, что будет дальше» [4, с. 287].

Воображение и прогнозирование – метапредметные умения, развитие которых у младших школьников, на сегодняшний день, значимо и актуально. Однако процесс овладения этими умениями не является достаточно разработанным в практике обучения младших школьников.

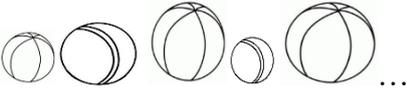
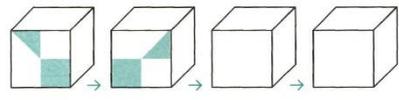
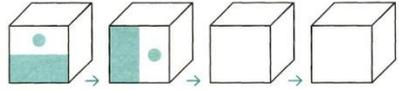
Деятельностный подход к обучению согласовывается с психологической закономерностью процесса усвоения знаний: все умения формируются только в деятельности, причем, чем активнее организована деятельность, тем успешнее происходит усвоение материала, а, следовательно, обучение [3]. Таким образом, чем активнее организована деятельность младших школьников, тем результативнее происходит у них формирование умения прогнозировать, развитие воображения.

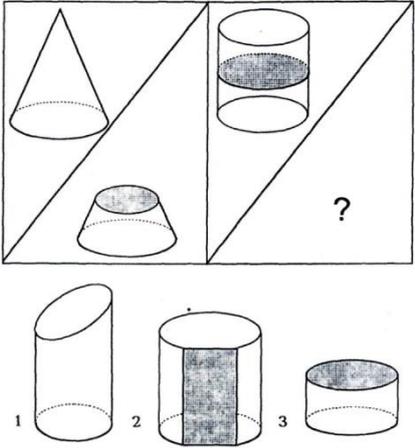
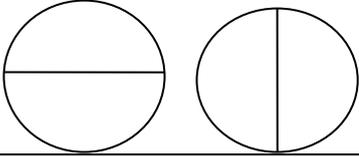
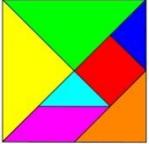
*Личностно-ориентированное образование* предоставляет возможность каждому ребенку реализовывать себя в образовательной деятельности с опорой на его склонности и интересы, возможности и способности, ценностные ориентации и субъективный опыт.

Приведем примеры заданий математического содержания для младших школьников. Они являются заданиями по формированию рассматриваемых метапредметных умений, а также служат для диагностики у обучающихся начальной школы уровня развития воображения и уровня сформированности умения прогнозировать. Задания представлены в таблице.

Таблица

Примеры заданий по формированию умения прогнозировать, по развитию воображения младших школьников (математическое содержание)

Содержание задания	Что формируется, развивается
<p>Продолжите ряд: 1,1,2,3,5,...</p> 	Операция анализа из состава умения прогнозировать
<p>Найдите значение выражения: <math>23 + 8 - 6 =</math> Как изменится ответ, если первое число уменьшить на 8?</p>	Умение анализировать ситуацию с целью получения информации и формулировать прогностический вывод
<p>Рассмотрите записи: <math>13 - 5 = 13 - 3 - 2 = 10 - 2 = 8</math> Какая догадка возникает, как вычесть <math>43 - 5</math>? <math>54 - 7</math>?</p>	Умение формулировать и проверять гипотезы
<p>Решите задачу: «У Пятачка было 8 шариков. 3 шарика он подарил Винни-Пуху. Сколько шариков осталось у Пятачка? Как изменить условие задачи так, чтобы ответ увеличился на 2? Предложите разные варианты и проверьте свою догадку</p>	Умение прогнозировать в целом
<p>Буратино решал уравнение и случайно капнул чернилами на бумагу. Клякса скрыла какое-то число в уравнении: <math>3+x = *</math> Каким могло быть число, если известно, что корень уравнения <math>x+4=10</math> на 1 больше, чем корень уравнения, которое решал Буратино?</p>	Умение прогнозировать
<p>Дорисуйте, что получится:</p> <p>а)</p>  <p>б)</p> 	Умение оперировать пространственным образом – I тип ОПО
<p>Какой будет недостающая фигура? Выберите</p>	Умение оперировать пространственным образом – II тип ОПО

	
<p>Какая фигура получится, если одну фигуру наложить на другую, добавить одну линию и всю получившуюся фигуру повернуть вправо (влево)?</p> 	<p>Умение оперировать пространственным образом – III тип ОПО</p>
<p>Нарисуйте предметы, имеющие овальную форму</p>	<p>Развитие воображения</p>
<p>Используя геометрические фигуры игры-головоломки «Танграм» составьте фигурки кошек</p> 	<p>Развитие воображения</p>

Таким образом, считаем, внедрение рассмотренных нами заданий и подобных им в практику обучения будет обеспечивать формирование у младших школьников умения прогнозировать, развитие их воображения, и, следовательно, будет способствовать развитию одаренности обучающихся начальной школы.

#### Список литературы

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование // Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
2. Ларионова Л. И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М., СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 125-138.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: Учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 352 с.
4. Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание. — М.: Наука, 1970. — 452 с.
5. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с.
6. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

7. Савенков А. И., Афанасьева Ж. В., Богданова А. В., Поставнев В. М., Савенкова Т. Д., Смирнова П. В., Цаплина О. В. Эффективность базовых предикторов учебной успешности ребенка на ранних этапах образования // Известия института педагогики и психологии образования. – 2018. – № 3. – С. 98-107.
8. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Избр. труды. В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 15-41.
9. Федорова Т. В. Организационно-функциональная модель подготовки педагога к формированию у младших школьников умения прогнозировать: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00. – Самара: СГСПУ, 2017. – 270 с.
10. Черемошкина Л. В. О структуре одаренности и закономерностях ее // Преподаватель XXI век. – М.: Прометей, 2014. – № 2. – Ч. 2. – С. 341-347.

**Цаплина О. В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [tsaplinao@mgpu.ru](mailto:tsaplinao@mgpu.ru)*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

*Аннотация. В статье представлена модель комплексного психолого-педагогического сопровождения потенциально одаренного ребенка в массовой школе. Автор описывает основные этапы психолого-педагогической программы и комплексного сопровождения развития потенциально одаренных детей в современной образовательной среде.*

*Ключевые слова: сопровождение, комплексная поддержка, одаренный ребенок.*

*Abstract. The article presents a model of integrated psychological and pedagogical support of a potentially gifted child in a mass school. The author describes the main stages of the psychological and pedagogical program and comprehensive support for the development of potentially gifted children in the modern educational environment.*

*Keywords: accompaniment, comprehensive support, gifted child.*

Комплексное сопровождение потенциально одаренных детей в современной образовательной среде предполагает, прежде всего, психолого-педагогическую поддержку развития и обучения ребенка, осуществляемую педагогами и другими специалистами; использование возможностей социальной среды, а также системную, организованную работу по сотрудничеству образовательной организации с семьей. Именно такая работа на сегодняшний момент является комплексной и отвечает принципу системности.

Психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных детей определяется как модель комплексной поддержки, включающая определенное понятие планируемых результатов обучения и развития, методики диагностики одаренности ребенка, разнообразие моделей обучения и критерии выбора приемлемой модели обучения ребенка в конкретных условиях. Все эти элементы выстроены в определенную последовательность организации образовательной деятельности и сопряжены друг с другом на основе идеи максимальной реализации потенциальных способностей ребенка.

Их связь продумана с точки зрения проектирования и реализации специфики учебного процесса для ребенка.

Цель комплексного психолого-педагогического сопровождения потенциально одаренных детей в современной образовательной среде – это разработка совокупности психолого-педагогических условий индивидуальной поддержки данной категории детей с целью максимального учета и развития интеллектуального и личностного потенциала ребенка.

Задачи комплексного сопровождения потенциально одаренных детей в современной образовательной среде состоят в следующем:

1. выделение критериев и показателей особенностей физического, интеллектуального и личностного развития;
2. определение процедуры проведения и обработки результатов диагностических методик исследования детской одаренности;
3. установление максимально достоверного прогнозирования развития потенциальной детской одаренности на основе диагностических результатов и разнообразной дополнительной информации (экспертные оценки, академические и творческие достижения и т. п.);
4. создание комплексной технологии продуктивного развития и увеличения качественных параметров потенциальной детской одаренности, включающей содержание, формы, методы и средства обучения и учитывающей возможности современной образовательной среды, ресурсы сетевого взаимодействия разных субъектов образования;
5. квалификационная подготовка педагога, обладающего профессиональными компетенциями работы с одаренными детьми.

Безусловно, есть ряд серьезных трудностей для психолого-педагогического сопровождения потенциально одаренных детей в образовательной среде:

- во-первых, большое количество детей в школьных классах, что мешает осуществлению личностно-ориентированного подхода;
- во-вторых, некомпетентность и как следствие неготовность педагогов определять и сопровождать индивидуальный маршрут развития потенциально одаренного ребенка;
- в-третьих, отсутствие механизма межсетевого и межведомственного взаимодействия различных специалистов с целью создания оптимальных условий для успешного развития потенциально одаренных детей;
- в-четвертых, неумение образовательной организации и педагога строить взаимодействие с родителями в вопросах поддержки и сопровождения потенциально одаренных детей;
- в-пятых, недостаточное и часто некомпетентное использование диагностических процедур и методов, направленных на выявление потенциально одаренных детей, отсутствие мониторинга продвижения развития ребенка.

Ориентируясь на Федеральные государственные образовательные

стандарты образования всех уровней, можно констатировать, что работа по выявлению и поддержке потенциально одаренных детей является одной из важнейших. В содержании стандартов образования представлено активное внедрение методов обучения, которые являются наиболее эффективными в работе с потенциально одаренными детьми, а именно исследовательский и проектный методы обучения. Одаренных детей отличает высокий уровень познавательной активности, и методы проекта и исследования становятся результативным средством ее развития, позволяют осуществлять деятельностный подход.

Во ФГОС основного общего образования задачи интеллектуального развития детей подросткового возраста предполагается решать в рамках проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Проектная и исследовательская деятельность в школе должна сопровождать все предметные области образования. Программы многих учебных предметов дают множество возможностей для формирования познавательных универсальных учебных действий: исследовательских и логических. Реализация в школе практики исследовательского и проектного обучения позволяет решить задачу продуктивного развития потенциально одаренных детей. В портфель достижений учеников, который используется для оценки планируемых результатов общего образования, предлагается включать оформленные результаты мини-исследований и мини-проектов, а также записи решения учебно-познавательных и учебно-практических задач.

В соответствии с задачами комплексное сопровождение потенциально одаренных детей в современной образовательной среде должна включать в себя:

1. реализацию механизма психологического диагностирования и педагогического мониторинга развития детской одаренности;
2. проектирование и реализацию индивидуальных психолого-педагогических программ поддержки развития потенциально одаренных детей (психофизический, психосоциальный и когнитивный блоки), индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ);
3. организацию сетевого исследовательского и педагогического сообществ, включающих все субъекты образовательных отношений;
4. реализацию программ формирования психологической готовности педагогов к работе с потенциальной одаренностью (информационный, диагностический, мотивационный, коррекционно-развивающий блоки) [4].

Реализация механизма психологического диагностирования и педагогического мониторинга развития потенциально одаренных детей должна содержать комплекс методик, позволяющих с большой степенью вероятности спрогнозировать дальнейший индивидуальный маршрут развития ребенка, поэтому данная работа должна вестись системно и включать в себя разнообразную результативную информацию. Это могут быть итоги проведенных наблюдений, бесед, измерений выраженности и структуры креативности или структуры интересов познавательной деятельности и общих

способностей, измерение выраженности и структуры обучаемости и обученности; анкета способностей ребенка (для родителей); социометрические исследования; характерологические опросники (соответственно возрасту); оценка коммуникативных навыков и т.д. [3].

Проектирование и реализация индивидуальных психолого-педагогических программ сопровождения развития потенциально одаренных детей – это создание системы поддержки, направленной на продуктивное психофизиологическое, психосоциальное, когнитивное и творческое развитие одаренных детей, на реализацию и совершенствование их способностей.

Психолого-педагогическая программа развития потенциально одаренных детей должна содержать не менее трех блоков, которые являются наиболее важными и консолидирующими звеньями, позволяющими создать комплексную поддержку такому многофакторному феномену, как потенциальная детская одаренность, а именно:

- первый блок — психофизиологический;
- второй блок — психосоциальный;
- третий блок — когнитивный.

Содержание данной работы состоит в системном подходе к пониманию структуры личности одаренного ребенка, которая имеет общие компоненты, независимо от уровня задатков и способностей человека. Но существует и специфика в качественных характеристиках структуры личности одаренного ребенка и потенциальных ресурсах познавательных процессов, поэтому они также должны быть учтены в данной программе [1, 2].

Прежде чем приступить к реализации программы психолого-педагогической поддержки одаренного ребенка в массовой школе, должен быть разработан индивидуальный маршрут (программа) его развития. Структура и содержание программы строится на анализе результатов психологической диагностики и педагогического мониторинга развития потенциально одаренных детей и должна включать все три блока психолого-педагогической программы развития и обучения одаренного ребенка в современной образовательной среде. Причем результаты диагностики необходимо обсудить со всеми участниками образовательных отношений, которые выступают со своими экспертными оценками и таким образом дополняют, корректируют и совершенствуют программу поддержки.

Организация сетевого педагогического и исследовательского сообществ, включающих все субъекты образовательных отношений, предполагает активное общение и совместную исследовательскую деятельность с помощью компьютерных сетевых средств, виртуальной среды, социальных сервисов. Все виды работ, происходящих в сетевом сообществе, предполагает групповое взаимодействие.

Реализация программ формирования психологической готовности педагогов к работе с потенциально одаренными детьми направлена на проектирование педагогом собственной профессиональной деятельности, цель

которой — создание специальных условий для полноценного развития и успешного обучения одаренного ребенка в конкретной образовательной среде. Данная программа должна включать несколько блоков: информационный, диагностический, мотивационный и коррекционно-развивающий.

Таким образом, комплексное психолого-педагогическое сопровождение потенциально одаренных детей в современной образовательной среде должно помогать созданию совокупности условий для развития и сопровождения ребенка, реализации его потенциальных способностей, формированию целеполагания и его социализации и на разных этапах обучения и развития.

#### *Список литературы*

1. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.
2. Ларионова Л. И. Психологические особенности одаренных детей // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – №4. – С. 75-84.
3. Ларионова Л. И. Этический аспект изучения одаренных детей / Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т. 6. – №6А. – С. 59-66.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

**Шахвердян Е. В.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: lena.akopyan.95@bk.ru*

**Научный руководитель:**

*кандидат педагогических наук, доцент*

**Цаплина О. В.**

## **РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР**

*Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития одаренных детей с помощью интеллектуальных игр. В статье представлены ресурсные возможности применения интеллектуальных игр, целенаправленно развивающих логическое мышление и память дошкольников.*

*Ключевые слова: одаренность, память, интеллектуальные игры.*

*Abstract. This article discusses the development of gifted children through intellectual games. The article presents the resource possibilities of using intellectual games that purposefully develop logical thinking and memory of preschoolers.*

*Key words: giftedness, memory, intellectual games.*

Одаренность — наличие потенциально высоких способностей у человека. Б.М. Теплов определил одаренность как «качественно-своеобразное сочетание способностей» [5]. Профессор Л.И. Ларионова включает в понятие одаренности три компонента: «интеллект, креативность и, важную, с ее точки зрения, духовность» [1]. Духовность в данной концепции понимается, как способность

творить красоту, добро, счастье для окружающих, работать для общества. При этом Л.И. Ларионова считает, что интеллектуальная активность проявляется в единстве интеллекта, креативности и духовности личности, а также, по ее мнению, духовные способности связаны с креативностью и интеллектом [1].

В нашем исследовании мы планируем изучить когнитивную сферу дошкольника, а именно, память, следовательно, необходимо ориентироваться на концепцию Ж. Пиаже об умственном развитии ребенка дошкольника. Данный процесс представляет собой «постепенное и последовательное развитие, которое может замедляться или ускоряться в результате биологических или социальных воздействий» [3].

Ж. Пиаже на основе методов естественного эксперимента и наблюдения выделил периоды развития детского мышления такие как: развитие символического и допонятийного мышления (возраст от 1,5 до 4 лет); развитие наглядного и интуитивного мышления (возраст от 4 до 7-8 лет); развитие конкретных операций (возраст с 7-8 лет до 11-12 лет); развитие формального мышления (возраст с 11-12 лет и период юности) [3].

По мнению А.И. Савенкова [4], в педагогической практике различают в основном три категории одаренных детей:

первая категория – это хорошо обучающиеся дети;

вторая категория – это дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности;

третья категория – это дети с высокими показателями по уровню общей одаренности.

По мнению ряда ученых, диагностика одаренности детей дошкольного возраста должна быть многоуровневой системой [2]. Так, А.И. Савенков [4] предлагает трехуровневую диагностическую систему, которая, по его мнению, должна включать:

1. Теоретический уровень. Диагностика одаренности должна опираться на теоретическую концепцию.

2. Методический уровень. На основе теоретического уровня разрабатывается методический комплект, позволяющий выявлять одаренных детей.

3. Организационно-педагогический уровень. Должен включать организацию психодиагностического обследования.

Именно в дошкольном возрасте должны закладываться первые основы развития самостоятельной, думающей, творческой личности [6, 7]. В этот период наиболее интенсивно развивается такой психический процесс, как память. Именно она может стать основой для развития интеллектуального и творческого потенциала ребенка дошкольного возраста.

В психологии общепринятым является понимание памяти как сложного психического процесса, состоящего из запоминания, сохранения и последующего воспроизведения индивидом его опыта. Эффективность запоминания в игре у детей намного выше, чем в другой деятельности. Первые специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы что-то

сознательно запомнить или припомнить, проявляются в деятельности ребенка 5-6 лет. При этом чаще всего для запоминания используется простое повторение. К концу дошкольного возраста (6-7 лет) процесс произвольного запоминания чаще всего уже сформирован. В этом возрасте наблюдается у детей стремление обнаружить и использовать для запоминания логические взаимосвязи в запоминаемом материале.

Разные процессы памяти формируются с возрастом у детей неодинаково, причем одни из них могут опережать другие. Например, произвольное воспроизведение появляется раньше, чем произвольное запоминание. Многие в развитии процессов памяти зависят от интереса ребенка и мотивации к виду деятельности.

Многие педагоги-практики отмечают, что в детском саду воспитатели обычно целенаправленно не руководят процессом развития памяти детей, хотя большинство их требований и заданий опирается на память дошкольников. Перед детьми ставится цель: запомнить что-нибудь, но не даются приемы запоминания. В связи с этим запоминание может носить механический характер (зазубривание стихов, песен, правил) и пр. Такая зубрежка малопродуктивна и утомительна для детей. Она лишает материал всякого смысла и не развивает память ребенка.

Переход от произвольной к произвольной памяти включает в себя два этапа. На первом этапе формируется необходимая мотивация, т. е. желание что-либо запомнить или вспомнить. На втором этапе возникают и совершенствуются мнемические действия и операции.

Чтобы ребенок результативнее усваивал общественный опыт необходима игра. В ней происходят значительные изменения в его психике и формируются все стороны личности ребенка. Поэтому игра является главной формой организации обучения дошкольника, учитывающей его возрастные особенности и проблемно-поисковый способ получения знаний, который характерен одаренным детям.

Вопросы изучения роли игры в развитии детей дошкольного возраста изложены в работах многих ученых (Ф. Фребель, М. Монтессори, Н.П. Анисеева, А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Р.Н. Жуковская, А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин).

В нашем исследовании мы планируем использовать интеллектуальные игры, которые основаны на применении игроками своей эрудиции или интеллекта. Интеллектуальную игру мы понимаем, как индивидуальное или коллективное выполнение заданий, требующих применения конвергентного или дивергентного мышления в условиях соревнования и ограниченного времени. В интеллектуальных играх успех игрока зачастую зависит от умений, навыков и способностей делать верные ходы согласно правилам. Такая игра требует от участников определенного умственного напряжения, терпения, настойчивости и организованности. Использование интеллектуальных игр в процессе обучения ведет к более интенсивному развитию логических приемов

умственных действий: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез, систематизация, сериация и т. д.

Таким образом, использование интеллектуальных игр, является эффективным методом в развитии не только мышления, но и памяти. Необычная игровая ситуация с элементами проблемности, характерными для каждой занимательной задачи, всегда вызывает интерес у детей. Интеллектуальные игры воспитывают у детей познавательный интерес, способность к творческому поиску, желание и умение учиться.

#### *Список литературы*

1. Ларионова Л. И. Одаренные дети: теория и практика. – Иркутск: ИГПУ, 2000. – 168 с.
2. Методы выявления и развития одаренности детей. – Уфа: Башкирский институт развития образования, 2003. – 161 с.
3. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 136 с.
6. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4-13.
7. Цаплина О. В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. – № 1. – 2016. – С. 44-53.

**Якубова Е. Ю.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: elena-kostyuhina@mail.ru*

**Научный руководитель:**

*кандидат педагогических наук, доцент,*

**Цаплина О. В.**

## **РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

*Аннотация. В статье рассмотрена актуальность проблемы развития одаренности у детей старшего дошкольного возраста с помощью наглядного моделирования. Выделены и раскрыты основные определения. Обосновывается необходимость внедрения метода наглядного моделирования в непосредственно-образовательную деятельность.*

*Ключевые слова: старший дошкольный возраст, одаренность, одаренные дети, моделирование, наглядное моделирование.*

*Abstract. The article presents the relevance of the problem of the development of giftedness in children of senior preschool age with the help of visual modeling. The main definitions are highlighted and disclosed. The necessity of introduction of the method of visual modeling in educational activity is revealed.*

*Keywords: senior preschool age, giftedness, gifted children, modeling, visual modeling.*

В настоящее время выявление и развитие одаренности у детей дошкольного возраста вызывает заинтересованность у педагогов и психологов. Данной проблематикой занимались отечественные психологи (А.И. Савенков, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, П. Торренс и др.). А.И. Савенков вслед за авторами «Рабочей концепции одаренности» считает, что одаренность – это системное развивающееся в течении жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [4]. Также важно отметить, что одаренность имеет генетически обусловленный компонент способностей. У одаренных детей отмечается высокий уровень психического развития, их способности и успехи значительно отличаются успешностью от своих сверстников [3]. Педагогу важно понимать, какими качествами и способностями обладают дети данной категории. А.И. Савенков [5] выделяет следующие качества одаренных детей: любопытство – любознательность – познавательная потребность; сверхчувствительность к проблемам; склонность к задачам дивергентного типа; оригинальность мышления; гибкость мышления; легкость генерирования идей («продуктивность мышления»); легкость ассоциирования; способность к прогнозированию; высокая концентрация внимания; способность к оценке; интересы и склонности.

Развитие одаренности у детей дошкольного возраста во многом зависит от окружающей среды, в которой ребенок находится, немаловажную функцию в данном процессе выполняет родитель, педагог. Для одаренных детей дошкольного возраста необходимо разрабатывать индивидуальные программы развития. В них учитываются особенности и возможности каждого ребенка, на основании этого педагоги разрабатывают индивидуальный маршрут. Педагог выделяет цель, задачи и планируемые результаты, а также методы, приемы работы с данным ребенком по развитию одаренности ребенка дошкольного возраста. Роль педагога – быть наставником, помощником, который заинтересован в успехе, развитии его способностей, создает необходимые условия для ребенка. На современном этапе образования, главной задачей педагога является формирование у детей к концу дошкольного возраста таких личностных качеств как, инициативность, любознательность, интеллектуальные и творческие способности. Соответственно на дошкольном уровне образования, необходимо создать именно такие условия, при которых ребенок сможет развиваться и достигнет максимального уровня в творческой деятельности.

Один из методов развития интеллектуальных и творческих способностей у детей дошкольного возраста, может являться наглядное моделирование, об этом писали такие психологи, как Л.А. Венгер [1], О.М. Дьяченко и др. Наглядное моделирование развивает такие качества, как креативность, инициативность, самостоятельность. Через наглядное моделирование развиваются интеллектуальные способности и высшие психические функции (речь, мышление, воображение, память, внимание). Моделирование, по мнению

Л.А. Венгера, – это деятельность, которая носит символический характер и предполагает изучение модели объекта. Следует отметить, что модель – это образ (специальная схема, чертеж, график), который в наглядной и доступной форме воспроизводит скрытые свойства и связи какого-либо процесса или явления [1].

Наглядное моделирование – деятельность по созданию модели изображаемого предмета или явления, которое используется в деятельности взрослых. В старшем дошкольном возрасте на начальном этапе наглядное моделирование должно опираться на определенный сформированный уровень развития способностей. Важной задачей является обеспечение максимального уровня развития способностей ребенка. Известно, что данный вид деятельности не всегда педагоги могут внедрять в непосредственно-образовательную деятельность, из-за насыщенности режимных процессов в дошкольных учреждениях. Данный вид деятельности может быть использован в рамках дополнительного образования, а также отдельные элементы наглядного моделирования могут учитываться воспитателем при планировании непосредственно-образовательной деятельности. Развитие одаренности посредством наглядного моделирования может быть организовано следующим образом:

- предметные модели (конструкция предмета, которая воспроизводит главные части);
- предметно-схематические модели (графические знаки, предметы-заместители);
- графические модели (схемы, пиктограммы).

Наглядное моделирование целесообразно использовать в таких образовательных областях, как художественно-эстетическая, познавательная, речевая, социально-коммуникативная [6]. Благодаря такому разнообразию методов, организации деятельности, у детей дошкольного возраста появляется заинтересованность, любознательность, повышается мотивация к овладению новыми знаниями, умениями и навыками.

В старшем дошкольном возрасте преобладает наглядно-образное мышление, которое формируется при овладении различными видами деятельности (изобразительная, игровая, как ведущая деятельность дошкольного возраста, конструирование). Взаимодействие всех специалистов (педагогов, психологов и др.) с родителями необходимо для успешного развития ребенка. Главная цель работы с одаренными детьми – это содействие развитию их одаренности.

Как утверждает О.В. Цапина, в качестве основных закономерностей и определенных их содержанием принципов, на основе которых должна быть построена работа по развитию детской одаренности посредством наглядного моделирования, следует придерживаться следующих принципов: наглядности, комплексности развития, учета уровня развития наглядно-действенного мышления и уровня обобщения, активности, развивающего обучения [2].

Принцип наглядности предполагает использование на всех этапах развития образного мышления разнообразного сенсорного материала, направленного на активизацию восприятия предметов и явлений окружающего мира, затрагивающего все органы чувств ребенка.

Принцип комплексного развития учитывает интеграцию уровней сформированности разных психических процессов и их взаимовлияние. Данное обстоятельство диктует необходимость развития всех психических функций в комплексе с целью совершенствования интеллектуальных способностей как системы.

Образное мышление рассматривается как компонент интеллектуальной системы, соответственно, формирование умения моделировать представляется нам как сложное познавательное действие личности, формируемое в широкой системе разных уровней познавательного развития ребенка.

Принцип учета уровня развития наглядно-действенного мышления и уровня обобщения ориентирован на обязательное рассмотрение сформированности основных умственных операций. Важно начинать работу по использованию наглядного моделирования с обучения декодированию и кодированию знаков и символов, понятий, явлений, содержания текста и т. п. с выяснения реально существующего уровня развития умений анализировать, обобщать, систематизировать, сравнивать, замещать и т. д.

Принцип активности предполагает учет и ориентацию на субъектную позицию ребенка в деятельности. Обучение наглядному моделированию должно строиться с учетом доступности, индивидуально-возрастной соотнесенности содержания, методов и приемов обучения, что способствует применению активных практических методов для выполнения посильных заданий, имеющих развивающий интеллектуальный потенциал.

Принцип развивающего обучения реализуется через деятельность каждого ребенка в зоне его ближайшего развития, а также предполагает использование новых развивающих технологий образования и развития детей, в том числе метода наглядного моделирования.

Таким образом, если учитывать индивидуальные особенности и способности каждого ребенка, исходить из их интересов, склонностей, то использование наглядного моделирования в практической деятельности будет успешно влиять на развитие одаренности у детей дошкольного возраста.

#### *Список литературы*

1. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 9.
2. Развитие образного мышления дошкольника в процессе наглядного моделирования / А. И. Савенков, Н. Б. Полковникова, П. В. Смирнова, Н. С. Муродходжаева, Т. Д. Савенкова, О. В. Цапина. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2019. – 122 с.
3. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.
4. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – М.: Издательство Юрайт, 2018. — 440 с.

5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4-13.

## РАЗДЕЛ IV. ДИАГНОСТИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

**Артемёнок Е. Н.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, УО БГПУ им. М. Танка, Минск  
E-mail: artemenok@tut.by*

**Пунчик В. Н.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, УО БГПУ им. М. Танка, Минск  
E-mail: zelda@tut.by*

**Сюй Фаньхуэй,**

*магистрант, УО БГПУ им. М. Танка, Минск  
E-mail: 1041435548@qq.com*

### ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

*Аннотация. В статье представлены теоретические и методические основания исследовательского обучения младших школьников, которые выступили основой диагностического концепта. Описывается авторский алгоритм организации учебно-исследовательской деятельности в логике инновационного цикла. Представлена кубическая модель исследовательского обучения, включающая три плоскости: метод познания, учебные возможности учащихся и уровень образования.*

*Ключевые слова: исследовательское обучение, начальная школа, учебно-исследовательская деятельность, инновационный цикл, интеллектика, учебные возможности, кубическая модель.*

*Abstract. The article presents the theoretical and methodical foundations of primary schoolchildren research education, which became the basis of the diagnostic concept. The author's algorithm for organizing educational and research activities in the logic of the innovation cycle is described. A cubic model of research education is presented, which includes three planes: the method of cognition, the learning capabilities of pupils and the level of education.*

*Keywords: research learning, Primary School, studying and cognitive activity, research and cognitive activity, innovation cycle, intellectics, learning capabilities, cubes model.*

Проблема содержания и организации учебно-исследовательской деятельности, обеспечивающей развитие познавательных способностей младших школьников, является актуальной для педагогической науки и практики. Целесообразность учебно-исследовательской деятельности на первой ступени общего среднего образования актуальна ввиду того, что именно в этот период учебная деятельность является ведущей и определяет развитие познавательных способностей и особенностей личности.

В исследованиях, проведенных Л.И. Божович, В.В. Голенковым, А.А. Зак, Я.Л. Коломинским, Т.В. Савельевой, О.И. Тириновой и др., доказано, что период младшего школьного возраста сензитивен для развития форм мышления, обеспечивающих дальнейшее усвоение знаний, и предпосылок самостоятельной ориентации и активности в обучении и повседневной жизни. Обоснованию проблемы применения учебно-исследовательской деятельности в начальной школе и изучению ее различных аспектов посвящены работы С.В. Гладкой, А.П. Мацкевича, А.А. Островской, Н.А. Разагатовой, А.И. Савенкова, Н.А. Семеновой, Н.В. Файн, А.И. Хартонен и др.

Как доказано в исследованиях А.И. Савенкова [2] и других ученых, психофизиологической основой исследовательского поведения ребенка выступает поисковая активность как особый тип реагирования в ситуациях полной или частичной неопределенности. Мы полагаем, что наиболее близким социальным прототипом исследовательского поведения можно считать деятельность ученого – инновационную деятельность. Развивая идею И.И. Цыркуна [3] о том, что инновационная деятельность – это особый тип деятельности, связанный с осуществлением управляемых прогрессивных изменений в системе на основе научных знаний, обеспечивающих повышение ее эффективности. Обратимся к структуре инновационного цикла (Рисунок 1).

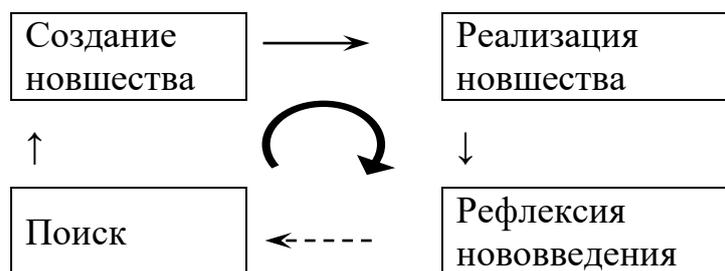


Рис. 1 – Инновационный цикл

Этап поиска включает два доминирующих действия: поисково-информационное и аналитико-критическое. Основным результатом поисково-информационного этапа является сформулированная проблема, а аналитико-критического и всего поиска – сформулированные предварительно цель и задачи нововведения.

Знаковая и/или материальная фиксация новшества в форме определенных предписаний выступает основным результатом этапа создания новшества. Его предваряет инновационный проект. Эти результаты достигаются в процессе модельно-проективных и нормативно-конструктивных действий.

Результаты осуществления новшества выступают как обобщенный итог всего этого этапа. Он был бы не возможен без наличия программы и сценария реализации новшества, т.е. без осуществления программно-сценарных и организационно-управленческих действий.

Рефлексия нововведения предполагает оценку и самооценку сделанного, самоконтроль и коррекцию текущей инновационной деятельности, а также ее планирование и предвидение. Рефлексия охватывает все предшествующие этапы. Самостоятельный статус этап рефлексии приобретает, выполняя функцию самооценки прошлого, созданного и реализованного новшества. Этап рефлексии включает экспериментально-оценочное и оформительско-трансляционное действия.

Инновационный цикл задает логику научного исследования, а единицей инновационной деятельности выступает метод инновационной деятельности, имманентный методу познания. Инновационная деятельность – деятельность по созданию нового – обеспечивает превращение идей в новшество посредством реализации системы методов, к основным из которых относятся: наблюдение, анализ литературы, опрос, эксперимент, моделирование, оценивание.

Обучение этим методам может осуществляться различными способами, но их адекватный выбор и особенности освоения обусловлены спецификой образовательных потребностей обучаемых, к которым относятся и возрастные, и индивидуальные, в том числе связанные со спецификой психофизического развития.

В данном исследовании в качестве укрупненного параметра, который отражал бы данные особенности обучаемых, избрана характеристика «учебные возможности», который отражает достигнутый и потенциально возможный уровни развития учащихся в когнитивном, деятельностном и личностном аспектах, а также характеризует степень эффективности организации их учебно-исследовательской деятельности.

Учебные возможности представлены двумя критериями: обучаемость и учебная работоспособность. Переменными обучаемости являются: обученность (усвоение, автоматизация, осознанность знаний); владение интеллектуальными умениями (понимание, применение, анализ, синтез, оценка); познавательная самостоятельность (умения самостоятельной работы, познавательные мотивы, познавательная инициатива, чувствительность к оказываемой помощи). К переменным учебной работоспособности относятся: физическая работоспособность (сила процессов нервной системы, утомляемость, состояние здоровья); отношение к учению (интерес к учению, настойчивость, целеустремленность).

Важным аспектом является уровень образования, в контексте которого организовывается целенаправленное исследовательское обучение. В контексте познавательной области интеллектика нами разработана кубическая модель исследовательского обучения (Рисунок 2).

Кубическая модель включает три плоскости: одна связана с методами познания, другая – с особенностями того или иного уровня образования; третья – с особенностями субъекта образования, раскрывающихся в переменных параметра учебные возможности. На их пересечении образуется малый кубик, который содержит специфику выбранного метода познания для обучаемого

определенного возраста с особыми образовательными потребностями. Всего таких кубиков в модели 210 (5×6×7).

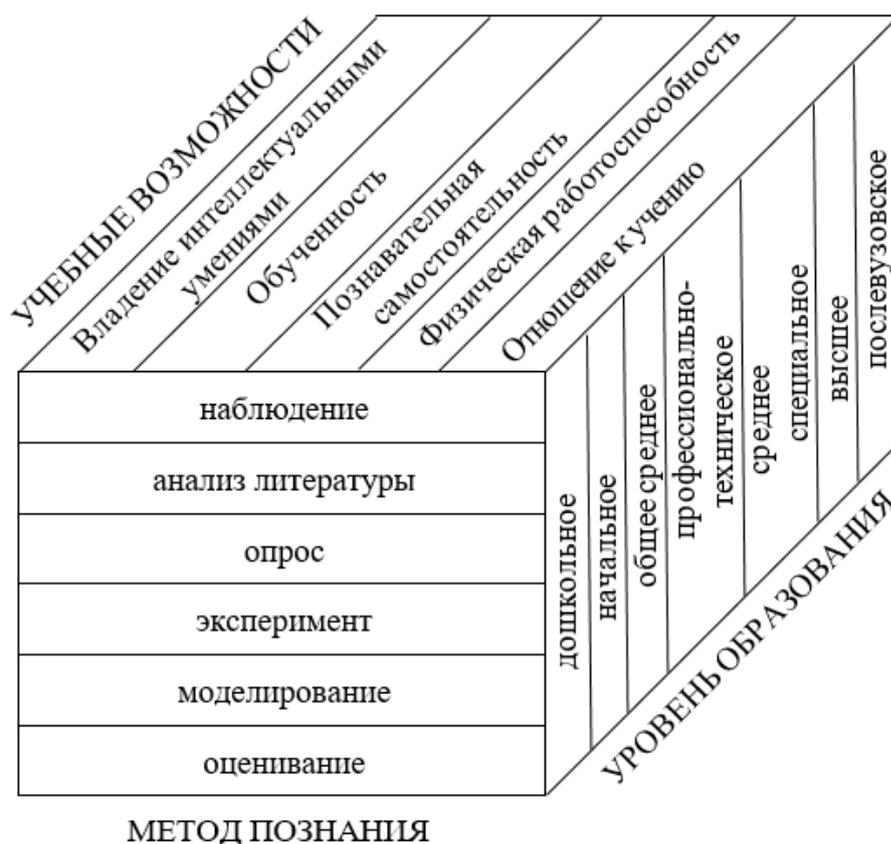


Рис. 2 – Кубическая модель исследовательского обучения

Обратимся к описанию характеристик представленной модели исследовательского обучения, в контексте проблематики организации.

1. Срез методов познания с возрастанием уровня образования значительно «утяжеляется» по содержанию и требованиям: от стимуляции поисковой активности и исследовательского поведения дошкольников до включения в инновационную деятельность соискателей ученой степени.

2. Преемственность уровней образования в данной модели детерминирована возможностями субъекта включения в инновационную деятельность. Такой подход выступает как компромисс между двумя крайними позициями: приспособление высшей ступени обучения к низшей – непрерывное подтягивание уровня низшей ступени к требованиям высшей; и смещает акцент с доминирования ступеней при согласовании требований к их содержанию на приоритет общего вектора включения в инновационную деятельность.

3. В современной психологии потенциал личности определяется через сочетание трех факторов малой модели человеческого потенциала Дж. Рензулли [1]: мотивации, интеллекта и креативности. Данное сочетание, как доказано в исследованиях А.И. Савенкова [2], представляет базовую

характеристику личности, определяющую успешность в реализации исследовательской деятельности.

4. Каждый кубик в модели состоит из определенного числа еще более малых кубиков: это дробление связано, прежде всего, с наличием особенностей охватываемых возрастных периодов на каждой из ступеней образования, а также с профилизацией, со степенью выраженности психофизических особенностей личности, переменных параметра «учебные возможности» и др.

5. Эффективным диагностическим средством обучаемых при организации исследовательского обучения выступает «Комплексный диагностический опросник учебных возможностей» (КДОУВ). Опросник разработан в двух вариантах, бланковом и компьютеризированном, а также содержит банк диагностического инструментария, который охватывает обучаемых на всех уровнях образования.

В контексте проблемы исследовательского обучения, если говорить о начальном уровне образования, в учреждениях образования Республики Беларусь накоплен положительный опыт, связанный с реализацией проектно-исследовательских работ в парах или малых группах различного состава, сформированных с учетом принципа дополнительности. В стране сложилась следующая структура организации исследовательского обучения школьников:

1) тренинг исследовательского обучения в процессе учебных занятий, внеклассных мероприятий, самостоятельной работы, факультативов;

2) исследовательская практика – подготовка и участие в школьных конкурсах проектно-исследовательских работ учащихся начальных классов;

3) мониторинг по результатам второго этапа – участие в районных/городских/областных/международных конкурсах/фестивалях проектно-исследовательских работ учащихся начальных классов с переходом на следующий уровень на основе результатов экспертной оценки.

Анализ передового опыта в этом направлении позволяет сделать вывод о том, что, помимо высокого уровня проведенных исследований, работа в команде имеет ряд кумулятивных эффектов, основанных на эмерджентности и дополнительности: закрепление ситуации успешности для всех участников, приобретение умения принимать и разделять ответственность за общее дело, взаимодействовать друг с другом и социумом в решении проблем и пр.

В целом можно заключить, что мера помощи, которую получают дети в соответствии с уровнем их учебных возможностей (с особыми образовательными потребностями) для обеспечения эффективной организации их исследовательского обучения, имеет под собой, прежде всего, с ценностную основу – и его результат будет тем выше, чем большее количество людей примет посильное участие в процессе его организации сообразно своей образовательной роли – роли педагога, воспитателя, тьютора, ученого, волонтера, родителя, консультанта, респондента или просто причастного слушателя.

*Список литературы*

1. Рензули Дж., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С 214-226.
2. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Изд. Ось-89, 2006.
3. Цыркун И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. – Минск: Тэхналогія, 2000.

**Бирич И. А.,**

*доктор философских наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва.*

*E-mail: [ebirich@yandex.ru](mailto:ebirich@yandex.ru)*

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ ТВОРЧЕСКИХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

*Анотация: В статье говорится о возможной диагностике творческих и художественных способностей школьников посредством особо организованного тестирования, которое может иметь объективный характер при условии создания творческой атмосферы для его проведения. Вводится также понятие «развивающего тестирования».*

*Ключевые слова: педагогика искусства, импровизационная форма тестирования, сохранение атмосферы диалога в анкетировании, тематический характер содержания вопросов, развивающее тестирование.*

*Abstract: The article describes the possible diagnosis of the creative and artistic abilities of schoolchildren through specially organized testing, which can be objective, provided that the creative atmosphere for its conduct is created. The concept of "developing testing" is also introduced.*

*Keywords: art pedagogy, improvisational form of testing, preservation of the atmosphere of dialogue in the questionnaire, thematic nature of the content of questions, developing testing.*

В конце 90-х гг. XX столетия, когда по каждому школьному предмету были созданы тесты, контролирующие усвоение их основного содержания, такие задачи были поставлены и перед предметами художественного цикла – литературой, мировой художественной культурой, музыкой и изобразительным искусством. Кафедра художественного образования Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ взялась за выполнение данного поручения Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов РАО. Первые три сборника тестов были направлены на изучение уровня развития художественной культуры личности, тесты по изобразительному искусству – на изучение уровня развития творческой и художественной одаренности испытуемых [2].

В основу создания теста «Оценка развития художественных способностей», направленного на выявление творческих задатков человека, были включены:

- эстетическая концепция «Развитие творческой личности средствами искусства»;
- специфика диагностики художественных способностей;
- основные принципы тестирования как развивающего процесса;
- целостный и импровизационный характер общения между младшим: и старшим по поводу искусства, нашедший отражение в структуре теста;
- определение ожидаемых уровней развития художественных способностей, согласно прогнозу тестирования;
- новые подходы к системе оценивания результатов тестирования, исходящие из его развивающего характера;
- специфические задачи, связанные с преподаванием искусства, реализованные в содержании тестовых заданий.

Заложенная в основе данного теста система критериев оценки развития художественных способностей человека впервые была представлена именно как система. Она сложилась из опыта проверки педагогической эффективности концептуальных подходов к обучению по новым школьным программам по искусству, созданных под руководством народного артиста СССР, композитора Д.Б. Кабалевского [4] и народного художника России Б.М. Неменского [5].

Создавались тесты ровно 20 лет назад. Поначалу были восприняты российскими учителями «на УРА!». Но прошло 3 года, и в страну хлынули «заморские» тесты, превратившиеся в ЕГЭ, скроенные по принципу «смирись и угадай!». О творческих способностях никто и не вспоминает. Главное, уметь считать баллы. Где Исследовательский центр качества РАО? Где российская Академия повышения квалификации учителей? Их уже нет. А проблема поиска способных ребят осталась!

*Специфика диагностики творческой личности и художественных способностей*

Хочется вернуться к особенностям того понимания развития творческой личности на уроках искусства с высоты современного контекста. В основе создания любого тестирования лежит представление об «идеальном образе» того, кто будет отвечать на поставленные вопросы. Оценка развития творческой личности, ее художественных способностей непосредственно связана с целью и задачами преподавания предметов искусства. Тогда был рожден метод, связанный с педагогикой искусства.

«Воспитательный эффект» искусства раскрывается настолько, насколько на занятиях представлены в неразрывном единстве:

1. Восприятие искусства, когда автор незаметно для воспринимающего склоняет его на сторону более творческого типа мышления, заставляя его пережить высокие минуты вдохновения, связанные с эмоциональным постижением смысла бытия.

2. Осознание собственных эстетических эмоций и чувств.

Любое художественное произведение обладает одновременно несколькими уникальными свойствами: учит нас понимать другого; учит

понимать и совершенствовать себя; формирует в нас художественную картину мира и образ человека в центре ее. Художественные знания бесплодны без эстетических эмоций, чувств.

### 3. Воплощение пережитого в собственной творческой деятельности.

Поэтому педагогика искусства предусматривает:

- Организацию драматургии урока;
- Направленность учителя на педагогику сотрудничества;
- Создание на уроке атмосферы творческого созерцания.

Эмоциональный, интеллектуальный и деятельный процессы, координируемые разными структурами головного мозга, тесно переплетены друг с другом в художественной деятельности, питают друг друга и развивают. Вот почему оптимальное сочетание их деятельности в учебном процессе дает нам в результате гармонизацию личности. Все это надо было воспроизвести и в процессе тестирования.

Чтобы создать что-либо новое, его надо сначала почувствовать, предугадать. Очень способствует успешности этого процесса, развитые эстетические чувства — чуткость к красоте (в любом ее проявлении); метафоричность сознания, то есть умение по небольшому фрагменту жизни восстанавливать целостность явления во всем его чувственном и интеллектуальном богатстве; не бояться проявления противоречивых сторон жизни, а это значит — умение подняться над ними и увидеть в своем «внутреннем прозрении» прогрессивные тенденции гармоничного разрешения этого противоречия. Все эти качества художественного сознания мы связываем с развитой интуицией — способностью человека усматривать истину, минуя обычную логику рационального мышления. Художник, и вообще творец, отображает мир по-своему, он способен замечать больше того, что очевидно, и не может не думать о том, что желательно.

Для художественного видения характерны пытливость и предусмотрительность, творческая фантазия — все способствует выходу художника за рамки предшествующего опыта, ломке его стереотипов. Эмоциональные переживания очень точно ориентируют художника в момент творчества: в их положительной или отрицательной окраске он находит подкрепление своему решению творческой проблемы. Это происходит в том случае, когда разум оказывается недостаточно информированным, и тогда художник полагается на свое эстетическое чутье. В этот момент особенно активно включается в работу его творческий механизм воображения и фантазии.

Тот же самый творческий процесс происходит и при восприятии искусства, но он как бы направлен в обратную сторону: от прекрасной формы через сопереживание эстетическим эмоциям художника к постижению его идеала.

Работая с детьми по различным экспериментальным программам по искусству, мы столкнулись с удивительной способностью детей при малой информированности и отсутствии стереотипов отражать единство мира так же,

как это делают художники. Их образное и эмоциональное мышление помогает им восстанавливать целостность явления по его части, даже небольшой, то есть, по сути, совершать творческий акт. Подчеркиваем, что поисковая направленность мышления ребенка, стремящаяся воплотить в творческой деятельности или игре пережитое внутреннее содержание, есть признак целостного развития личности, органичное проявление ее позитивной активности. Связь творческой деятельности ребенка с его мышлением, с одной стороны, и с нравственно-эмоциональной сферой, с другой, ставит на повестку дня возможность раннего выявления универсальных способностей и диагностики творческого развития личности, в частности художественно одаренной.

При этом необходимо предварительно определить, какие художественные способности есть в человеке, и выяснить тенденцию их изменения. Задуманное тестирование как раз и поставило перед собой эту задачу, но решить ее можно только при условии, если само тестирование будет иметь для участника элемент новизны, неожиданности и увлекательности, то есть будет иметь игровую форму, проблемный характер.

Особая трудность при создании тестов заключается в том, что мы не можем в точности воссоздать атмосферу восприятия искусства и творческого процесса, как это происходит на концертах, в залах музея, мастерской или на уроке, но хотим зафиксировать в ответах целостную природу отвечающего. При этом вынуждены опираться, казалось бы, только на его способность говорить, то есть на понятийно-логические (вербальные) способности.

Помогло нам выйти из затруднения сама синтетическая природа искусства, его ядро — тот самый выразительный момент, когда содержание просвечивает сквозь форму в некоем парадоксальном единстве, когда «содержание побеждает материал», по выражению Л.С. Выготского [3]. Да и само задание, заложенное в тесте, тоже должно быть особым, необычным — комплексным по своему характеру, когда его выполнение включает в себя разные типы мыслительной деятельности. Например, анализ, сравнение и оценивание одновременно; вживание в образ и анализ своего художественного труда; восприятие и творчество при решении одной проблемной ситуации и т.д. Выявить целостность творческих способностей, их универсальную природу можно лишь таким образом. Именно этот методологический принцип и лег в основу нашего теста, когда мы в одном задании опираемся одновременно и на эмоциональность, и на синтетические особенности работы мозга, и на его логические механизмы. Данный принцип позволил нам выявить интегративную картину развития художественных способностей в человеке, которая, как оказалось, носит не типичный, а сугубо индивидуальный характер.

В тестировании творческих способностей человека нам очень помогла универсальная природа искусства, глубинная взаимосвязь между его различными видами. Перефразируя известного музыковеда и композитора Б. Асафьева [1], можно сказать, что живопись — это тоже искусство интонируемого смысла, но только остановленного на миг и потому обретшего

зрительный образ. Отсюда и музыку, и изобразительное искусство часто описывают с помощью общих слов: ритм пятен, рисунок мелодии, красочность музыки, мажорный цвет, интонация картины и т.п. И здесь выясняется особая роль поэтических метафор в посредничестве между музыкальным и изобразительным опытом. Вот почему в нашем тесте по изобразительному искусству так много заданий, связанных с восприятием музыки и литературы, обращенных к внутреннему эмоциональному слуху участника тестирования и к его способности образно мыслить, породить метафорическую речь. Для нас стало ясно: чтобы замерить творческий потенциал, само тестирование должно быть творческим.

Так перед нами возникла со всей очевидностью, на первый взгляд, побочная, но ставшая для нас главной целью тестирования: не только явить творческие способности участников, но и пробудить в них потребность в собственном творческом росте, углубить интерес к искусству, вывести их на системное представление о культуре. Другими словами, сделать тест развивающим.

Выделим основные принципы тестирования как развивающего процесса.

Мы пришли к осознанию того, что наши задания по мере их развертывания должны быть выстроены в определенную систему, не только включающую реализацию наших целей как авторов, но и прежде всего формирующую личную заинтересованность нашего собеседника в процессе тестирования как таковом. На каких «координатах» могла бы быть построена подобная система?

Возникла идея собрать тестовые задания в единые неразрывные блоки-разделы, которые позволили бы нашему собеседнику переходить от части к части с нарастающим ощущением, словно он поднимается по ступеням самопознания. Одновременно перед ним будут раскрываться разные грани искусства, на которое он сначала смотрит изнутри, из мастерской, участь у Мастера умению создавать нечто ценное. Потом из мастерской он как бы переходит в выставочные залы мира и убеждается в том, насколько разнообразны мир архитектуры и изобразительного искусства и почерк разных Мастеров. И в заключение он осознает, в чем же истинная ценность искусства как такового, его духовная направленность.

«Широкий охват в тесте мира искусства, культуры и возможность участника заглянуть по этой причине в свое «внутреннее пространство», мир своих предпочтений в искусстве, в процессе осознания тестируемым этого пересечения и фиксируют его творческий потенциал, развитость художественных способностей. Но не только на это направлены задания. У теста появился сценарий. Его драматургия нацелена на постепенное восхождение участника в своем самопознании (от состояния ученичества до творческого осмысления проблем культуры), которое происходит благодаря глубокому погружению его в историю искусства» [2, с. 29].

Есть основной психологический «ключ» для создания тестовых заданий, который позволит не только раскрыть наличие у собеседника художественных

способностей (обращенность внутрь себя), но и поставить его в центр художественной картины мира (обращенность вовне) и в связи с этим пробудить в нем потребность к обогащению и гармонизации своих представлений о роли культуры в собственной жизни и жизни общества.

«Многозначность, объемность самой цели создания теста в качестве, развивающего вывели нас на осознание целого комплекса принципов, по которым должно проходить подобное тестирование» [2, с. 30-31].

Предложенная методология развивающего тестирования помогает выявить:

- творческий потенциал человека через диагностику его образной интуиции;
- индивидуальный темп развития его художественных способностей;
- глубину постижения программы по искусству, ее отдельных тем;
- профессиональную ориентацию подростка, глубину его интересов к разным видам искусства.

Тест может служить также:

- для отбора абитуриентов в художественных вузах и училищах;
- для отбора абитуриентов в педагогических вузах и училищах в связи с импровизационным характером учительской профессии, ориентированной на педагогику сотрудничества;
- для самооценки старшеклассником и педагогом уровня своей художественной компетенции;
- для аттестации преподавателя изобразительного искусства.

Особые принципы данного тестирования в качестве развивающего предъявляют и особые требования к педагогу, проводящему это тестирование. Он должен совместить в себе как качества учителя, хорошо знающего своих учеников, их особенности, так и эксперта, назначение которого заключается заведомо в его объективности, незаинтересованности в результате.

#### *Список литературы*

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бирич И.А., Ломоносова М.Т. Основы художественной культуры: Изобразительное искусство и архитектура: Тестовые задания для оценки развития творческих и художественных способностей школьников и абитуриентов вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. – 160 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 345 с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.

**Галой Н. Ю.,**

кандидат психологических наук, МПГУ, Москва

E-mail: [nyu.galoi@mpgu.su](mailto:nyu.galoi@mpgu.su)

**Лукьянова О. И.,**

студент, МПГУ, Москва

E-mail: [lukyanova.oi@yandex.ru](mailto:lukyanova.oi@yandex.ru)

## **НАДСИТУАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* В статье рассматривается креативность как необходимая составляющая личности педагога. Анализируется роль надситуативного профессионального мышления в формировании креативной компетентности. Приводятся результаты исследования, направленного на определение уровня ситуативности/надситуативности мышления будущих педагогов.

*Ключевые слова:* креативность, креативная компетентность, творческое мышление, надситуативное профессиональное мышление, ситуативное профессиональное мышление, личность педагога

*Abstract.* The article examines creativity as an essential component of personality of a teacher. The role of non-contextual professional thinking in developing creative competence is analyzed. The results of the research aimed to identify the level of contextual/non-contextual thinking of intending teachers are presented.

*Key words:* creativity, creative competence, creative thinking, non-contextual professional thinking, contextual professional thinking, personality of a teacher

Ещё в начале XX века основатель педагогической психологии П.Ф. Каптерев [3], раскрывая важнейшие качества педагога как субъекта образовательного процесса, наряду с компетентностью учителя в предмете, в своей области научного знания выделял «личный учительский талант», который включает в себя педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство. В его трудах присутствует важная мысль о том, что педагог должен быть всегда в движении, в поиске, в ситуации постоянного саморазвития и творческого преобразования своей деятельности. Мы согласны с И.А. Зимней [2], что именно между творческим учителем и учеником возникает то истинное учебное сотрудничество, психологическая природа которого у П.Ф. Каптерева [3] метафорически описывается через два конца одной «лестницы», где концы лестницы – это два субъекта образовательного процесса - учитель и ученик, связанные общей потребностью в развитии и самообразовании.

В современной личностно-ориентированной парадигме образования педагог выступает, прежде всего, как наставник, фасилитатор, транслятор качеств и способностей, которые необходимо формировать у подрастающего поколения для успешной социализации и профессионализации в будущем. Таким образом, современный педагог уже сейчас должен обладать этими качествами, которые обобщённо называют навыками «Soft skills», выделяя

среди них известную четвёрку: командность, коммуникабельность, критичность мышления и креативность.

В контексте данной статьи мы уделяем особое внимание именно креативности, рассматривая это личностное качество как важнейшую способность человека, имеющую конкурентное преимущество перед искусственным интеллектом в будущем. Рассматривая креативность в более узком смысле как составляющую личности педагога, мы говорим о творческом мышлении, неразвитость которого проявляется в безынициативности, шаблонности и стереотипности поведения, что делает учителя неуспешным в работе, направленной на всестороннее развитие обучающихся, что и подтверждает исследование Н.А. Пахтусовой [6]. Тогда как творческий процесс предполагает разрушение (реконструкцию) стереотипов, что подтверждается Т.А. Барышевой [1]. Следовательно, творчески мыслящий, креативный педагог в своей работе способен умело сочетать традиционные методы с инновационными, приводя учащихся к качественно новым результатам.

Опираясь на исследование Е.А. Петуховой [7] креативность мы понимаем, как способность личности создавать и осуществлять нечто новое. Однако Т.А. Барышева [1] выделяет, что творчество выступает как процесс преобразования информации и создания значимых результатов на основе такого преобразования. Понятия эти не тождественные, но их объединяет общий результирующий показатель в виде инновационного продукта, поэтому ряд авторов [9] используют эти термины как синонимичные, и мы тоже придерживаемся этой позиции.

Основной целью высшего педагогического образования является формирование системы компетентностей у будущих учителей. Рассматривая условия формирования креативной компетентности, мы обращаемся к когнитивной сфере личности, а именно, к профессиональному педагогическому мышлению. По мнению М.М. Кашапова [4], творческое мышление профессионала базируется на надситуативном мышлении (которое также может быть названо психологической основой творческого мышления). Е.А. Петухова [7] выделяет, что творческий педагог программирует и прогнозирует свою деятельность. Данный процесс обязательно оказывается связан с надситуативностью и представлением отдалённых перспектив.

М.М. Кашапов [4] трактует надситуативное мышление как способность выходить за пределы конкретной проблемной ситуации, осознавать и преобразовывать себя как субъекта деятельности. В противовес надситуативному, ситуативное мышление можно рассматривать как нацеленность на изменение условий конкретной ситуации «здесь и сейчас» без ориентации на далекую перспективу. Педагоги, демонстрирующие ситуативность мышления, в недостаточной степени склонны к выдвиганию идей и принятию решений, отличающихся от очевидных, они испытывают трудности проектировании развёрнутого спектра альтернатив.

Уровень обнаружения надситуативной проблемности коррелирует с уровнем проявления основных компонентов творческого мышления. М.М.

Кашапов [4] выделяет, что многие педагогические работники на высоком уровне владеют предметом своей работы, обладают глубокими знаниями, но тем не менее они оказываются не готовы к решению ряда задач творческого характера, которые ставит перед ними практическая деятельность. Кроме того, в исследовании М.М. Кашапова, И.В. Серафимовича, Т.В. Огородовой [5] делается вывод о том, что при переходе от ситуативности к надситуативности мышления решение проблемных ситуаций приобретает большую направленность на творчество и саморазвитие.

Несомненно, развитие надситуативного мышления как условия формирования креативной компетентности должно занимать важное место в профессиональной подготовке педагогических работников. В целях определения ведущего типа мышления у будущих педагогов нами было проведено экспериментальное исследование, в ходе которого было опрошено 85 студентов Московского педагогического государственного университета, 2 курса бакалавриата, обучающихся по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): профиль «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (немецкий)». Обследование проводилось в июне 2019 года, с помощью «Опросника выявления ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (авторы: М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева).

Анализ результатов тестирования показал, что на данном этапе профессионализации в группе опрошенных студентов преобладает ситуативное мышление. Были получены следующие результаты: 10% респондентов показали ярко выраженный ситуативный уровень мышления; 47% - чаще ситуативный; 40% - чаще надситуативный; и только 3% опрошенных продемонстрировали ярко выраженный надситуативный уровень мышления. Полученные результаты в целом согласуются с исследованиями уровня развития надситуативного мышления у студентов Ярославского педагогического университета имени К.Д. Ушинского, проводимые под научным руководством М.М. Кашапова [5].

Понимая, что одним из условий креативности педагога является высокий уровень надситуативного мышления, можем констатировать, что среди опрошенных студентов уровень сформированности этой компетентности невысок.

Относительно развития креативной компетентности педагогических работников может быть дан ряд практических рекомендаций. Например, по мнению Е.А. Петуховой, развитию креативности способствует использование педагогом в своей профессиональной деятельности разнообразных технологий «мозгового штурма», проблемно-эмоционального изложения и форсайт-технологий, а также разработка ментальных карт, ведение дневника Креатива и другие. Применение подобных практик способствует формированию творческого кругозора педагога. Кроме того, подчеркивается важность включения личностного опыта педагога в диалог с обучающимися в качестве одного из путей субъективирования преподносимого материала. Е.А. Петухова

[7] выделяет, что ещё одним важным фактором развития креативной компетентности является педагогическая импровизация. Она предполагает нахождение учителем неожиданного и удачного педагогического решения, и практически мгновенного его воплощения.

Что касается причин недостаточного уровня развития креативного мышления у педагогов, исследователями [8] выдвигается ряд предположений, таких как, например, стереотип о низкой социальной значимости деятельности педагога. Вопрос о причинах данной проблемы и путях ее решения станет темой наших дальнейших исследований.

#### *Список литературы*

1. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – №145. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-struktura-kreativnosti-opyt-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 30.09.2019).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. 2-изд., доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
3. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905. – С.1.
4. Кашапов М.М. Творческое профессиональное мышление в условиях конфликтной ситуации [Электронный ресурс] // Вестник МГУ. – 2011. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskoe-professionalnoe-myshlenie-v-usloviyah-konfliktnoy-situatsii> (дата обращения: 30.09.2019).
5. Кашапов М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях [Электронный ресурс] // Учен. зап. Казан. унта. Сер. Гуманит. науки. – 2015. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metakognitivnoe-obosnovanie-situativnosti-nadsituativnosti-myshleniya-v-kachestve-kriteriya-otsenki-resheniya-problemnyh-situatsiy-v> (дата обращения: 30.09.2019).
6. Пахтусова Н.А. Профессионально-творческая компетентность как системное качество подготовки будущего педагога [Электронный ресурс] // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-tvorcheskaya-kompetentnost-kak-sistemnoe-kachestvo-podgotovki-budushego-pedagoga> (дата обращения: 30.09.2019).
7. Петухова Е.А. Профессионально-педагогические ценности преподавателя: креативность [Электронный ресурс] // Известия АлтГУ. – 2013. – №2. – (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-pedagogicheskie-tsennosti-prepodavatelaya-kreativnost> (дата обращения: 30.09.2019).
8. Серафимович И.В. Особенности взаимосвязи метакогнитивной направленности надситуативного мышления и креативности (на примере профессий социономического типа) [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimosvyazi-metakognitivnoy-napravlennosti-nadsituativnogo-myshleniya-i-kreativnosti-na-primere-professiy> (дата обращения: 30.09.2019).
9. Степаненко Н.А. Технология повышения уровня развития педагогической креативности будущего учителя [Электронный ресурс] // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – №167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-povysheniya-urovnya-razvitiya-pedagogicheskoy-kreativnosti-budushego-uchitelya>

<https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-povysheniya-urovnya-razvitiya-pedagogicheskoy-kreativnosti-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 30.09.2019).

**Листик Е.М.**

кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [elena.listik@mail.ru](mailto:elena.listik@mail.ru)

## **СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК ДИАГНОСТИКИ СПОСОБНОСТИ К РАСПОЗНАВАНИЮ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются современные методики исследования способности к распознаванию эмоций у детей дошкольного возраста, проводится анализ методик с точки зрения интеллектуальных действий, которые они изучают, уточняются достоинства и недостатки диагностических методик по их структурным элементам.

*Ключевые слова:* способность к распознаванию эмоций, дети дошкольного возраста, дифференциация эмоций, категоризация эмоций, понимание эмоций, эталон эмоций.

*Abstract.* The article deals with modern methods of studying the ability to recognize emotions in preschool children, analyzes the methods from the point of view of intellectual actions that they study, clarifies the advantages and disadvantages of diagnostic methods for their structural elements.

*Keywords:* ability to recognize emotions, preschool children, differentiation of emotions, categorization of emotions, understanding of emotions, the standard of emotions.

Как отмечают отечественные психологи Л.С. Выготский [1], Л.И. Ларионова [4], Е.М. Листик [5], Д.В. Люсин [7], А.И. Савенков [9], эмоции играют важную роль в становлении одаренной личности. Одаренность может проявляться в разных видах интеллекта. Так Д.В. Люсин [7] отмечает, что особое внимание для нас представляет эмоциональный интеллект, способствующий пониманию, различению эмоций, их саморегуляции и управлению эмоциями других людей. Одним из компонентов эмоционального интеллекта выступает способность к распознаванию эмоций. Т.А. Павленко [8] указывает на необходимость развития навыков невербальной коммуникации во многих областях практической деятельности человека, в частности, на способности разбираться в эмоциональных проявлениях партнеров по общению, выделяя, что это заставило психологов, как в нашей стране, так и за рубежом, начать работу по созданию методик, направленных на оценку и контроль распознавания эмоций.

Диагностика способности детей к распознаванию эмоций является важной частью изучения эмоционального интеллекта ребенка. В частности, Е.А. Курганова [3] обращает внимание на то, что умение распознавать и понимать эмоции других и свои собственные необходимы для общения со сверстниками и взрослыми, для проявления эмпатии по отношению к сверстникам и взрослым, для хорошей адаптации в социуме, для понимания себя, для адекватного поведения с окружающими людьми.

В данной статье будет сделана попытка анализа современных диагностических методик, посвященных распознаванию эмоций у ребенка. Способность к распознаванию эмоций мы [5] рассматриваем как совокупность специальных интеллектуальных действий: дифференциация эмоций, установление их тождества, использование эталона эмоций в анализе конкретной ситуации, категоризация эмоций, анализ явлений собственного внутреннего мира. Таким образом, способность к распознаванию эмоций является сложным образованием, включающим в себя все вышеперечисленные интеллектуальные действия.

На протяжении последних десятилетий в отечественной психологии был создан ряд диагностических методик, направленных на изучение различных интеллектуальных действий способности к распознаванию эмоций и других компонентов эмоционального интеллекта (А.Д. Кошелева, Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина, Е.М. Листик, Е.И. Изотова, И.О. Карелина, Н.В. Соловьева, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина, Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова и др.).

В данной статье мы остановимся на анализе только нескольких из перечисленных выше психодиагностических методик:

1. «Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста», Е.М. Листик [6];
2. Методика «Эмоциональная идентификация», Е.И. Изотовой [2];
3. Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой [10];

Анализ цели исследования данных диагностических методик позволяет заключить, что изучение одних и тех же интеллектуальных действий с использованием стимульного материала разной степени детализированности, приводит авторов к расхождению в формулировках. Так в методике Е.М. Листик [6] изучается способность к распознаванию эмоций. В методике Е.И. Изотовой [2, с. 124] общая цель звучит как: «выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста и выявление индивидуальных особенностей эмоционального развития детей». Следует отметить, что понятие «идентификации эмоций» у Е.И. Изотовой [2] предполагает распознавание эмоций. По сути, данная методика измеряет уровень развития способности к распознаванию эмоций, поскольку автором разработаны задания на изучение интеллектуальных действий, входящих в данную способность. Вторая часть общей цели в методике Е.И. Изотовой [2], связанная с выявлением индивидуальных особенностей эмоционального развития детей (эмоциональная возбудимость, эмоциональная заторможенность, ситуативная реактивность), звучит более широко по сравнению с названием методики и, на наш взгляд, перегружает ее.

Цель методики Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой имеет две разные трактовки: и как «методика диагностики способности к распознаванию эмоциональных состояний детей», и как «исследование одного из компонентов эмоционального интеллекта» – способности к эмпатии [10, с. 35]. Содержание

эмпатии Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова используют в ограниченном контексте, не включающем в себя акта сопереживания, сочувствия другому, а как: «возможность воспринимать и анализировать эмоциональное состояние партнера по общению, исходя из сделанных наблюдений» [10, с. 36]. Таким образом, содержанием методики является изучение способности ребенка к распознаванию эмоций.

Итак, все представленные методики направлены на изучение интеллектуальных действий, которые входят в способность к распознаванию эмоций. Ниже в таблице представлены интеллектуальные действия, измеряемые с помощью вышеназванных методик.

Таблица

Интеллектуальные действия по распознаванию эмоций,  
измеряемые посредством методик

Методики	Интеллектуальные действия										
	Дифференциация эмоций			Категоризация эмоций			Понимание эмоций				Использование эталона эмоций
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	по историям	по картинкам	по фото с лицевой экспрессией	своих	в наглядно-действенном плане
1	+			+			+	+		+	+
2		+	+	+				+	+	+	+
3					+		+	+			+
Кол-во повторов	1	1	1	2	1	0	2	3	1	2	3

Примечание: 1\* - фотографии с лицевой экспрессией; 2\* – цветные изображения с лицевой экспрессией; 3\* – графические изображения с лицевой экспрессией

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать следующие выводы:

- авторы используют для определения (дифференциации и категоризации) эмоций изображения с разной степенью детализированности (фотографии с лицевой экспрессией, цветные картинки, графическое изображение эмоций);
- ни в одной из представленных на рассмотрение методик не используется задание «категоризация эмоций по графическому изображению». Возможно, это связано с тем, что графика дает меньше всего информации о лицевой экспрессии. Детям легче всего распознавать эмоциональные состояния по цветным картинкам, в которых представлены ситуации, сообщающие контекст выражения той или иной эмоции. Задания на категоризацию являются для детей дошкольного возраста одним из самых трудных интеллектуальных

действий, поскольку процесс формирования активного словаря эмоций в этом возрасте находится на этапе становления [6];

- для изучения понимания детьми эмоций применяются ситуации в аудиальной и наглядной форме, также для изучения интеллектуального действия понимания собственных эмоций авторы опираются на жизненный опыт детей;

- по частоте встречаемости (представлено во всех рассматриваемых методиках) преобладают два задания: на определение понимания эмоций в ситуациях на картинках и на использование эталона эмоций в наглядно-действенном плане (найди такую же эмоцию, которая изображена на фотографии с экспрессией лица, на сюжетной картинке).

Все методики, за исключением методики Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой, разработаны для детей дошкольного возраста. Самый узкий возрастной диапазон у методики Е.М. Листик (5-7 лет) [6], самый широкий диапазон у методики Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой (3-11 лет) [10].

Возрастные нормативы, описывающие уровень развития способности детей к распознаванию эмоций, определены по каждой методике. В методике Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой возрастные нормативы разработаны для широкого возрастного диапазона (дошкольного и младшего школьного возрастов). Учитывая тот факт, что психическое развитие детей идет быстрыми темпами, ежегодно происходит наращивание возможностей детей в распознавании и понимании эмоций, сравнивать уровень развития детей 3 и 7 лет по одним и тем же показателям возрастных норм представляется нам не соответствующим реальному развитию детей. В этом параметре для сравнения из всех изучаемых методик наиболее продуманной и дифференцирующей каждый год развития способности детей к распознаванию эмоций является методика Е.И. Изотовой, в которой возрастные нормативы прописаны для детей 4-5 лет, 5-6 лет и 6-7 лет.

По нашему мнению, методика Е.И. Изотовой [2] является наиболее разработанной, с точки зрения описания методических рекомендаций к процедуре проведения и оценке результатов исследования, включающей в себя описание видов психологической помощи, что позволяет проводить ее в стандартизированной и клинической форме исследования.

Достоинством диагностической методики Л.Ф. Фатиховой, А.А. Харисовой [10] является разработка возрастных нормативов не только для детей, развивающихся в соответствии с возрастом, но и для детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью. Исследование данных авторов уточняет и дополняет данные о развитии способности к распознаванию эмоций в норме и патологии.

Проведя анализ выбранных диагностических методик, мы выявили, что все они изучают интеллектуальные действия способности к распознаванию эмоций, как дифференциация, категоризация, использование эталона эмоций в наглядно-действенном плане, а также понимание эмоций, опираясь на разные

методологические подходы, выражающиеся в используемом терминологическом словаре. У авторов не существует единого мнения о содержании основного понятия «способность к распознаванию эмоций». Для всех методик характерна разная степень разработанности возрастных нормативов. Выбор в пользу той или иной диагностической методики для исследователей чаще всего связан с ее доступностью в интернет ресурсах, разработанностью и популярностью.

#### *Список литературы*

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982—1984. - Т. 4: Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. — 1984. — 433 с.
2. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.
3. Курганова Е.А. Предпосылки трудовой деятельности в детском возрасте // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2012. — №4. — С. 45-47.
4. Ларионова Л.И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, А.И. Саевнкова. — М.; СПб.: Нестор-История, 2017. — С. 125-137.
5. Листик Е.М. Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2008. — №2. — С.68-81.
6. Листик Е.М. Методика изучения способности детей 5-7 лет к распознаванию эмоциональных состояний // Психолог в детском саду. — 2003. — №4. — С. 3-19.
7. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Журнал Высшей школы экономики. — 2004. — Т. 1. — С.3-26.
8. Павленко Т.А. Особенности отношения детей к сверстникам в дошкольном возрасте // Детский сад от А до Я. М. — 2019. — № 4. — С. 13 - 23.
9. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, А.И. Саевнкова. — М.; СПб.: Нестор-История, 2017. — С. 66-74.
10. Фатихова Л.Ф., Харисова А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие — Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО "МГГУ им. М.А. Шолохова", 2010. — 69 с.

**Песков В. П.**

*кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [vpeskov@bk.ru](mailto:vpeskov@bk.ru)*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

*Аннотация: Описываются особенности ситуации с одаренными детьми, делается вывод о необходимости рассмотрения в структуре одаренности такого показателя как*

психологическое здоровье, включающего ресурсы одаренного ребенка; рассматриваются результаты исследования нервно-психической устойчивости у одаренных подростков; Выделяются личностные свойства наиболее значимые для развития невроза и отражающие невротические изменения в личности одаренного ребенка, а также основные жалобы в соматической и психической сферах.

*Ключевые слова:* одаренность, психологическое здоровье, ресурсы, диагностика, нервно-психическая устойчивость

*Abstract:* The features of the situation with gifted children are described, the conclusion is drawn on the need to consider in the giftedness structure such an indicator as psychological health, including the resources of a gifted child; examines the results of a study of neuropsychic resistance in gifted adolescents; The personality traits are most significant for the development of neurosis and reflecting neurotic changes in the personality of a gifted child, as well as the main complaints in the somatic and mental spheres.

*Keywords:* giftedness, psychological health, resources, diagnostics, neuropsychiatric stability

Современные отечественные и зарубежные психологи, рассматривая одаренность, определяют ее как системное качество, явление, зависящее не только от внутренних предпосылок, но и от внешних условий. При рассмотрении одаренности выделяются как когнитивные (интеллект, специальные способности, креативность), личностные (мотивация, эмоционально-волевая сфера) и некогнитивные или социальные (условия воспитания и обучения) факторы.

Анализ работ Н.С. Лейтеса [11], А.И. Савенкова [19], В.И. Панова [12], Е.И. Щеплановой [21], Л.И. Ларионовой [10], М.Н. Положай [16], Ж. Брюно [1] и др. позволяет охарактеризовать ситуацию с одаренными детьми как: непонимание со стороны родителей, учителей и их сверстников; негативное отношение родителей к их способностям; нереализованность, застревание на прошлом, нездоровые амбиции, неравномерность развития.

Такая ситуация способствует невротическому и даже психопатическому развитию личности, сопровождаясь повышенной нервно-психической возбудимостью, неусидчивостью, нарушением аппетита, сна, головными болями, развитием неврозов, психосоматических заболеваний.

Ж. Брюно [1] характеризует такую ситуацию как «усреднение» одаренного ребенка, приводящую к снижению общего интеллектуального и творческого потенциала.

Сложившаяся ситуация вокруг одаренного ребенка как в нашей стране, так и за рубежом побудила нас, к выделению и исследованию в структуре одаренности такого показателя как психологическое здоровье, включающего ресурсы одаренного ребенка.

В наших исследованиях одаренности [13, 14] мы развиваем ресурсный подход Э. Фрайденберг [22], в котором одаренность связывается с одной стороны с самоэффективностью, т.е. со способностью к организации и использованию собственных ресурсов, с другой со способностью к получению ресурсов из окружающей среды.

Для ресурсного подхода жизнь одаренного — это непрекращающееся развитие, связанное с поддержанием и накоплением широкого спектра различных ресурсов, которые он способен реализовать. Среди них выделяются как средовые (доступность помощи со стороны социальной среды) [8, 9, 10], так и индивидуальные, и личностные (навыки, способности, продолжительность жизни) [6, 13, 14, 20, 22]. Так в исследованиях В.М. Поставнева показано, что творческая продуктивность личности во многом зависит от способности к саморегуляции и организации человеком пространства своей жизни [17, 18].

Исследования [2, 3, 4, 6, 7] показывают, что в настоящее время меняются границы нормы психофизиологического здоровья современных детей, в том числе у детей школьного возраста, обучающихся в школах с повышенными требованиями [4, 6, 9, 15] и доказали [5] патогенетическое влияние информационного стресса на формирование психосоматической патологии у детей различных популяций (низкий запас энергетических, психологических, социальных ресурсов, низкая психологическая, физическая и социальная устойчивость, высокое психическое напряжение, подверженность психологическим срывам, психосоматическим заболеваниям, вплоть до суицида).

Проведенный нами анализ работ (И.Г. Малкина-Пых, С.В. Чермянина, В.А. Корзунина, В.В. Юсупова, Л.В. Рычковой, В.М. Полякова, Ю.С. Шевченко, Ю.Ф. Антропова и др.) позволяет выделить школьные стрессовые ситуации: недостаток друзей; отторжение окружающими; неспособность ребенка соответствовать своим сверстникам; смена школы, класса; неприятие учителями; обучение в закрытых детских учреждениях (интернатах, детских домах, больницах, санаториях и т.д.); неспособность справиться с учебной нагрузкой.

И нервно-психическая неустойчивость, и нервно-психическая устойчивость проявляют себя в нетипичных ситуациях или занятиях ребенка, не являясь клиническим психиатрическим диагнозом, а запуская процесс дезадаптации.

Все выше сказанное побудило нас провести исследование нервно-психической устойчивости одаренных подростков, с помощью опросника невротических расстройств ОНР (BVNK-300) в адаптации Г.Х. Бакировой. Клинические шкалы опросника отражают жалобы в соматической и психической сферах. Личностные шкалы характеризуют полярные личностные свойства, значимые для развития невроза и отражающие невротические изменения личности.

Исследования проходили на базе Лицея.

С помощью метода срезов, нами было проведено изучение психической устойчивости/неустойчивости и выделить невротические реакции одаренных учащихся в начале процесса обучения в Лицее (в основном дети проходят отбор поступают в Лицей в 5 и 6 классы) и в конце обучения в Лицее (9,10,11 классы). Нами была выделена группа риска (322 учащихся Лицея) куда вошли

учащиеся показавшие завышенные результаты хотя бы по одной из шкал опросника. В четырех 11 классах Лицея 62 учащихся, в пяти 10 классах – 153 человека; в пяти 9 классах – 82 человека, в трех 5 классах – 35 человек, в двух 6 классах 52 человека.

Анализ результатов по отдельным шкалам опросника позволил нам проранжировать жалобы в соматической и психической сферах детей по частоте их встречаемости, отражающие жалобы учащихся, расположенные по степени убывания, от наиболее часто встречающихся, к наименее часто встречающихся среди учащихся 11, 10, 9, 6, 5 классов соответственно.

Проведенный анализ показал, что получены схожие результаты по всем группам риска в исследуемых классах лицея. Наиболее частыми психосоматическими реакциями, выявляемыми на основе жалоб со стороны учащихся являются: нарушения общей чувствительности, колебания интенсивности жалоб, расстройства в сфере пищеварения, переживание своей малоценности.

Менее встречаемые, но все-таки превышающие порог (норму) являются жалобы, указывающие на такие психосоматические реакции (в порядке убывания частоты встречаемости) как: психическая истощаемость, немотивированный страх, нарушения сна, повышенная возбудимость, нарушения социальных контактов, навязчивые мысли и действия, пониженная работоспособность, расстройства сердечно-сосудистой деятельности.

Далее мы провели анализ личностных шкал, которые характеризуют полярные личностные свойства, значимые для развития невроза и отражающие невротические изменения личности, отражающие жалобы учащихся, расположенные по степени убывания, от наиболее часто встречающихся, к наименее часто встречающихся среди учащихся 11, 10, 9, 6, 5 классов соответственно.

Ранжирование личностных свойств, значимых для развития невроза и отражающих невротические изменения личности у одаренных учащихся 11, 10, 9, 6, 5 классов Лицея по опроснику невротических расстройств, показало, что:

Самым значимым для развития невроза и отражающий невротические изменения в личности у одаренных учащихся являются высокие значения ипохондричности на всех этапах обучения в Лицее, что указывает на чрезмерную сосредоточенность на состоянии здоровья, на тревожные опасения в связи с риском заболевания, на стремление поддерживать правильный образ жизни с целью избежать этих заболеваний;

Второе место по значимости у всех представителей группы риска - высокие значения познавательной и социальной пассивности, что указывает на низкую интеллектуальную продуктивность, замедление ассоциативных процессов, склонность к длительному обдумыванию; ограниченный круг и недифференцированный характер интересов; низкую социальную активность, недостаточную общительность, затруднение в установлении контактов, отсутствие потребности в широких и разнообразных межличностных связях.

Третье место (в 11 классах) - высокие значения аффективной неустойчивости, что указывает на несдержанное, плохо контролируемое поведение, преобладание аффективных форм реагирования, раздражительности, вспыльчивости; неконформность и необдуманность поступков; плохую переносимость стресса с возможностью дезадаптивных форм поведения, агрессивности.

Третье место (в 10 классах) – социальная неадаптивность, указывающая на плохую приспособляемость в социальных ситуациях, снижение социальной перцепции и понимания нюансов межличностных отношений, отсутствие критичности в отношении правильности и принятия окружающими своего поведения.

Третье место (в 9 классах) – неуверенность в себе, указывающая на повышенную тревожность, неуверенность, трудности при принятии решений и в ситуациях выбора, склонность к тщательному обдумыванию поступков, самоанализу; неудовлетворенность собой, пониженную самооценку; в социальных отношениях - робость, зависимость, ожидание неудач, неуспеха, неприятия; отсутствие стеничности и самостоятельности в поведении.

Третье место (в 5 и 6 классах) - невротический сверхконтроль поведения указывающий на неуверенность в сочетании с повышенной интроспективностью, сознательным контролем поведения, утрированной склонностью к обдумыванию, планированию, рационализации; инертность и «застреваемость» переживаний; в поведении и социальных контактах – «зажатость», отсутствие раскованности, спонтанности, естественности и непринужденности.

Четвертое место (в 5 и 6 классах) – неуверенность в себе.

Подводя итоги проведенного нами исследования, можно еще раз констатировать, что одаренные дети:

По состоянию своего здоровья отличаются от обычных снижением его качества.

Состояние психологического здоровья учащихся непрерывно изменяется под влиянием многочисленных внешних факторов, среди которых особое место занимают: отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом; неспособность ребенка соответствовать настроениям, желаниям и деятельности сверстников; смена школьного коллектива; негативное отношение учителя; неспособность справиться с учебной нагрузкой.

К особенностям современного подростка (в том числе одаренного) можно отнести 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 превышает предел сопротивляемости, по достижении которого психоэмоциональное напряжение, переутомление или нарушение функций организма приводит к срыву в психической деятельности.

Среди основных жалоб у детей в соматической и психической сферах на первое место выходят – нарушения общей чувствительности, колебания интенсивности жалоб, расстройства в сфере пищеварения, переживание своей малоценности и др.

Среди личностных свойств наиболее значимых для развития невроза и отражающих невротические изменения в личности одаренного ребенка можно выделить: ипохондричность, познавательная и социальная пассивность, аффективной неустойчивость, социальная неадаптивность, неуверенность в себе, невротический сверхконтроль поведения.

Все выделенные нами особенности одаренных учащихся требуют от психологов как можно более раннего выявления одаренных детей, определения их ресурсных возможностей, составления прогноза их развития в условиях образовательного учреждения, а также организацию целенаправленного комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения с учетом выявленных ресурсных возможностей ребенка.

#### *Список литературы*

1. Брюно Ж., Малви Р., Назарет Л. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. - 1995. Т.16. - №4. - С. 73-78.
2. Долгих В.В. Влияние формы учебно-воспитательного процесса на состояние здоровья детей младшего школьного возраста / В.В. Долгих, Л.В. Рычкова, С.И. Немова // IX съезд педиатров России: Тез. докл. - М., 2001. - С. 8-9.
3. Долгих В.В., Рычкова Л.В., Мандзяк Т.В. Состояние здоровья детского населения в связи с сочетанным воздействием факторов окружающей среды // Вопросы современной педиатрии. 2005. т. 4. № S1. с. 154.
4. Долгих В.В., Рычкова Л.В., Немова С.И., Кузьмина Е.Ю., Песков В.П., Родионова А.Н. Реализация одаренности: медицинские аспекты исследования / Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика: Материалы 6-ой междун. практической конференции. Иркутск, 2009. Т.2. С. 202-208.
5. Колесникова Л.И. Роль школьного обучения в формировании психосоматической патологии детей младшего школьного возраста // Проблемы психосоматической патологии детского возраста / Л.И. Колесникова, В.В. Долгих, В.М. Поляков, Л.В. Рычкова. - Новосибирск, 2004.
6. Колесникова Л. И., Дзятковская Е. Н., Долгих В. В., Поляков В. М., Рычкова Л. В. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников: монография. – М.: Литтера, 2015. – 176 с.
7. Колесникова Л.И., Долгих В.В., Бугун О.В., Рычкова Л.В., Погодина А.В. Взаимосвязь уровня артериального давления и психоэмоциональной нагрузки детей школьного возраста. ВИНТИ РАН-депонирование №170-В2008 от 27.02.2008. – 10 с.
8. Кузьмина Е.Ю., Кузеванов В.Я., Песков В.П. Садовая терапия - уникальный гуманитарный ресурс. Директор школы: научно- педагогический журнал №2. – М., И.Ф. «Сентябрь». – 2011. - С. 81-87.
9. Кузьмина Е.Ю., Кузьмин О.В., Малюгина О.В., Песков В.П. О реализации регионального эксперимента «Интеллектуально одаренные дети: комплексный подход к самореализации в культурно-образовательной среде». Сборник. Наша новая школа. Модернизация образования: опыт ведущих школ России. Материалы Первой и Второй Всероссийских конференций. 2012. С. 62-63.

10. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: «Изд-во Института психологии РАН», 2011. – 320 с.
11. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст, Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. — М., 2000. — 243 с.
12. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
13. Песков В.П. Представления как способности и ресурс одаренной личности / Психология одаренности и творчества. Под общ. ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. - М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 216-226.
14. Песков В.П. Структура представлений как когнитивный ресурс интеллектуально одаренных школьников / В.П. Песков; Н.В. Шигапова; А.И. Кулик; И.В. Комарова Е.Б. и др. Методы обучения и развития детей с признаками одаренности. Монография. Красноярск: Центр информации, 2012. – С. 217- 230.
15. Песков В.П. Опыт психолого-медико-педагогического сопровождения одаренных учащихся лица // Известия института педагогики и психологии образования. 2018. №4. С. 62-67.
16. Положай М.Н. Преимущества психолого-педагогического мониторинга перед традиционными тестами интеллекта и креативности в диагностике детской одаренности / Педагогическое образование в России. - 2015. № 2. С. 53-57.
17. Поставнев В.М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 3 (33). – С. 63-75.
18. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. – 2009. – №2. – С. 100-115.
19. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
20. Сухоносков А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? [Электронный ресурс] // Известия ИППО. URL: <http://izvestia-ippo.ru/sukhonosov-a-p-dovgilenko-m-yu-fenomen/> (дата обращения: 12.10.2019).
21. Щепланова Е.И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке / Психология одаренности и творчества. Под общ. ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. - М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 138-148.
22. Frydenberg E., & Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall 2000. Vol. 37, No. 3, p. 176.

**Петрова С. О.,**

*кандидат психологических наук, ФГБНУ ПИ РАО, Москва*

*E-mail: [simarik2000@mail.ru](mailto:simarik2000@mail.ru)*

## **ВЛИЯНИЕ УВЛЕЧЕНИЯ ИНТЕРНЕТОМ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТИРОВАННОСТЬ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния интернет-зависимости на социально-психологическую адаптированность 80-ти академически одаренных учащихся X и XI классов. Выявлены значимые взаимосвязи показателей интернет-зависимости: отрицательные с показателями адаптации и положительные с*

показателями дезадаптации. Показано негативное влияние усиления интернет-зависимости на успешность социально-психологической адаптации одаренных старшеклассников.

*Ключевые слова:* интернет-зависимость, одаренность, социально-психологическая адаптированность, старшеклассники.

*Abstract.* The article presents findings of a study of the influence of Internet addiction on the psychosocial adjustment in 80 academically gifted students in grades X and XI. Significant correlations of Internet addiction variables were revealed: negative correlations with adjustment and positive correlations with maladjustment. The negative effect of strengthening Internet addiction on the success of psychosocial adjustment of gifted high school students is shown.

*Key words:* Internet addiction, giftedness, psychosocial adjustment, high school students.

Психологические исследования интернет-зависимости начаты сравнительно недавно, но привлекли к себе внимание многих специалистов. Актуальность этих исследований связана с возрастающей ролью компьютера и интернета во всех сферах жизни общества и необходимостью изучения социальных и психологических последствий вовлеченности в интернет-среду. Результаты эмпирических исследований с участием школьников, с одной стороны, свидетельствуют о позитивной роли их взаимодействия с интернет-средой для развития и реализации их потенциала, самосовершенствования и познания себя, по крайней мере, в средних и старших классах [1, 7]. С другой стороны, были отмечены социально-личностные особенности большинства увлеченных интернетом индивидов: эмоциональная отчужденность от близких, проблемы с самооценкой и отношением к себе, уклонение от забот и проблем, социальная фрустрированность [3, 8]. Специальный интерес представляют аспекты проблемы интернет-зависимости, связанные с социально-психологическим развитием подростков, проявляющих высокие способности и одаренность в разных видах деятельности [1, 8]. Однако эти аспекты остаются недостаточно изученными. В связи с этим, в нашем исследовании изучалось влияние степени вовлеченности в интернет-среду на характеристики социально-психологической адаптированности академически одаренных старшеклассников.

В исследовании участвовало 80 учащихся X и XI классов с физико-математическим профилем обучения (по 40 человек в каждой параллели, 59 мальчиков и 21 девочка), отобранных приемной комиссией в профильные классы по результатам академической успешности (успеваемость, предметные олимпиады и т. д.). Участники обследовались с помощью следующих методик: Стандартные плюс прогрессивные матрицы Равена для диагностики общего интеллекта [6]; Тест на интернет-зависимость Кимберли Янг в адаптации В. А. Буровой (Лоскутовой) [4]; Методика диагностики социально-психологической адаптированности – СПА К. Роджерса и Р. Даймонд в адаптации А. К. Осницкого [5]. Для статистической обработки результатов использовались параметрический (критерий Стьюдента) и непараметрический (критерий Манна-Уитни) критерии различия, корреляционный и дисперсионный анализ.

На первом этапе исследования проводился анализ возрастных и гендерных различий по исследуемым показателям. Согласно полученным данным, показатели общего интеллекта в обеих возрастных параллелях превышали средневозрастные нормативы и в XI классе они были достоверно выше, чем в X классе. При этом статистически значимых гендерных различий по показателям как интеллекта, так и интернет-зависимости выявлено не было ни среди сверстников, ни в целом по выборке. По степени интернет-зависимости также не обнаружены возрастные различия ни отдельно у мальчиков и девочек, ни суммарно по всем учащимся. Большинство показателей СПА также не отличались у учащихся разного возраста и пола. Исключение составили достоверно ( $p < 0,05$ ) более высокие показатели адаптированности и ведомости у девочек и дезадаптированности и стремления к доминированию у мальчиков в целом по выборке, но не отдельно по классам.

Корреляционный анализ показателей интернет-зависимости со шкалами СПА в целом по выборке продемонстрировал значимые ( $p < 0,01$ ) положительные корреляции со шкалами неприятия себя и эмоционального дискомфорта ( $\rho = 0,49 - 0,55$ ); дезадаптированности, стремления к доминированию и внешнего контроля ( $\rho = 0,60 - 0,71$ ) и особенно эскапизма – ухода от проблем ( $\rho = 0,81$ ). Напротив, значимые отрицательные корреляции степени интернет-зависимости отмечались со шкалами ведомости, эмоционального комфорта и внутреннего контроля ( $\rho = -0,49 - -0,64$ ); приятия себя и адаптированности ( $\rho = -0,71 - -0,73$ ). В целом, корреляционный анализ выявил значимые и довольно сильные отрицательные взаимосвязи ( $\rho = -0,64 - -0,76$ ) показателей интернет-зависимости с интегральными показателями СПА «Адаптация», «Самоприятие», «Эмоциональная комфортность», «Интернальность», но положительную взаимосвязь с интегральными показателями «Доминирование» и «Эскапизм». Взаимосвязей со шкалами «Лживость» и «Приятие других» ни по частным, ни по интегральным показателям обнаружено не было. Данные корреляционного анализа позволили предположить, что степень интернет-зависимости оказывает существенное негативное влияние на СПА старшеклассников.

С целью проверки высказанного предположения был проведен однофакторный дисперсионный анализ, в котором в качестве фактора служил уровень интернет-зависимости. По данным нашего исследования большинство участников по этому показателю относились к обычным пользователям интернета (от 20 до 49 баллов) и около трети из них имели те или иные проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернет-средой (от 50 до 75 баллов). «Интернет-аддиктов» с явно сформированной зависимостью (свыше 80 баллов) не было обнаружено, что не удивительно для успешных старшеклассников, обучающихся по усложненной программе, тем более что авторы указывают на низкую распространенность этой аддикции [3, 4]. Участники исследования были разделены на три подгруппы по 26 или 27 человек в соответствии с уровнями своих показателей: 1) 20 – 32; 2) 33 – 49; 3) 50 – 75 баллов. Средние показатели интернет-зависимости статистически

значимо отличались между подгруппами разного уровня, который выступал в роли фактора для показателей СПА как зависимых переменных.

По данным дисперсионного анализа, негативное влияние уровня интернет-зависимости оказалось значимым ( $p < 0,01$ ) для всех частных и интегральных характеристик СПА, за исключением шкал «Лживость» и «Приятие других». Апостериорные множественные сравнения (по тесту Бонферрони) показали, что наиболее часто различия были достоверными между крайними группами: с минимальными и максимальными показателями интернет-зависимости. Средняя группа по большинству показателей СПА не отличалась от первой и лишь в единичных случаях занимала промежуточное положение между двумя другими группами. Таким образом, результаты дисперсионного анализа подтвердили гипотезу о негативном влиянии уровня интернет-зависимости на успешность СПА академически одаренных старшеклассников.

Полученные данные показывают, что, чем более многочисленные признаки интернет-зависимости характеризуют академически одаренных старшеклассников, тем более выражены у них уход от проблем (эскапизм) и стремление доминировать в отношениях с другими. Они также чаще испытывают неудовлетворенность собой, эмоциональный дискомфорт и нуждаются во внешнем контроле. Эти результаты согласуются с отечественными и зарубежными данными, полученными на других выборках и другими методами, но не подтверждают позитивного влияния увлеченности интернетом на улучшение отношения к другим и сотрудничества с ними [7, 8]. Вполне вероятно, что чрезмерная увлеченность интернет-средой для некоторых подростков может объясняться поиском средств преодоления эмоционального дискомфорта и решения социально-психологических проблем, которые они не могут решить в реальности [2, 3].

#### *Список литературы*

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Одаренный ребенок за компьютером. – М.: Сканрус, 2003. – 336 с.
2. Войскунский А. Е. Методологические аспекты зависимости от Интернета: зарубежные исследования // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А. Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2009. С. 101–111.
3. Зарецкая О. В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование, psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 2. С. 145–165. doi: 10.17759/psyedu.2017090213
4. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств. Дисс. ... канд. мед. наук. – Новосибирск, 2004. – 157 с.
5. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
6. Стандартные плюс прогрессивные матрицы Равена. – М.: Cogito centre, 2001. – 31 с.
7. Черная А. В., Погорелова Е. И. Психологические особенности взаимодействия в интернет-среде в подростковом возрасте // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 113–118.

8. Koo H. J., Kwon J. H. Risk and protective factors of internet addiction: a meta-analysis of empirical studies in Korea // Yonsei medical journal. 2014. V. 55. № 6. P. 1691–1711.

**Сухоносков А. П.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва,*

*E-mail: [aleks.suhonosov@mail.ru](mailto:aleks.suhonosov@mail.ru)*

**Дмитриева М. Ю.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [mdovgilenko@rambler.ru](mailto:mdovgilenko@rambler.ru)*

**Сухоносков Д. А.,**

*студент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [danya.suxonosov@bk.ru](mailto:danya.suxonosov@bk.ru)*

## **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена «креативное лидерство». Актуальность проблемы определяется тем, какое значение придается Президентом РФ, Правительство РФ проблеме подготовки современных кадров, обладающих способностью к инновационной деятельности, творческому подходу к реализации сложнейших социально-политических задач, стоящих перед обществом. Предлагается комплекс диагностических методик, которые помогут педагогу определить наличие и выраженность качеств, присущих креативному лидеру, у одаренных детей младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: творчество, одаренность, лидерство, креативное лидерство, младший школьный возраст, диагностический инструментарий.*

*Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of "creative leadership." The urgency of the problem is determined by the importance attached to the President of the Russian Federation, the Russian government is the problem of training modern personnel with the ability to innovate, creative approach to the implementation of the most complex socio-political tasks facing society. It offers a set of diagnostic techniques that will help the teacher to determine the presence and severity of qualities inherent in the creative leader in gifted children of primary school age.*

*Keywords: creativity, talent, leadership, creative leadership, junior school age, diagnostic tools.*

Проблема лидерства находится в центре интересов ученых с времен античности (Платон, Аристотель, Плутарх, Макиавелли), эпохи просвещения (Ф. Гальтон, А. Жоли, Т. Карлейль, Ч. Ломброзо, Г. Спенсер, Г. Тард, Г. Лебон) и до современности.

Одним из первых основателей теории лидерства считается Платон. В труде «Государство» он предложил следующие типы лидера: философ, военачальник, деловой человек. Основное содержание деятельности первого – управление государством, второй призван это государство защищать, а третий – обеспечить материальное благополучие государства и граждан.

Значительный интерес представляют исследования лидерства с позиции «теории черт» (Е. Богардус, Дж. Гейер, А. Джордан, Т. Ньюком, Е. Хантер): в

них одаренная личность обладает набором качеств, свойств, достоинств, которые делают ее лидером.

Опираясь на результаты исследований Т.В. Бендаса [1], В.И. Кабрина [2], Л.Ю. Королевой [4], мы приходим к выводу, что человек, которого можно назвать «креативным лидером», обладает теми качествами личности, которые находятся на пересечении областей понятий «лидерство» и «креативность».

В то же время, ряд исследователей (Д. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, К. Роджерс, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, Ж. Тейлор и др.) рассматривали креативность в личностном аспекте, в ее связи с интеллектом. По их мнению, исследование интеллекта как важнейшего свойства личности вполне оправдано, при этом необходимо учитывать тип интеллекта: «теоретический», практический, социальный, эмоциональный и т.д.

В тоже время зарубежные исследователи М.М. Chemers [12] и R.J. Sternberg [13] выделяют, что одновременно креативный лидер должен хорошо выдерживать неопределенность, принимать разумные риски.

Таким образом, креативное лидерство это феномен, когда есть человек, который приводит свою команду к разрешению тех или иных ситуаций, проблем, задач, кто несет в себе наиболее важные для этой группы личностные творческие черты, кто несет в себе и разделяет те ценности, которые присущи социуму [11].

Общество выражает насущную потребность в личностях с креативными качествами, способных обеспечить достижение поставленных государством задач во всех сферах жизни. Качества лидера должны прививаться детства. Талантливые дети являются базой для формирования будущей элиты; этим объясняется большое внимание современных исследователей к вопросу формирования креативного лидерства у детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению. Опираясь на исследования О.И. Ключко, Д.В. Наумовой, А.П. Сухоносова [3], В.П. Пескова [6], А.П. Сухоносова, М.Ю. Довгиленко [10] можно сделать вывод о том, что начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. В этой связи, В.М. Поставнев и И.В. Поставнева [7] отмечают, что ребенок особенно сензитивен к воспитательным воздействиям со стороны учителя. Поэтому действия учителя должны исключать манипулирование воспитанниками. Ребенок беззащитен перед взрослым, т.к. не всегда понимает причины изменений в поведении учителя или родителей.

Некоторые дети уже обладают лидерскими качествами, такими как умение ставить собственные цели и привлекать других детей к осуществлению этих целей. Такие лидерские качества как целеустремленность, энергичность, ответственность, инициативность формируются у ребенка в процессе определенной деятельности. В работах Ф.А. Сидоришина показано, что развитие лидерских качеств подростков на основе технологии инициаций позволяет достигать существенного прогресса за краткий период оздоровительной смены [5, 9].

По мнению А.И. Савенкова [8, с. 17]: «Настоящий лидер – редкое явление, дар, истинный лидер всегда творец».

Анализ научных исследований показывает, что проблема креативного лидерства только начинает приобретать должное значение. Кроме того, при работе с детьми трудно подобрать необходимый инструментарий, чтобы с большой долей вероятности определить наличие тех или иных признаков «креативного лидерства».

Нами предпринята попытка сформировать такой комплекс методик. Кроме популярных методик, таких как Тест "Я – Лидер" А.Н. Лутошкина, Фигурный тест П. Торренса (*Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT*), нами применялась экспериментальная методика Дж. Смита по оценке креативного лидерства младших школьников. Это переведенная и адаптированная методика «Опросник креативного лидерства» (*The Creative Leadership Questionnaire, CLQ*), предназначенная для самооценки младшими школьниками своих креативных лидерских качеств.

С помощью перечисленных методик, нами исследовалось наличие таких компетенций как:

А) Тест «Я – лидер» – умение управлять собой; осознание цели (знаю, чего хочу); умение решать проблемы; наличие творческого подхода; влияние на окружающих; знание правил организаторской работы; организаторские способности; умение работать с группой;

Б) «Тест креативности» – беглость, или продуктивность; гибкость; оригинальность; разработанность;

В) Опросник Креативного лидерства: Уровень лидерства 1) Управление изменениями («Инициатива», «Принятие риска», «Креативность и инновационность», «Приспособляемость»; 2) Планирование и организация «Аналитическое мышление», «Принятие решений», «Планирование», «Управление качеством»; 3) Коммуникативные навыки («Взаимодействие», «Слушание и поддержка», «Отношения и взаимодействие», «Работа в команде»); 4) Ориентация на результат («Достижение результата», «Ориентация на обучение»); 5) Лидерство «Влиятельность и влияние», «Мотивация и расширение возможностей», «Развитие других», «Умение справляться с давлением»).

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать вывод, что данная, батарея методик может использоваться для оценки у детей младшего школьного возраста качеств «креативного лидерства».

#### Список литературы

1. Бендас Т.В. Психология лидерства: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Кабрин В.И. Креативное лидерство: транскультурная перспектива // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 121–128.
3. Ключко О.И., Наумова Д.В., Сухонос А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению. Учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2015. - 125 с.

4. Королева Л.Ю. Проблема формирования креативной личности в психолого-педагогических исследованиях // Известия высших учебных Заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 2 (38). – С. 212–223.
5. Мухина В.С., Ермоленко Г.В., Сидоришин Ф.А. Программе «Будущие лидеры России» 6 лет // Развитие личности. – 1997. – №1. – С.4.
6. Песков В.П. Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения // Психология обучения. 2015. - № 3. – С. 16–31.
7. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. – 2008. – № 12. – С. 4-12.
8. Савенков А. Одаренные дети и творческие люди: особенности психического развития // Школьный психолог, Прил. к газете Первое сентября, 2004. - №30. - С. 11-22.
9. Сидоришин Ф.А. Психологические инициации как средство повышения эффективности межличностного общения и рефлексии у подростков во временных объединениях (на материале работы психолога в летних лагерях отдыха): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Федор Анатольевич Сидоришин. – Московский пед. гос. Ун-т. - М.: 1998. – 195 с.
10. Сухонос А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? [Электронный ресурс] // Известия ИППО. URL: <http://izvestia-ippo.ru/sukhonosov-a-p-dovgilenko-m-yu-fenomen/> (дата обращения: 30.10.2019).
11. Фонарев А.В. Воспитание лидерства: от основных теорий к практике // Пятигорский государственный лингвистический университет (филиал) в г. Новороссийске / Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (70). С. 198-201.
12. Chemers M.M. Leadership Research and Theory: A Functional Integration / M.M. Chemers // Group Dynamics: Theory, Research and Practice. – 2000. – № 4(1). – P. 27–43.
13. Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Educational Psychology Review, 17(3), 191-262.

## РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ОДАренных

**Бebчук С. Г.**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [svetlana-snezhka@mail.ru](mailto:svetlana-snezhka@mail.ru)*

**Каитов А. П.**

*кандидат социологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [yzden@mail.ru](mailto:yzden@mail.ru)*

### ФОРМИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАренности В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация. В данной статье рассматриваются условия, которые необходимы для полноценного развития признаков одаренности у детей. Особое внимание уделяется институту семьи и социальному окружению. В качестве ключевых факторов развития одаренности является формирование той среды, где ребенку было бы комфортно*

*развиваться, личный опыт индивида, социальный контекст и деятельность самого ребенка. Перечислены необходимые требования к развивающей среде, как в кругу семьи, так и в образовательных организациях.*

*Ключевые слова. Детская одаренность; институт семьи; талантливый ребенок; школа; детский сад; семья; общество; ребенок; социализация; развивающая среда.*

*Abstract. This article indicates the conditions that are necessary for the full development of signs of giftedness in children. Particular attention is paid to the institution of the family and the social environment. The child has a comfortable situation, the individual's personal experience, the social context and the child's activities as the main development factor. The necessary requirements for the developing environment are listed, both in the family circle and in educational organizations.*

*Keywords. Children's giftedness; family institution; talented child; school; Kindergarten; a family; society; child; socialization; developing environment.*

В современном обществе остро ощущается нехватка талантливых и неординарно мыслящих индивидов. Такие индивиды хорошо влияют на экономику любой страны, помогают развиваться и процветать. Обычно такие люди приносят новые идеи и предложения, тем самым повышая уровень и доход, как предприятия, на котором функционируют, так и страны в целом.

Стоит отметить, что одаренным человек становится не сразу. Каждый индивид рождается с определенными задатками для развития, которых необходима правильная поддержка. Если ребенок имеет некоторые задатки к рисованию и у него неплохо получается, то будет целесообразно поддерживать ребенка, а так же помогать развить навыки.

Без должной поддержки у множества детей начинают угасать задатки к тому или иному навыку. Если ребенок стремится заниматься музыкой, но родители не поддерживают его стремление и не предоставляют ему возможность заниматься интересующим делом, то со временем у индивида пропадает желание и умение заниматься, когда-то интересующей его музыкой. Именно из-за отсутствия и не правильного отношения к интересам ребенка приводит к тому, что его одаренность угасает [6].

Так же многие педагоги и родители ошибаются, когда делают вывод что их ребенок не одаренный. Понятие "одаренность" имеет множество трактовок и терминов. Были и такие случаи, когда родители заставляли ребенка посещать, например, спортивные занятия, хотели чтобы их чадо стало спортсменом, но когда у ребенка не получалось добиться в данной сфере успеха, отчаивались и разочаровывались.

Детская одаренность до сих пор интересует множество авторов, которые рассматривают данный феномен в своих трудах. Изучению одаренности посвящено уйму разнообразной литературы и источников. Тема одаренности интересовала различных авторов еще с давнего времени. Изучению, как проявляется, развивается и протекает одаренность, всегда уделялось много времени и трудов [2].

В основном на развитие одаренности влияют семья и социальное окружение, то есть детский сад, школа, друзья и знакомые. Дети постоянно

контактируют со сверстниками, воспитателями, учителями и родителями. Именно социальное окружение создает человека, как личность и формирует в нем те, или иные качества.

На раннем этапе развития, ребенка воспитывают только родители, прививают ему те или иные интересы и потребности в чем-либо. Когда ребенок вырастает, большинство родителей отдают его на воспитание в детский сад. Посещение детского сада необходимо ребенку для социализации. Любому ребенку необходимо поддерживать контакт с внешним миром, общаться с другими индивидами, помимо родственников. Такая практика поможет в дальнейшем развитии взаимоотношений в обществе [4].

Что касается дошкольной образовательной организации, иными словами детский сад, то он имеет огромное значение в жизни каждого ребенка. В детском саду дети учатся самому главному навыку – коммуникации в обществе. Без умения находить общий язык и общаться со сверстниками и взрослыми людьми, то есть с воспитателями дальнейшая жизнь ребенка будет сложна и полна проблем.

Основной задачей дошкольной образовательной организации является обеспечить всем необходимым детей, учить их взаимодействовать друг с другом, развивать навыки и обучать базовым знаниям, которые пригодятся в дальнейшей жизни. Воспитатели должны учитывать особенности каждого ребенка, такие, как:

- состояние здоровья;
- национальность;
- семейные обстоятельства;
- задатки к той или иной деятельности;
- сильные и слабые стороны и так далее.

Воспитатели в детском саду это те люди, с которыми дети проводят достаточно много времени, следовательно, задачей воспитателей является обеспечить безопасную и благоприятную атмосферу в дошкольной образовательной организации.

К одаренным детям нужен особый подход и каждый воспитатель должен помнить это, быть терпеливым и внимательным. Необходимо учитывать все аспекты личности каждого ребенка. Ведь если воспитатель знает, как правильно обучать и общаться с ребенком, то и продуктивность у малышей будет на высшем уровне. Дети должны быть вовлечены в дело, которым занимаются, оно должно приносить им радость и удовольствие, следовательно, организация процесса обучения и игры становится одной из основных задач воспитателя детского сада.

Не стоит забывать и о том, что каждый этап взросления имеет свои предпосылки и темп развития способностей. К примеру, у дошкольников могут возникать предпосылки к математике, рисованию и так далее. В подростковом возрасте уже возникают другие интересы, следовательно, ребенок начинает интересоваться, например, литературой, поэтическим творчеством и так далее.

Когда взрослеет ребенок, он начинает осваивать правила культурного поведения, семейного воспитания и многое другое. Все вышеперечисленное напрямую влияет на развитие одаренности. Ребенок растет, следовательно, у него меняются потребности, интересы, окружение, что вполне может повлиять на дальнейшее развитие конкретных способностей.

Превращение одаренного ребенка в одаренного взрослого процесс многогранный и сложный, который зависит от множества аспектов и факторов. Так, как во время взросления многое в жизни у ребенка может поменяться в ту или иную сторону [5].

Так же стоит отметить, что развитие одаренности у детей не всегда происходит равномерно. Следующее означает, что ребенок может преуспевать в живописи, математике и так далее, но отставать от чтения, письма. Это связано с тем, что психическое развитие ребенка развивается неравномерно. Ребенок может достигать успехов в математике, но быть с недостаточно развитым интеллектом [3].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что для создания благоприятных условий развития детской одаренности необходимо найти подход к каждому воспитаннику индивидуально. Не существует единой модели или системы, которая бы подходила каждому одаренному ребенку, так, как каждый уникален и индивидуален. У каждого ребенка есть определенная предрасположенность к той или иной деятельности, в которой он будет преуспевать, так же может быть и такое, что в другой отрасли он будет значительно отставать [1].

Если ребенок не достигает определенных целей в какой либо деятельности, то это вовсе не означает, что он не «одаренный», это означает, что в данной сфере деятельности он не чувствует себя комфортно, возможно ему просто не интересно. Многие одаренные люди в школе не проявляли себя и учились посредственно. Поэтому нам представляется ошибочность позиции раннего определения одаренности, необходимо определять потенциал каждого ребенка и способствовать его раскрытию

#### *Список литературы*

1. Акованцева Л.И. Одаренность, мотивация, успеваемость: трудности и конфликты // Вестник удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – №3. – С.32 – 36.
2. Вохмякова И.Н. Психолого-педагогическая поддержка социализации одаренных детей в дошкольной образовательной организации // Филологическое образование в период детства. – 2019. – №6. – С. 181 – 187.
3. Губа В.П. Технология интегрального изучения одаренности детей для занятий различными видами деятельности // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – №9. – С.540 – 542.
4. Запалацкая В.С. Развитие детской одаренности в контексте теории взросления личности // Вестник Московского Государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – №4. – С.48- 54.
5. Колосова Т.В. К проблеме развития одаренности у дошкольников // Вестник науки и образования. – 2017. – №3. – С.78 – 81.

6. Савенков А.И. Социальная среда как фактор развития детской одаренности // Одаренный ребенок. – 2014. – №5. – С.6 – 12.

**Белова Е.С.**

кандидат психологических наук, ФГБНУ ПИ РАО, Москва

E-mail:elenasbelova@mail.ru

## **ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ НА ЭТАПЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА**

*Аннотация. В статье рассматриваются вопросы выявления и развития детской одаренности. Основное внимание уделяется дошкольному возрасту. Выделяется специфика этого возрастного периода, обуславливающая особенности раскрытия детских способностей и дарований. Подчеркивается важность реализации динамического подхода при изучении одаренности дошкольников: диагностики ее динамических аспектов. Описывается лонгитюдное исследование развития одаренности у дошкольников. Выделяются особенности траекторий раскрытия их дарований.*

*Ключевые слова: развитие, траектория развития, одарённость, дошкольный возраст, творческий потенциал.*

*Abstract. The article discusses the issues of identifying and developing children's giftedness. The focus is on preschool age. The specificity of this age period, which determines the features of the disclosure of children's abilities and talents, is highlighted. The importance of implementing a dynamic approach in the study of the giftedness of preschool children, the diagnosis of its dynamic aspects is emphasized. A longitudinal study of the development of giftedness in preschool children is described. The features of the trajectories of the disclosure of their talents are highlighted.*

*Key words: development, development trajectory, giftedness, preschool age, creative potential.*

В психологии одаренности вопросы ее раннего выявления и развития относятся к значимым и актуальным, так как связаны с поиском оптимальных способов поддержки дарований на самом начальном этапе их проявления.

Идея самоценности детства, и в частности, дошкольного его периода неоднократно подчеркивалась многими исследователями (Л.А.Венгер, Н.Е.Веракса, Л.С.Выготский, О.М.Дьяченко, А.В.Запорожец, Е.О.Смирнова, Д.Б.Эльконин, E.Singer, др.). Малыш активно познает мир и себя. И чтобы радости от успешности этого познания, ощущения своих возможностей было больше, крайне важно создать пространство для реализации детских способностей и дарований. В этом пространстве ребенок сможет проявлять и реализовывать себя как личность [1].

В современном мегаполисе для решения этой задачи имеется спектр возможностей, как в условиях учреждений основного дошкольного образования, так и в системе дополнительного образования. Однако, по мере развития ребенка и раскрытия его дарований, как отмечают специалисты, все четче заметна тенденция «школяризации» дошкольного детства [1]. Сокращается время для свободной игры и радостного творчества. На первый план выходит нацеленность на достижения ребенком определенного результата

обучения и его оценки, а сам процесс творческой деятельности дошкольника, столь увлекательный, интересный и полезный для него, недооценивается и часто редуцируется. Складывается противоречивая ситуация: чем ярче проявляются дарования дошкольника, тем сильнее становится тенденция «школяризации», а ресурсы дошкольного детства остаются без должного внимания.

По сравнению с другими возрастными периодами дошкольный возраст выделяется быстротой происходящих в ребенке изменений. Идет активное формирование всех психических процессов, функций, закладываются основы свойств и качеств личности. Активность, позитивный настрой, эмоциональная непосредственность, стремление пробовать новое, узнавать, изобретать, легкость возникновения новых образов, суждений, – все это способствует быстрому познанию дошкольником себя и окружающей действительности, составляет ресурсы для раскрытия способностей и одаренности. Отличительной чертой дошкольного возраста является особая расположенность к творчеству.

Высокий творческий потенциал как основа одаренности иногда обнаруживается и даже начинает ярко выделяться уже на этапе дошкольного детства. К признакам высокого творческого потенциала, по мнению А.М.Матюшкина, относятся: стойкая познавательная мотивация, познавательная активность, которые проявляются в одной или нескольких сферах деятельности. Детская одаренность рассматривалась учёным как предпосылка становления и развития творческой личности [3]. Неординарный ребенок стремится к творчеству в игре и других видах дошкольной деятельности.

Отметим, что об одаренности на этапе дошкольного детства следует говорить с осторожностью и определенной долей вероятности, избегать поспешных и преждевременных прогнозов. Вместе с тем своевременно проведенная диагностика позволяет не только выявить ростки дарований, но и определить условия для обеспечения необходимой поддержки их развития. Такая диагностика строится с учетом возрастных особенностей дошкольников и на основе динамического (лонгитюдного) подхода, позволяющего определять индивидуальную траекторию процесса развития ребенка, раскрытия его способностей и дарований. Обеспечение повторных обследований, выявление трудностей и особенностей развития, анализ влияния психолого-педагогических воздействий, – все это делает психологическую диагностику важным и необходимым звеном в системе психологического сопровождения раскрытия одаренности на этапе дошкольного детства.

В соответствии с современными представлениями об одаренности как сложном, многоуровневом явлении, включающем как когнитивные, так и некогнитивные компоненты [2, 3, 5, 7, 9], диагностика их предполагает реализацию принципов комплексности и системности, количественный и качественный анализ данных. И хотя в отечественной психологии примеров таких исследований, посвященных дошкольному возрасту, крайне мало, можно выделить работы Н.С.Лейтеса в русле созданной им концепции возрастной

одаренности [2], а также исследования О.М.Дьяченко с сотрудниками в русле созданной Л.А.Венгером концепции умственных способностей [4, 6]. Полученные исследователями данные свидетельствуют о многообразии проявлений и вариантов раскрытия одаренности у дошкольников.

В связи с недостаточной изученностью психологических аспектов индивидуальных траекторий развития одаренности у современных дошкольников, именно на это было направлено наше лонгитюдное исследование.

В исследовании участвовало 60 детей дошкольного возраста, развитие которых прослеживалось в течение 3 лет: на начальном этапе детям было 3-3,9 лет, заключительном – 6-6,9 лет. Дети посещали дошкольные образовательные учреждения Москвы.

Теоретическую основу исследования составили: концепция А.М.Матюшкина «Творческая одаренность» [3]; концепция возрастной одаренности, предложенная Н.С.Лейтесом [2]; разработанная Е.И.Щеблановой структурно-динамическая модель одаренности [8].

Использовался широкий комплекс диагностических методов и методик, который включал: наблюдение и беседы с ребенком, опросы педагогов и родителей, экспертные оценки продуктов творческой деятельности детей (поделок, рисунков и т.д.), а также с учетом возраста тестовые методики (Фигурный Тест Е.П.Торренса на творческое мышление, МЭДИС, Цветные Матрицы Дж.Равена, др.), проективные методики (Фильм-тест Р.Жиля, «Рисунок человека», «Два домика», др.) Проводился качественный и количественный анализ данных, и на основе его результата заполнялась характеристика (карта развития) на ребенка, которая охватывала все сферы его развития. Особое внимание уделялось не только интересам, склонностям, дарованиям, но и выявлению (если имелись) трудностей, проблем дошкольника, которые могли препятствовать раскрытию его потенциала. Составлялись рекомендации педагогам, родителям. По мере взросления ребенка, характеристика дополнялась новыми сведениями.

Такой разносторонний комплексный анализ позволял представить полную картину раскрытия способностей, дарований дошкольников.

Исходным для рассмотрения служило положение концепции «Творческая одаренность» (А.М.Матюшкин) [3] о творческом потенциале, составляющем основу одаренности, присущем каждому ребенку от рождения и раскрывающемся по мере взросления.

В целях оптимизации анализа большого объема показателей были выделены следующие компоненты раскрытия творческого потенциала:

а) структурно-содержательный: выявлялись сфера(ы) развития, вид(ы) деятельности дошкольника, в которых отмечалось проявление творческого потенциала;

б) динамический: определялись направленность, темп, интенсивность, стабильность проявлений творческого потенциала.

На этапе дошкольного возраста многие психические функции проходят стадии становления, что обуславливает появление у детей определенных трудностей в развитии (речи, внимания, памяти), осложняющих или препятствующих раскрытию детских способностей, дарований. В связи с этим при анализе творческого потенциала необходимо рассматривать все стороны развития ребенка и все возникшие у него трудности, чтобы определить стратегию, формы психолого-педагогической поддержки не только раскрытия дарований, но и гармонизации процесса развития в целом.

По полученным данным, чаще встречались траектории раскрытия детской одаренности, для которых было характерно: творческие проявления в познавательной или/и художественной сфере, степень выраженности которых заметно различалась у разных детей; преобладала в целом положительная динамика. В старшем дошкольном возрасте творческих проявлений становилось больше: у большей части детей в 5-6 лет отмечался стремительный рост показателей творческого развития. Вместе с тем следует выделить такую характеристику, как стабильность/нестабильность проявлений дарований, которая на этапе дошкольного возраста оказалась очень значимой, так как выявляла взаимосвязь с трудностями развития. Чем больше обнаруживалось трудностей у дошкольника, тем менее стабильны были его творческие показатели. Но если ребенку с помощью и поддержкой взрослого удавалось преодолевать трудности, стабильность результатов повышалась.

#### *Список литературы*

1. Веракса Н. Современное дошкольное образование начинает учитывать роль ребенка в образовательном процессе»// Современное дошкольное образование. – 2019. – №3 (93). – С.4 – 12.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. 3-е изд, испр. и доп. – М.: МПСИ, 2008. – 480 с.
3. 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.
4. Одаренный ребенок / под ред. О.М.Дьяченко. – М.: Международный и образовательный психологический колледж, 1997. – 140 с.
5. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 288 с.
6. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О.М.Дьяченко, А.И.Булычевой. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2002. –104 с.
7. Савенков А. И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
8. Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. Автореф. дис. ...докт. психол. наук. – М., 2006. – 48 с.
9. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 2004. – 368 с.

**Бельницкая Е. А.,**

ГУО «Минский городской институт развития образования», Минск

E-mail: [belel@mail.ru](mailto:belel@mail.ru)

**Кузнецова Е.Э.,**

ГУО «Лицей №1 г. Минска», Минск

E-mail: [apres\\_eka@inbox.ru](mailto:apres_eka@inbox.ru)

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ РАЗНОПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения одаренных в условиях профильной школы. Особое внимание уделяется специфике обучения химии одаренных учащихся в профильных классах различной направленности на основе компетентностного подхода.*

*Ключевые слова: обучение химии, одаренные учащиеся, профильное обучение, компетентностный подход, компетентностно ориентированные задания*

*Abstract. The article is devoted to the problem of training gifted in the conditions of a profile school. Particular attention is paid to the specifics of teaching chemistry of gifted students in profile classes of various kinds based on the competency-based approach.*

*Keywords: chemistry education, gifted students, profile education, competency-based approach, competency-based tasks.*

В условиях информационного общества инновационное развитие экономики во многом обусловлено человеческим капиталом страны. Важнейшей задачей системы образования становится повышение интеллектуального потенциала общества, подготовка творческой и ответственной личности, способной к самообразованию, самоопределению, эффективным действиям в ситуациях личной и общественной жизни, профессиональной деятельности в высокотехнологичном, конкурентном мире. В профильной школе это предполагает выявление и развитие выдающихся способностей каждого учащегося, психолого-педагогическую поддержку одаренных учащихся на основе системного, деятельностного, компетентностного подходов.

Одаренность рассматривается как своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения успеха в выполнении той или иной деятельности (по Б. М. Теплову). Многие специалисты считают ее генетически обусловленной [5]. Исследователями феномена одаренности, ее сущности и видов (Л. А. Вагнер, А. Г. Асмолов, А. И. Савенков и др.) обоснована необходимость создания условий для развития мотивационных, интеллектуальных и творческих возможностей одаренных и талантливых детей. В процессе обучения это предусматривает обеспечение гармоничного развития системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных, и коммуникативных действий одаренных учащихся [4].

В ГУО «Лицей № 1 г. Минска» педагогом-психологом совместно с учителями-предметниками осуществляется психологическое сопровождение высокомотивированных и одаренных учащихся, целью которого является

помощь в самореализации учащихся, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья. Используются различные формы работы с учащимися и родителями: индивидуальные консультации, групповые занятия, тренинги, мастерские («Школа лидера», «Путь к успеху», «Помощь в ситуации дискомфорта или стресса» и др.). Для педагогов проводятся консультации и семинары-диспуты: «Психолого-педагогические условия формирования ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности учащихся», «Одарённые и талантливые дети».

Следует отметить, что одаренность учащихся профильных классов обнаруживается в направленности их интересов и специальных способностях [3]. Развитие одаренности происходит в конкретной деятельности учащихся, связанной с профилем обучения. Поэтому необходима системная работа с одаренными учащимися в процессе обучения учебным предметам, в частности при обучении химии. На основе развития познавательного интереса в процессе учебной деятельности учащихся целенаправленно формируется интерес к будущей профессии, связанной с профилем обучения [2]. При этом компетентностный подход к преподаванию предполагает использование в образовательном процессе проблемных ситуаций, связанных с конкретными жизненными и профессиональными проблемами в различных контекстах, требующих применения интеллектуальных ресурсов и личного опыта учащихся.

Соответственно, педагогическая деятельность учителя химии в классах разного профиля имеет свою специфику, связанную с направлениями профильного обучения [1]: в ГУО «Лицей № 1 г. Минска» это физико-математическое, экономическое, химико-биологическое, химико-математическое, филологическое, общественно-гуманитарное (классы при Управлении Следственного комитета Республики Беларусь) направления.

Специфика обучения химии в классах разного профиля связана с предполагаемой сферой будущей профессиональной деятельности учащихся. Так, предлагаемый контекст проблемных ситуаций для учащихся химико-биологических классов может быть связан с медициной, для общественно-гуманитарных классов – с криминалистикой и т.д. При этом лежащая в основе компетентностно ориентированного задания учебная задача по химии может быть одна и та же, а контекст – различаться. Также может использоваться одна универсальная ситуация, к которой могут быть поставлены вопросы (даны задания), связанные со спецификой разных профилей обучения.

Приведем пример разработанного нами компетентностно ориентированного задания с профориентационным контекстом.

#### *ДОЗРЕВАНИЕ ФРУКТОВ*

*Чтобы сохранить заморские фрукты при транспортировке, их срывают неспелыми, и в пути они дозревают. Но на прилавок магазина могут попасть все еще недозревшие фрукты (ананасы, груши, лимоны и т.д.). Так, бананы могут снаружи стать жёлтыми, но не приобрести нужные вкусовые качества.*

*Однако яблоки не только дозревают без потери питательной ценности, но со временем становятся даже вкуснее.*

В начале XX века ученые установили, что яблоки, даже сорванные с дерева, выделяют специфическое газообразное вещество, ускоряющее созревание плодов. В состав этого вещества входят два элемента: углерод (массовая доля углерода равна 85, 71%) и водород (массовая доля водорода равна 14,29%).

После открытия учёных стала применяться технология дозаривания плодов с помощью этого газа в герметичных камерах. Такая технология позволила получать зрелые томаты на месяц раньше, чем при естественном созревании на растениях. Подача газа в автоматизированные камеры дозаривания осуществляется с помощью специальных генераторов газа. Генераторы газа работают на основе каталитической дегидратации этанола при температуре 300°C.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ:

1. Обсуждая открытие ученых на факультативных занятиях, юные химики разошлись во мнениях о веществе, ускоряющем созревание плодов. С чьим мнением Вы можете согласиться?

- а) Артем считает, что это простое вещество;
- б) Алина сказала, что это неорганическое вещество;
- в) Игорь говорит, что это органическое вещество;
- г) Жанна утверждает, что это сложное неорганическое вещество.

2. Составьте уравнение химической реакции, лежащей в основе технологии дозаривания плодов томатов в генераторе газа.

3. Можно ли, используя описанные в условии данные, полученные учёными, установить:

3.1 молекулярную формулу этого вещества? Поясните свой ответ.

3.2 к какому классу веществ относится данное вещество? Поясните свой ответ.

4. Химик-лаборант установил плотность этого вещества по воздуху. Она оказалась равна 0,966. Сделайте необходимые расчёты и назовите вещество. Составьте структурную формулу вещества.

5. Торговый дом закупил крупные оптовые партии яблок и лимонов. Лимоны за время транспортировки не успели дозреть. Предложите Ваши рекомендации для торговых объектов по хранению лимонов перед их реализацией в магазине, чтобы избежать экономических издержек. Как можно доказать эффективность Вашего предложения опытным путём, используя полиэтиленовый пакет, яблоко и недозревший лимон?

Задание предназначено для использования на стимулирующих, факультативных, учебных занятиях (на уроке обобщения и систематизации знаний по теме «Углеводороды», а также, в виде отдельных фрагментов, для постановки проблемы при объяснении нового учебного материала, в качестве дифференцированного домашнего задания).

Задание применимо для учащихся профильных классов химико-биологического и химико-математического направлений. При этом истории открытий и вопросы методологии научного познания ориентируют на профессию ученого (химика, биолога, биохимика), расчетные задачи и химические реакции, лежащие в основе производственных процессов и технологий – на профессию химика технологического профиля труда [5].

Кроме того, данное задание применимо для учащихся профильных классов других направлений:

– экономического (контекст задания связан с логистикой и снижением экономических издержек при транспортировке и хранении продукции);

– физико-математического (выполнение заданий требует понимания методологии естественнонаучных экспериментов, проведения расчетов, анализа имеющихся данных);

– общественно-гуманитарного (выполнение заданий требует логических умозаключений, аргументаций, доказательств);

– филологического (выполнение заданий предусматривает умение работать с текстовой информацией).

Важным аспектом является возможность переформулирования, замены вопросов, использования дополнительных вопросов, например:

– для экономистов в задании №2 может быть дано уравнение реакции, указаны цены на нефтепродукты и сырье для получения этанола: «Что в промышленных масштабах экономичнее: получать газ или жидкость?»;

– для биологов вместо задания №2: «Объясните явление дозаривания плодов с точки зрения физиологии растений»;

– для учащихся всех профилей дополнение к заданию №5 с опорой на личный опыт: «Что Вы положите в пакет к купленным в магазине твердым грушам, чтобы они стали более спелыми и мягкими?» и т.д.

Таким образом, работа учителя химии с одаренными учащимися в разнопрофильных классах предполагает: реализацию системного, деятельностного и компетентностного подходов к преподаванию; учет специфики содержания и методики обучения химии учащихся в классах разного профиля; использование компетентностно ориентированных заданий по химии с профориентационным контекстом, направленное на развитие у одаренных учащихся функциональной грамотности, критического мышления, подготовку к осознанному выбору будущей профессии, связанной с профилем обучения. При этом компетентностно ориентированные задания играют интегративную роль в обучении, профориентации и развитии личности одаренных учащихся профильных классов.

#### *Список литературы*

1. Аршанский Е. Я. Обучение химии в разнопрофильных классах: учебное пособие. – М.: Центрхимпресс, 2004. – 128 с.
2. Бельницкая Е. А. Обучение химии и выбор профессии // Территория науки. – 2018. – № 1. – С. 30–34.
3. Бельницкая Е. А. Профориентационный потенциал учебного предмета «Химия» и его реализация в профильной школе // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января – 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2. – М.: МПГУ, 2019. – С. 251–256.
4. Молчанова Т. Л. Возможности сопровождения одаренных детей при обучении в общеобразовательных учреждениях // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 494–495.
5. Belnitskaya E. Diagnosis of students' motivation to study Chemistry, Mathematics and Biology in the conditions of profile education / Elena Belnitskaya, Igor Svirshchevsky //

**Бобышев В. С.***аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва**E-mail: [b-ven@mail.ru](mailto:b-ven@mail.ru)***Егоян С. А.***магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва**E-mail: [esasoft3@mail.ru](mailto:esasoft3@mail.ru)***Иванов П. В.***магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва**E-mail: [pavel2041@mail.ru](mailto:pavel2041@mail.ru)***Ханин С. В.***магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва**E-mail: [xan4ikxan@yandex.ru](mailto:xan4ikxan@yandex.ru)***Научный руководитель:***доктор педагогических наук, профессор***Воропаев М. В.****Чернышова Е. А.***магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва**E-mail: [9153098815@mail.ru](mailto:9153098815@mail.ru)***Научный руководитель:***доктор педагогических наук, доцент***Осипенко Л. Е.**

## **ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВАНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА**

*Аннотация. В статье раскрывается идея реализации дифференцированного подхода к дополнительному образованию школьников. Показано, что дифференцированный подход к преподаванию курсов «Робототехника», а также дополнительное образование в кванториумах и экспериментариумах с опорой на современные цифровые технологии позволяет педагогу создавать целостную образовательную среду, развивающую потенциал школьников с различными типами интеллекта.*

*Ключевые слова: дополнительное образование школьников, дифференцированный подход, теория множественного интеллекта, искусственный интеллект в дополнительном образовании, кванториум, экспериментариум.*

*Abstracts. The article reveals the idea of implementing a differentiated approach to the additional education of schoolchildren. It is shown that the teaching of the “Robotics” course based on the theory of multiple intelligence allows the teacher to create a holistic educational environment that develops the potential of schoolchildren with different types of intelligence. Two forms of additional education in Moscow are studied from the perspective of differentiated approach. Advantages of using A.I. in additional education are examined.*

*Keywords: additional education of schoolchildren, differentiated approach, theory of multiple intelligence, artificial intelligence in additional education, experimentarium, quantorium.*

В настоящее время организация дополнительного образования обучающихся с учетом склонностей и способностей учащихся не потеряла своей актуальности. Она объясняется наличием относительно негибких учебных программ, не всегда учитывающих индивидуальные особенности каждого конкретного ученика. В педагогической науке и практике эта проблема осмыслена. Традиционно дифференцированный подход реализуется через организацию групповой работы обучающихся, в которой посредством различного содержания, методов обучения учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся, поскольку игнорирование этих особенностей приводит к существенной потере познавательного интереса к учебе со стороны школьников.

В настоящее время наиболее ярко дифференцированный подход к образованию одаренных детей представлен в системе дополнительного образования, в частности, в экспериментариумах и кванториумах [4]. Они представляют собой интерактивные музеи, в которых «все нужно трогать руками». В многочисленных залах экспериментариумов выставлены различные содержательные экспозиции по фундаментальным естественнонаучным тематикам. В экспериментариумах есть залы акустики, оптики, магнетизма, электричества, механики, космоса. В них посетители могут услышать эхо своего голоса, увидеть себя в кривом зеркале, побывать в водной комнате или зале головоломок. Все эти экспозиции не только демонстрируют суть основных законов природы, но и побуждают посетителей к более глубокому изучению физики, химии, биологии, географии.

Несколько иной формат реализации дифференцированного подхода представлен в кванториумах, нацеленных на формирование изобретательского мышления и развития технических способностей одаренных детей. В кванториумах предлагается модульная система обучения. Она включает большое количество направлений естественных наук и технических отраслей. Первые три месяца ребенок «погружается» в инженерную тематику в режиме «тест-драйв». Далее он может самостоятельно выбрать наиболее интересное для него проектное направление. Для организации дифференцированного обучения в кванториумах и экспериментариумах развиты институты менторства и тьюторства. Так, на заседаниях «Клуба менторов» творческие команды одаренных детей могут представить свои проекты и получить рекомендации и оценку специалистов. Дифференцированный подход в кванториумах и экспериментариумах также реализуется при проведении просветительских и образовательных мероприятий (мастер-классов, воркшопов, конференций), к участию в которых приглашаются обучающиеся, проявившие наибольший интерес к соответствующей тематике или показавшие наилучшие результаты.

Еще один способ реализации дифференцированного подхода к образованию обоснован Г. Гарднером в научном труде [3], а педагогическая интерпретация его теории представлена Т.Г. Галактионовой в книге [2]. Обобщая точки зрения этих ученых, можно утверждать, что существует девять

основных типов человеческого интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, аудио-музыкальный, телесно-кинестетический, естественнонаучный, внутриличностный, межличностный и экзистенциальный. Ученые полагают, что вербально-лингвистический интеллект представляет собой способность использовать язык для высказывания, запоминания и последующего извлечения из памяти мыслей, встраивание их в уже имеющуюся информацию.

Для человека с логико-математическим типом интеллекта предметом анализа становятся все окружающие предметы. «Математики» непосредственное оперирование реальными предметами предпочитают заменять числами, моделями, абстрактными символами и ментальными образами [5]. У индивида с визуально-пространственным интеллектом ярко выражена способность точно воспринимать формы, различные предметы, представлять и модифицировать на основе зрительных восприятий. «Визуал» умеет воссоздавать разные аспекты зрительного образа даже при физическом отсутствии предмета. Субъект с пространственным интеллектом вербальной информации предпочтет сведения из карт, схем, диаграмм. Аудио-музыкальный интеллект – это способность человека исполнять, сочинять музыку и/или получать от нее удовольствие. Люди с данным типом интеллекта тонко чувствуют ритм и гармонию музыки. Они склонны «думать звуками» и иными музыкальными шаблонами. Если у субъекта преобладает телесно-кинестетический интеллект, то он обрабатывает информацию через тактильные сигналы. Для «кинестетика» характерно прекрасное владение собственным телом, чувство баланса, умелые руки, способные ловко манипулировать внешними объектами.

Естественнонаучный интеллект связан со способностью человека ориентироваться в природе. Данный тип интеллекта наиболее востребован в дисциплинах, предполагающих наличие исследовательских способностей, позволяющих исследовать окружающий мир. Внутриличностный интеллект определяет способности индивида распознавать свои чувства, намерения, желания, мотивы, стремление осознать самого себя. Основной характеристической способностью межличностного интеллекта выступает умение замечать различия между окружающими его людьми, видеть разницу между их культурой, настроением, темпераментом, мотивами, намерениями. Межличностный интеллект раскрывается через эмпатию, понимание способов взаимодействия с другими людьми, умение исследовать сообща. Экзистенциальный тип интеллекта характеризует способность выходить не только за пределы «собственного я», но и задавать такие глобальные вопросы, как: «Кто мы такие? Почему мы здесь? Что с нами будет? Почему мы умираем? В чем смысл жизни?» и др.

В настоящее время есть и принципиально иные подходы к реализации дифференцированного подхода к образованию. Они реализуются посредством искусственного интеллекта (далее – ИИ). Этот термин впервые был предложен в США в 1956 году Дж. Маккарти. В настоящее время искусственный

интеллект рассматривается как свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, традиционно считающиеся прерогативой человека [1]. Это функции распознавания лиц, написание книг и музыки, диагностика болезней и пр.

В системе образования искусственный интеллект может отслеживать индивидуальный прогресс каждого обучающегося, подстраивать образовательный процесс под цели и интересы каждого ученика. Кроме этого, ИИ может автоматизировать процесс оценивания знаний, экзаменационного контроля, а также предоставлять оперативную обратную связь. Примерами реализации дифференцированного подхода к организации дополнительного образования одаренных детей на основе искусственного интеллекта являются технологии Cram101 и MATHiaU. В технологии CRAM101 искусственный интеллект внедрен для повышения эффективности работы с учебником [7]. Искусственный интеллект используется для «беглого просмотра» содержимого учебника. Программа включает заметки, тесты, после выполнения которых обучающемуся предлагается сконцентрироваться на недостаточно усвоенных им темах. Другим примером использования искусственного интеллекта для реализации дифференцированного подхода в дополнительном образовании является программа Carnegie Learning's MATHiaU [6]. Она включает в себя адаптивную обратную связь, визуализацию прогресса, оценку и прогноз ожидаемых результатов.

Опираясь на международный и отечественный опыт, нами разработаны программы дополнительного образования, в которые включены задания и упражнения, развивающие у обучающихся все типы интеллекта.

Например, на курсе «Робототехника» для развития у одаренных детей аудио-музыкального типа интеллекта мы предлагаем создать машину, позволяющую «видеть музыку» (рис. 1).

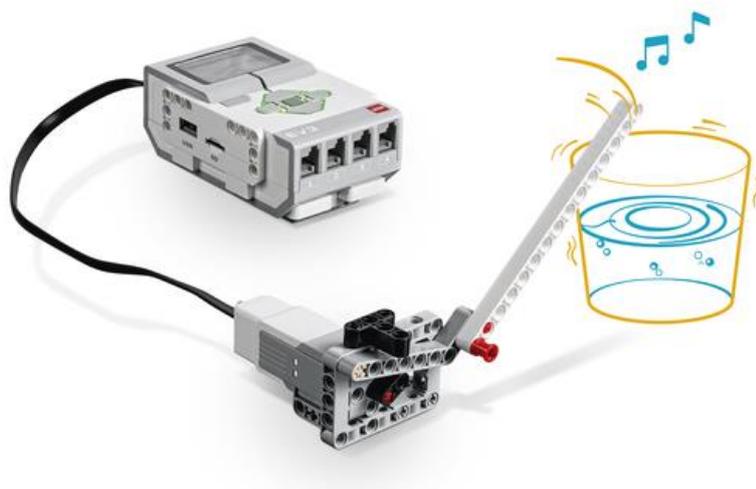


Рис. 1 – Пример использования образовательных решений ЛЕГО для развития у обучающихся аудио-музыкального типа интеллекта

Упражнение «Марионетка» предполагает придумывание обучающимися конструктора-андроида, которому можно было бы рассказывать истории. Очевидно, что это задание ориентировано на развитие у школьников вербально-лингвистического и телесно-кинестетического типов интеллекта.

Для развития визуально-пространственного интеллекта мы предлагали обучающимся погрузиться в 3D-мир. Как показала практика, на курсе дополнительного образования «Робототехника» для кадет было весьма увлекательным задание придумать из LEGO свой форт Боярд (рис. 2).

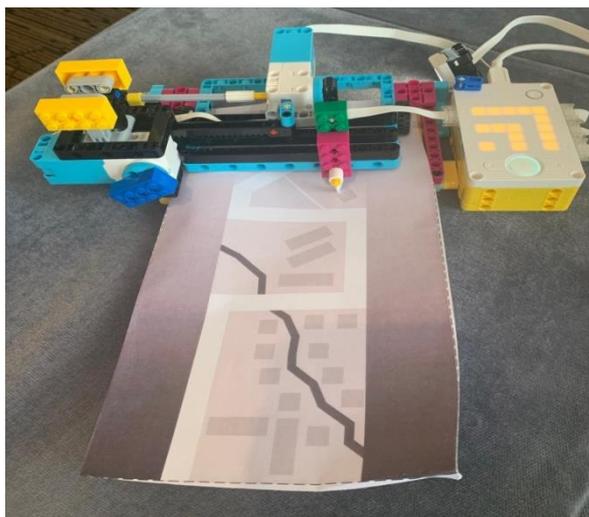


Рис. 2 – Использование образовательных решений ЛЕГО для развития у обучающихся визуально-пространственного типа интеллекта

Внутриличностный и межличностный типы интеллекта мы предлагаем развивать посредством построения модели главного персонажа одной из терапевтических сказок. В ходе занятия обучающиеся учились распознавать и понимать различные эмоции, а также использовать цифровые приложения для создания собственных историй.

Для одаренных детей с вербально-лингвистическим типом интеллекта в кванториумах и экспериментариумах предлагаются научно-популярные лекции, в которых известные ученые рассказывают о природе различных явлений. Эмоциональная подача материала, возможность разговаривать и даже кричать не оставляет равнодушным ни одного «вербала».

Для одаренных детей с логико-математическим типом интеллекта представлено большое количество экспонатов, содержащих формулы, например, квадрокоптер с формулой расчета его грузоподъемности и пр.

Для «визуалов» экспериментариум предлагает огромное количество шоу-программ, в том числе, с кривыми зеркалами, комнатами с «мебелью великана» и пр.

Ученики с аудио-музыкальным типом интеллекта в экспериментариумах и кванториумах смогут узнать, как работают музыкальные инструменты и даже увидеть звук своими глазами без использования специальной техники.

Для кинестетиков в кванториумах и экспериментариумах предлагается более 300 экспонатов, которые они могут передвигать, собирать, разбирать и проверять на прочность

Для одаренных детей с доминирующими внутриличностным типом интеллекта предлагаются активности, позволяющие на новом уровне осознать своих внутренние намерения и устремления. Например, у посетителей есть возможность «рисовать» руками на стене, используя разноцветные светодиоды.

Для одаренных детей с межличностным типом интеллекта предлагаются экспонаты требующие слаженной командной работы. Например, посетителям предлагается поиграть в игру, в которой несколько человек с помощью дистанционного управления управляют единственным роботом, переносящим грузы. Дети с экзистенциальным типом интеллекта в зале «Космос» получают немало пищи для размышлений.

В перспективе мы планируем разработать ИИ, который сможет учитывать количество ошибок разных типов и подстраивать задания таким образом, чтобы обучающийся оставался в рамках зоны ближайшего развития.

Апробация данной идеи осуществлена авторами статьи в ГБОУ г. Москвы «Школа №1354», ГБПОУ г. Москвы «Колледж полиции» и ГКОУ «Кадетская школа – интернат №5 «Преображенский кадетский корпус». Получены объективные данные, свидетельствующие о том, что опора на теорию множественного интеллекта и современные цифровые технологии позволяет педагогу дополнительного образования создавать целостную образовательную среду, развивающую потенциал школьников с различными типами интеллекта.

#### *Список литературы*

1. Бульчев И.И., Шутов Р.В. О сущности естественного и искусственного интеллектов // Вестник ТГУ. – № 1 (25). – 2012. – С. 22 – 27.
2. Галактионова, Т.Г. Педагогика текста: опыт семиотического решения // Кризис чтения: энергия преодоления: сборник научно-практических работ. – М., 2013. – С. 129–138.
3. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта / Г.Гарднер. –М.: Изд-во «Вильямс», 2007. – 512 с.
4. Лесин С.М., Осипенко Л.Е., Щербакова Т.В., Махотин Д.А. Экспериментариум как перспективная форма организации прикладного математического и инженерного образования // Вестник РМАТ. – 2016 – №2. – С. 61–65.
5. Осипенко Л.Е. Развитие математических способностей одаренных младших школьников средствами исследовательской деятельности // Одаренный ребенок. – 2014 – №4. – С. 28–35
6. “MATHiaU,” long live math: A Blog by Carnegie Learning. [Online]. Available: <https://www.carnegielearning.com/products/software-platform/mathiau-learning-software>
7. “The notion of artificial intelligence is a thing of the past. The reality of artificial intelligence is a thing of today” *CTI*. [Online]. Available: <http://contenttechnologiesinc.com>

**Быкова И. В.,**  
ГУО «Ясли-сад № 13», Могилев  
E-mail: [detskisad13@tut.by](mailto:detskisad13@tut.by)

## **СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация. В статье затрагивается проблема создания условий для развития одаренности детей дошкольного возраста. Особое внимание обращается на роль педагогов учреждения дошкольного образования в развитии творческих способностей и одаренности детей.*

*Ключевые слова: одаренность, способности, творчество, интеллект, развивающая предметно-пространственная среда.*

*Annotation. The article addresses the problem of creating conditions for the development of giftedness of preschool children. Particular attention is paid to the role of teachers of preschool education in the development of creative abilities and giftedness of children.*

*Key words: giftedness, abilities, creativity, intellect, developing subject-spatial environment.*

Научно-технический прогресс, стремительные изменения, которые происходят в современном мире, определяют потребность общества в людях, способных нестандартно мыслить, умеющих вносить новое содержание в сферы своей жизнедеятельности. В связи с этим появляется необходимость формирования самостоятельной, творческой и инициативной личности.

В Докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке главной задачей на современном этапе развития человеческой цивилизации определяется «создание условий для самостоятельного выбора человека, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умения выходить из ситуации выбора без стрессов»[1]. Современное образование решает, связанных с поиском эффективных путей организации образовательного процесса, главным принципом которых является ориентация на развитие своеобразия и неповторимости каждого ребенка, создания условий для развития его одаренности. «Система дошкольного образования в Республике Беларусь развивается в соответствии с мировыми тенденциями развития образовательных систем, основанных на идеях обеспечения доступности, качества, гуманизации, гуманитаризации образования, его ориентации на интересы развития личности, самоценность каждого возрастного периода, признание ребенка полноценной и полноправной личностью как самостоятельного субъекта общества со всем комплексом гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав»[4].

Тема работы с талантливыми и одаренными детьми всегда находилась в центре внимания, как педагогов-ученых, так и педагогов-практиков.

Изучение психолого-педагогической литературы, ознакомление с методическими разработками коллег, а также опыт работы наших педагогов, позволили сделать выводы о том, что:

- одаренность не дается ребенку от природы в готовом виде, «врожденные задатки – только одно из условий сложного процесса формирования индивидуально-психологических особенностей, в огромной степени зависящих от окружающей среды и характера деятельности индивида» [3];

- для того чтобы развивать одаренность детей, необходимо создавать ситуацию успеха для каждого ребенка, условия для развития способностей, творчества и интеллекта детей;

- одаренность детей напрямую зависит от творческого саморазвития педагогов, так как только творческие и креативные педагоги могут создать условия для развития одаренности детей.

В результате деятельности педагогов нашего учреждения дошкольного образования были выявлены следующие противоречия:

- между необходимостью развития одаренности детей дошкольного возраста и недостаточными компетенциями педагогов по данной проблеме;

- между традиционными методами и формами организации образовательного процесса и необходимостью поиска инновационных подходов к выявлению и развитию детей дошкольного возраста.

Указанные противоречия обусловили необходимость поиска эффективных форм и методов работы с воспитанниками, с педагогами, с родителями воспитанников.

Экспериментальная и инновационная деятельность учреждений образования является одним из механизмов развития и обновления содержания, форм и методов организации образовательного процесса. Инновационный проект «Внедрение модели организации процесса патриотического воспитания в учреждении дошкольного образования», в реализации которого принимает участие коллектив ГУО «Ясли-сад № 13 г. Могилева», нацеливает педагогов на организацию образовательного процесса на высоком качественном уровне на основе принципов планомерности, комплексности, научной обоснованности, заинтересованности и личной ответственности участников в результатах своего труда, личностно-ориентированного и диагностико-аналитического подхода.

Для развития одаренности воспитанников педагоги учреждения дошкольного образования реализовали комплекс мер. И начали с самих себя, так как без достаточной профессиональной и личностной готовности к работе с одаренными детьми невозможно добиться успеха. Это касалось:

- повышения компетенций педагогов в данном вопросе (участие в семинарах-практикумах «Способность, одаренность, талант», «Создание условий для развития одаренностей детей дошкольного возраста», «Одаренные дети. Типы одаренности», встречи за круглым столом «Опыт работы по выявлению и развитию одаренности детей дошкольного возраста», педагогические гостиные, а также самообразование педагогов;

- развития креативности и творчества педагогов (деловые игры, мастер-классы, конкурсы и др.),

- установления демократического стиля общения между всеми участниками образовательного процесса.

В работе с воспитанниками организовали деятельность по следующим направлениям: развитие способностей детей, интеллекта, креативности, мотивации к деятельности. «Основными формами организации образовательного процесса являются игра, занятие» [2, с.154]. Изменили педагоги подход к организации занятий. Рассматриваем занятие, как специально организованную интересную для детей деятельность, подразумевающую их активность, деловое взаимодействие и общение, расширение представлений об окружающем мире, о родном городе, родном крае, о традициях и культуре белорусского народа. Занятия планируем так, чтобы дети не только расширяли представления об окружающем мире, но и учились задавать вопросы, высказывать собственные мысли, проводить исследования, слушать и уважать мнения других и т. д.

Важную роль в развитии творческих способностей и интеллекта детей играет окружающая среда. Педагоги учреждения дошкольного образования создали в каждой возрастной группе развивающую предметно-пространственную среду таким образом, чтобы имелась возможность для нерегламентированной деятельности воспитанников по собственному выбору и интересам на основе принципов построения предметно-развивающей среды, определенных В.А. Петровским, Л.М. Клариной, Л.А. Смывиной, Л.П. Стрелковой:

- принципа активности, самостоятельности, творчества (в группах имеются центры, наполненные предметами и материалами для проведения исследований по ознакомлению с живой и неживой природой (природный и бросовый материал, весы, пробирки, семена, разные виды почвы и т.д.), самостоятельной изобразительной, музыкальной и творческой деятельности);

- принципа динамичности (педагоги вместе с детьми изменяют среду: перемещают мебель; разворачивая сюжетно-ролевые игры, отбирают атрибуты; принимают участие в оформлении группы согласно тематической недели или образовательному проекту, например: «Разноцветная радуга», «Юные исследователи» и др.);

- принципа гибкого зонирования (расположение центров позволяет детям свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не отвлекаясь и не мешая друг другу);

- принципа индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка (в группах есть место для реализации собственных интересов, уголки уединения, оформленные в едином стиле);

- принципа сочетания традиционных и индивидуальных элементов в организации среды (в группах оформлены уголки по интересам детей и направлению работы группы: например, уголок ткачества, уголок белорусской игрушки, и др.)

- принципа открытости – закрытости (открытость своего «Я» - наличие зеркал, экраны настроения и др.);

- принципа учета половых и возрастных различий детей (обустроены центры для мальчиков (автотрассы, автомобили, наборы инструментов и т.д.) и для девочек (куклы, посуда, предметы быта и др.).

Таким образом, задача каждого педагога – учитывая факторы, которые влияют на развитие одаренности ребенка: наследственность, среда, активность и др., стремиться развить способности у детей, помочь им реализовать себя в будущем как самостоятельные, яркие, творческие личности, увидеть одаренного ребенка и сделать все, чтобы его талант перерос в гениальность.

#### Список литературы

1. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО по образованию в XXI веке. Электронный ресурс <http://www.kursovaya-referat.ru/docs/index-323492.html> (Дата доступа 14.09.2019)
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск: Национальный центр правовой информ. Республика Беларусь, 2012. – 195 с.
3. Митрош О.И. Организация работы с одаренными детьми. Электронный ресурс: <http://elib.bspu.by/handle/doc/43194> (Дата доступа 15.09.2019).
4. Тарусова Л.Г. Сущность и составляющие качества образовательного процесса в учреждении дошкольного образования. Электронный ресурс: <http://www.academy.edu.by/files/TARUSOVA.pdf> (Дата доступа 08.09.2019).

**Воронина Н. А.**

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: [Natacha74@bk.ru](mailto:Natacha74@bk.ru)

**Научный руководитель:**

кандидат психологических наук, доцент

Сухонос А. П.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация. В статье раскрывается понятие воображения, исследуются его виды. Обсуждаются вопросы диагностики воображения у детей дошкольного возраста с описанием методик исследования. Проведен анализ полученных данных. Предложена методика развития воображения, основанная на использовании народных сказок. Сравниваются результаты тестирования воображения, полученные до применения сюжетно-ролевых игр на основе народных сказок и после него. Делаются выводы об эффективности предложенной методики.*

*Ключевые слова: воображение, виды воображения, народные сказки, сюжетно-ролевые игры, развитие воображения, исследование воображения*

*Abstract: The article reveals the concept of imagination and explores its types. Questions of diagnostics of preschool age children's imagination with the description of methods of research are discussed. The analysis of the obtained data is carried out. A method of imagination development based on the use of folk tales is proposed. The results of imagination testing obtained before the use of subject role-playing games based on folk tales and after it are compared. Conclusions about the effectiveness of the proposed technique are drawn.*

*Keywords: imagination, types of imagination, folk tales, subject role-playing games, development of imagination, research of imagination*

Проблема развития личности является одной из актуальных проблем педагогики и психологии.

Человек уникален, при этом совершенно уникален смысл жизни каждого человека, уникальны пути обретения смысла жизни. Смысл жизни также осознается человеком и формируется на определенной мировоззренческой (философской или религиозной) основе и поэтому является своеобразной интеграцией системы ценностей, которые функционируют в определенном обществе [7].

Человек становится личностью через усвоение системы общественных ценностей, приобретает социальный опыт, приобщается к достижениям цивилизации, культуры [6]. В связи с этим возникает проблема создания социальных и психолого-педагогических условий для эффективного духовного развития и нравственного становления личности [6].

Большую роль для развития когнитивной сферы личности играет детское творчество, игровая и театральная деятельность, изобразительное и декоративно-прикладное искусство [1].

Воображение – это вид мыслительной деятельности, который проявляется у людей в зависимости от совокупности социокультурных факторов. Оно не повторяет накопленные ранее впечатления, а создает новые на базе накопленных ранее. Способность из элементов, содержащихся в прежнем опыте личности, формировать новые комбинации и сочетания являются основой воображения [2].

Воображение свойственно только человеку. Оно выступает одним из высших познавательных процессов. Воображение является процессом созидания, поэтому в нем участвуют интеллект, мышление, память и внимание. Человек обязательно осознает каждый этап и элемент воображения. Воображение является основой творчества. Оно появляется уже в раннем детстве. С данным новообразованием связывают начало формирования личности. Воображение представляет собой мысленный выход за пределы непосредственного восприятия личности.

Творческое воображение как специфический вид произвольного воображения характеризуется тем, что человек преобразует представления и создаёт новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно намечая контуры создаваемого образа и выбирая для него необходимые материалы. Механизм творческого воображения является преобразованием действительности в воображении и подчиняется своим законам, и осуществляется определёнными способами [8].

Воображение предвосхищает будущее, содержит в себе видение результата деятельности. Таким образом, воображение ориентирует человека в процессе его деятельности.

В структуре воображения выделяют познавательный и аффективный компоненты [5].

В развитии воображения в дошкольном возрасте выделяют две стадии:

– первая (от 2-х до 4-х лет) характеризуется преобладанием произвольного возникновения представлений. Как правило, образы у ребенка формируются спонтанно, определяются обстановкой, в которой он находится;

– вторая (от 4-х до 6-ти лет) связана с формированием активных форм воображения, оно становится произвольным [4].

В зависимости от степени выраженности активности различают пассивное и активное воображение. Пассивное воображение характеризуется созданием образов, которые не находят своей реализации в практической деятельности. Активное воображение находит свое воплощение в процессе практической деятельности. Приступая к выполнению какой-либо работы, человек формирует образ результата, способы его достижения, последствия и т.д.

Зачастую наивысшего расцвета воображение достигает именно в детском возрасте, после чего происходит его постепенное угасание. Благодаря воображению ребенок расширяет собственные границы познания окружающего мира. Развитие воображения происходит благодаря использованию творческих способностей и нестандартного мышления. Творчество – это умение выражать собственные чувства, представления о реальности различными способами. Нужно мысленно исследовать любой предмет с разных сторон, уметь создавать образ по отдельным признакам, фантазировать и реализовывать свою фантазию благодаря творческим способностям.

Воображение – неотъемлемая часть жизни человека. Вся цивилизация создана благодаря воображению. Практически вся материальная и духовная культура человечества есть продукт воображения и творчества людей [8].

Проведенное нами исследование осуществлялось на базе ГБОУ школа № 1944 города Москвы. Исследованием были охвачены дошкольники старшей группы 5-6-летнего возраста в количестве 30 человек. Исследование проводилось в сентябре - начале октября 2019 года. Выбор возрастной группы связан с тем, что в старшем дошкольном возрасте происходит активация воображения.

Целью исследования является изучение воображения детей дошкольного возраста и условий его развития.

Для диагностики уровня воображения дошкольников применялись: методика «Нарисуй что-нибудь» Т.Д. Марцинковской [4]; две методики Л.Ю.

Субботиной: «Три слова», позволяющие изучить особенности вербального воображения, и «Составление изображений объектов» для исследования воссоздающего воображения [5]; методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [3]. Исследовались различные аспекты воображения ребенка: образное, вербальное, воссоздающее и творческое.

С помощью методики «Нарисуй что-нибудь» было установлено, что у 80 % детей образное воображение находится на низком уровне, а у 20 % – на среднем. Все рисунки достаточно схематичны, содержат небольшое количество деталей, которые зачастую остаются незакрашенными. Рисунки дошкольников незамысловаты, фантазия проявляется незначительно. Одной из причин такого положения является низкий уровень графических навыков у дошкольников, что в настоящее время становится обыденным явлением.

Анализ результатов исследования, проведенного с помощью методики «Три слова», позволил установить, что у 60 % дошкольников вербальное воображение находится на среднем уровне, у 20 % – на высоком, а 20 % не справились с тестовым заданием, что является показателем низкого уровня воображения.

Благодаря методике «Составление изображения объектов» было установлено, что абсолютно все дошкольники имеют низкий уровень воссоздающего воображения. Но у многих все-таки данный показатель был близок к средним значениям. Некоторые изображения отличались реалистичностью и оригинальностью.

Анализ результатов исследования, проведенного с помощью методики «Дорисовывание фигур» позволил установить, что у 20 % детей творческое воображение находится на низком уровне, у 60 % – на среднем, у 20 % – на высоком уровне. Необходимо отметить, что многие дети рисуют по шаблону.

На формирующем этапе эксперимента был использован комплекс сюжетно-ролевых и дидактических игр, специально подобранных по каждому исследуемому направлению воображения. В сюжетно-ролевых играх были использованы знакомые детям сказки: «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Репка», «Три поросенка», «Маша и медведи».

Детям предлагалось проигрывание сказки близко к сюжету и с импровизацией; проигрывание с эмоциональной и максимально точной передачей образа; проигрывание близко к тексту.

Затем задания были усложнены. Детям предлагалось объединить сразу несколько задач. В качестве вспомогательного материала применялись театральные костюмы, марионетки, плюшевые игрушки, перчаточные куклы.

По окончании формирующего эксперимента было проведено повторное исследование детского воображения с использованием тех же методик, какие применялись на констатирующем этапе эксперимента.

С помощью методики «Нарисуй что-нибудь» было установлено, что у 40 % дошкольников образное воображение достигло среднего уровня, у 60 % осталось на низком уровне. Несмотря на то, что детские рисунки остались простыми, авторы добавляли ряд деталей, применяли различную цветовую гамму. Некоторые рисунки отличались своеобразием, были хорошо прорисованы.

Методика «Три слова» позволила выявить высокий уровень вербального воображения у 80 % дошкольников, средний – у 20 % детей.

Методика «Составление изображения объектов», позволяющая выявить уровень воссоздающего воображения, показала, что у всех детей уровень воссоздающего воображения повысился до средних значений. В рисунках применялись практически все заданные фигуры, изображения стали сложнее, появилось больше деталей.

Результаты методики «Дорисовывание фигур» позволили установить, что уровень творческого воображения достиг среднего уровня у 70 % детей, остальные 30 % показали высокий результат. В первую очередь, повысился коэффициент оригинальности. Это является свидетельством роста общего уровня творческого воображения. Внутри группы рисунки практически не повторялись, отличаясь оригинальностью и неповторимостью. Негативным моментом стало то, что некоторые дети не испытывали желания дорисовывать изображение, отдавая предпочтение словесному описанию.

В целом, у детей позитивные изменения произошли во всех аспектах воображения, в том числе в образном и вербальном воображении. Однако у детей 5–6 лет творческое воображение доминирует над воссоздающим. Отмечается рост общего уровня воображения, но при этом дошкольники отдавали предпочтение речевому аспекту по сравнению с необходимостью выполнять задание на бумаге.

Таким образом, благодаря использованию в работе педагогов дошкольной образовательной организации народных сказок у дошкольников происходит активное развитие творческого и вербального видов воображения. Фантазии детей становятся все сложнее, отличаясь насыщенностью и оригинальностью. При этом, из-за неразвитости навыков рисования дошкольникам зачастую проще описать задуманное, нежели изобразить графическими средствами.

#### *Список литературы*

1. Белкина В.Н., Сивкова М.А. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 95–98.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2007. – 128 с.

4. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие для практического психолога. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 176 с.
5. Субботина Л.Ю. Детские фантазии. Развитие воображения детей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 189 с.
6. Сухонос А.П. Особенности формирования нравственных ценностей молодежи в условиях мегаполиса // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. – СПб.: НИЦ АРТ. – С. 361–365.
7. Сухонос А.П. Смыслжизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология). – 2015. – №4 (34). – С.73–83.
8. Шинкарева Н.А., Карманова А.В. Особенности развития творческого воображения детей шестого года жизни // Проблемы педагогики. – 2015. – № 7. – С. 19–22.

**Воронцовская Л. Н.**

кандидат педагогических наук, доцент, БГПУ, Минск

E-mail: [voluni@mail.ru](mailto:voluni@mail.ru)

## **ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОНАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация. В статье раскрывается интегративный аспект формирования конативных способностей раскрывается нами на примере исследования национального самосознания детей дошкольного возраста. Отмечено, что конативные способности проявляются в осознании ребенком общности своих национальных интересов и потребностей, наличии чувственного мировосприятия, поведения, системы ценностей, способов национального самовыражения. В процессе формирования национального самосознания конативные способности дошкольников отражаются в характерных для белорусской нации нормах поведения ребенка, владении национальным языком, методах и формах выражения национальных чувств в художественной деятельности, в желании делиться опытом творческой деятельности.*

*Ключевые слова: включенность в развивающую образовательную деятельность, дети дошкольного возраста, конативные способности, национальное самосознание, познавательный синергизм.*

*Abstract. The article reveals the integrative aspect of the formation of cognitive abilities revealed by us on the example of the study of national consciousness of preschool children. It is noted that cognitive abilities are manifested in the child's awareness of the community of their national interests and needs, the presence of sensory perception of the world, behavior, value systems, ways of national expression. In the process of formation of national consciousness, the communicative abilities of preschoolers are reflected in the norms of behavior of the child typical for the Belarusian nation, knowledge of the national language, methods and forms of expression of national feelings in artistic activity, in the desire to share the experience of creative activity.*

*Keywords: involvement in developing educational activities, preschool children, competitive abilities, national identity, cognitive synergism.*

Интегративный аспект формирования конативных способностей раскрывается нами на примере исследования национального самосознания детей дошкольного возраста. Проявление конативных способностей

дошкольников отражается в характерных для белорусской нации нормах поведения ребенка, владении национальным языком, методах и формах выражения национальных чувств в художественной деятельности, в желании делиться опытом творческой деятельности (исполнять народные танцы, песни, игры и др.), в проявлении новых знаний о национальных традициях, культуре, истории Беларуси в разнообразной деятельности детей [2].

Психологическая готовность личности к реализации своих функций как гражданина в области национальной культуры и за ее пределами выявлен нами как познавательный синергизм. Содержание познавательного синергизма национального самосознания реализуется в характерных для данной нации действиях и поступках, нормах поведения, методах и приемах культурной деятельности, исполнении народных танцев, песен, игр, формах выражения чувств, интернационализме. Формируется в коллективной и индивидуальной деятельности ребенка средствами художественной литературы, с помощью просмотра театральных и кино постановок, участия в государственных и народных праздниках, осуществления исследовательских проектов, встреч с представителями различных профессий и других источников получения информации [2]. Ребенок раскрывает образ себя («Я-сам»), субъектные представления о себе (образ своих способностей и познавательных возможностей, внешности, гендерной принадлежности и идентичности, качеств характера, склонностей, интересов и др.) [4]. Одновременно знакомясь со своей Родиной, развивается сам и расширяет представления о государстве, в дальнейшем – реализует возможность быть создателем трудовых и научных, спортивных и других национальных достижений.

В процессе включенности ребенка в развивающую образовательную деятельность формируются ценностные установки и ориентиры воспитанников по отношению к своей и другим национальностям, средствами органического сочетания национального, межнационального и общечеловеческого в воспитании детей.

Формирование конативных способностей дошкольников предполагает определение перспектив развития каждого воспитанника с учетом его интересов, возрастных возможностей и индивидуальных особенностей. Идея развивающего обучения, заложенная Л.С. Выготским, находит свое воплощение в такой форме работы с детьми, как совместная партнерская деятельность [3]. Педагог должен уметь действовать напрямую и опосредованно, задавая, тем самым, стратегию развития ребенка. Интервенция педагога всегда должна быть продуктивной и направленной на развитие детской инициативы, как главного целевого ориентира формирования национального самосознания. Данный стиль общения получил название «сопричастности» [1]. Именно в процессе взаимодействия с другими людьми ребенок учится отстаивать приоритет субъектной позиции, утверждать свою личность. Это приводит к тому, что дети начинают демонстрировать социальные штампы, толерантность, позитивное отношение к другим формам культуры, продуктивное взаимодействие.

Именно в процессе формирования национального самосознания складывается определенный психический тип со стойкими чертами, как результат восприятия от прежних поколений национальных традиций, семейных обычаев, жизненного уклада и т.д. При этом обнаруживается, что психические переживания, историческая память нации передаются новым поколениям через духовную культуру, усваиваются каждым индивидом в процессе воспитания и практической совместной жизни. Национальное самосознание включает процессы осознания, восприятия, понимания, оценивания, переживания своей принадлежности к национальности и стране. Представляется, что результат данного процесса наилучшим образом закрепляется именно через переживания детей дошкольного возраста, который использовали в своих концептуальных построениях Г.Г. Шпет и Л.С. Выготский. Так, Г.Г. Шпет рассматривает коллективные переживания как отношение к продуктам культуры ее членов [6]. В исследованиях Л.С. Выготского переживание есть «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [3, с.382].

Согласно сказанному выдвигается главное требование к организации процесса формирования национального самосознания детей дошкольного возраста – вовлекать воспитанников в различные виды деятельности: познавательную, практическую, физкультурно-оздоровительную, игровую, коммуникативную, трудовую и художественную. Включенность дошкольников в развивающую образовательную деятельность формирует ценностные представления о национальной принадлежности личности не только с точки зрения осознания ею принадлежности к национальности, но и как переживания отношений «Я-концепции» и национальной среды – своего тождества с одной национальной общностью (Мы) и отделения от других (Я).

Соответственно, социальный опыт, нормы поведения, система принятых белорусским народом нравственных, эстетических, культурных идеалов проявляются: первоначально на этапе осознания и в условиях семейного окружения (от рождения до 3 лет); в процессе расширения круга социального общения со сверстниками и педагогами на этапе индивидуального самосознания (от 3 до 5 лет); в процессе конкретных поступков и деятельности, интегрирующих национальные чувства и ценности, на этапе сознание национальной принадлежности (от 5 до 7 лет).

Конативные способности формируют у ребёнка осмысленные формы суждения и рассуждения, анализа результатов деятельности, самостоятельности в установке системы ценностных национальных ориентиров.

В основе формирования конативных способностей национального самосознания детей дошкольного возраста заложен процесс национальной самореализации. Дети дошкольного возраста отражают характерные для нации действия и поступки, нормы поведения, методы и приёмы творческой деятельности, исполнения народных танцев, песен, игр, формы выражения чувств. Показатели отражаются в формировании таких качеств личности, как гражданственность, нравственность, самостоятельность, трудолюбие,

сопереживание, человечность, уважение, взаимопонимание, сотрудничество, эмоциональная привязанность, отзывчивость, доброта, рассудительность, справедливость, самообладание, любознательность и др. В ходе индивидуализации формирования национальной самореализации, каждому ребенку предоставлены равные возможности для освоения основных сфер жизнедеятельности (общество, национальное «Я», природа Беларуси), формируется базисная личностная национальная и общечеловеческая культуры, гражданское мировосприятие [5].

Таким образом, конативные способности национального самосознания детей дошкольного возраста проявляются через такие критерии как: представление о себе как представителе нации; выражение себя в различных видах деятельности и поведении; самопознание как начало саморегуляции; представления о стране.

Показатели критерия «Представление о себе как представителе нации» проявляются в: умении общаться на белорусском языке и языках других национальностей; уважительное отношение к представителям других национальностей; самоанализ своих действий и поступков.

Показатели критерия «Выражение себя в различных видах деятельности» проявляются: в использовании национальных мотивов в игровой, трудовой, изобразительной деятельности.

Показатели критерия «Самопознание как начало саморегуляции» проявляются: в регуляции своих действий, своего отношения к другим людям, к самому себе.

В ходе исследования выявлен интегративный аспект формирования конативных способностей, который проявляется в следующей характеристике: «Дети активно отражают в деятельности поведенческие стереотипы, культурные нормы, национальные традиции, ценностное отношение друг к другу. С интересом свободно общаются на двух языках (белорусском, русском) на занятиях и в игровой деятельности. Дети проявляют симпатию и уважение к другим народам, населяющим Беларусь, и странам, имеющих разную культуру, иное устройство жизни и быта, говорящих на иностранных языках. Умеют действовать и оценивать собственные поступки с позиции общечеловеческих ценностей. Осознанно используют информацию о культурно-исторических ценностях Беларуси в разных видах деятельности.

Проявляют любознательность при знакомстве с именами и деятельностью знаменитых людей страны.

Проявляют чувство симпатии, толерантности (терпимости), эмоциональной привязанности, доверия, интерес к сверстникам в учреждении дошкольного образования независимо от их социального происхождения, национальной принадлежности, языка. Проявляют доброту, отзывчивость, трудолюбие, гостеприимство, честность и другие нравственные качества, свойственные белорусам».

Соответственно, исследование национального самосознания детей дошкольного возраста доказывает интеграцию конативных способностей в

осознание ребенком общности своих национальных интересов и потребностей, наличие основ гражданского мировосприятия, поведения, системы ценностей, способов национального самовыражения.

#### *Список литературы*

1. Веракса Н. А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда / Н. А. Веракса, Т. Н. Богуславская, Т. А. Никитина. – М. : Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010. – 128 с.
2. Воронцовская Л. Н. Теории формирования национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества Беларуси: монография. – Минск: Бестпринт, 2016. – 208 с.
3. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С.376–385.
4. Ключко О.И. Практика реализации гендерного подхода в дошкольном образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2016. – №3 (37) . – С.52-64.
5. Наумова Д.В., Канашина А.А. Уровень осведомленности о России в структуре гражданского мировосприятия в старшем дошкольном возрасте // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О.И. Ключко. – СПб.: НИЦ АРТ, 2016. – С. 754-759.
6. Шпет Г.Г. Психология социального бытия. – М.; Воронеж: МОДЭК, Институт практической психологии, 1996. – 496 с.

**Григорьева Е. А.**

*доктор педагогических наук, профессор, ГАУ ДПО ПК ИРО, Владивосток*

*E-mail: [helena4967@gmail.com](mailto:helena4967@gmail.com)*

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ**

*Аннотация. В статье представлена практика по реализации региональной модели повышения квалификации учителей и воспитателей дошкольных организаций, направленная на развитие профессиональных компетенций по выявлению и поддержке одарённых детей. В основе модели – реальные педагогические проекты, конвертированные в дополнительную профессиональную программу.*

*Ключевые слова: региональная модель, повышение квалификации, педагогический проект.*

*Abstract. The article presents the practice of implementing the regional model of professional development of teachers and educators of preschool organizations, aimed at the development of professional competencies to identify and support gifted children. The model is based on real pedagogical projects converted into an additional professional program.*

*Keywords: regional model, professional development, pedagogical project.*

Задача развития детской интеллектуальной одарённости в контуре возможностей, созданных на уровне региона, может решаться только при наличии региональной системы специальной работы с такими детьми. В

Приморском крае наличие данной системы до недавнего времени связывали с существующей, и по большей части стихийно сложившейся, инфраструктуры, в рамках которой была организована подготовка одарённых детей к участию во Всероссийских и Международных интеллектуальных состязаниях. Ключевыми акторами этой системы были и являются Всероссийский детский центр «Океан», краевая Школа-интернат для одарённых детей, подразделение по довузовской работе Дальневосточного федерального университета. На протяжении двадцати последних лет на базе ВДЦ «Океан» школьники Приморья – победители муниципальных предметных олимпиад, становились участниками специальной смены «Интеллект». Завершалась программа смены проведением регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников. С 2017 года на базе Дальневосточного федерального университета реализуются краткосрочные программы интенсивов для школьников по естественно-научному и гуманитарному профилям: «Тихоокеанская математическая школа», «Тихоокеанская юридическая школа» и т.п. Целый ряд интеллектуальных состязаний и образовательных событий для школьников из разных уголков Приморского края проводится специалистами краевой Школы-интерната для одарённых детей.

Вместе с тем, важнейшим признаком системы, как указывал П.Ф. Каптерев, является её целостность [2]. Работа с одарёнными детьми на краевых площадках организуется с теми, кто каким-то образом на них оказывается. Единственной управляемой и вполне определённой практикой участия ребят из муниципальных школ в краевой программе является смена «Интеллект», где собираются, как мы уже отметили выше, победители муниципальных предметных олимпиад. В подавляющем большинстве программ, реализуемых на уровне края, принимают участие дети, направленные муниципальным управлением образования, школой. Как показывает опыт, степень мотивации и, особенно, уровень подготовки таких школьников являются недостаточными. Нередко ребята оказываются случайно на таких интеллектуальных площадках и испытывают затруднения и дискомфорт.

В крае отсутствовала системная работа по выявлению и поддержке одарённых и талантливых детей на уровне муниципальных систем образования и образовательных организаций. Принцип отбора ребят для региональных программ – бюрократический. То есть школа сама принимает решение о том, кто из школьников окажется в Тихоокеанской ли школе в университете или на конференции в Школе-интернате для одарённых детей, выполняя разрядку муниципальных чиновников. Стало очевидным, что в обеспечении задачи эффективной поддержки одарённых и талантливых детей на уровне края, важнейшим условием является грамотно и качественно организованная система выявления и поддержки таких детей на уровне образовательной организации. И справиться с этой задачей смогут только специально подготовленные педагоги.

В этой связи, специалистами Приморского краевого института развития образования была разработана и реализована модель повышения квалификации педагогов по развитию профессиональных навыков работы с одарёнными

детьми. Компетенция выявления и поддержки одарённых и талантливых детей должна стать неотъемлемой частью профессионализма каждого педагога. Целевыми группами, участвующими в апробации модели, стали учителя начальных классов и педагоги дошкольных образовательных организаций. Именно в дошкольном и младшем школьном возрасте принципиально увидеть таких детей, не пропустить момент в их развитии, когда может быть уже поздно. В работах А.И. Савенкова неоднократно подчеркивается важность этой позиции педагога [3, 4].

Базовым принципом конструирования модели стал прикладной характер повышения квалификации педагогов. В 2018 году в рамках программы краевого августовского педагогического совета, посвящённого детской одарённости, состоялось обсуждение идеи разработки специальной программы для учителей и воспитателей. Ещё одним, но уже виртуальным, пространством для обсуждения стал краевой интернет-педсовет «Ненормальная норма: диалоги об одарённости». Осенью того же года на площадке крупного краевого события Приморского форума образовательных инициатив собрались команды из образовательных организаций (от трех до пяти человек), заявившихся как участники пилотного проекта «Интеллект».

Федеральными экспертами, кто работал с командами-участниками, стали наши коллеги из Московского городского педагогического университета Александр Ильич Савенков и Людмила Евгеньевна Осипенко. Принципиально важным оказалось, что на старте проекта его будущие участники имели возможность работать с экспертами федерального уровня. Такое общение стало сильным мотивирующим фактором для педагогов. По завершении двухдневных установочных семинаров его участники получили задание подготовить свои проектные предложения к определённому сроку.

Уже через месяц, на базе Приморского краевого института развития образования, состоялась первая учебная сессия в рамках программы. Шестьдесят два педагога из дошкольных организаций и шестьдесят пять учителей начальных классов составили две учебные группы. Общий объём программы – 48 учебных часов. Каждая из команд в ходе программы работала над созданием и реализацией педагогического проекта по выявлению и развитию интеллектуальной одарённости дошкольников и младших школьников. «Развитие познавательной самостоятельности разновозрастной группы дошкольников», «Развитие творческого мышления младших школьников на уроке математики», «Формирование логического мышления учащихся второго класса на занятиях по шахматам» – лишь некоторые из проектов, которые создавали и воплощали участники программы.

Всего состоялось три сессии на протяжении полугода. В межсессионный период участники программы побывали в нескольких образовательных организациях, где коллеги представляли промежуточные результаты своей работы. Сетевой принцип, также заложенный в данную модель повышения квалификации, позволял участникам программы погружаться в разнообразную практику и создавать новые профессиональные сообщества. Летом 2019 года

состоялась итоговая сессия для двух групп программы повышения квалификации, где команды презентовали первые итоги своих проектов.

Результативность модели повышения квалификации педагогов, в основе которой проектный подход и специально организованная деятельность по созданию новых практик выявления и поддержки одарённых и талантливых детей, подтверждается следующими фактами. В мае 2019 года в Приморском крае на базе краевой Школы-интерната для одарённых детей проходит региональный этап Всероссийского конкурса учебно-исследовательских работ, в том числе для детей дошкольного и младшего школьного возраста «Юный исследователь». Почти сорок процентов призовых мест заняли дети, подготовленные участниками нашей программы. Даже те, кто впервые привёз детей на этот конкурс, оказались в числе победителей и призёров.

На наш взгляд, первый опыт реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, основанной на проектировании и осмыслении результатов своей деятельности педагогами, показывает эффективность предложенной модели. Сегодня реализуется ещё одна программа по этой модели «Развитие инженерного мышления дошкольников и младших школьников: методика и практика» (32 часа).

Система повышения квалификации педагогов, по мнению Н.К. Зубковой может быть обновлена, прежде всего, через развитие её практико-ориентированной составляющей [1]. В рамках данной статьи нами представлен практический опыт развития профессиональных компетенций педагогов по работе с одарёнными детьми в образовательной организации. В настоящее время в структуре Приморского краевого института развития образования создано специальное подразделение – ресурсно-методический центр, специалисты которого занимаются и научными исследованиями и реализацией образовательных проектов в области проблематики детской одарённости.

Кроме специальной программы повышения квалификации, нами были инициированы и совместно с муниципальными управлениями образования, муниципальными методическими службами проведены в разных территориях края три конкурса для дошкольников «Маленький интеллект». Для педагогов важно было показать те инструменты и практики, которые позволяют выявлять одарённых и талантливых детей на уровне образовательной организации и муниципальном уровне.

Специально организованную практику повышения квалификации педагогов, мы рассматриваем как один из важнейших элементов региональной системы работы с детской одарённостью.

#### *Список литературы*

1. Зубкова Н.К. Развитие и совершенствование системы повышения квалификации педагогов в России // Вестник ТГПУ. – 2013. – №9. – С. 18-23.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: 1982. – 704 с.
3. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: 2000. – 232 с.

4. Савенков А.И. Развитие детской одарённости в образовательной среде // Развитие личности. – 2002. – С. 113-146.

**Жижкина Ю. В.**

*магистрант, НГПУ им. К. Минина, Нижний Новгород*

*E-mail: [ulia200808@mail.ru](mailto:ulia200808@mail.ru)*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент*

Гуцу Е. Г.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития творческого воображения младших школьников во внеурочной деятельности. Представлены данные опытно-экспериментального исследования по развитию творческого воображения младших школьников в рамках работы кружка «Дымковская игрушка».*

*Ключевые слова: младшие школьники, творческое воображение, творческие способности, внеурочная деятельность*

*Abstract. The article discusses the development of creative imagination of younger students in extracurricular activities. The data of a pilot study on the development of creative imagination of elementary schoolchildren as part of the Dymkovo Toy club are presented.*

*Keywords: primary school students, creative imagination, creativity, extracurricular activities*

В современных социокультурных условиях, характеризующихся непрерывным реформированием всех социальных институтов, особое значение получают умения оригинально мыслить, творчески решать задачи, прогнозировать конечный результат. Человек, мыслящий творчески, способен эффективнее преодолевать проблемы и решать поставленные перед ним задачи, формулировать свежие идеи, обеспечивать себе свободу выбора и поступков. [3].

Проблемой творческого воображения занимались многие ученые. Так, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Е.И. Игнатъев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин утверждают, что воображение выступает и как метод усвоения детьми новых познаний, и как средство саморазвития личности ребенка в начальной школе. Разработкой данного вопроса занимались и такие выдающиеся педагоги – Ю.К. Бабанский, Н.Ф. Талызина, М.М. Поташников, В.А. Черкасов, С.А. Шапоринский и др.

Актуальность этой проблемы в практике начальной школы отражена и в ФГОС НОО, в которых на первый план выходит задача развития творческой личности, заинтересованной во все более самостоятельном познании. Потребность формирования у младших школьников творческого воображения ставит перед учителем задачу более широкого применения в учебном процессе заданий, нацеленных на развитие умения решать творческие задачи [6].

Согласно С.Б. Калиновской, развития воображения проходит через ряд этапов. В возрасте 3-5-ти лет дети выстраивают оригинальный образ, используя лишь некоторые элементы реальности; в период 4-5 лет существенно снижается продуктивное воображение. К началу младшего школьного возраста в построении образа воображения основную позицию занимают собственные вымышленные образы, фрагменты реальной жизни играют лишь вспомогательную роль, что обеспечивает оригинальность и продуктивность решений [4].

По мнению В.С. Мухиной, у детей школьного возраста воображение становится управляемым процессом. Формируются основные действия воображения: замысел в форме наглядной модели; образ воображаемого предмета; образ действия. Детское воображение отделяется от практической деятельности и приобретает самостоятельность. Школьное детство для развития воображения является сенситивным периодом [4].

Широкие возможности для развития творческого воображения дает внеурочная деятельность. Основным нормативным документом, определяющим внеурочную деятельность, является ФГОС НОО. Внеурочная деятельность понимается как вид образовательной деятельности, который осуществляется в отличных от классно-урочной формах, и направлен на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [6]. Целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития интересов ребенка на основе свободного выбора.

Внеурочная деятельность направлена на выявление интересов, способностей детей к различным видам деятельности, на создание оптимальных условий для индивидуального развития ребенка в той или иной сфере деятельности; развитие опыта творческой деятельности, развитие творческих способностей. Важными аспектами является расширение возможностей для организации общественно-полезной и досуговой деятельности совместно с семьями учащихся, что дает дополнительные возможности для создания оптимальных условий для развития личности младших школьников [1]

Для стимулирования творческих способностей во внеурочную деятельность включается разнообразный спектр форм работы. Это занятия-путешествия и экскурсии, ребусы, загадки, головоломки. Эффективными в работе с младшими школьниками являются различные игры, викторины и так далее. Погружение в творческую деятельность позволяет ребенку склониться к определенному виду деятельности. Педагог в этом процессе выступает в роли наставника, помощника и старшего друга.

Для изучения актуального уровня развития творческих способностей младших школьников был составлен диагностический комплекс, включающий следующие методики: сокращенный вариант теста креативности Э.П. Торренса, самооценка творческих способностей Е.Е. Туник, тест «Творческие способности», экспресс-метод Д. Джонсона, диагностика уровня развития дивергентного мышления. Для объективности результатов были определены

контрольная (КГ – 22 человека) и экспериментальные (ЭГ – 21 человек) группы. Это учащиеся начальных классов, всего 43 человека.

Для выделения уровней развития творческого воображения были обозначены следующие критерии: любознательность, склонность к самостоятельной работе, потребность в помощи взрослого, инициативность в решении нестандартных проблем, склонность к выдвижению новых идей, эмоциональность, уверенность в себе, оригинальность мышления. На основе данных критериев были выделены высокий, средний и низкий уровень развития творческого воображения младших школьников.

Полученные результаты показали, что для большинства младших школьников, принявших участие в исследовании характерны средний (41% в ЭГ и 46% в КГ) и низкий (51% в ЭГ и 42% в КГ) уровень развития творческого воображения.

Формирующий этап, направленный на развитие творческих способностей учащихся, был организован нами в рамках художественно-эстетического направления внеурочной деятельности. Нами были разработаны и апробированы занятия кружка декоративно-прикладного творчества «Дымковская игрушка». Занятия проводились в ЭГ на протяжении 6 месяцев (1 академический час в неделю).

Проведенное нами пилотажное исследование показало, что развитие творческого воображения является комплексной проблемой. Эта работа должна разворачиваться в нескольких направлениях. Так, кроме освоения приемов создания дымковской игрушки, на занятиях кружка использовались упражнения на создание доверительной эмоциональной атмосферы, снятие психологических барьеров, на развитие вербального творчества, на развитие мыслительных операций (восприятия, сравнения, классификации). Обязательным элементом занятий был этап рефлексии, позволяющий ребенку повысить уровень осознанности [5].

Важным моментом является и то, что работа по развитию творческого воображения детей требует и особых профессиональных компетенций самого педагога: способность видеть в учебном содержании развивающие возможности, обобщение, творческая активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу профессиональной ситуации и др. [2].

Для оценки эффективности проведенной нами работы на контрольном этапе использовались методики, аналогичные тем, что применялись на стадии констатирующего эксперимента.

Результаты полученные на констатирующем этапе, показали, что после проведения комплекса занятий, результаты детей из ЭГ значительно улучшились. Количество детей с низким уровнем снизилось с 51% до 22%, в то время как количество детей с высоким уровнем повысилось с 8% до 25%. Показатели детей из КГ за аналогичный период практически не изменились.

Результаты позволяют констатировать эффективность применяемого нами комплексного подхода для развития творческого воображения.

Полученные данные могут представлять интерес для родителей и педагогов, работающих с детьми младшего школьного возраста.

#### Список литературы

1. Гуцу Е.Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками. Дисс... канд.психол. наук. – Н.Новгород. 1997. – 173 с.
2. Гуцу Е.Г. Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2013 – № 1. URL: <http://www.science-education.ru/107-8501> (дата обращения: 22.09.2019).
3. Калиновская С.Б. Особенности развития творческого воображения детей дошкольного возраста // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 19. – С. 48 – 53.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. Феменология развития. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
5. Пакша Л.М. Развитие творческого воображения детей. Занятия изобразительной деятельностью / Л.М. Пакша // Начальная школа. – 2005. – № 12. – С.40 – 44
6. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785) // СПС Консультант Плюс. Электронный ресурс: <http://www.consultant.ru/search> (Дата обращения: 25.01.2019г.)

**Киселева Т. Б.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва*

*E-mail: [tatiana-kiseleva@yandex.ru](mailto:tatiana-kiseleva@yandex.ru)*

**Горбенко И. А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва*

*E-mail: [dimir71.71@mail.ru](mailto:dimir71.71@mail.ru)*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОДАРЕННОМ ШКОЛЬНИКЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация. В статье представлены результаты исследования представлений студентов педагогического вуза об одаренных школьниках, обосновывается необходимость специальной подготовки студентов к работе с одаренными детьми в условиях массовой школы.*

*Ключевые слова: одаренность, одаренный школьник, имплицитные и научные представления об одаренности, готовность к работе с одаренными детьми.*

*Abstract. The article presents the results of the study of the representations of students of the pedagogical university about gifted schoolchildren, substantiates the need for special training of students to work with gifted children in the conditions of mass school.*

*Keywords: giftedness, gifted schoolboy, implicit and scientific teachings about talent, willingness to work with gifted children.*

Изучение проблемы одаренности является одним из приоритетных научных направлений в последние десятилетия. В первую очередь это связано со статистическими данными полученными по России в отношении одаренных: в дошкольном возрасте их примерно 60-70%, к четырнадцати годам – 30-40%, к

семнадцати – 15-20%. [3, с. 4]. Несмотря на снижение процента одарённых от возраста к возрасту, их количество в каждой возрастной группе и популяции в целом довольно высоко и продолжает расти.

Как пишет Д. И. Фельдштейн, увеличивается не только категория одаренных детей с особо развитым мышлением, но и детей, способных влиять на других людей – лидеров, и детей – «золотые руки», и детей, представляющих мир в образах, – художественно одаренных, и детей, обладающих двигательным талантом [4].

Кроме того, в научной литературе появляются сведения об ускоренном интеллектуальном развитии популяции детей, рожденных после – 2000 года, «миллениалов» и «центеллиалов». «В условиях информационной социализации будет нарастать вероятность появления целого поколения интеллектуальных акселератов» – пишет академик А. Г. Асмолов [1, с. 26]. Поэтому школа должна быть готова к встрече с такими детьми.

«Отношение школы к одаренным детям (как и к детям с трудностями развития) – это своего рода лакмусовая бумажка готовности любой национальной системы образования к переменам, к тем задачам, которые ставит перед системой образования общество» [1, с. 26].

В свете сказанного, подготовка молодых педагогов, обладающих профессиональными компетенциями, позволяющими им эффективно взаимодействовать с одаренными детьми и подростками в различных условиях образовательного процесса представляется особенно важной. Для этого необходимо, в-первую очередь, сформировать у студентов представление об одаренности и специфических особенностях одаренных школьников, а, во-вторых, психологическую готовность к их обучению, воспитанию и развитию. Вместе с тем, как показали результаты исследований Л. Ларионовой и О. Соколовой, имплицитные (обыденные) представления студентов об одаренных детях существенно расходятся с научными [2]. Студенты не понимают ни природы детской одаренности, ни психологических особенностей одаренных школьников, ни характера их учебной деятельности, ни трудностей, с которыми им приходится сталкиваться в семье и школе.

Мы провели исследование, целью которого явилось изучение влияния дисциплины «Психология», включающей раздел «Способности и одаренность», на представления об одаренных школьниках у современных студентов. Кроме того, была предпринята попытка обнаружить специфику в представлениях у обучающихся вторых, третьих, четвертых и пятых курсов по направлению «Педагогическое образование» с различными профилями подготовки.

На первом этапе исследования студентам предлагалось обозначить признаки, по которым можно выделить одаренного ребенка среди сверстников. Мы выявили, что в ответах большинства студентов преобладают такие характеристики одаренности, как любознательность, высокая учебная мотивация, хорошая успеваемость, активность. Многие отмечают опережение сверстников в умственном и физическом развитии, странности в поведении и

трудности в общении. Реже встречаются такие качества как эрудированность, креативность, способность быстро решать сложные задачи, духовность, готовность брать ответственность за других. Таким образом, в имплицитных представлениях студентов одаренный ребенок является успешным учеником, с высоким уровнем развития и некоторыми странностями в поведении и общении. Другими словами, опираясь на житейские наблюдения и социальные стереотипы студенты под одаренностью понимают только академическую одаренность и иногда, лидерскую, но не называют признаки одаренности творческой (музыкальной, художественной, поэтической), социальной (организационной, аттрактивной) и психомоторной (одаренности в ремеслах и в спорте).

На втором этапе исследования были сопоставлены высказывания студентов-физиков, студентов-технологов, студентов-филологов и студентов-математиков разных курсов. Анализ полученных результатов не позволил обнаружить специфику в представлениях о проявлении одаренности, связанной с получаемой специальностью.

Кроме того, нам не удалось обнаружить и принципиальных различий в знаниях об одаренности у студентов различного года обучения. Необходимо отметить, что изучение темы «Способности и одаренность» предусмотрено рабочей программой учебной дисциплины «Психология» в конце третьего семестра. Тем не менее, попытка обнаружить влияние пройденного учебного материала на ответы будущих педагогов не увенчалась успехом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что не зависимо от года и профиля обучения представления об одаренности у студентов остаются в основном имплицитными, базирующимися на житейском опыте, дисциплин, включенных в учебный план недостаточно для формирования у будущих специалистов научных представлений о данном феномене. Мы считаем, что только изучение в педагогическом вузе специальных дисциплин, курсов по выбору или дополнительных образовательных программ для студентов, направленных на знакомство с возрастными особенностями одаренных школьников, спецификой диагностики одаренности, а также технологиями и методами работы с ними позволит сформировать у будущих специалистов систему знаний об одаренности и создаст мотивацию на работу с такими детьми в условиях массовой школы.

#### *Список литературы*

1. Асмолов А.Г. Охота за «звездами» // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 1 (5). – С. 24 – 27.
2. Ларионова Л., Соколова О.В. Социальные представления студентов об одаренных детях // Взаимодействие преподавателя и студента в условиях университетского образования: теории, технологии, управление. Сборник научных докладов в 3-х ч. Ч.3. – Габрово, 2019. – С.186.
3. Одаренность и ее развитие // Сборник статей и методических материалов международной научно-практической конференции. 14 апреля – 2017 г. / Под ред.

- проф. В.Ф. Габдулхакова. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования, 2017. – 407 с.
4. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 6 – 11.

**Клюева Е. В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Арзамас*

*E-mail: [klyueva.lena@list.ru](mailto:klyueva.lena@list.ru)*

**Полосина Т. П.,**

*АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, Арзамас*

*E-mail: [polosina.t@bk.ru](mailto:polosina.t@bk.ru)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

*Аннотация. В статье рассматриваются организационные подходы к подготовке будущих педагогов к работе с одаренными детьми. В качестве эффективных методов обозначаются преподавание теоретического курса по изучению проблем детской одаренности и проведение психологических тренингов по развитию профессионально-личностных качеств у студентов.*

*Ключевые слова: одаренные дети, работа с одаренными детьми, подготовка будущих педагогов.*

*Annotation. The article deals with organizational approaches to the preparation of future teachers to work with gifted children. As effective methods, the teaching of a theoretical course on the study of children's giftedness and psychological training on the development of professional and personal qualities of students are designated.*

*Key words: gifted children, work with gifted children, training of future teachers.*

Проблема профессионально-личностной подготовки студентов педагогических вузов для работы с одаренными детьми, на наш взгляд, является весьма актуальной и возможной для решения при условии подбора эффективных средств, форм и методов формирования у них готовности к подобного рода педагогической деятельности.

Педагогические аспекты работы с одаренными детьми в нашей стране освещены в трудах отечественных исследователей: В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, Ю.М. Гильбуха, А.И. Доровского, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, З.Г. Нигматова, И.В. Панова, А.И. Савенкова, А.В. Хутурского, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеплановой, В.С. Юркевич и др.

В качестве основных компонентов профессиональной квалификации педагогов для работы с одаренными детьми исследователи выделяют *базовый* и *специфический* компоненты [2; 3]. *Базовый* включает в себя общую профессиональную педагогическую подготовку, формирование профессионально значимых личностных качеств. *Специфический* компонент профессиональной квалификации педагогов для работы с одаренными детьми образуют:

а) психолого-педагогические знания, умения и навыки, являющиеся результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности (знания об одаренности как феномене индивидуального развития ребенка, о психологических особенностях детей данной категории, об особенностях профессиональной квалификации специалистов для работы с одаренными детьми, о направлениях и формах работы с ними и др.);

б) профессионально-личностная позиция, активизирующая педагогов к подбору эффективных форм и методов развития детской одаренности;

в) профессионально значимые личностные качества педагогов: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля; стремление к личностному росту и т.д.

Практика показывает, что базовый компонент профессиональной подготовки у студентов формируется целенаправленно, на достаточно высоком уровне. Специфический компонент, обеспечивающий ценностное отношение и профессиональную позицию в работе с одаренными детьми у студентов формируется, как правило, стихийно. Однако в процессе подготовки педагогов (и будущих учителей) следует обеспечить формирование не только соответствующих умений, но и «шлифовку» качеств личности, необходимых для работы с одаренными детьми. Для этого необходимо:

1) формирование профессионально-личностной позиции будущих педагогов, построение нового педагогического сознания, ломка сложившихся ранее стереотипов педагогической деятельности;

2) в период обучения параллельно с накоплением базовых знаний по проблеме развития детской одаренности последовательно развивать личностные и деловые качества, необходимые для продуктивной педагогической деятельности;

3) формировать у студентов умения и навыки, необходимые для дифференцированной работы с детьми с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей;

4) широко использовать активные методы обучения, тренинги, так как именно они наиболее эффективны для саморазвития;

5) на разных этапах подготовки осуществлять диагностику уровня развития профессионально значимых качеств личности студента, результаты которой активно использовать как для выбора методов и средств совершенствования их обучения, так и как средство формирования у них способности к самоанализу и рефлексии;

В условиях нашего вуза в качестве эффективных средств, форм и методов работы со студентами, обеспечивающих их готовность к работе со школьниками по развитию одаренности были выделены:

- введение в учебный план курса по выбору студентов «Психологические основы развития детской одаренности»;

- проведение психологического тренинга со студентами по развитию у них профессионально-личностных качеств;

- активизация исследовательской и научной деятельности студентов по проблеме развития детской одаренности;

Целью курса по выбору *«Психологические основы развития детской одаренности»* является формирование у студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования» профессионально значимых качеств, необходимых для работы с учащимися начальных классов по развитию детской одаренности. Содержание курса способствует накоплению базовых знаний по проблеме развития детской одаренности, формированию у студентов умений, необходимых для дифференцированной работы с детьми с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей. Курс предлагается студентам в 7 семестре, при этом завершение изучения базовых дисциплин психолого-педагогического цикла и опыт педагогической практики способствуют их осознанному выбору. Кратко остановимся на содержании теоретической части изучаемого курса:

*Тема 1. Изучение проблемы развития детской одаренности в отечественной и зарубежной литературе.* История исследований проблем одаренности. Соотношение понятий «одаренные дети» и «детская одаренность». Теоретическая характеристика проблемы одаренности. Психолого-педагогическая характеристика одаренных детей. Одаренность и ее виды. Выдающиеся человеческие способности, как психологические свойства личности. Отношение к проблеме развития детской одаренности на современном этапе. Рабочая концепция развития одаренности.

*Тема 2. Подготовка педагога к взаимодействию с одаренными детьми.* Проявление детской одаренности в младшем школьном возрасте. Выявление одаренных и способных детей. Виды способностей и виды одаренности. Школьные проблемы одаренных детей. Программы обучения одаренных детей. Требования к программам для одаренных детей. Особенности работы педагога с одаренными детьми. Рекомендации учителям, работающим с одаренными детьми.

*Тема 3. Теоретические основы исследовательского подхода в обучении.* Проблемы формирования познавательных интересов детей дошкольного возраста. Понятие «исследовательская деятельность детей» в современном образовании. Исследовательская практика детей. Развитие познавательных интересов путем организации исследовательской деятельности школьников.

Таким образом, теоретический блок предлагаемого курса по выбору способствует формированию базовых знаний по проблеме развития детской одаренности.

Формированию профессионально-личностной позиции, навыков самопознания, самоконтроля, потребности саморазвития у студентов способствует использование в преподавании активных методов обучения. Так, в рамках деятельности психолого-педагогической службы ВУЗа, студентам предлагается Тренинг педагогического общения, программа которого включает в себя различные формы работы: ролевые игры, обсуждение дискуссионных

вопросов, решение педагогических ситуаций, технику «мозгового штурма» и др. [1]. В основу общей логики тренинга положена структура *педагогического сознания*, которая, согласно положениям Р. Бернса, включает в себя три концептуальные составляющие: личностную и профессиональную «Я-концепцию»; концепцию воспитанника; концепцию педагогической деятельности.

На разных этапах обучения в рамках деятельности психолого-педагогической службы осуществляется диагностика сформированности у студентов профессионально значимых качеств личности [4]. Результаты диагностики используются и как средство констатации наличного уровня сформированности профессионально-значимых и личностных качеств, и как средство развития у студентов способности к самоанализу и рефлексии. К применяемым психодиагностическим методам относятся: методика «Оцените свой творческий потенциал», основанная на процедуре самопроверки, методика выявления типологических особенностей личности К. Юнга, «Оценка профессиональной направленности личности учителя, позволяющая выделить направленность на общение, организованность, на предмет, мотивацию одобрения и пр. Провести анализ особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности позволяет методика, разработанная А.М. Марковой и А.Я. Никоновой, в подходе которых также даются рекомендации по совершенствованию учителем индивидуального стиля своей педагогической деятельности. Это весьма актуально для студентов, у которых индивидуальный стиль еще только складывается. Это далеко не весь список применяемых психологических тестов. Оговоримся, диагностика нами применяется не только как инструмент измерения, «измерение ради измерения», а как развивающий фактор, способствующий развитию у студентов самоанализа и рефлексии.

Опыт проведения обозначенного курса по выбору показал высокую степень заинтересованности студентов к вопросам развития профессиональной компетенции и профессионально значимых качеств. Особо отмечается понимание студентами тех специфических профессионально-личностных качеств педагога, которые будут способствовать развитию детской одаренности.

#### *Список литературы*

1. Бобылев Е.Л., Горшков Е.А., Троицкая И.Ю., Патрикеева Э.Г. Тренинги в системе психолого-педагогического сопровождения студентов педагогического профиля (из опыта работы) // Высшее образование сегодня. – 2016. – №4. – С. 68-70.
2. Рабочая концепция одаренности. 2-е издание, расш. и перераб./Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева и др. – М., 2003. – 95 с.
3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
4. Троицкая И.Ю., Горшков Е.А. Деятельность психолого-педагогической службы по развитию мотивации студентов // Акмеология. – 2015. – №3 (55). – С. 60-61.

**Ключко О. И.,**

доктор философских наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [olga-klioutchko@yandex.ru](mailto:olga-klioutchko@yandex.ru)

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВЕ У РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Аннотация. Статья посвящена изучению имплицитных теорий об одаренности и творчестве у родителей учащихся детских музыкальных школ. Фиксируются как совпадения данных представлений с научными взглядами на одаренность и творчество, так и значительные расхождения*

*Ключевые слова: музыкально одаренные учащиеся, родители, имплицитные теории, одаренность, творчество*

*Annotation. The article is devoted to the study of implicit theories of giftedness and creativity of the parents of children's music schools pupils. Both coincidences with scientific views of these representations and significant discrepancies are recorded.*

*Keywords: musically gifted students, parents, implicit theories, giftedness, creativity*

В современном мире одаренность и творчество, безусловно, одни из наиболее высоко ценимых качеств личности. В то же время среди исследователей и педагогов идут нескончаемые споры о том, можно ли развивать данные качества, и каким образом это можно делать. Очевидно, что «человек творческий» и «человек одаренный/талантливый» – это современный образовательный и культурный идеал. И, как любой идеал, он транслируется на разных этапах социализации подрастающему поколению. Как точно сформулировала О.А.Карабанова: «Культурные «модели» задаются детям взрослыми и под их руководством осваиваются детьми. Освоение культурных «моделей» ребенком выступает как путь освоения ребенком культуры и преобразования его психики» [2, с. 41].

Однако помимо научных теорий одаренности и творчества, представленных в академическом контексте, существует так называемое имплицитное знание, представленное в ментальности педагогов, родителей, администрации образовательных учреждений, которые составляют значительную часть социально-культурной среды одаренного ребенка [3].

Имплицитная теория личности – это своеобразная «схема», которую создает человек, когда группирует вместе различные виды личностных черт другого человека [1]. Имплицитные теории, присущие той или иной культуре, конкретному обществу, группе, сами по себе оказывают влияние на способ формирования представлений о других людях. Но особенно весом данный фактор, когда речь идет о представлениях о столь ярко проявляющихся и высоко оцениваемых качествах – одаренности и творчестве детей. Наше исследование посвящено изучению имплицитных представлений родителей о проявлениях одаренности и творчества у конкретной группы – музыкально одаренных детей. Нам было важно понять, какие признаки одаренности и творчества выделяют родители, насколько они совпадают с научными критериями при изучении данного феномена.

Исследование проведено в 2017 году во время проведения международного конкурса пианистов «Astana Piano Passion», в котором участвовали дети от 6 до 18 лет, прошедшие отбор по видеозаписям и приехавшие на очный тур конкурса с родителями в г. Астана Республики Казахстан. Участие в высоко статусном мероприятии, победы в многочисленных конкурсах, отбор профессиональным жюри позволяет отнести данную группу детей к музыкально одаренным. Все дети обучались в профильных музыкальных школах разных городов России и других стран (Казахстан, Украина, Беларусь, Италия, Германия и другие). Выборка – родители учащихся детских музыкальных школ, 12 человек. Возраст участников – 36-44 года, 10 женщин, 2 мужчин, все имеют высшее образование. Метод исследования – интервью, включенное наблюдение. Родителям были заданы следующие вопросы:

1. Когда и каким образом Вы поняли, что Ваш ребенок одаренный?

2. Как Вы считаете, каким образом Ваш ребенок может проявить творчество?

3. Как Вы поддерживаете одаренность и творчество своего ребенка?

При контент-анализе ответов были выявлены как прямые, так косвенные признаки одаренности, на которые указывали участники интервью. Ответы на первый вопрос представлены в таблице 1.

Таблица 1

Признаки одаренности в представлениях родителей

<b>Косвенное указание</b>	<b>Прямое указание</b>
«Я не уверена, что мой ребенок одаренный, просто у него хорошо получается»	«Конечно, он – одаренный, мы это поняли почти сразу, когда он за несколько месяцев начал играть на инструменте, а потом сочинять»
«Она быстро схватывает, на лету просто, учит быстро»	«Это мнение педагога, что он очень талантливый, сама я не музыкант»
«Он лучше всех в классе по фортепиано и сольфеджио»	«Когда он играет, это очевидно, разве может так играть неталантливый человек?»
«Он больше ничего и не хотел делать, его только у музыке тянуло»	«Она взяла все призы на конкурсах для одаренных, где мы уже только не были»

Данные высказывания родителей демонстрируют представления о двух признаках одаренности – быстром и качественном освоении деятельности, в данном случае музыкальной, и ее эффективности и успешности, если считать показателем таковой успешности в конкурсах.

Еще один признак, который совпадает у научных и имплицитных теориях, – раннее проявление одаренности. Хорошо известно, что возможно проявление признаков одаренности в разных возрастах, тем не менее, родители музыкально одаренных детей полагают, что именно раннее и быстро нарастающее проявление одаренности доминирует (таблица 2).

Таблица 2

## Представления родителей о раннем проявлении одаренности

Прямое указание	Косвенное указание
«она музыкой интересуется с трех лет, как увидела инструмент»	«она с детства, как услышит музыку, прислушивается и кружится, ручками изображает»
«а ему с детства больше ничего и не хотелось, только играть»	«она сразу стала подбирать звуки начала на пианино»
«мне кажется, он с рождения такой музыкальный»	«он все детство провел с метровой линейкой – изображал музыканта с гитарой»
«мы в 5 лет пошли и на танцы, и на музыку, потом поняли, что лучше получается и выбрали музыку»	«у нас вся семья музыканты, он в музыке с рождения живет, так что не было вариантов»

Большинство родителей в описании детства ребенка и его активности используют местоимение «мы», «мы пошли», «мы делаем», «мы поехали» не разделяя свою позицию и позицию ребенка, с одной стороны, это может говорить о детоцентричности и погружении в мир ребенка, и действительно, многое в семьях одаренных детей делается совместно – поездки на конкурсы, концерты, репетиции и пр., но с другой, отсутствие такого разделения может свидетельствовать о приписывании ребенку собственных взглядов.

Обращает внимание в описаниях более половины родителей упоминание таких признаков, как получение удовольствия в ходе музыкальной деятельности, погруженность в нее, длительная концентрация. Тем не менее проявления творчества в музыкальной деятельности не нашли столь однозначного признания родителей, более того, половина родителей отрицает его необходимость (таблица 3)

Таблица 3

## Представления родителей о проявлениях творчества у детей

Подтверждающие	Отрицающие
«Конечно, он и играет по своему, и сочиняет, это творчество»	«До творчества пока далеко, надо базу освоить, фортепианные навыки, это все потом»
«Она же сама выбирает репертуар, это совместно етворчество вместе с педагогом, что понравиться»	«Сначала пусть играть научится как следует»
«Он слушает одного, другого, третьего, а играет потом уже по-своему»	«Сейчас больше зубрежка нот, отработка техники, может быть позже творчество появиться»
«Это самовыражение, поиск, все время слушает, обсуждает, ищет»	«Нет, не до творчества, как говорит педагог «исполняй волю композитора»

В высказываниях большинства родителей четко прослеживается позиция педагога по данному вопросу, которую транслируют родители, определяя деятельность как творческую или далекую от творчества на данный момент.

Профессиональные представления педагога, таким образом, развивают не только конкретные музыкальные способности и умения детей, однако определяют и отношения к ним родителей.

Анализ ответов родителей на третий вопрос о способах поддержки ребенка сразу выявил два ее направления, подтверждающих тезис о детоцентрированности семей одаренных детей:

- психолого-педагогическое – «Ободряем, если не получается, вместе слушаем музыку»; «Иногда приходится и заставлять, хотел в 5 классе бросить, чуть не силой убедили»; «Это тяжелый труд, надо во всем помогать, и плечо подставить, и костюм погладить, и утешить»;
- организационно-финансовое: «а как без нас, это же недешевое удовольствие, такие поездки»; «переехали в Москву, чтобы он учился у достойного педагога в приличном месте»; «ездим на конкурсы, концерты, покупаем ноты, участвуем, где и как только можем».

Таким образом, наше небольшое исследование, можно его рассматривать как пилотажное, демонстрирует, что доминирующими признаками одаренности в представлениях родителей учащихся музыкальных школ является раннее проявление и эффективность по сравнению с другими видами деятельности, другие проявления одаренности не актуализированы, однако лишь половина родителей видят признаки творчества в музыкальной деятельности детей, что может служить основанием для развертывания профилактической и просветительской работы с родителями.

#### *Список литературы*

1. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 560 с.
2. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. Вып. 4. – С.40 – 56.
3. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности: монография. – М.: ИП РАН, 2011. – 320 с.

**Козина Е. Ф.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [108219@mail.ru](mailto:108219@mail.ru)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-ТЕХНОЛОГИЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В МАССОВОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

*Аннотация. В статье рассмотрен вопрос заимствования современной традиционной дидактикой и применения в массовой школьной практике технологий развития интеллекта, мышления одаренных детей, обусловленные деятельностным, практико-ориентированным характером современного ФГОС НОО.*

*Ключевые слова: одаренность, интеллект-технологии, технологии развития мышления, массовая школьная практика, стратегия обучения мышлению.*

*Abstract. The issue of a modern traditional didactic' borrowing and an applying technologies of intellectual development, thinking of gifted children in the mass school practice is described in this article. It is conditioned by the active, practice-oriented nature of the modern Federal educational standard of an elementary general education.*

*Keywords: gifts, intelligence technologies, technologies of a thinking development, mass school practice, thinking training strategy.*

Одаренный ребенок, как и дети с ОВЗ, относятся к особой «пограничной» группе, требующей обязательной выработки индивидуальной непрерывной (вне-/ урочной, дополнительной) образовательной траектории с применением технологий, поддерживающих его «ярко выраженную познавательную мотивацию» (Т.О.Гордеева, Н.С.Лейтес, А.И.Савенков и др.). Одаренность (особенно академическая, интеллектуальная), представляющая собой «взаимодействие» трех групп человеческих качеств (превышающие средний уровень интеллектуальные способности, высокая увлеченность выполняемой задачей и креативность), способность развивать и реализовывать их в любой полезной деятельности [1], требует разработки особой модели поддержки наделенных ею детей, нацеленной на их полноценное интеллектуально-творческое развитие, в т.ч. в условиях массовой школы.

Особая роль в последней, наряду с индивидуализацией, дифференциацией, ускорением, погружением (по S.Karlan, высокой степенью насыщенности материала), интенсификацией, проблематизацией, исследовательско-проектным обучением, отводится стратегии обучения мышлению. Носящая комплексный характер, она не отменяет использование зарекомендовавших себя личностно-ориентированных технологий работы с одаренными детьми (уровневой дифференциации; дистанционного, коммуникативного, перспективно-опережающего, саморазвивающего обучения; воспитания в педагогических ситуациях; работа с обучающей релаксацией и др.).

Вместе с тем стратегия сфокусирована на самостоятельном «открытии» ребенком нового способа действия и знания, в частности посредством интериоризации последнего через личный опыт в технологии педагогических мастерских (Le Groupe français d'éducation nouvelle), развитие исследовательских умений и системного мышления в методике учебного проектирования (Д. Дьюи), обучение коллективной мыследеятельности (Г.П. Щедровицкий) и как учебное исследование (Дж. Брунер, В.А. Бухвалов, М.В.Кларин, Х. Таб, Р. Теннисон, Д. Шваб).

Данное положение легло в основу реализации современного деятельностного ФГОС НОО, что способствовало заимствованию и адаптации к массовой практике изначально ориентированных на работу с интеллектуально одаренными детьми технологий проблемного (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.В. Оконь), проблемно-диалогического обучения (Е.Л. Мельникова, школа А.М. Матюшкина), развития конструкторского творчества в ТРИЗ-РТВ Г.С. Альтшуллера и теоретического мышления в системе развивающего обучения

(РО) Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Это стимулировало распространение новых образовательных техник: модели перевернутый класс (урок), индивидуальный учебный план, ротации станций (лабораторий) в рамках смешанного обучения, «ИнтеллектТ», развития целостного мышления Е.А. Марковской и др. Появившиеся интеллект-технологии – система генерации, анализа, упорядочения, интерпретации и применения данных, предполагающая интенсификацию развития мышления (на стыке с мыслительными техниками).

Обозначенный подход способствовал активному заимствованию традиционной системой РО-приемов, нацеленных на развитие мышления, интеллекта обучающегося. В частности в последнее время на занятиях «Окружающий мир» активно используются приемы технологии развития критического мышления (ТРКМ), возникшей в 1980-е гг. в США (в России – с 1997 г.) как метода «переложения» положений теории этапности умственного развития ребенка (Ж. Пиаже), ЗАР-ЗБР (Л.С. Выготский) на язык практики (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, К. Мередит, И.В. Муштавинская, С. Уолтер). К ним относятся метод «Шести шляп мышления» (Э. де Боно), «Мозговой штурм» (А. Осборн), сенквейн, инсайт, эссе, «чтение с остановками», модифицированные «Не- / верные утверждения» и т.д. Базовая модель технологии вписывается в «дробную» структуру ТРКМ-урока со «стадиями», каждая из которых реализуется посредством разнообразных приемов:

1. Вызов (пробуждение к получению новых знаний): определение темы урока, актуализация имеющихся по ней знаний детей в логике рефлексивной таблицы «Знаю – Хочу знать – Узнал». Типичные приемы: «Кластер» («понятийная / «“виноградная” терминологическая гроздь»), «Корзина идей», «Денотатный граф», «Древо предсказаний», «Истина-ложь / Верите ли вы?»), «Атака», «+/- вопрос», «Письмо по кругу» и т.д.

2. «Открытие нового» (осмысление): самостоятельный в процессе парной / групповой работы поиск учащимся ответов на обозначенные в начале занятия вопросы в различных заранее подобранных информационных источниках с доказательным обоснованием собственной позиции (учитель-«консультант») [«Инсерт» (Д. Воган, Т. Эстес, модификация для ТРКМ - К. Меридит, Д. Стилл, Ч. Темпл), «Ромашка вопросов (Бенджамина Блума)», «Фишбоун», «Кубик», «Зигзаг»; ведение «Бортового журнала», «Двойного дневника», «Вопросительные слова»; таблицы концептуальная, маркировочная «Кто? Что? Когда? Где? Почему?» и т.д.]

3. Размышление (рефлексия), необходимое для самоанализа детьми своих достижений, принятия итогового решения [«Эссе», «РАФТ», «Перекрестная дискуссия», «Перепутанные логические цепи», «Галерея», «Лови ошибку», «Психорисунок» и др.] В последнее время становится популярной систематизация знаний обучающимися посредством создания интеллект-карты (ментальной) – наглядно-графический способ представления (визуализации) информации, направленный на формирование логического мышления, анализ и синтез умений смыслового чтения (Б. Бьюзен, Т. Бьюзен).

Применение ТРКМ в массовой практике способствует реализации личностно-психологического подхода, предполагающего применение каждым ребенком проанализированной информации в не-/ стандартных ситуациях: способность разбирать их, задавать вопросы, вырабатывать разнообразную аргументацию, принимать продуманные решения. ТРКМ-занятие структурно близко трехчастному уроку в технологии активных методов обучения (АМО) с этапами – «фазами образовательного мероприятия», каждой из которых присущи свои специальные способы, нацеленные в том числе на стимулирование развития мышления детей:

I. Начало урока: 1) инициация (знакомство) – создание позитивно-комфортной атмосферы в классе, рабочего настроения, установления контакта с обучающимися при помощи «методов приветствия» (игры на межличностное общение - «Здравствуйте!», «Галерея портретов», «Поздоровайся локтями», «Мешочек желаний»); 2) погружение в тему – организация и направление познавательной деятельности детей, подготовка их к усвоению нового материала, обнаружение ими проблемы и формулирование темы, цели занятия, выбор конкретных средств ее достижения (применяемые АМО предназначены для обеспечения мотивации обучения и осмысленности учебного процесса – «Неоконченное предложение (фраза)», «Заморочки из бочки»); 3) формирование ожиданий учеников – планирование эффектов урока, что предполагает выяснение детских опасений и устремлений, постановку цели и планирование результатов обучения («Список покупок», «Мой цветок»).

II. Работа над темой: 1) закрепление ранее изученного – контроль и коррекция полученных ЗУН в процессе выполнения творческой работы в группах / парах («Магазин», «Парный выход»); 2) интерактивная лекция («Инфо-угадайка», «Следопыт», «Визитные карточки», «Экспертиза», «Карта группового сознания»); 2) проработка содержания темы – генерирование детьми идей, высказывание собственной точки зрения, что способствует развитию у них эмоционально-творческой свободы при решении общей задачи («Карусель», «Светофор», «Остановка», «Приоритеты», «Ярмарка»).

III. Завершение урока: 1) эмоциональная разрядка («Мультиличность», «Комплимент»); 2) рефлексия, подведение итогов, где каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале урока задач, активность свою и класса в целом, полезность выбранных форм («Репортер», «Мудрый совет», «Письмо самому себе», «Итоговый круг», «Что я почти забыл?», «Ресторан»).

Близость описанных приемов учтена при создании в последние годы надпредметного методического инструмента «Школьный Конструктор Опыта» для проектирования уроков для разновозрастных групп (I–XI кл.), нацеленного на развитие у них «мягких навыков» [креативного и критического мышления, кооперацию, коммуникацию («4К»), метакогнитивных навыков, грамотности] и помогающего осваивать материал в практико-ориентированном формате ([платформа](#) «ИКРА»). В данной системе карточек аккумулированы

эффективные приемы работы ТРИЗ, RAFT, АМО-технологий и т.д., сгруппированные по основным типовым этапам занятия.

На современном этапе ведется интенсивный поиск эффективных форм обучения и вариантов модернизации традиционных, нацеленный в большей степени на развитие каждого ребенка, его творческих потенций, мышления, самостоятельности. Этим обуславливается обилие «альтернативных» занятий. Поливариативность же современных форм преподавания в начальной школе в основном вызвана расширением спектра взаимодействия учебной деятельности с другими видами последней. По данным опроса учителей, нетрадиционные формы ведения занятий чаще всего связываются с осуществлением игровой деятельности, позволяющей плавно адаптировать ребенка к меняющимся условиям. Вместе с тем вследствие актуализации гуманно-личностного подхода инновационность работы вовсе не ограничивается привнесением элементов игры – более пристальное внимание вызывают возможности использования на занятиях интеллект-мыслительных технологий.

#### *Список литературы*

1. Renzulli J.S., Reis S.M., Smith L.H. The revolving-door model: A new way of identifying the gifted // Phi Delta Kappan. – 1981 – №62. – Pp.648-649.

**Лучинкина А. И.,**

*доктор психологических наук, доцент  
ГБОУ ВО РК «КИПУ им. Февзи Якубова», Симферополь  
E-mail: aluch@ya.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация. В статье идет речь об особенностях поведения детей и подростков с разными типами одаренности в виртуальном пространстве. Автор отмечает, что интернет-пространство может стать для таких школьников развивающей средой, однако существует некоторая специфика реализации исследовательского и творческого потенциала указанных групп детей и подростков.*

*Ключевые слова: одаренность, образовательная среда, Интернет, деятельность*

*Abstract. The article deals with the behavior of children and adolescents with different types of giftedness in the virtual space. The author notes that the Internet space can become a developing environment for such students, however, there is some specificity in the implementation of the research and creative potential of these groups of children and adolescents.*

*Keywords: giftedness, educational environment, Internet, activit*

Расширение жизненного пространства личности при использовании информационно-коммуникативных технологий приводит к тому, что и взрослые и дети становятся более мобильными, а само интернет-пространство из технического превращается в среду социализации личности. В интернет-пространстве реализуются все виды деятельности личности, в том числе

познавательная и коммуникативная. Следует отметить, что способы осуществления этих деятельностей в Интернете более демократичны, чем традиционные за счет анонимности, безграничности, бездомности интернет-пространства. Увеличение степеней свободы образовательной и коммуникативной деятельностей в интернет-пространстве вносит некоторую специфику в процесс обучения и заставляет перейти от получения знаний от педагога к их добыванию при сопровождении педагога: пользователь, зайдя в Интернет, может самостоятельно заниматься поисковой деятельностью, используя Сеть как инструмент для поиска необходимой информации и самопроверки (подготовка курсовой, реферата, задания внешнего независимого тестирования); обмена информацией с другими пользователями в тематических группах, размещения информации на специально созданных сайтах; прохождения дистанционных курсов обучения (Интернет-среда выполняет роль тьютора; занятия случайной познавательной деятельностью (открыл страничку, увидел интересное название или картинку, почитал). При этом степень активности пользователя будет регулироваться той поисковой стратегией, которая у него выработана на момент поиска, целями относительно результатов поиска.

Все перечисленные характеристики образовательной интернет-среды дают возможность использовать ее как развивающее пространство для одаренных детей и подростков.

Рассмотрим организацию интернет-пространства для некоторых типов одаренных школьников: академически одаренных; интеллектуально одаренных; социально одаренных; творчески одаренных.

Так, дети с *академической успешностью* успешно используют Интернет как информационную базу: пользуются библиотеками, всевозможными материалами по темам, предложенным преподавателями или темам, которые интересуют их лично; могут заниматься в дополнение к школьному образованию на дистанционных образовательных курсах. Эта категория школьников, в основном, использует стратегию отбора информации в процессе познавательной деятельности в Интернет-пространстве.

Среди школьников с интеллектуальной одаренностью выделяются две группы: 1) учащиеся, мотивированные на участие в предметных олимпиадах, конкурсах; 2) учащиеся, мотивированные на научно-исследовательскую деятельность.

В отношении первой группы детей Интернет-пространство достаточно разработано. Так, в Великобритании одним из университетов Кембриджа создана интернет-система по математике для одаренных учащихся. В рамках этой системы организован математический клуб онлайн для одаренных учащихся, где разбираются и комментируются решения, присланные учениками. Математические задачи сгруппированы по четырем уровням сложности без возрастных ограничений. Ведущими специалистами в этом университете регулярно «вживую» читаются лекции с включением в обсуждение слушателей.

Лондонский департамент предложил программу REAL, которая создана по принципу: каждый ребенок должен иметь возможность максимально развивать свой потенциал независимо от уровня владения английским языком и начального уровня школьной подготовки. Суть программы в выявлении и поддержке одаренных детей, для которых английский не является родным, развитие способностей всех групп одаренных учащихся.

Такая организация учебного процесса имеет много плюсов по сравнению с традиционной системой работы с одаренными детьми: на передний план выступает развитие способности к научному творчеству у школьников; создание развивающей интернет-среды может решить проблемы благоприятной социализации одаренных детей именно потому, что дети учатся дистанционно и риск неблагоприятных последствий социализации (неблагоприятный социально-психологический климат в классе, непонимание проблем одаренного ребенка учителями и одноклассниками и т.д.) сокращается.

Положительные аспекты создания развивающей Интернет-среды легко просматриваются при анализе существующих на данный момент интернет-ресурсов для одаренных детей. Например, основной целью программы «Интеллектуальная паутинка» (российский аналог известной сети World Wide Web) является дистанционное обучение одаренных детей, проведение различных курсов, отдельных занятий, факультативов, исследовательских проектов и программ; дистанционная индивидуальная (менторская) поддержка одаренных учащихся. Использование Интернет-технологий позволяет «снять» проблему общения и образования одаренных детей и детей-инвалидов.

Еще одна форма подготовки одаренных детей к исследовательской деятельности – эпистемотека – модель обучения, которая выводит школьников к самым передовым рубежам развития современного знания. Плюсы этого образовательного портала нового типа: обучение школьников коллективным способом решения задач; обучение способам постановки и решения проблем; расширение поля коммуникации. Одной из целей внедрения программы является подготовка команды и коалиции для разработки и реализации исследовательских программ и проектов.

Интернет-пространство для второй группы детей обустроено гораздо меньше, чем для первой. По мнению исследователей к самостоятельной исследовательской деятельности наиболее склонны дети с сильным типом нервной системы, у которых среди когнитивных стилей преобладают полнезависимость, гибкость познавательного контроля, широкий диапазон эквивалентности, толерантность к реалистическому опыту.

Интеллектуально одаренным школьникам с такими характеристиками нет необходимости находиться под постоянным контролем учителя-предметника. Для реализации исследовательского потенциала такому ученику нужен научный сотрудник, который может сформулировать научный запрос в соответствии с интересами и возможностями данного ребенка. Другими словами, с таким школьником необходимо все время работать в зоне его ближайшего развития.

Для школьников с социальной одаренностью помимо социальных сетей, где процесс реализации личностного потенциала школьника идет стихийно, необходима программа, в основе которой лежит проектный метод и модульная технология. Примером такой программы является курс «Intel» Так, в модуле, посвященном местному сообществу, школьники отрабатывают, и развивают навыки общения не только с людьми, которые живут рядом с ними, и которых объединяет с культура, ценности, традиции, и исследуют еще и место, в котором живут – микрорайон большого города, поселок, село, двор, школу. Интересны темы, посвященные сотрудничеству, психологическому климату. По каждому курсу существует гипертекстовый онлайн-учебник.

Для школьников с творческой одаренностью Интернет предоставляет возможности самореализации и самоактуализации на литературных, художественных, музыкальных порталах. Однако существует необходимость организации интернет-среды для таких детей по типу модели для школьников, склонных к научно-исследовательской деятельности. Перспективы развития заключаются в разработке системы привлечения опытных литераторов, художников, музыкантов для работы с этой группой одаренных школьников.

Современная система образования включает в себя огромное количество информационных каналов, и поэтому необходимо существование такого системообразующего канала, при котором создаются условия накопления избыточной энергии и информации, что позволяет системе переходить на следующий уровень сложности.

Выводы.

1. Эволюция системы образования как любой другой системы в направлении увеличения сложности неизбежна. С одной стороны существует устойчивая динамическая тенденция к наращиванию скорости переработки информации и усиление адаптивности системы. С другой стороны, возникает противоречие: при минимуме информации система способна к инновациям, максимум же информации приводит систему к неустойчивости.

2. Организация интернет-пространства для детей и подростков с различными типами одаренности имеет свою специфику и нуждается в доработке.

#### *Список литературы*

1. Войскунский А.Е. Гуманитарный Интернет. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 3-10.
2. Лучинкина А.И. Психология человека в Интернете - К.: ООО «Информационные системы», 2012. – 200 с.
3. Преподавание в сети Интернет / Отв. редактор В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

**Павленко Т. В.**

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Сочи

E-mail: [pavlenko.tv@talantiuspeh.ru](mailto:pavlenko.tv@talantiuspeh.ru)

**Сергеева Т. Ф.,**

доктор психологических наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: [sergeevatf@mgpu.ru](mailto:sergeevatf@mgpu.ru)

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА**

*Аннотация: в статье рассматривается актуальное состояние социального партнерства в процессе развития и обучения одаренных детей, его непосредственная польза для одаренных детей, социальных партнеров, образовательных организаций и государства. Также в статье рассматриваются наиболее эффективные формы образовательных программ на основе социального партнерства.*

*Ключевые слова: одаренный ребенок, социальное партнерство, образовательная программа*

*Abstract: the article describes the current state of social partnership in gifted children development and education process, as well as its direct benefits for gifted children, social partners, educational organizations and the government. Also the article describes the most effective forms of social partnership based educational programs.*

*Keywords: gifted children, social adaptation, educational program.*

На протяжении последних лет наблюдается активный рост механизмов включения субъектов предпринимательской деятельности, вузов и других социальных партнеров в работу по поддержке и развитию одаренных детей. В тоже время, принимая во внимание относительную новизну данного явления, пока еще отсутствуют подходы к построению образовательных программ, как ключевого элемента системы взаимодействия социальных партнеров и государства в вопросе поддержки одаренных детей.

Социальное партнерство в вопросе обучения и развития одаренных детей строится, в первую очередь, на преимуществах, которые получают все участники данного процесса:

- Для одаренного ребенка участие социального партнера в развитии его образовательной траектории позволяет уже на достаточно раннем этапе освоить практические навыки профессии, к которой он проявляет интерес, познакомиться с работой на высокотехнологичном оборудовании, пройти интенсивный курс профориентации. Помимо непосредственного освоения важных профессиональных навыков и знаний, участие в образовательных программах на основе социального партнерства позволяет одаренным детям на раннем этапе войти в профессиональную среду, где они, в случае демонстрации высоких показателей, смогут получить поддержку вузов, куда планируют поступать или же крупных компаний, заинтересованных в привлечении молодых квалифицированных кадров. Для одаренных детей эта поддержка может выражаться в дополнительных льготах при поступлении в вуз,

возможностях стажировки и дальнейшего трудоустройства в крупных компаниях, а также в материальной поддержке со стороны социального партнера.

- Для социальных партнеров участие в развитии и обучении одаренных детей не только отвечает концепции социальной ответственности бизнеса, но и позволяет на раннем этапе идентифицировать талантливую и высокомотивированную молодежь, и в дальнейшем поддерживать и развивать их на этапе обучения с целью дальнейшего трудоустройства в компанию квалифицированных молодых специалистов. Работа социальных партнеров, направленная на поддержку и обучение одаренных детей, полностью соответствует актуальным тенденциям корпоративной HR индустрии, когда крупные компании все больше и больше внимания и ресурсов направляют на непрерывное обучение персонала и подготовку более квалифицированных кадров в целом.

- Для образовательных организаций программы на основе социального партнерства позволяют закрыть потребности профориентационного и практико-ориентированного обучения. Образовательная организация в таких программах выступает разработчиком контента и модератором программы.

- Для государства образовательные программы для одаренных детей на основе социального партнерства являются важным материальным или содержательным инструментом развития высокомотивированной молодежи, которая в дальнейшем волеется в ряды молодых высококвалифицированных специалистов в приоритетных сферах экономики нашей страны. Также, немаловажным фактом является то, что поддержка одаренных детей со стороны социальных партнеров самым лучшим образом способствует прекращению оттока талантливой молодежи из регионов, поскольку социальные партнеры, в абсолютном большинстве случаев, поддерживают одаренных детей из регионов присутствия своих компаний, где сосредоточены их производственные базы.

Проблема разработки и реализации образовательных программ для одаренных детей исследовалась многими зарубежными и отечественными учеными [1, 2, 3, 4, 5, 6], однако вопросы использования социального партнерства раскрыты недостаточно. Это связано с тем, что участие социального партнера в процессе обучения одаренного ребенка имеет свою специфику [6], которую необходимо учитывать при проектировании образовательной программы.

Наиболее эффективной формой реализации образовательных программ на основе социального партнерства является дополнительное образование в различных его проявлениях:

- Краткосрочные образовательные программы, которые реализуются на внешних площадках с необходимым оборудованием, соответствующим самым современным образовательным технологиям и при наличии высококвалифицированного преподавательского состава. Ярким примером такой формы обучения одаренных детей являются партнерские программы, которые проводятся на территории Образовательного Центра «Сириус».

Данные программы позволяют сосредоточить на одной площадке наиболее успешных и мотивированных школьников или студентов и погрузить их в интенсивную практико-ориентированную работу, где помимо высококвалифицированных педагогов с детьми работают специалисты компании-партнера и дают возможность детям разработать и реализовать свое решение высокотехнологичной задачи, которая стоит перед компанией.

- Дистанционные образовательные программы, которые реализуются совместно образовательной организацией и социальным партнером позволяют охватить максимально большое количество одаренных детей и посредством современных технологий погрузить детей в профориентационное обучение.

- Центры дополнительного образования, которые сейчас активно открываются в регионах России при непосредственном содействии крупных компаний дают возможность непрерывного обучения одаренных детей.

- Профильные классы, примером которых являются Роснефть-классы и Газпромнефть-классы, позволяют одаренным старшеклассникам еще в школе освоить азы профессии и получить поддержку со стороны компании.

Вышеперечисленное свидетельствует о высоком потенциале образовательных программ на основе социального партнерства как существенном факторе самореализации одаренных детей в будущей профессии.

#### *Список литературы*

1. Рензулли Дж.С., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С.214-243.
2. Сергеева Т. Ф., Пронина Н. А., Сечкарева Е. В. Система работы с одаренными детьми : теория и практика. – Ростов на/Д.: Феникс, 2011. – 286 с.
3. Стернберг Р.Дж. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54 – 61.
4. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.01 / Щепланова Елена Игоревна. – М., 2006. – 20 с.
5. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.13 / Шумакова Наталья Борисовна. – М., 2006. – 50 с.
6. Ярмакеев И.Э., Ахмадуллина Р.М., Каплан А.М. Социальное партнерство в работе с одаренными учащимися // Филология и культура. Philology and culture. – 2014. – № 4 (38). – С. 335-340.

**Перевозный А. В.**

кандидат педагогических наук, доцент,  
«Белорусский государственный педагогический университет», Минск  
E-mail: [palexel1@rambler.ru](mailto:palexel1@rambler.ru)

## **ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В АНГЛИИ**

*Аннотация. В статье раскрываются пути обучения одаренных детей в Англии: классы разнородного состава, временные группы школьников по интересам, летняя внешкольная работа, менторство, ускоренное освоение программы, дистанционное образование, обогащение содержания образования, проектное обучение.*

*Ключевые слова: Англия, одаренные дети, обучение одаренных детей.*

*Abstract. In the article the ways of instruction of the gifted students are discussed. Among them: mixed-ability grouping, grouping by interest, summer schools, mentorship, acceleration, distance education, enrichment, project instruction.*

*Keywords: England, gifted children, instruction of the gifted children.*

На современном этапе на постсоветском пространстве придается большое значение образованию и воспитанию одаренных детей. Немало внимания этому уделяется и в зарубежных странах, во многих из которых накоплен богатый опыт работы с талантливой молодежью. Знакомство с этим опытом может представлять определенный интерес. Рассмотрим основные пути образования и воспитания одаренных детей в Англии.

Английская система для одаренных и талантливых детей есть «подсистема общенациональной политики в образовании, которая предусматривает осведомление и равноправие, социальное равенство, а также ученическую самооценку школьного плана и профессиональный рост преподавателей» [1, с. 30].

После отмены в этой стране селективной системы школьного образования, когда самые способные попадали в грамматические школы, а все остальные – в современные средние или технологические, были открыты учебные заведения, общие для всех учащихся вне зависимости от уровня развития способностей. Школы ежегодно публикуют «программу работы с талантливыми и одаренными детьми на год». В документе содержатся «основные векторы политики школы в работе с одаренными детьми», определяются «круг и обязанности ответственных сторон», а также «критерии оценки эффективности процесса в целом» [2, с. 187].

В единых школах образование и воспитание одаренных детей осуществляется как в классах разнородного, так и однородного состава.

При работе с одаренными в классах разнородного состава приходится учитывать различный уровень развития способностей детей. Признается, что наиболее оптимальным был бы такой вариант, при котором с одаренными работает специально подготовленный учитель. Однако не все школы могут себе это позволить, главным образом из-за финансовых проблем.

Следует отметить, что учителя, работающие в классах разнородного состава, стремятся сделать так, чтобы не ущемлять самолюбие менее

способных и не дать развиваться отрицательным личностным качествам у одаренных. Каким бы уровнем способностей ни обладал ученик, он должен быть достойно оценен, пользоваться уважением со стороны учителя, одноклассников, иметь возможность высказать свою точку зрения по любому вопросу.

Потенциал одаренных в классах разнородного состава может быть использован по-разному. Так, им, особенно в начальной школе, предоставляют возможность выступить в роли помощника учителя. Делается это однако не очень часто, чтобы предотвратить возникновение дистанции между одаренными и остальными учащимися. Другой путь, получивший широкое распространение также в начальной школе, предполагает создание уголков природы, классных библиотек и т.д., позволяющих одаренным детям, выполнившим основные задания, поменять вид деятельности, заняться самообразованием.

Это позволяет сохранить у них интерес к предмету и к школе в целом. Тематика выполняемых ими работ может быть самой разнообразной. Это и изучение абстрактных имен существительных, и разведение рыб, и выращивание растений, и фотодело, и аэроавиатика, и выполнение каких-то операций на токарном станке. В некоторых школах существует специальный фонд, из которого покрываются затраты, производимые при выполнении учащимися их творческих работ.

Как уже упоминалось выше, в некоторых школах создаются классы только для одаренных. Оппоненты такого подхода утверждают, что классы одаренных формируются не столько на основе достигнутого детьми уровня развития, сколько в соответствии с расовой и классовой принадлежностью. С тем, чтобы снизить накал обвинений в элитарности, в однородные классы нередко зачисляются учащиеся, хотя и не имеющие требуемого уровня развития, но высокомотивированные, полные решимости этого уровня достичь.

В то же время не вызывает возражений и всячески поощряется создание в английских школах временных групп школьников по интересам: кружков, клубов любителей хорового пения, скрипичной игры, шахмат и т.д.

Большое внимание уделяется внешкольной работе с одаренными в летний период, в выходные дни. Количество специальных программ быстро увеличивается, каждый год предлагаются все новые. Помимо учебных, данные программы преследуют цель предоставить возможность одаренным детям общаться с равными себе по развитию. Кроме того, они компенсируют недостаточно высокий уровень преподавания в тех школах, которые одаренные постоянно посещают. Участвуя в этих программах, одаренные дети становятся частью общества, в котором можно в полной мере раскрыть свои способности, внести вклад в создание высокоинтеллектуальной, дружеской атмосферы.

Еще одна форма работы с одаренными, принятая в образовательной практике Англии, – менторство – предполагает оказание индивидуальной помощи и поддержки одаренным учащимся. Для старшеклассника ментор часто служит образцом специалиста в избранной им области знания. Очень часто

роль ментора выполняют школьные учителя. Старшие школьники также могут выступать в качестве менторов по отношению к учащимся начальных классов. Обычно менторам предлагается материальное вознаграждение, однако очень часто они отказываются от него, полагая, что главное – успешное продвижение подопечного.

В английской образовательной практике одаренным учащимся предоставляется возможность ускоренно осваивать школьные программы. В тех случаях, когда одаренность ребенка проявляется к каким-то конкретным образовательным областям, ему предлагают прослушать отдельные курсы, предназначенные для учащихся более старшего возраста. Если ребенок демонстрирует большие способности к изучению всех предметов, используется другой путь — перевод в класс старшей возрастной группы. Считается, что таким образом будут созданы благоприятные условия для полноценного развития интеллектуальных сил одаренного учащегося.

Во многих работах, написанных в разные годы, утверждается, что ускорение положительно отражается на академических достижениях учащихся. В то же время в некоторых исследованиях не содержится однозначного положительного отношения к ускорению. Среди причин, побуждающих относиться к нему с осторожностью, называются следующие: во-первых, развитие ребенка может замедлиться, и вынужденный его перевод в прежний класс будет воспринят им весьма болезненно, отрицательно скажется на психологическом состоянии, отношении к учебе и школе в целом; во-вторых, у ребенка могут возникнуть сложности во взаимоотношениях со старшими по возрасту одноклассниками; в-третьих, уровни академического и социально-психологического развития часто не совпадают. Яркий в умственном отношении ребенок может не справиться с эмоциональными проблемами, которые возможны в новых условиях.

Еще одна возможность удовлетворения повышенных познавательных потребностей одаренных детей, которые по каким-то либо причинам не могут постоянно посещать учебное заведение, либо найм учителя из-за небольшого количества учащихся не оправдывает себя, возникла благодаря дистанционному образованию. Высказывается предположение, что родители, имеющие доступ к современным информационным технологиям, будут рассматривать дистанционное образование, по существу, являющееся домашним, как реальную альтернативу школьному.

Содержание работы с одаренными каждая школа определяет самостоятельно, поскольку предлагаемая ребенку программа должна соответствовать его способностям, интересам, что нельзя предусмотреть извне. Нарращение содержания осуществляется на установленный Национальным учебным планом Англии минимум, подлежащий усвоению всеми учащимися.

В английской общеобразовательной практике работе школьников над проектами отводится значительное место. Помимо повышения эрудиции учащихся, она способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности, развитию множества умений: наблюдать за фактами и

явлениями, строить гипотезу и решать проблему, видеть возможные альтернативы решения, формулировать и обосновывать свою точку зрения, осуществлять просмотровое чтение, оперировать картами, диаграммами, документами, делать сноски, планировать свою деятельность, организовывать рабочее место и время.

Проекты предлагаются тогда, когда ребята завершили работу над общеклассными заданиями. Составители проектов стараются сделать так, чтобы учителю не было нужды их дорабатывать. Экономии времени учителя способствует также наличие в некоторых проектах ответов, благодаря чему школьники имеют возможность самостоятельно проверять полученные ими результаты.

Английские педагоги полагают, что предметное деление, усиливающееся в среднем звене, приводит к фрагментарности знаний школьников, отсутствию у них целостного представления об изучаемом предмете. Поэтому в средней школе, которая охватывает подростков 12–16 лет, большое значение придается интеграции знаний учащихся. Считается, что работа над проектами может способствовать этому в немалой степени.

Поскольку одаренные старшеклассники являются высокомотивированными, очень часто они по собственной инициативе берутся за выполнение мини-исследований на интересующую их тему. Широко практикуются и групповые проекты.

Следует отметить, что на всех ступенях школьного образования большое значение придается тому, как протекает личностное становление учащихся и, в частности, развитие стремления к самопознанию и познанию окружающих, потребности в общении, самоутверждении, чувства юмора, формирования умений отстаивать свои права, осуществлять самоконтроль в стрессовых ситуациях. Одна из задач учителей, работающих в этих классах, администраций учебных заведений – содействие уважительному, бесконфликтному общению одаренных со своими товарищами.

В завершение отметим, что английские учителя имеют благоприятные условия для успешного образования и воспитания одаренных детей. Вместе с тем поиск новых путей работы с ними не прекращается. В педагогической науке и практике постсоветских стран все эти вопросы также находятся в центре внимания. Наличие общих проблем и предпринимаемые в разных государствах условия по их решению позволяют рассчитывать на повышение качества образования и воспитания одаренных детей, что находится в полном соответствии с интересами общества.

#### *Список литературы*

1. Мадзигон В.Н. Современная система развития одаренных и талантливых детей в Англии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2017. – №2. – С. 29–37.
2. Потанина А.В., Сафонова Н.М., Синичкина А.А. Сопровождение одаренных детей и оценка системы поддержки одаренности в разных странах мира // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Том 9. – №2 (12). – С. 189–194.

**Родионова Ю. Н.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [J.Rodionova117@mail.ru](mailto:J.Rodionova117@mail.ru)*

## **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Аннотация. В статье рассматриваются организация и содержание методического сопровождения педагогов дошкольной образовательной организации с целью создания специального образовательного пространства для работы с одаренными детьми.*

*Ключевые слова: методическое сопровождение педагогов, способности, детская одаренность, индивидуализация работы, взаимодействие с семьями воспитанников.*

*Abstract. The article discusses the organization and content of methodological support for teachers of preschool educational organizations in order to create a special educational space for working with gifted children.*

*Keywords: methodical support of teachers, abilities, children's talent, individualization of work, interaction with families of pupils.*

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования в качестве приоритетов категорий развития ребёнка выделяют центрирование методических усилий на создании вариативных моделей деятельности педагогического коллектива, которые отвечали бы всему многообразию образовательных потребностей разных категорий детей до семилетнего возраста. Однако многие педагоги дошкольных образовательных организаций не обладают теми профессиональными компетенциями, которые необходимы для работы с разнообразным контингентом детей. Устранение сложившейся ситуации возможно, благодаря осуществлению методического сопровождения работы воспитателей в условиях дошкольной образовательной организации.

Методическое сопровождение воспитателя – это деятельность, направленная на постоянное и индивидуальное воздействие методистом на педагога для оказания ему помощи и поддержки в педагогической деятельности с учетом его актуального уровня знаний, а также профессиональных компетенций [1].

Выбор форм организации и содержания методического сопровождения педагогов зависит от тех проблем, которые есть у коллектива по конкретному вопросу. В нашем исследовании это был вопрос, касающийся особенностей работы воспитателей по развитию способностей и одаренности у дошкольников.

Наблюдение за ходом воспитательно-образовательного процесса, анализ календарно-перспективных планов работы педагогов, в том числе и по взаимодействию с родителями воспитанников, развивающей предметно-пространственной среды, а также индивидуальные беседы с воспитателями, результаты модифицированного нами теста для определения склонности к работе с одаренными детьми Д.Б. Богоявленской и А.В. Брушлинского

выявили, что большинство педагогов испытывают трудности диагностики и развития способностей и одаренности дошкольников и нуждаются в методической помощи в организации своей работы.

Приведем лишь некоторые данные результатов нашего исследования. Во-первых, большинство воспитателей не были ориентированы на развитие способностей у дошкольников, по-прежнему считая, что самыми объективными показателями достижений ребенка является запас знаний, умений и навыков. Их знания о детской одаренности были разрозненными и несистематизированными. При этом многие педагоги считали, что одаренные дети – это исключительно дети-вундеркинды, а вопрос детской одаренности не заслуживает внимания, т.к. «заниматься этим некогда».

Во-вторых, в своей практической работе педагоги дошкольных групп крайне редко использовали методы и приемы эвристического и исследовательского обучения, приемы поддержки детской инициативы.

В-третьих, организованная в группах развивающая предметно-пространственная среда также часто не располагала ребенка к проявлению своих способностей, не вызывала правильную мотивацию к деятельности, т.к. отличалась статичностью, отсутствием признаков новизны и проблемности. В группах среда была крайне мало насыщена оборудованием для познавательно-исследовательской деятельности, в основном оно было представлено лишь книгами познавательного характера и настольно-печатными играми. Также в групповых помещениях не наблюдалось разнообразия материалов для продуктивных видов деятельности. Так, например, отсутствовали разнообразные виды бумаги, цветные мелки, сангина, краски, доски для рисования, остатки тканей, а также различный декоративный, природный, бросовый материал.

В-четвертых, практически не проводилась работа с родителями воспитанников по вопросам развития способностей у детей, организации совместной деятельности взрослых и детей.

Опираясь на эти данные, мы определили цель методического сопровождения педагогов – формирование у воспитателей готовности к работе по развитию способностей и одаренности дошкольников.

Для ее достижения были определены следующие задачи:

- познакомить педагогов с методами диагностики способностей дошкольников;
- обучить созданию благоприятных условий для проявления способностей детей, развития и саморазвития личности, способной к оптимальной творческой реализации в «специфически детских» видах деятельности;
- раскрыть возможности взаимодействия с семьями воспитанников в аспекте стимулирования активности, самостоятельности и инициативности дошкольников.

Таким образом, цель и задачи определили содержание методического сопровождения, а при выборе форм его осуществления мы руководствовались сочетаемостью фронтальных, групповых и индивидуальных форм, отдавая

предпочтение интерактивному их проведению. При определении содержания работы с педагогическим коллективом мы опирались на Рабочую концепцию одарённости [2], исследования А.И. Савенкова [3].

В результате на этапе проектирования и апробации форм методического сопровождения воспитателей у нас выстроилась следующая последовательность работы с педагогами: коллективная консультация «Детская одаренность: миф или реальность?», лекция-дискуссия «Зачем нужно выявлять интересы детей?», мастер-класс «Разработка индивидуальных маршрутов для детей», семинар-практикум «Индивидуализация работы с детьми».

В названии коллективной консультации «Детская одаренность: миф или реальность?» прозвучал определенный вызов для педагогического коллектива данной дошкольной организации, так как многие воспитатели не придавали значения данной проблеме. Целью ее проведения была актуализация представлений воспитателей о понятии «способности», знакомство с видами способностей, обоснование взаимосвязи между «способностями», «склонностями», «задатками» и «одаренностью» (актуальной и потенциальной).

Следующей формой методического сопровождения педагогов была лекция-дискуссия на тему «Зачем нужно выявлять интересы детей?». Целью этого занятия было дать воспитателям доступный инструментарий для проведения диагностики способностей детей, определения круга интересов дошкольников, выявления в своих группах детей, обладающих признаками одаренности.

Еще одной формой работы был мастер-класс «Разработка индивидуальных маршрутов для детей». Его целью было обучение педагогов составлению «индивидуальных маршрутов» для детей дошкольного возраста на основе данных о развитии их способностей и интересов; совершенствование взаимодействия с родителями воспитанников.

Также был проведен семинар-практикум «Индивидуализация работы с детьми», целью которого было обучение педагогов методам и приемам индивидуализации работы с детьми. Так, воспитателям был представлен алгоритм организации обучения детей в малых группах, образующихся ситуационно на основе интересов дошкольников к определенному виду деятельности. Также педагоги познакомились с методами обогащения развивающей предметно-пространственной среды с учетом индивидуальных, гендерных и возрастных интересов детей, приемами создания интерактивной среды. В частности, были представлены варианты наполняемости предметно-развивающей среды, обеспечивающие детей гибкими материалами, имеющими различную степень сложности – от самых простых до самых сложных; а также принципиально новый метод использования индивидуальных раздаточных материалов – тематические комплекты карточек с заданиями (по Л. Свирской).

Кроме этого проводились индивидуальные консультации, беседы с воспитателями, в которых они особо нуждались в преддверии фронтальной или групповой форм работы или непосредственно после них.

Заключительный этап экспериментальной работы показал, что благодаря спроектированному и апробированному комплексу форм методического сопровождения, направленного на формирование готовности воспитателей к работе по развитию способностей и одаренности у дошкольников, педагоги стали более компетентными в вопросах учета интересов детей, проявления их способностей, начали гораздо чаще включать в непосредственную образовательную деятельность методы эвристического и исследовательского характера, кроме этого некоторые воспитатели стали использовать для стимулирования экспериментальной деятельности детей даже режимные процессы.

В дошкольной организации воспитателями были проведены индивидуальные консультации для родителей по ознакомлению с результатами промежуточного и итогового психолого-педагогического обследования детей, организованы в группах «игротеки для семейного досуга», проведена акция «Book-crossing», с целью активизации домашнего чтения; организован и проведен конкурс исследовательских детско-родительских проектов, победители которого приняли участие во Всероссийском конкурсе проектов «Солнечный зайчик».

Качественный анализ развивающей предметно-пространственной среды показал, что в группах появились материалы, обладающие большой открытостью и гибкостью, с возможностями использования в целом диапазоне уровней сложности (например, пластилин, песок, вода, кубики и конструктор «Лего»). В группах было выделено пространство, которое обеспечило свободное перемещение и размещение объектов, чтобы дети могли создавать конструкции, прятаться и искать друг друга, заниматься поисками предметов в соответствии с картой-схемой, организовывать соревнования, разыгрывать постановки.

В настоящее время работа еще продолжается, и наши усилия направлены на создание в дошкольной образовательной организации таких условий, которые бы способствовали приобщению детей к формату самостоятельного поиска информации, инициативности и ответственности; условий, обеспечивающих формирование творческой личности, имеющей возможность творческого самовыражения, реализации природного потенциала (дарований, задатков).

#### *Список литературы*

1. Белая К.Ю. Методическая деятельность в дошкольной организации. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
2. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Астрель, 2013. – 90с.
3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

**Рупасова Я. Е.,**

соискатель, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [rupasova-ye@ranepa.ru](mailto:rupasova-ye@ranepa.ru)

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор

Машарова Т. В.

## **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация. В статье представлена актуальность проблемы развития одаренности студентов в вузе как одно из необходимых качеств будущего специалиста в условиях техногенного развития цивилизации. Показана взаимосвязь между одаренностью студента и его способностью к профессионально-инновационной деятельности как составляющей одаренности современного профессионала. Особое внимание уделяется условиям формирования интереса к профессионально-инновационной деятельности в современном вузе. Подчеркивается важность использования в обучении студентов новейших ИКТ – социальных медиа, которые являются носителями информативного инновационного контента, развивающим коммуникативные и творческие способности, критическое мышление, воображение студентов, что является специфическими свойствами личности, а значит, составляющими одаренности будущего профессионала.*

*Ключевые слова: одаренность, способности, формирование интереса, профессионально-инновационная деятельность, студенты*

*Abstract. In the article the urgency of issue of developing the students' giftedness in a Higher school is presented as the key quality of a specialist – to be in the terms of industrial development of the civilization. The link is pointed out between the giftedness of a student and his capacity to perform professional innovation activity as a part of the professional's giftedness. Special attention is paid to the environment in which the interest towards professional innovation can be formed. The importance of usage the newest ICT like social media in educating students is highlighted. The article states the social media's capacity to generate innovative informative content to the audience developing their communicative creative skills, critical thinking, creativity, imagination, so that to form students' special skills which can constitute the individual's giftedness finally.*

*Key words: giftedness, capacities, forming of interest, professional innovation activity, students*

В настоящий период бума цифровых технологий на фоне нового техногенного витка развития нашей цивилизации вопрос об одаренности человека встает остро, поскольку одаренность может оказаться почти единственным критически важным качеством современного профессионала, которое будет выгодно отличать его от искусственного интеллекта.

Д.А. Медведев недавно подчеркнул, что роботизация в ближайшие десять лет грядет неминуемо, данный процесс абсолютно закономерен и коснется всех, исчезнут многие профессии, появятся новые, а вместе с ними возникнут новые профессиональные стандарты, к требованиям которых вчерашний студент может быть не готов [1]. В этой связи соискателю важно будет искусно проявить себя, предложить работодателю не только свои предметные знания и

умения, но и ценные качества, которые крайне выгодно будут отличать его от других претендентов на должность. Одним из таких качеств является, прежде всего, одаренность.

С. Рубинштейн понимает одаренность как единство общей одаренности и специальных способностей личности, которые могут развиваться в течение жизни [2]. Исследователь подчеркивает, что способность закрепляется в человеке как прочный фундамент, исходит от требований самой деятельности, в которой эта способность формируется и в дальнейшем совершенствуется. Наличие определенных способностей, согласно С.Рубинштейну, означает пригодность человека к определенному виду деятельности [2].

В профессиональной сфере на сегодняшний день в эпоху постмодернистской реальности приоритетным направлением является инновационная деятельность. Причинами этого, на наш взгляд, являются и ориентация правительства РФ на оптимизацию, роботизацию производственных процессов, сокращение издержек с переходом на инновационные технологии производства, обеспечивающие сохранение окружающей среды. Также рынок труда согласно итогам последних форсайт-анализов, представленных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, ориентирован, в первую очередь, на профессионалов, способных привнести в профессиональную область нечто новое, способных качественно «оздоровить» профессиональное поле, предложив нестандартные методы и решения производственных задач.

Следовательно, возникает потребность в развитии интереса у студентов к профессионально-инновационной деятельности, в развитии способности у будущих профессионалов этой деятельностью заниматься. Такая уникальная способность является, на наш взгляд, составляющей одаренности будущего специалиста, его выгодной отличительной характеристикой на фоне других соискателей.

По словам Е.А. Шмелевой и М.А. Чистяковой, решение этой задачи требует от высшей школы создания определенных условий для формирования инновационной активности студентов [5]. Такая оптимальность условий может быть представлена инновационной средой вуза: предлагаемыми инновационными направлениями подготовки бакалавров, магистров, инновационной структурой вуза и, конечно же, инновационным содержанием курсов для обучения студентов.

Под инновационным содержанием обучения студентов мы понимаем применение прежде всего контента информационно-коммуникативных технологий (далее ИКТ), которые, согласно Ш.А. Стамкуловой, являются интерактивными, основываются на межличностных отношениях, отвечают требованиям современной парадигмы образования, направлены на развитие личности, способны формировать познавательную активность, самостоятельный поиск информации, являются важным условием получения качественного образования, способствуя дальнейшему развитию профессиональных качеств [4].

ИКТ последнего поколения, которые наиболее всего отвечают требованию цифровой эпохи, являясь при этом постоянно обновляющимся источником информации, – это социальные медиа. Социальные медиа сегодня – это средство общения и распространения мнений, и также бесплатный доступ к медиаконтенту, это яркая повестка дня и новая реальность [3]. Социальные медиа как дидактический материал лишены монотонности, создают эффект присутствия, с большой легкостью воспринимаются аудиторией [3]. Мы считаем, что социальные медиа представляют собой огромный педагогический потенциал, использовать который необходимо в современном учебном процессе в высшей школе.

Исходя из наблюдений в ходе применения социальных медиа в обучении студентов на базе ИОН, РАНХиГС, мы можем констатировать, что социальные медиа обладают уникальным свойством - они подстраиваются под интересы каждого студента, психологию, взгляд. Контент социальных медиа отвечает индивидуальным потребностям каждой личности, ее специфическим интересам. Социальные медиа личностно-ориентированы, они рассчитаны на массовый отклик, они апеллируют к мнению каждого.

В обучении студентов мы используем социальные медиа как источники, рассказывающие о самых последних инновационных решениях в производственной, интеллектуальной, научной областях. Интернет-платформа Instagram, например, содержит в себе ряд уникальных аккаунтов различных новостных источников CNN, BBC и др., аккаунты международных фондов, некоммерческих фондов, таких как TED.COM, миссия которого заключается в распространении уникальных идей, благотворительных организаций, аккаунты политических лидеров, общественных деятелей.

На занятиях в рамках общего курса академического английского языка в РАНХиГС, ИОН, студентам 3 курса бакалавриата направления “Политология” демонстрируется контент из официального аккаунта Всемирного Экономического Форума (WEF), неправительственной организации, известной своими ежегодными встречами в Даосе, представленный на Интернет-платформе Instagram. WEF рассказывает публике об инновационных идеях в рамках как государственных проектов, так и частных проектов start-up: производство высококачественной обуви из отходов кофе, применение йога-практик для бывших заключённых с целью изменения сознания, амбициозные планы мэрии Амстердама превратить весь транспорт города в электрический к – 2025 году, «выращивание» стейков из клеток коров в лабораторных условиях, опыт Колумбии по образованию «зелёных» коридоров в городах с целью приостановки скорости масштабов глобального потепления и так далее.

Данный контент является актуальным, инновационным, профессионально-ориентированным с точки зрения того, что данные темы затрагивают сферу управленческих решений, особенности экономических стратегий, социальной деятельности, что является прямым отражением профессионального поля будущих специалистов.

Являясь мощным мультимедийным контентом, данный материал производит яркое впечатление на сознание, активизируя иное мышление, а значит развивает специфические способности. Студенты по-другому смотрят на окружающий мир, представляя в нем себя как активных субъектов, способных изменить мир к лучшему. Мы склонны полагать, что применение такого рода контента, дальнейших методов работы с материалом способствует развитию интереса к инновационной деятельности. Доказательством этому служат темы исследований, которые студенты выбирают для своих квалификационных работ, межпредметных проектов, для написания эссе. Данные темы носят инновационный характер, затрагивающий вопросы модификации профессиональной сферы. Мы замечаем, что развитие таких студентов идёт несколько по иному пути .

В процессе работы с социальными медиа мы наблюдаем развитие таких специфических свойств и качеств личности, как:

- формирование коммуникативных навыков, постоянное стремление к публичному дискурсу, критике, оппонированию, поддержке;
- развитие критического мышления, способности анализировать информацию, осмысливать, делать выводы;
- формирование межличностных качеств, таких как уважение к другой точке зрения, принятие, толерантность;
- формирование гражданской позиции;
- формирование социального самоопределения;
- формирование творческих способностей;
- способность мыслить нестандартно, инициативность, активность;
- стремление узнавать новое;
- интерес к межпредметным связям;
- интерес и уважение к своей будущей профессии.

Данные качества являются прямым отражением заявленных компетенций в стандартах РАНХиГС, ИОН, требований современного мира, правительственных программ, требований работодателя, прогнозируемого на основе форсайт-анализа. Сформированность данных качеств, способностей является слагаемым одаренности, которая позволит будущему специалисту привлекательно выделиться среди других соискателей, позволит ему не бояться непредсказуемого будущего, потому что специалисту, имеющему в своем арсенале набор таких качеств, будут открыты все двери, предоставлены самые смелые возможности, поскольку ни одна машина пока еще не обладает человеческой интуицией, талантами, критическим мышлением, импровизацией. Педагогам высшей школы важно учитывать необходимость ориентации педагогического процесса на инновационное развитие, которое ускоряется с каждым днем и нести ответственность за подготовку специалистов готовых к профессионально-инновационной деятельности.

*Список литературы*

1. ГазетаSpb: электронная версия газеты. URL: <https://gazeta.spb.ru/2176536-medvedev-prizval-nastroitsya-na-perekvalifikatsiyu-iz-za-robotizatsii-truda/> (дата обращения 30.10.2019)
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
3. Социальные медиа как ресурс интегрированных коммуникативных практик: монография/под ред. Л.П. Шестеркиной. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2017. – 296 с.
4. Стамкулова Ш.А. Повышение качества образования обучающихся посредством использования информационных технологий // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 1. – С.35 – 40.
5. Шмелева Е.А., Чистякова М.А. Формирование инновационной активности студентов в педагогических отрядах // Научный журнал КубГАУ. – 2011 – № 68(04). Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-innovatsionnoy-aktivnosti-studentov-v-pedagogicheskikh-otryadah> (дата обращения 30.10.2019)

**Тимошук Н. А.,**

*кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО СамГУПС, Самара*

*E-mail: [7.60n@mail.ru](mailto:7.60n@mail.ru)*

**Колыванова Л. А.,**

*доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара*

*E-mail: [larisaleksandr@yandex.ru](mailto:larisaleksandr@yandex.ru)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖЬЮ**

*Аннотация. Формирование готовности преподавателей высшей школы к работе с одаренной молодежью наиболее эффективно в системе профессионального образования, обеспечивающего решение профессиональных задач в подготовке талантливой молодежи и развитие у них потребности в дальнейшем профессиональном росте и саморазвитии. Следовательно, основная задача преподавательского состава заключается в раскрытии содержания профессионального образования таких обучающихся, его основных подходов и принципов реализации, а также инновационном проектировании образовательного пространства вуза. Стоит отметить, что для решения данной задачи необходимо создание Центра проектирования личностной одаренности (ЦПЛО) в структуре высшего учебного учреждения, направленного на эффективное формирование у них профессиональной компетентности в работе с талантливой молодежью.*

*Ключевые слова: готовность, одаренность, талантливая молодежь, преподавательский состав, профессиональное образование, высшая школа.*

*Abstract. Formation of the readiness of teachers of higher education to work with gifted youth is most effective in the system of vocational education, which ensures the solution of professional tasks in the preparation of talented youth and the development of their need for further professional growth and self-development. Therefore, the main task of the teaching staff is to disclose the content of professional education of such students, its basic approaches and principles of implementation, as well as innovative design of the educational space of the university. It is worth noting that in order to solve this problem, it is necessary to create a Center for Designing Personal Giftedness (CPLO) in the structure of a higher educational institution aimed at the effective formation of their professional competence in working with talented youth.*

*Keywords: readiness, giftedness, talented youth, teaching staff, professional education, higher education.*

В современном мире происходящие существенные преобразования в российском обществе, обращение государства к рыночным отношениям сопровождается изменением большинства общественных институтов и систем, в том числе и системы профессионального образования. Согласно Федеральному закону РФ «Об образовании в РФ», в системе профессионального образования прослеживаются изменения, касающиеся вопросов формирования социально активной, креативной и творчески мыслящей молодежи, способной не только эффективно трудиться, но и принимать активное участие в научной и культурной жизни страны.

Исходя из этого, стоит отметить, что перед системой профессионального образования стоит задача обучения будущих специалистов таким образом, чтобы они могли правильно принимать решения в изменяющихся вокруг них условиях, разрешая возникающие при этом проблемы. Поэтому организовать такое обучение возможно только с помощью развития интеллектуально-творческих способностей молодежи, создания для их обучения и воспитания комфортной образовательной среды. Бесспорно, данный аспект относится ко всем обучающимся в профессиональной среде, однако особо актуальным является по отношению к талантливой молодежи, так как именно ей в первую очередь предстоит занять ведущие позиции в профессиональной элите.

В настоящее время в стране политика в сфере образования характеризуется повышением внимания к талантливой молодежи со стороны государства, свидетельством чего является принятие концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, которая была утверждена Президентом РФ В.В. Путиным, стратегическая цель которой заключается в выстраивании разветвленной системы поиска и поддержки одаренной молодежи на протяжении всего периода их саморазвития, в том числе на начальном этапе профессиональной деятельности.

Среди основных задач в концепции выделены:

- создание необходимых психолого-педагогических, материально-технических и др. условий для развития способностей талантливой молодежи независимо от места жительства, социального положения и их финансовых возможностей;
- содействие педагогическому коллективу в распространении их работы и инновационных методов обучения одаренной молодежи;
- оказание всевозможной помощи образовательным учреждениям, работающим с талантливой молодежью.

Стоит отметить, что в нашей стране учеными (В.И. Андреевым, Д.Б. Богоявленской, А.И. Доровским, А.М. Матюшкиным, З.Г. Нигматова, А.И. Савенковым, А.В. Хуторским и др.) детально освещены педагогические аспекты работы с одаренной молодежью [2].

Однако нельзя не сказать о том, что наряду с принятием данной концепции имеют место быть и проблемы по ее реализации в жизнь. Одной из важнейших проблем по ее реализации выступает проблема подготовки педагогических кадров к работе с одаренной молодежью. Обозначенная проблема нашла отражение в научных исследованиях Т.Н. Вороновой, Т.Г. Рахматуллина, Г.В. Тарасовой, Г.Т. Шпарёвой и др., которые убеждены в необходимости детальной разработки данной концепции. По их мнению, в соответствии с современными требованиями профессионального образования, успешность обучения и воспитания талантливой молодежи во многом зависит от уровня квалификации преподавательского состава, творческой активности и профессиональных качеств каждого преподавателя высшей школы, их готовности к работе с такой категорией обучающихся [1].

Исходя из вышеизложенного, а также опираясь на проведенное нами исследование, можно констатировать, что готовность преподавателей представляет собой своеобразное состояние рациональной мобилизованности имеющихся у них возможностей, наличие профессиональных знаний, умений и навыков четко действовать с учётом изменяющихся условий. На наш взгляд, готовность преподавателя высшей школы к работе с одаренной молодежью предполагает согласованность его профессиональных качеств и установок, знаний и умений особым требованиям профессионального обучения таких студентов.

Как известно, особенность работы преподавателя с данной категорией обучающихся состоит, в первую очередь, в необходимости выявления их задатков и способностей, создания вариативной образовательной среды, способствующей дальнейшему развитию их личностного и интеллектуально-творческого потенциала. Это требует от преподавателя высшей школы собственной концепции работы с такими обучающимися, которая будет базироваться на гуманистических идеях о самоценности личности обучающегося, бережном отношении к его самобытности, оригинальности, креативности, одаренности по сравнению с другими.

Согласно многочисленным исследованиям отечественных ученых, одаренность представляет собой интегральное свойство личности, ядром которого являются три основных компонента: высокие интеллектуальные способности, креативность, высокая мотивация к достижениям. По их мнению, одаренность проявляется и развивается только в активной деятельности.

Одаренный обучающийся представляет собой яркую личность с выдающимися достижениями в различных социально значимых сферах жизнедеятельности. Исходя из проведенного нами анализа психолого-педагогической литературы, одаренная молодежь обладает следующими индивидуально-психологическими характеристиками деятельности и личностными качествами:

- наличие нестандартных стратегий деятельности;
- рефлексивный способ обработки информации;
- высокий уровень способности к самообучению;

- высокая требовательность к результатам своего труда.

Однако стоит отметить, что в педагогической практике различают одаренных обучающихся с дисгармоничным типом развития, имеющих неустойчивую самооценку, повышенную реактивность и др., следствием чего являются депрессии.

Именно такая разноликость талантливой молодежи определяет сложность и специфичность работы преподавателей высшей школы с такими обучающимися. Отсутствие благоприятных условий для развития способностей зачастую ведет к ослаблению и полному исчезновению её признаков. Насколько будут раскрыты, сохранены и развиты способности одаренного обучающегося, зависит от степени готовности преподавателя к такой работе.

Исходя из вышеизложенного, мы можем констатировать, что эффективному решению задачи обучения, воспитания и развития талантливой молодежи, безусловно, способствует создание Центра проектирования личностной одарённости (ЦПЛО) в структуре высшего учебного заведения, который был организован научными работниками на базе Самарского государственного университета путей сообщения. В программе развития научно-инновационной деятельности вуза обозначены пять направлений прикладных фундаментальных исследований, среди которых: «Человек» (исследование искусственного интеллекта, формирование метапредметных компетенций и формирование здорового образа жизни); «Космос» (проведение аэрофотосъёмки, применение космических технологий в профессиональной сфере деятельности, изучение точной механики и медико-биологических основ жизнедеятельности человека); «Транспорт» (работа над созданием транспортно-логистического центра); «Энергетика» (апробация газомоторных технологий, возобновляемых источников энергии и энергетического эффекта и энергосбережения в транспортной инфраструктуре) и «Город» (решение социально значимых проблем жителей города), руководителями которых могут выступать как российские, так и зарубежные учёные.

Определение поведенческого уровня формирования профессиональной готовности у преподавателей вуза к работе с одаренной молодежью проводилось нами с помощью методики А.Г. Зверковой и Е.В. Эйдмана «Определение волевого самоконтроля», направленной на обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции преподавателей, под которой понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях – способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями.

Так, исходя из полученных результатов, стоит отметить, что преподаватели, имеющие опыт работы в образовательном учреждении меньше 5 лет имеют низкий показатель волевого самоконтроля (2 балла – женщины, 5 баллов – мужчины), что говорит об их неумении обладать собою в определенных жизненных ситуациях, в то время, как преподаватели с более 10-летним опытом работы демонстрируют способности сознательно управлять

собственными действиями, состояниями и побуждениями в любой ситуации (7 – женщины, 11 – мужчины).

Подведя итоги проведенного исследования, стоит сделать заключение о том, что нами был определен совокупный показатель формирования профессиональной компетентности преподавателей вуза, перечень которых был разработан с целью формирования у них готовности к работе с талантливой молодежью. На наш взгляд, полученные в ходе исследования данные указывают на стабильный рост уровня сформированности профессиональной готовности преподавателей (0,549 – 0,838), что свидетельствует об их позитивном отношении к работе с талантливой молодежью, определяемое уровнем их интеллектуального, нравственного, культурного развития, а также социальной позицией и мировоззрением.

Таким образом, проведенный нами анализ проблемы формирования у преподавателей готовности к работе с талантливой молодежью вносит существенный вклад в решение социально важной задачи современного общества – разработки системы развития профессиональных способностей у педагогических работников высшей школы в обучении одаренных студентов, способствуя тем самым их профессиональному росту и саморазвитию.

#### *Список литературы*

1. Арсенова М.А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Череповец, 2002. – 19 с. Электронный ресурс: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-studentov-vuza-k-obrazovatelnoi-rabote-s-intellektualno-odarennymi-detmi-doshkoln> (Дата доступа 10.09.2019).
2. Ушатикова И.И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Тат. гос. гум.-пед. ун-т. – Казань, 2006. – 22 с. Электронный ресурс: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-podgotovka-buduschih-uchiteley-k-rabote-s-odarennymi-shkolnikami> (Дата доступа 10.09.2019).

**Трофимова Ю. С.**

*студент, ГОУ ВО МГОУ, Москва*

*E-mail: [trofima02@mail.ru](mailto:trofima02@mail.ru)*

**Научный руководитель:**

*кандидат педагогических наук, доцент*

**Хапаева С. С.**

## **ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ, ВОЗМОЖНОСТИ ЕЁ РАЗВИТИЯ НА УРОКЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*Аннотация. В статье рассмотрена специфика детской одаренности, подходы к классификации детской одаренности, а также сущность неожиданной одаренности. Освещается значение развития творческих способностей на уроках технологии в школе, значение проектной деятельности.*

*Ключевые слова:* Одаренность, одаренные дети, творческие способности, технологическое обучение.

*Abstract.* The article deals with the specificity of child giftedness, approaches to the classification of child giftedness, as well as the essence of unexpected giftedness. The importance of development of creative abilities at the lessons of technology at school, the value of project activities is highlighted.

*Keywords:* Giftedness, gifted children, creative ability, technological learning.

Нынешняя действительность требует от общества подготовки не просто квалифицированных кадров, но и максимального развития интеллектуального и творческого потенциалов человека. Выпускники образовательных учреждений: школ, колледжей, ВУЗов должны быть готовы после получения определенной степени образования постоянно обновлять свои знания, повышать квалификацию, интегрировать свои умения и навыки в смежные сферы деятельности. Именно поэтому изучение феномена детской одаренности особенно актуально для современного образования [5]. Выявление детей с творческими способностями напрямую влияет на дальнейшее развитие научного потенциала России.

Так кто же они такие – одаренные дети? Определённо, это те дети, которые опережают сверстников в развитии, показывают превосходные результаты в какой-либо учебной или творческой сфере, предлагают инновационные решения актуальных проблем. Но, тем не менее, не всегда перечисленные признаки являются признаками одаренности.

В научной литературе понятие одаренности звучит следующим образом – «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности» [2, с. 7].

Специфика детской одаренности отличается от одаренности взрослого человека. Стоит обращать внимание на то, что в дошкольном возрасте у детей более высокий интерес к окружающему миру, таких ребят проще увлечь в какую-либо деятельность, поэтому их интерес и успехи не всегда будут указывать на признаки одаренности. Также не стоит забывать о понятии «обученности», на это влияет огромное количество факторов, например, социальное положение семьи, местность проживания, уровень школы: оборудование, педагогический состав, наличие дополнительных занятий помимо уроков и т.д. Может происходить угасание способностей в силу переходного возраста, влияние обстановки в коллективе или семье [4].

Парадокс детской одаренности заключается в том, что не всегда интеллектуальный уровень развития детей играет главную роль в одаренности. В книге Н.С. Лейтеса «Психология одаренности детей и подростков» выделяются следующие области, потенциал к которым может быть у ребенка:

- общие интеллектуальные способности;
- конкретные академические способности;
- творческое, или продуктивное, мышление;

- лидерские способности;
- художественные и исполнительские искусства;
- психомоторные способности.

Продуктивна и теория множественности видов интеллекта Ховарда Гарднера, суть которой состоит в том, что в зависимости от способностей человека его интеллект можно отнести к одному из 7 видов: лингвистический, логико-математический, музыкальный, пространственный, телесно-кинестезический, личностный (интраличностный и интерличностный) [цит. по 4].

Классификаций одаренности по различным критериям существует множество, они рассматриваются с точки зрения различных наук; с точки зрения проявления одаренности; с точки зрения сферы деятельности и т.д. [1].

В рамках современного научного прогресса и изучения детской одаренности одной из самых обсуждаемых является творческая одаренность. Творческие способности в школе развиваются на всех уроках, большим потенциалом обладают уроки литературы, МХК, ИЗО, технологии, информатики, а также на занятиях в рамках дополнительного образования. Если в школу все ходят в обязательном порядке, то на кружки и секции ребята идут, исходя из своих интересов и возможностей. Обучающиеся, которые погружены с головой в творческую деятельность не всегда имеют отличную успеваемость в школе. При разработке общеобразовательных программ необходимо создавать различные варианты, которые учитывают наличие у детей определённых способностей к какой-либо сфере.

Для создания условий развития творческих способностей детей на уроках технологии в школе, педагог должен комбинировать различные методы и формы обучения. Это необходимо для того, чтобы у детей не возникало чувство неприязни к учебе и школе, чтобы им было интересно на уроках. В процессе технологического образования, изучая различные виды рукоделия, ручного труда, применения современных технологий в производстве у одаренных детей больше возможностей проявить свои способности, придумать и создать своё изделие, показать то, что у него получается лучше всего. Педагог в работе с детьми помочь ребёнку поставить те цели, которые они могут достичь, тем самым развивая свои способности. Огромным потенциалом обладает проектная деятельность. Проект дает возможность ребенку творить, создавать, ставить перед собой высокие цели. Задача учителя в школе - не загасить желание ребенка, услышать его мнение и помочь ему в исследовании.

При работе с творчески одаренными детьми необходимо давать возможность ребенку проявить себя в творческом процессе, высказаться, показать эмоциональное состояние в своей деятельности, нельзя критиковать и ругать, потому что это может вовсе отбить желание ребенка заниматься любым делом. В данном случае ребенок занимается тем, что ему больше интересно. И делает это так, как он видит, его мнение не обязано совпадать с мнением окружающих его взрослых [3].

Существует также такой аспект, как неожиданная одаренность. Именно в ней и кроется вся суть изучения проблемы детской одаренности. Если ребенок одарен – это видно далеко не всегда. Так как одаренность – это то, что есть у человека на протяжении всей жизни, то многие великие умы человечества проявили свою одаренность далеко не в детском возрасте. Не всегда одаренным может оказаться тот ребенок, на которого родители или педагоги возлагали большие надежды. Нельзя дискриминировать детей по каким-либо признакам. Любой человек, а тем более ребенок – загадка и мы не можем быть уверены, что он не обладает талантом или выдающимися способностями.

#### *Список литературы*

1. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
2. Богоявленская Д.Б. и др. Рабочая концепция одаренности / науч. ред. В.Д. Шадриков. – М., 2003. – 95 с.
3. Гриценко Е.М. Художественная одаренность, ее выявление и организация работы // [Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт](#): материалы XVI международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 151-155.
4. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
5. Ходакова Н.П., Зенкина О.Н. Развитие одаренности младших школьников в рамках изучения курса информатики в системе начального и общего образования // Одаренный ребенок. – 2015. – № 4. – С. 30–42.

**Челяпина О. А.,**  
МБОУ СОШ № 98, Воронеж,  
E-mail: olgaschool98@yandex.ru

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ**

*Аннотация: статья посвящена обобщению опыта работы с одарёнными детьми. Проанализированы методы работы, итоги педагогической деятельности в данном направлении, а также перспективы дальнейшего взаимодействия педагога с одарёнными детьми для достижения наилучших результатов.*

*Ключевые слова: одарённость, результаты деятельности, всестороннее развитие, перспективы взаимодействия*

*Abstract: the article is devoted to generalization of experience with gifted children. Methods of work, results of pedagogical activity in this direction, and also prospects of further interaction of the teacher with gifted children for achievement of the best results are analyzed.*

*Key words: giftedness, results of activity, comprehensive development, prospects of interaction.*

Работа с одаренными детьми является одним из интересных и сложных направлений в деятельности любого педагога, независимо от преподаваемого им предмета. Данная статья посвящена обобщению опыта работы с

одаренными детьми учителей истории и обществознания МБОУ СОШ №98 г. Воронежа.

Выделим наиболее актуальные направления деятельности учителя истории и обществознания с одаренными детьми: правовое просвещение учащихся, работа в рамках научного общества, финансовая грамотность, развитие гражданского мировоззрения и другие, и осветим их реализацию.

Одним из важнейших направлений в работе с одаренными детьми является краеведение. Многие наши ученики собирают материал о жизни своих родственников, участвовавших в Великой Отечественной войне, по итогам данной работы эти материалы были опубликованы в Книге Памяти «Забвению не подлежит!» и приняли участие в ежегодном областном творческом конкурсе ВИБТ «Гордость моего родного края», в региональном конкурсе «Сохраним историческую память о ветеранах и защитниках нашего Отечества» и т.д.

Каждый год в школе проводятся внеурочные мероприятия, связанные с краеведением: общешкольные праздники, посвященные Дню Победы, Дню Героя Отечества, и музыкально-литературные гостиные в честь освобождения г. Воронежа от немецко-фашистских захватчиков, и другие мероприятия, выступления детей в честь значимых исторических событий для учащихся начальной школы.

Полагаем, что краеведение способствует не только развитию творчества, но решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем городе, районе, крае, республике, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении, видеть реальные проблемы в жизни общества и способствовать их выявлению, обсуждению и решению [3].

Одаренные дети школы показывают стабильно высокие результаты. Так, ученица 11 класса, член научного общества секции «Краеведение», в прошлом учебном году заняла 2 место в областной краеведческой конференции, а в этом учебном году в качестве приглашенного участника Форума одаренных детей заняла 2 место в областной краеведческой викторине.

В 2016 году педагоги школы участвовали в III Российских педагогических чтениях имени академика РАО С.О. Шмидта в г. Самаре, обобщали свой педагогический опыт в сфере краеведения, о чем свидетельствуют полученные сертификаты. Так, по итогам чтений Челябинца О.А. была награждена Почетной грамотой «За высокий профессионализм, педагогическое мастерство и вклад в разработку методики краеведения в Российской школе».

Актуальным направлением своей работы с одаренными учащимися является их правовое и гражданское просвещение. Можно констатировать повышение интереса учащихся к подобной проблематике за последние 10 лет. Современная молодежь имеет достаточно активную гражданскую позицию, стремится участвовать в жизни общества. Подрастающее поколение не отстраняется от политики, оно осознает себя её частью, не смотря на серьезные

дефициты гражданского мировосприятия, что зафиксировано в исследованиях И.В. Егорова и Д.В. Наумовой [1].

Так, в 2016 году две ученицы нашей школы стали победителями городского конкурса «Коррупция глазами молодежи», организованного Межрегиональной общественной организацией «Против коррупции» при поддержке уполномоченного по правам человека в Воронежской области, департамента образования, науки и молодёжной политики Воронежской области, при участии Управления по профилактике коррупционных и иных правонарушений правительства Воронежской области.

Ученик 9 класса нашей школы, член школьного научного общества по истории, став призером секции «Международные отношения» ВГУ – 2017 года, посещал открытые лекции в школе МГИМО (У) МИД России, направленную на профессиональную ориентацию учащихся старших классов с целью их дальнейшего поступления в вузы, связанные с системой международных отношений.

Гражданскую позицию школьников необходимо целенаправленно развивать, повышая у учащихся уровень сензитивности к собственной культуре и истории, используя рефлексивные технологии [2]. Так, в 2018 году учениками 10 класса были выбраны темы «Роль молодого поколения в формировании гражданского общества», а также «Россия и ООН XXI века: новые приоритеты», по которым выступили с докладами не только в школе, но и в ежегодной конференции, которую проводит ВГУ. Последние 4 года наши ученики занимают на этой конференции призовые места на секции «Международные отношения».

Результатом деятельности по направлению повышения финансовой грамотности учащихся является работа с ученицей 10 класса, которая стала призером муниципального этапа ВОШ по экономике, призером региональных конференций для учащихся ВГТУ и ВГУ (секция «экономика») и была приглашена на профильную смену для одаренных детей по экономике в г. Репное весной 2018 года.

Продуктивной формой работы с одаренными является обучение в Летней школе по правам человека «Взаимодействие государства и гражданского общества в реализации Международных пактов о правах человека», организованной в рамках Консорциума университетов России ВГУ при поддержке Управления верховного комиссара ООН по правам человека. В Летней международной школе приняли участие около 150 отечественных и зарубежных экспертов. Итогом явилась победа учащегося 9-го класса нашей школы на муниципальном этапе ВОШ по правоведению в этом учебном году и 2 место (второй год подряд) на ежегодной конференции ВГУ.

Разнообразную работу в данном направлении учителя истории школы отразили в обобщении педагогического опыта, приняв участие в VI региональном творческом конкурсе по правам человека, который был организован по инициативе Уполномоченного по правам человека.

Значимость нашей работы с одарёнными детьми оценена высоко, что подтверждают многочисленные сертификаты, дипломы, грамоты школьного, муниципального, регионального, всероссийского, международного уровней. Анализ образовательных результатов показывает положительную динамику в обучении и воспитания одаренных учащихся, которые в результате представленной внеурочной работы становятся более уверенными в себе, приобретают бесценный опыт публичных выступлений и защиты своих работ, учатся писать статьи, их гражданская активность повышается. Несомненно, педагогический коллектив видит долгосрочные перспективы такой работы со школьниками.

#### *Список литературы*

1. Егоров И.В. Гражданское мировосприятие личности и аттитюды патриотизма: теория и методы диагностики : учебное пособие. – М. : ИИУ МГОУ, 2018. – 110 с.
2. Наумова Д.В., Егоров И.В. Гражданское мировосприятие молодежи и модель сопровождения его становления // Актуальные проблемы психологического знания: теоретически е и практические проблемы психологии. – №2 (43). – 2017 – С. 67 – 75.
3. Ценностные основания образования: специфика России: монография / под ред. Б.Н. Бессонова. – М. : МГПУ, 2016. – 215 с.

**Югфельд И. А.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [yugfeld@1311.ort.ru](mailto:yugfeld@1311.ort.ru)*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ**

*Аннотация. В статье анализируются возможности подготовки будущих педагогов к сопровождению одаренных школьников. Обосновано содержание дисциплины по выбору «Психолого-педагогические основы сопровождения одаренных школьников» и технологии его реализации. Для формирования необходимых компетенций у бакалавров образования были модифицированы задания по педагогической практике (исследовательские, диагностические, проектные). Полученный бакалаврами субъективный опыт способствует формированию ценностного отношения к проблеме одаренного школьника.*

*Ключевые слова: одаренность, виды, признаки, теории одаренности, особенности одаренных детей, школьное насилие, психологически безопасная образовательная среда, ситуации выбора, производственная практика.*

*Abstract: The article analyzes the possibilities of preparing future teachers to accompany gifted students. The content of the discipline on the choice of "Psychological and pedagogical foundations for the support of gifted students" and the technology for its implementation are substantiated. To form the necessary competencies for bachelors of education, assignments for pedagogical practice (research, diagnostic, design) were modified. The subjective experience received by bachelors contributes to the formation of a value attitude to the problem of a gifted student.*

*Keywords: giftedness, types, characteristics, giftedness theories, especially gifted children, school violence, a psychologically safe educational environment, situations of choice, work experience.*

Рассматривая одаренного ребенка как важнейший интеллектуальный ресурс современного социума, исследователи констатируют массовую неготовность учителей работать с этой категорией школьников. Одаренный ребенок относится к группе риска и требует от учителя особенно внимательного и бережного отношения. Неслучайно, эти дети зачастую оказываются в ситуации буллинга, мобинга, кибербуллинга, становятся жертвами школьного насилия. Адресная подготовка в университете будущих педагогов к сопровождению одаренного ребенка – это один из наиболее действенных и перспективных путей приближения к решению данной проблемы.

Для реализации этой цели в курсах педагогической, возрастной, социальной психологии, теоретической и практической педагогики были акцентированы вопросы, связанные с диагностикой учащихся, понятием одаренности, ее видов и уровней, с развивающим обучением, педагогическим сопровождением, инклюзией, психологически безопасной образовательной средой. Бакалавры образования должны представлять особенности одаренных детей, знать индикаторы школьного насилия, способы преобразования деструктивных конфликтов в конструктивные. Дополнительно в содержание этих дисциплин был включен материал, знакомящий студентов с практическим опытом успешного сопровождения педагогами одаренных детей.

Понимая социальную и практическую значимость проблемы одаренного ребенка, особенно в ситуации инклюзивного образования, мы разработали и реализовали в образовательном процессе дисциплину по выбору «Психолого-педагогические основы сопровождения одаренного ребенка». Содержание курса включало характеристику подходов отечественных и зарубежных исследователей к пониманию сущности, структуры одаренности, теории и концепции одаренности в историческом и современном контексте. Виды, критерии, признаки одаренности, личностные особенности ребенка – вся эта информация необходима учителю для обоснованного и грамотного поведения в реальной практической ситуации.

Одаренность традиционно рассматривается как повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, позволяющий ему достигать высоких успехов в социально значимых видах деятельности, что выделяет его среди других представителей данной возрастной или социальной группы. Одаренность представляет собой системное качество, сложную взаимосвязь и взаимозависимость познавательной, эмоциональной, волевой, личностной сфер психики. Одаренный ребенок выделяется очевидными достижениями в каком-либо виде деятельности или имеет внутренние предпосылки для подобных достижений.

Бакалаврам образования важно понимать, что наряду с явной одаренностью существует латентная, то есть, одаренность, которая по каким-то причинам не проявила себя в учебной или иной деятельности ребенка. Будущие педагоги обсуждали категориальное пространство проблемы одаренности

(понятия «способности», «талант», «гениальность»)), позитивные и негативные особенности одаренных школьников, индикаторы психологически безопасной образовательной среды.

Учителя ценят такие качества одаренных учащихся, как выраженный познавательный интерес, поисковая активность, любознательность, самостоятельность и инициативность в учебном процессе. Эти школьники имеют значительный объем знаний, высокий уровень интеллекта, отличную память, большой словарный запас, логичную речь, используют сложные синтаксические конструкции. Вместе с тем, эту категорию детей нередко отличает эмоциональная неуравновешенность, перепады настроения, невротизм, повышенное чувство справедливости, чрезмерно высокие требования к себе и окружающим. Выраженный нонконформизм, низкая стрессоустойчивость, импульсивность, перфекционизм, критичность – эти качества делают одаренных детей более беззащитными и уязвимыми. Для учащихся этой группы характерна высокая чувствительность, они обращают особое внимание на интонации, жесты, позы, мимику учителя, родителей, своих одноклассников.

Процесс адаптации одаренного ребенка в социуме может протекать длительно и сложно, возможны нервно-психические срывы. Нетерпимость, конфликтность, гипертрофированные страхи и опасности, готовность исправлять ошибки других (и одноклассников, и учителя) могут привести к изоляции одаренного ребенка в классе, к формированию негативной Я-концепции, снижению самооценки, использованию неадекватных механизмов психологической защиты. В образовательном пространстве школы, по данным статистики, каждый четвертый ребенок подвергается травле. Моббинг (или буллинг) со стороны педагога проявляется в частой и необоснованной критике одаренного ребенка, в несправедливых замечаниях, в сарказме, иронии, прямых оскорблениях. Моббинг учителя может восприниматься школьником как образец для подражания, как «руководство к действию». Буллинг как запугивание, регулярный физический или психологический террор в отношении ребенка, может осуществляться одним или несколькими одноклассниками.

Обсуждение студентов вызвала концепция возрастного подхода к феномену интеллектуальной одаренности, обоснованная в трудах Н.С. Лейтеса. Будущим учителям важно понимать, что возрастная одаренность еще не означает, что повышенный уровень способностей ребенка сохранится в дальнейшем. Н.С. Лейтес наряду со специальными видами одаренности (музыкальной, художественной, психомоторной, творческой) использует категорию «общая умственная одаренность», подчеркивая, что одаренность – нельзя свести к интеллекту, это особый склад личности. При диагностике целесообразно отказаться от чрезмерно формализованного (измерительного) подхода. Идеи Н.С. Лейтеса создают основу для более адекватного взаимодействия учителя с одаренным ребенком.

Бакалавры образования рассмотрели также теорию одаренности с

позиции реализации творческого потенциала человека (А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич). Одаренность – высокий уровень творческого потенциала, исследовательская активность личности. Особую значимость в контексте данного подхода приобретает ранняя диагностика детей, использование адресных дидактических методов и технологий, стимулирующих познавательную потребность и творческую активность ребенка. Студенты познакомились также с динамической теорией одаренности (Ю.Д. Бабаева). Для будущих учителей важно не только оценивать уровень развития способностей, но и находить те препятствия, которые мешают развитию одаренного ребенка. Возникшие преграды должны рассматриваться как «целевые точки» психического развития ребенка, стимулирующие включение компенсаторных процессов.

В целях формирования у будущих учителей ценностно-смыслового отношения к проблеме одаренного ребенка были внесены коррективы в содержание психолого-педагогических дисциплин, технологии их изучения. В процессе изучения бакалаврами психологических дисциплин осуществлялось информирование студентов о негативных последствиях изоляции и одиночества. В семинарские занятия включались кейс-технологии, ориентированные на самостоятельную работу студентов. Контент кейсов позволял осуществить диагностику, анализ и интерпретацию результатов, предложить рекомендации для учителей и родителей.

Для формирования у студентов эмоционально-ценностного отношения к проблеме одаренности были модернизированы задания производственной практики (для работы с учащимися подросткового возраста). Бакалаврам образования предлагалось в ходе беседы с учителями и школьными психологами выяснить их отношение к одаренным детям, уточнить, как осуществляется сопровождение, какие сложности возникают во взаимодействии. Значительное число опрошенных учителей на основе повседневного наблюдения считает, что в их классах нет одаренных школьников. Даже при наличии в центре образования психологической службы от педагогов не было запросов о психодиагностике (в частности, об использовании методики Дж. Рензулли «Поведенческие характеристики одаренных»).

Среди других ответов педагогов типичным является следующий: «У меня в классе два одаренных ученика (они быстрее и лучше своих одноклассников усваивают новый материал, у них более высокий темп работы, хорошая память). Я даю им более сложные дополнительные задания, иначе будут отвлекать одноклассников». Таким образом, педагогическое сопровождение в реальной образовательной ситуации сводится к более объемным и сложным заданиям. Учителя считают, что на своих уроках создают доброжелательную и комфортную атмосферу, а на вопросы учащихся и дискуссии не хватает времени: очень насыщенная программа.

Студенты в процессе практики фиксировали вопросы, которые задают школьники, отношение к ним учителей. Особое внимание уделялось

психологической безопасности образовательного пространства класса, оценке психологической атмосферы учителями и школьниками. Будущие педагоги обращали особое внимание на технологии, используемые на уроках, на создание учителем ситуаций выбора, на организацию субъект-субъектного или объектного взаимодействия.

Будущие педагоги выяснили, что школьники подросткового возраста очень редко задают вопросы на уроке. Однако практически любой вопрос учащегося вызывают негативную реакцию со стороны учителя: «Нужно было слушать внимательно!», «Все поняли, только ты один, как всегда, не понял», «Не отвлекай класс своими глупостями». В лучшем случае педагог обещал позже ответить на заданный ребенком вопрос. Большой редкостью на уроках являются ситуации полемики или выбора школьниками учебных заданий. В учебном процессе доминирует репродуктивная деятельность учащихся, почти не используются поисковые и творческие задания. Процесс сопровождения одаренных детей в учебной деятельности предполагает создание учителем ситуаций выбора (интеллектуального, нравственного, социального), побуждение ребенка к самостоятельному нахождению решений и принятию на себя ответственности. В процессе проведения уроков по своему предмету студенты создавали ситуации выбора, предлагая ученикам самим выбрать домашнее задание из нескольких вариантов, используя исследовательские, проектные, междисциплинарные задания. Мы предполагаем, что полученный в квази-профессиональной деятельности собственный опыт будет в будущем перенесен выпускниками в реальную образовательную практику. Студенты убедились, что сопровождение учителем одаренных школьников предполагает создание ситуаций выбора, использование проектных, диалоговых, игровых, компьютерных технологий, а также тесное сотрудничество с психологами, коллегами, родителями детей.

## **РАЗДЕЛ VI. РЕФЛЕКСИВНО-СОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

**Ершова М. А.,**

*магистрант ИППО, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [ershovama@bk.ru](mailto:ershovama@bk.ru)*

**Научный руководитель:**

*доктор психологических наук*

**Степанов С. Ю.**

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

*Аннотация. Статья посвящена изучению феномена эмоциональной креативности в психолого-педагогическом контексте. Последняя рассматривается как высшая психическая функция, берущая начало своего развития в детском возрасте. Также прорабатывается*

*различие между понятиями «эмоциональная креативность» и «эмоциональный интеллект» на основе сравнения предлагаемых различными психологами трактовок этих понятий. Особое внимание уделяется анализу источников возникновения и развития эмоциональной креативности в детском возрасте, а также ее структурным и функциональным особенностям.*

*Ключевые слова: эмоциональная креативность; высшая психическая функция; творчество; эмоциональный интеллект.*

*Abstract. The article is devoted to the study of the phenomenon of emotional creativity in the psychological and pedagogical context. The latter is considered as the highest mental function, originating in its development in childhood. The author also studies the difference between the concepts of "emotional creativity" and "emotional intelligence" on the basis of a comparison of the interpretations of these concepts offered by various psychologists. Particular attention is paid to the analysis of the sources of the emergence and development of emotional creativity in childhood, as well as its structural and functional features.*

*Keywords: emotional creativity; higher mental function; creativity; emotional intelligence.*

Актуальность исследования феномена эмоциональной креативности у детей обусловлена современными условиями их развития. Так реалии информационной и цифровой среды, скачкообразное увеличение объема различных гаджетов в пользовании у детей самого раннего возраста, их чрезмерное увлечение социальными сетями и интернетом приводят к серьезным изменениям не только в сфере интеллектуально-когнитивного, но эмоционально-личностного развития. Превалирование в современном обществе ценностей рационализма, прагматизма и утилитаризма, «религии вещей», а также использование информационно-цифровых технологий в рекламной индустрии все больше подчиняют современных людей и в первую очередь детей законам потребительского общества, вытесняя нравственные ценности, эмоции, чувства, живое общение на периферию их жизнедеятельности.

Противостоять этому, на наш взгляд, можно и нужно в том числе за счет всемерного развития эмоциональной сферы личности современного человека, причем не только в аспекте наращивания эмоционального интеллекта [6], но в первую очередь эмоциональной креативности. Поскольку первый функционально направлен на адекватность решения задач эмоционального общения в стандартных коммуникативных ситуациях, а последняя, имея направленность на порождение и реализацию бесконечно разнообразных чувств и эмоций, может, должна и будет, с нашей точки зрения, оставаться прерогативой и преимуществом человека над машинами, сколь угодно сложными. Ведь разработка на базе человекоподобных роботов цифровых программ и алгоритмов с элементами искусственного интеллекта, способных распознавать и имитировать эмоциональные реакции человека, уже успешно осуществляется. Данное понимание различия эмоциональной креативности и эмоционального интеллекта служит онтологическим и аксиологическим основанием для построения психолого-педагогических исследований на идеях рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотворчества [8].

В связи с этим, целью данной статьи является обобщение научных исследований по эмоциональной креативности, обоснование видения

эмоциональной креативности, как высшей психической функции человека и анализ особенностей ее развития в структурном и функциональном аспектах.

Впервые феномен эмоциональной креативности был описан в конструктивистской теории эмоций Дж. Эйврилла. По его мнению, эмоциональная креативность – это способность видоизменять структуру и содержание эмоциональных синдромов, которые представляют собой организованные паттерны реакции (гнев, любовь, горе и т.д.), и выступают продуктом творческой активности [9, 10].

Процесс порождения новых эмоциональных синдромов, Дж. Эйврилл, условно разделил на три ступени:

- на первой ступени развитие эмоциональной креативности характеризуется необычным выражением и переживанием эмоций в рамках уже существующих эмоциональных синдромов;
- второй ступени развития эмоциональной креативности присуще видоизменение стандартных эмоций;
- третья ступень – высшее проявление развития эмоциональной креативности обусловлено созданием новых форм эмоций [9].

Таким образом, эмоциональная креативность – это способность, присущая большинству людей, но «порождённая определёнными усилиями и предусмотрительностью» [9, 10].

Анализ отечественной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в науке на сегодняшний день имеются различные мнения о содержании понятия «эмоциональная креативность».

И.Н. Андреева в своих исследованиях соотносит эмоциональную креативность с эмоциональным интеллектом [1]. О.И. Власова рассматривает эмоциональную креативность как часть эмоциональной одаренности [2]. Для Е.Л. Яковлевой эмоциональная креативность – процесс проявления человеческой индивидуальности. Т.Н. Березина в рамках своей концепции «Трёх миров», рассматривает эмоциональную креативность, как составляющую социальной креативности, наряду с научной и художественной [2]. Е.А. Валуева и Д. В. Ушаков в контексте своей модели соотношения интеллектуальных и творческих способностей, выделяют эмоциональную креативность как формат переработки эмоциональной информации, как способность к решению нестандартных задач с эмоциональным содержанием [3].

В связи с отсутствием общепринятого концептуального толкования эмоциональной креативности нам представляется важным подойти к определению содержания релевантного ей понятия на основе очерчивания более полной ее феноменологии, в первую очередь, в генетическом аспекте. Кроме того, необходимо нащупать объяснение источников ее возникновения и развития, а также ее свойств и индивидуальных особенностей проявления в детском возрасте. Именно это, на наш взгляд, позволит подойти к решению проблемы создания и использования адекватных психолого-педагогических и

методических средств развития эмоциональной креативности, начиная с самого раннего дошкольного детства. Опорной концепцией для решения этих задач стала для нас культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского [4].

Исходя из этого концептуального посыла, истоки возникновения и развития эмоциональной креативности как высшей психической функции можно выстроить по четырем ступеням развития.

Первая ступень соответствует инстинкту, или врожденному, наследственному фонду способов поведения, в том числе эмоциональному. Данную ступень занимает система драйвов, например: голод, жажда, и другие психофизиологические потребности новорожденного, проявляющиеся главным образом в плаче и криках. Первые эмоции, которые испытывает ребенок сразу после рождения, – это эмоции отрицательного свойства, связанные с той или иной степенью дискомфорта новорожденного, выполняющие защитную функцию. Положительные эмоциональные реакции вызывают впечатления, связанные прежде всего с присутствием взрослого (в первую очередь матери) в поле зрения ребенка (комплекс оживления), который начинает формироваться уже в младенчестве.

Вторая ступень – это ступень эмоционального заражения и неосознанного подражания социальным эмоциональным реакциям значимого взрослого. Овладение тем или иным процессом поведения у ребенка строится по образцу того, как взрослый эмоционально управляет им.

Третья ступень – ступень эмоциональных реакций, опосредованных речью и характеризующаяся процессом интериоризации знаково-символических средств идентификация ребенком эмоциональных сигналов лица и тела других (окружающих), что обеспечивает формирование механизмов эмпатии и возможностью осознания того, что происходит внешне (в социальной форме), а затем актуализируется внутри. Ребенок на этой ступени приобретает способность идентифицировать, безошибочно называть и осознавать свои эмоции.

Четвертой ступенью развития эмоциональной креативности является овладение собственным поведением через овладение своими чувствами, переживаниями и эмоциями. Не овладев механизмами саморегуляции своих эмоциональных состояний, не сделав их рефлектируемыми человеку невозможно преодолеть стереотипность своих неосознанных и стихийно возникающих эмоциональных реакций в тех или иных ситуациях [9]. Тем самым человек, не дойдя до этой стадии развития эмоциональной сферы, лишает себя возможности не просто подпадать под власть каких-либо стихийно возникающих эмоций, но осознанно управлять своими переживаниями, а соответственно и своим поведением, а также эффективно и целесообразно строить отношения с окружающими людьми.

Мы полагаем, что высшей стадией развития эмоциональной креативности является: рефлексивная регуляция эмоций, вдохновения, паттернов поведения, а также талантливое проживание и эмоциональная игра, творческое

преображение человеческих чувств и переживаний, характерных для художественных форм и сфер деятельности: в литературе, музыке, живописи, театре, кинематографе, юморе, сатире и др. Именно в этих высших формах проявления эмоциональной креативности человек способен не только сам проживать новые эмоции, но и пробуждать их у других людей.

Несмотря на то, что наивысшей степени зрелости эмоциональная креативность достигает только на последней четвертой ступени развития, ее формирование начинается на самой ранней ступени и может совершенствоваться на протяжении всей человеческой жизни. На более ранних этапах становления это проявляется в попытках ребенка заниматься эмоциональным фантазированием и воображением, промериванием к себе различных чувств и переживаний за счет идентификации с различными литературными, анимационными или кинематографическими героями, а также освоения и игровой имитации разнообразных социальных ролей и т.п.

Исходя из изложенных выше теоретических оснований можно определить понятие «эмоциональную креативность». В соответствии с ним эмоциональная креативность – это социально обусловленная и развиваемая высшая психическая функция, которая у каждого человека может быть сформирована в разной степени и может проявляться в различных формах. Такое понимание эмоциональной креативности позволяет предположить, что некоторые люди способны преимущественно к осознанию эмоций, другие - к проявлению эмпатии, для третьих характерен более высокий уровень эмоциональной креативности, проявляющийся в регуляции эмоций, проживанию и их видоизменению, а наиболее эмоционально-креативные личности способны сами создавать новые формы эмоций у себя и других людей.

Исходя из такого понимания эмоциональной креативности можно выделить три уровня ее развития:

- низкий уровень характерен для людей, способных к пониманию, осознанию, распознаванию эмоций у себя и других, способность к эмпатии;
- средний уровень, обусловлен способностью уже управлять эмоциями, т.е. способностью к аффективному самоконтролю, к воспроизведению, проживанию и видоизменению своих эмоциональных реакций;
- высокий уровень, присущ людям, способным создавать новые, оригинальные эмоции у себя и других.

В соответствии с методологическим принципом ЭУС (этапы-уровни-структуры), введенным и разработанным Я.А. Пономаревым в рамках психологии творчества [7] для объяснения системной взаимосвязи генетических, функциональных и структурных аспектов того или иного психического креативного процесса, мы можем наметить три этапа в развитии эмоциональной креативности:

- первый связан с формированием психических механизмов распознавания и понимания необычных эмоций у себя и других (идентификация эмоций);
- второй этап характеризуется формированием способности воспроизводить эмоции других и управлять своими эмоциями;
- последний – предполагает развитие способности к пробуждению новых эмоций у себя и у других.

Именно на третьем этапе эмоциональная креативность проявляет в полной мере свой творческий потенциал и продуктивность.

Таким образом, в ходе теоретического анализа различных психологических работ, понятие «эмоциональная креативность», введённое Дж. Эйвриллом, представляющее собой способность переживать и выражать новые оригинальные эмоции, способность преобразовывать эмоции, нами было существенно и расширено, а также выстроено как предмет психолого-педагогического исследования. Эмоциональная креативность как таковой предмет понимается нами как высшая психическая функция человека, направленная на идентификацию, осознание, актуализацию, управление, преобразование и порождение новых оригинальных эмоций у себя и других. Экспериментальной проверке описанных выше концептуальных построений будет посвящено наше дальнейшее исследование.

#### *Список литературы*

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен эмоциональной креативности. Монография/ Андреева И.Н. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388с.
2. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура // Психология и психотехника. – 2012. – №2. – С.43-50.
3. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М: ИП РАН, 2009. – С. 216-227.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96с.
6. Голубина Ю.Ю., Взаимосвязь между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом // Педагогика и психология образования. – 2013. – С.80-87.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304с.
8. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. – 2014. – № 4 (66). – С. 85-93.
9. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates // Journal of Personality. April. – 1999. – 67:2. – P. 331–371.
10. Averill J.R. & Thomas-Knowles C. Emotional creativity. In K.T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion. – London: Wiley. – 1991. – 299p.

**Левинтов А.**

*кандидат географических наук, старший научный сотрудник,  
Московский Городской Университет, Москва  
E-mail: [alevintov44@gmail.com](mailto:alevintov44@gmail.com)*

## **СВОБОДА И КОНСЕРВАТИЗМ В КРЕАТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ. ТРЕБОВАНИЯ К ЭГАЛИТАРНОМУ КРЕАТИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

*Аннотация. Статья посвящена проблемам и особенностям эгалитарного креативного образования. На примере географии показано как трансформируются обычные школьные предметы в условиях креативного образования.*

*Ключевые слова: критическое мышление, креативное мышление, интегрированные умения, креативная деятельность, эвристика*

*Abstract. The article is devoted to the problems and peculiarities of egalitarian creative education. For example, geography is shown how ordinary school subjects take transformation in the conditions of creative education.*

*Key words: critical thinking, creative thinking, integrative skills, creative activity, heuristic*

В последние два десятилетия много говорится и пишется о креативном классе [6], как ведущей силе общества будущего, о том, что творчество демократизируется и становится доступным не избранным одиночкам, а массово, о эгалитарном креативном образовании, но пока, по крайней мере, в нашей стране, такое образование не изучается и не обсуждается. Творчество одиночек – удел деспотий, тираний и автаркий, демократия открывает просторы и возможности массового творчества. Легализация положения людей нетрадиционной ориентации, как правило, более креативных, чем обычное большинство, значительно повысила человеческий ресурс творчества. Миру стали скучны расчётливость, рутина, обязательность, заданность и определённости технологии, прилежание, тупое исполнительство – это лишает жизнь красок и смыслов.

Представляется крайне важной мысль фон Хайека [4]: культурный (=нормальный) человек ориентируется на историю и прошлое, забота о будущем – удел диктаторов и тоталитаристов. К этой идее следует добавить: и только культурный (=нормальный) человек свободен. Ведь традиции (приверженность к культуре) и консерватизм (приверженность к истории) не делают нас рабами того и другого. В творчестве мы стремимся преодолеть своё прошлое, сказать и сделать нечто новое, но ведь для этого надо хорошо знать старое, имеющееся. Креативное образование – это прежде всего освоение себя как свободного человека, освобождающегося и освобождающего других. В несвободном обществе эгалитарное креативное образование невозможно.

Цели данного текста – начать разговор о принципах и содержании креативного образования.

Творчество начинается с себя, своей истории жизни (way of life) и своей среды существования. Именно поэтому креативное образование – это, конечно же, самообразование.

Образование, таким образом, включает в себя не только реальные изменения в образующемся человеке, но и изменения в его идеальных представлениях о себе.

Акт образования есть фиксация процесса образования и рефлексивное самоутверждение в том, что оба эти изменения произошли.

Так как, по М. Бахтину [1], человек – существо становящееся и вечно несовершенное, но совершенствующееся, то сам процесс образования становится *long life education* в силу того, что оно индуцируется и провоцируется самим человеком, его интеллектуальными усилиями по формированию своего идеального образа.

Фиксация наиболее значимых и заметных изменений в себе самом и в своих образах себя представляет некоторую, рефлексивно выстраиваемую галерею актов образования, составляющую жизненный образовательный путь.

По нашему мнению, креативные способности человека связаны с воображением: способностью человека не только создавать те или иные *образы*, но и помещать, вмещать в них себя, действовать самому в воображаемых мирах, имитируя последующую реализацию этих креатур.

Таким образом, возможно возрождение и античных традиций образования (то *διαμορφωσις* от *μορφη* – образ), немецкого догумбольдтовского университетского образования (*das Bildung*) и образования как образования или того, что по-английски должно звучать как *imagination*.

Креативное образование начинается с освоения образцов красоты. Красивое воспринимается ребёнком мгновенно и самостоятельно. Красивое завораживает и чарует его, притягивает, требует возвращения к себе вновь и вновь. Так в структуры сознания и психики впечатываются эстетические идеалы, лекала красоты, образцы.

Основным историческим достижением креативного общества и креативного образования станет вполне естественный выход на эстетические ценности и оправдания человеческого существования.

Эстетическое образование организационно будет во многом противоположно нынешнему: огромное количество независимых друг от друга школ красоты и практически неограниченный ничем, включая меркантильные соображения, выбор каждого человека, уверенного в своем практическом бессмертии. Если к тому времени и сохранятся товарно-денежные отношения, то платить за образование будут не получающие образование, а дающие его (в целях повышения своей конкурентоспособности и привлекательности): эстетически неприемлемо зарабатывать на красоте и школе красоты. Вообще, по-видимому, мы вернемся во времена Цицерона, когда наемный труд для свободного человека был позором: в отдаленном будущем занятие по найму станет уделом биороботов и любых других машин и механизмов, человек же в позоре наемного труда найдет себе оправдание перед проигрышем своим техническим порождениям.

В обществе отдаленного будущего проблема критерия красоты, столь значимая для нас, исчезнет, но зато возникнет проблема пути или путей:

именно это станет наиболее мучительным и наиболее обсуждаемым вопросом эстетического образования. Вполне возможно, в языке возникнут новые грамматические формы, такие как желаемое совершенное будущее (desired perfect future и недостижимое совершенное будущее (unattainable perfect future), может быть даже совершенное настоящее (perfect present).

Таким образом, можно сформулировать некоторые, далеко не все, эстетические требования к креативному образованию:

- полная декомпозиция стандартов
- всеобщность образовательной деятельности (все учат всех)
- бесконечность процесса образования
- категорический отказ от дефинитивных (окончательных) форм образования
- полная индивидуализация образовательных траекторий
- осмысление образования как поиска и попыток достижения образа Бога.

Важно не просто знание и соблюдение традиций, но вживание в них – только в этом случае их преодоление (а творчество – всегда преодоление существующих норм и традиций, существующей культуры) становится экзистенциально значимым, переживается одновременно и как трагедия, и как анабасис.

Имитации и симуляции хороши при освоении той или иной деятельности (обучение) либо для установления внутри коллективных отношений (воспитание). Креативные игры – это когда задание на игру, круг игры и правила игры устанавливаются самостоятельно играющими.

Игра, как тонко подметил Й. Хейзинга [5], имеет двойную природу. С одной стороны, «игра старше культуры, ибо понятие культуры, сколь неудовлетворительно его ни описывали бы, в любом случае предполагает человеческое сообщество, тогда как животные вовсе не дожидались появления человека, чтобы он научил их играть», с другой – это чисто человеческое занятие. Двойственность природы игры позволяет выделить два типологических основания: естественное (природное, докультурное) и искусственно-техническое (деятельностное, интеллектуальное).

Первое укладывается в триаду Й. Хейзинги «paidia-aturro-agon» («ребячество-пустое-круг»). «Искусственные» игры строятся на другой триаде: «play-game-performance». В совокупности же игры порождают мастерство, потому что в них мы видим обычно то, на что другие смотрят равнодушно и бессмысленно. Всё дело в способности нашего мозга создавать неконтролируемые нами ассоциативные связи. Да, мозг много умней нас самих. И тут важна синектика – метод активизации творческого процесса за счет коммуникации разнородных профессий, студийность общения художников, поэтов, музыкантов, дающая неожиданные результаты. Фантастика всегда эвристична.

Пришедшее из Пустоты, эвристическое творчество и знание, уходит в Пустоту, в бессмертие, оставляя нам в утешение возможность интерпретировать найденное когда-то. В отличие от эвристики, *креатив* (от

латинского *creates*, сделать, рождать, производить, созидать) – целенаправленное творчество, направленное из Пустоты, из универсумально-духовного мира к людям и их культуре. Каждому дан талант от рождения – и это важнейшая естественная компонента процесса творчества, обязывающая каждого не зарывать данный ему талант в землю, а приумножать его или хотя бы преувеличивать.

Креативное образование онтологично, а не логично. Даже математику можно преподавать не как освоение логических процедур в доказательстве теорем и решении задач. Вот, например: в Единой Коллекции Цифровых Образовательных Ресурсов на сайте [7] имеется 317 задач на подобие треугольников и бесконечное число примеров. Чуть не полмесяца семиклассники долбят эту тему, решают десятками примеры и задачки, пока, наконец, непонимание этой проблемы не доводится до автоматизма: правильные ответы отскакивают от зубов и шариковых ручек совершенно безболезненно, а между тем история эта весьма поучительна именно с точки зрения гуманизации образования.

Древнегреческий философ Фалес (625-545 гг. до н.э.) с помощью слуги измерил высоту египетских пирамид: однажды в полдень он отмерил длину своей тени, а слуга – тени, отброшенной пирамидой. Зная собственный рост, Фалес вычислил высоту пирамиды, таким образом впервые решив задачу на подобие треугольников. Другой древнегреческий философ, Протагор (490-420 гг. до н.э.), извлек из этого случая ставшую знаменитой фразу-поучение: «Человек есть мера всех вещей существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют». Собственно, вот и всё, что нам стоит рассказать учащемуся, а самому учащемуся понять.

Человек избрал самого себя в качестве меры всем остальным вещам, как существующим, так и не существующим, и в этом смысле всякая мера – предельная абстракция всех вещей – бывших, настоящих, будущих, могущих и не могущих быть. Мера более абстрактна, чем число, и в этой ее абстрактности и заключена ее особая ценность.

Кроме того, будучи от человека, мера становится защитой человека. Меря всё на себя и собой, мы не вторгаемся в безмерные для нас пределы и не занимаемся, например, переустройством Вселенной и ее законов.

Гуманитарное знание только тогда становится гуманитарным, когда предполагает и допускает множественность других знаний, таких же истинных, как и оно само. Оставаясь в рамках гуманизма, мы должны предоставлять право на существование всех и любых систем знаний, понимая, что все они несовершенны. В этом смысле все религии, церкви и секты антигуманистичны потому, что только себя считают истинными, а все остальные учения о Боге – ложными или недостаточными. В задачнике по жизни в конце нет ответов – на каждую жизненную задачу имеется бесконечное число решений, как уже принятых, так и возможных для принятия в будущем. Тем и хорош этот задачник, что заглядывать в конец в поисках подсказки бессмысленно.

Музыкальное образование строится прежде всего на развитии памяти, её ёмкости и лёгкости воспоминаний: Мнемозина, богиня памяти – мать всех муз. Гимнастическое образование строится на идее повторения, что, конечно, важно в спорте, музыке, но убийственно в творчестве. Лучше вообще не знать и не уметь, чем знать и уметь механически. Это различие ввёл и обсуждал в «Истине и методе» Г.-Г. Гадамер [2]. Бильд-образование (Bild-Bildung) и есть креативное образование. К сожалению, во всём мире доминирует форм-образование (Form-Bildung), имеющее несравненно более мощные методические и дидактические разработки.

В журнале «География в школе» (2006) вышла моя статья [3], что послужило причиной приглашения меня в Центральную Музыкальную Школу при Московской Консерватории для преподавания географии, где я проработал четыре года, а затем, в 2010 году – в Московскую киношколу-киноколледж.

Опыт работы с творчески одаренными детьми, ориентированными на профессиональную креативную деятельность, показал:

- лучше никаких географических знаний, чем бесполезные
- лучше всего осваиваются географические аспекты мировоззрения, юзерские географические компетенции (например, практика путешествий) и география своей профессиональной деятельности.

Так, например, музыканты в рамках уроков географии писали эссе по географии своих музыкальных инструментов, делали презентации «Музыкальная жизнь родного или любимого города, а также делали курсовые проекты по теме «Музыкальные фестивали мира или России».

В киноколледже-киношколе студенты изучают Москву и различные аспекты жизни города по художественным фильмам и собственным кинонаблюдениям, создают карты кинофестивалей мира и России, осваивают опыт организации экспедиций и т.д.

Несомненно, в художественных школах должна быть своя география, отличная от других творческих специальностей и общеобразовательных школ.

#### *Список литературы*

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – [Электронный ресурс] // [http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/rubler2\\_1.html](http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/rubler2_1.html) – (дата обращения: 30.11.2019.)
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
3. Левинтов А. Е. География для негеографов // География в школе. 2006. – № 3. С.7-11.
4. Хайек Ф.А. фон Дорога к рабству. – М.: Экономика, 1992. – 176 с.
5. Хёйзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. –М.: Прогресс–Традиция, 1997. – 416 с.
6. Florida R. The Rise of the Creative Class And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life. Canada, Toronto University, 2002. – 650 p.
7. Единая Коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов. – Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru> – (дата обращения: 12.11.2019).

**Мишина И. Б.,**  
аспирант, МПГУ, Москва  
E-mail: [inelain@ya.ru](mailto:inelain@ya.ru)

**Оржековский П. А.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: [p.a.orzhekovskiy@gmail.com](mailto:p.a.orzhekovskiy@gmail.com)

## **КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА ДИВЕРГЕНТНЫХ И КОНВЕРГЕНТНЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХИМИИ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 18-013-00915)*

*Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме творческого развития учащихся на уроках химии. Выделены критерии и показатели оценки творческих способностей учащихся. Автором предложена методика количественной оценки креативных действий учащихся.*

*Ключевые слова: творческие способности, творческие задания, оценивание*

*Abstract. The article is devoted to the current problem of the creative development of students in chemistry classes. Criteria and indicators for assessing students' creative abilities are highlighted. The author has proposed a methodology for the quantitative assessment of students' creative actions.*

*Keywords: creativity, creative tasks, assessment*

В современном мире человеку нередко приходится сталкиваться с нестандартными ситуациями, решать разноплановые задачи, находить новые подходы к их решению. К тому же, окружающая действительность постоянно меняется, и этот процесс с течением времени происходит все быстрее. Реализация творческого подхода позволяет человеку чувствовать себя комфортнее, увереннее и легче найти себя в профессиональной деятельности. Процесс социализации также заметно упрощается, так как творчески развитая личность и в общении проявляет свою разносторонность и флексибельность. Поэтому становится очевидным необходимость развивать креативные способности на всем протяжении формирования личности, особенно в процессе обучения в образовательных учреждениях.

Вместе с тем все возрастающий поток информации при ограниченном времени практически не оставляет места творчеству в образовательном процессе. Учителя, родители и сами учащиеся зачастую стремятся к достижению формальных результатов обучения. Внедрение системы экзаменов в тестовой форме лишь усугубляет ситуацию, и в реальности при обучении учащийся осуществляет в основном действия хоть и усложняющегося, но репродуктивного характера. При этом существующие сегодня ФГОСы содержат требования, актуализирующие необходимость сочетания в процессе обучения как репродуктивных, так и креативных мыслительных действий [3]. Однако на практике методического решения этой образовательной задачи нет.

Мы проанализировали задания, включенные в утвержденные учебники по химии, и убедились, что задания творческого характера встречаются крайне редко.

Кроме этого, возникает и второе препятствие: использование учителем творческих заданий на уроке ограничивается отсутствием конкретных методик объективной оценки, и возникающей в связи с этим проблемы организации творческого процесса. Существующие же психологические методики диагностики творческих способностей не позволяют произвести объективную оценку творчества учащихся на предметном содержании и наблюдать за динамикой развития творческих способностей.

Таким образом, возникли и все более осознаются противоречия между необходимостью формирования и развития у учащихся творческих способностей в учебном процессе и реально существующими традиционными подходами к проведению уроков, а также необходимостью оценить выполнение творческих заданий предметного характера и недостаточной разработанностью технологической и критериальной базы такого оценивания.

Целью нашей работы является разработка критериальной базы оценивания действий, выполняемых учащимися при решении творческих задач, и методики ее применения на основе концептуально-математической модели, предложенной Степановым С.Ю., Оржековским П.А. и Ушаковым Д.В. [3]. Это позволит одновременно развивать и диагностировать творческие умения на предметном содержании непосредственно на уроке.

Перед нами стоят следующие задачи:

1. разработать систему заданий и вопросов предметного характера, для выполнения которых необходимо использовать креативные мыслительные действия;

2. определить критерии и показатели оценки творческих способностей учащихся на уроке химии.

Разрабатываемая методика должна иметь следующие преимущества:

1. Задания должны выполняться на уроке и в процесс развития творчества должны вовлекаться все присутствующие учащиеся независимо от уровня их успеваемости.

2. Задания предметного характера должны не отделять репродуктивные действия от творческого процесса, а сочетать их с креативными действиями в образовательном процессе, добиваясь оптимального баланса результатов развития. При соблюдении указанных условий решение творческих задач будет органично встраиваться в урок, или становиться его естественным продолжением.

3. Разработанная критериальная база должна учесть внутренние особенности творчества – процессуальную, личностную и коммуникативную его компоненту [2].

4. Использование современных цифровых технологий должно значительно сократить временные затраты на сбор и обработку данных.

Именно при выполнении этих требований критериальная база будет эффективно работать непосредственно в образовательном процессе. Кроме того, важным методическим условием для эффективного внедрения разрабатываемой методики является формирование корпуса творческих заданий предметного характера, которые бы удовлетворяли следующим требованиям:

1. Уровень сложности вопросов в этих заданиях должен определяться отведенным временем на их выполнение. Все составленные вопросы и задания для учащихся должны быть примерно одного уровня сложности – такого, чтоб за 5 минут возможно было предложить одно или несколько решений.

2. Задание обязательно должно иметь несколько вариантов решения, что необходимо для реализации творческого подхода.

3. Условия задания должны быть сформулированы неявно, так, чтобы возникла возможность разной интерпритации, что, в свою очередь, увеличит количество потенциально возможных решений.

4. Вопрос должен быть подобран и сформулирован таким образом, чтобы можно было выявить проблемы и сложности, возникающие при выполнении решения.

На описанные методические требования к творческим заданиям по химии во многом ориентированы разработки, представленные в книге Оржековского П. А., Давыдова В. Н., Титова Н. А., подготовленной ими для учителей химии [1].

При выполнении таких заданий по химии у учащихся актуализируется сложный творческий процесс. Из психологии творчества известно, что креативный процесс включает в себя дивергентные и конвергентные мыслительные действия [2].

В проведенном нами пилотном эксперименте было установлено, что отделить дивергентность мышления от конвергентности у учащихся 8, 9 классов практически невозможно. Зачастую, более детальная проработка предложенного варианта решения не приводит к успеху, или наоборот окончательный ответ дополняется и дорабатывается в процессе рассуждения. Мы считаем, что на этапе выбора подходящего решения учащийся ментально выделяет положительные аспекты каждой идеи и отбирает подходящие. То есть, при возникновении и оформлении идеи актуализируется дивергентный аспект творческого мышления, а проработка перспективности идеи и ее дальнейшая реализация является проявлением конвергентности мышления.

Дивергентность мышления стала первым критерием оценки его творческой. В качестве показателя этого критерия выступает количество предложенных учащимся идей. Первое решение предложенного задания оценивается одним баллом. При оценке каждого следующего варианта решения учитываем повышение сложности выдвижения идей. Общеизвестной последовательностью, которая отражает достаточно быстрое неравномерное возрастание признака, является ряд Фибоначчи. И при оценивании предложенных решений будет использовано эта последовательность. Тогда

каждому следующему варианту присваивается балл, согласно последовательности 1, 2, 3, 5, 8, 13 и т.д. Сумма баллов и определяет величину дивергентности мышления.

Конвергентность мышления учащегося оценивается при последующей более глубокой проработке ими решения.

Еще в 70-х годах 20 века ученые предлагали разнообразные подходы к повышению эффективности решения творческих заданий. Например, авторы метода мозгового штурма — В. Гильде и К. Штарке, неотъемлемой частью творческого процесса считают критику предложенных идей, а С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов — процесс переосмысления стереотипов опыта, т.е. его рефлексию [2].

В нашем эксперименте учащийся осуществляет рефлексию (оценку) положительных аспектов решения на этапе отбора подходящего варианта ответа и записывает понравившиеся ему идеи. В этом проявляются дивергентные мыслительные действия. А выявление и проработка отрицательных сторон решения, препятствий и сложностей, которые могут возникнуть при реализации предложенных идей, актуализируют конвергентное мышление учащегося.

Мы различаем два уровня конвергентности мышления.

Конвергентность 1 уровня напрямую производна от дивергентности и равна числу предложенных идей или 0 в случае, если ни одна идея детально не прорабатывалась. Конвергентность 1 уровня — это поверхностная конвергентность: учащийся уже продумывает конкретную идею, но, найдя первый же отрицательный аспект, не продолжает анализировать, а сразу переходит к следующей идее. Таким образом учащийся, предложивший только по 1 проблеме для каждой идеи, проявляет конвергентность 1 уровня.

Конвергентность 2 уровня — характеризует собственно глубину проработки решения, проявляющуюся в тщательности анализа отрицательных сторон предложенного варианта идеи. Конвергентность 2 уровня определяется тогда, когда учащийся предложил больше 1 проблемы для соответствующей идеи.

Трудность придумывания последующих отрицательных аспектов решения в рамках одной идеи тоже считаем неравномерно растущей. Для соразмерности с дивергентностью баллы также возрастают соответственно последовательности Фибоначчи и сумма баллов есть значение конвергентности 2 уровня. Опираясь на описанные различия, нами была предложена формула оценки креативности мыслительных действий обучающихся при решении творческих заданий, которая складывается из баллов дивергентности и конвергентности (1 и 2 уровня).

Мы планируем проведение экспериментальной апробации описанной методики с периодичностью раз в две недели в каждом классе (8 и 9): при двух часах химии в неделю организуем выполнение творческих заданий обучающимися 1 раз за 4 урока в конце занятия. Длительность проведения выполнения заданий: 10 минут.

Сначала планируем осуществить ознакомительный этап, который состоит из 3 занятий и включает информирование учащихся о цели работы, знакомство с применением креативных действий для решения задач творческого характера, работу с правилами заполнения протокола и поэтапное внедрение творческих заданий с пояснениями принципа выполнения работы. На четвертом занятии учащимся выдаются вопросы для самостоятельного выполнения.

Для проведения эксперимента предполагается использование цифровых технологий при заполнении формы протокола и обработке результатов в следующей последовательности:

1. Учащиеся за 10-15 минут до конца урока, используя свой телефон, подключаются к компьютеру учителя (через Wi-fi), входят в свой личный кабинет

2. Учитель запускает таймер (5 минут) и на экране у всех одновременно появляется вопрос и форма протокола. При ответе на вопрос каждый учащийся заполняет электронный протокол (карту). Учащийся должен придумать как можно больше идей, для решения задания и занести их в протокол. После отключения таймера вносить новые идеи в карту он уже не может.

3. Второй этап задания заключается в нахождении максимального количества отрицательных сторон или препятствий для осуществления каждой из идей. После формулировки задания учитель включает второй таймер (5 минут).

4. На экране телефона появляется вторая часть протокола, где кратко необходимо записать препятствия для осуществления каждого варианта решения.

После отключения таймера заполнение поля электронной карты становится невозможным. Ученик сохраняет результаты, и на экране появляется график с его новыми результатами и статистикой по предыдущим заданиям.

5. Последний этап выполнения задания – этап рефлексии, организация которого производится во внеурочное время и заключается в групповом обсуждении и более глубокой проработке решения до окончательного варианта. Подразумевается использование мессенджеров и создание общей для каждого класса беседы, в которую включены все учащиеся и учитель, как сторонний наблюдатель и инициатор обсуждения.

Таким образом, отслеживая и обрабатывая цифровые следы мыслительной деятельности учеников, получаем индивидуальную траекторию развития дивергентности, конвергентности мышления, а также суммарный показатель осуществления креативных действий при выполнении заданий по химии. Анализ отдельных показателей для каждого учащегося поможет определить зону его ближайшего развития и в дальнейшем спланировать индивидуальную работу по развитию творческих способностей учащихся.

*Список литературы*

1. Оржековский П. А., Давыдов В. Н., Титов Н. А. Экспериментальные творческие задачи по неорганической химии: книга для учащихся. – М.: Аркти, 1998. – 48с.
2. Пономарёв Я. А., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная и прикладная. – М.: Наука, 1990. – 222с.
3. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. Оценка ученика: на пути к цифровому образованию. Концептуально-математическая модель // Народное образование. – 2019. – №1. – С.130-139.

**Сёмина М. В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ФБГОУ ВО «ЗабГУ», Чита  
E-mail: [semina-67@mail.ru](mailto:semina-67@mail.ru)*

**Фёдорова Е. П.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва  
E-mail: [epfedorova@mail.ru](mailto:epfedorova@mail.ru)*

## САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация: В статье акцентируется представление о самореализации в творчестве как осознанной стратегии жизненного самоосуществления, детерминирующей поиск смысла и ценности жизни, развитие индивидуальности человека на основе его внутренней мотивации. Показано, что результирующим вектором проявленного в единстве инициативы и творческих усилий творческого начала человека становится жизнетворчество как вершина жизненного самоосуществления. Приводятся некоторые результаты эмпирического исследования самореализации в творчестве. Выделены шесть жизненных стратегий студенческой молодежи, представляющих собой осознанные способы творческого самоосуществления. Доминирующими, по данным исследования, являются стратегии: «творчество как интерес жизни», «творчество как смысл жизни», «творчество как отреагирование эмоциональных переживаний, преодоление кризиса».*

*Ключевые слова: творчество, саморазвитие, контент-анализ, жизненное самоосуществление, жизнетворчество, жизненные стратегии.*

*Annotation: The article emphasizes the idea of self-realization in creativity as a conscious strategy of life self-fulfillment that determines the search for the meaning and value of life, the development of a person's individuality based on his internal motivation. It is shown that the resultant life-creating as the peak of life's self-realization becomes the resultant vector of the initiative shown in the unity of the creative endeavors of a person. The article presents some results of an empirical study of self-realization in creativity. Six life strategies of student youth are identified, which are deliberate ways of creative self-realization. According to the research, the dominant ones are: "creativity as an interest in life", "creativity as the meaning of life", "creativity as a response to emotional experiences, overcoming the crisis".*

*Key words: creativity, self-development, content analysis, life self-fulfillment, vitality, strategies of life.*

В русле современных представлений, ведущих к интеграции когнитивного и личностного аспектов в исследовании творчества, становится возможным обращение к проблеме самореализации человека в творчестве [7]. Особый интерес для нас представляют исследования, в которых раскрывается

понимание творчества как «развивающегося взаимодействия» (Я.А. Пономарев [8]), где указывается необходимость учета таких детерминант творчества как «мотивация, идущая изнутри самого человека» (Д.Б. Богоявленская), «внутреннее побуждение к новым формам деятельности» (В.Е. Ключко), «смыслы и ценности для себя самого» (Д.А. Леонтьев), «рефлексивные аспекты творческой активности человека» (С.Ю. Степанов).

Значимые для исследования проблемы самореализации в творчестве идеи представлены в работах Д.Б. Богоявленской: «не особая специфическая способность, а позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений»; «способность к саморазвитию деятельности не объяснима лишь свойствами интеллекта» [1, с.362; 2, с.356].

Д. А. Леонтьев понимает самореализацию в творчестве как одну из ведущих движущих сил развития личности, которая побуждает и направляет ее. Проблема самореализации в творчестве тесным образом связана с вопросами детерминации, сущности творчества, определением взаимосвязи творческого и личностного потенциала [5].

В исследовании самореализации личности В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского показано, что самореализация есть «переход возможности в действительность», форма, в которой человек обеспечивает собственное развитие, основание устойчивости человека в мире как психологической системы [4, с.4]. В работах И.О. Логиновой, выполненных в русле системной антропологической психологии, жизненное самоосуществление понимается как проявления самоорганизации человека как целостной психологической системы [6]. Системными психологическими качествами, определяющими процесс жизнеосуществления, выступают смыслы и ценности, обеспечивающие необходимость и возможность человека действовать в мире [6, 10].

В ряде работ, посвященных проблеме творческой уникальности, выполненных С.Ю. Степановым и под его руководством Е.П. Варламовой, показана взаимосвязь индивидуального своеобразия и творческой активности личности в событиях собственной жизни, а «жизнетворчество» определено как ключевая стратегия порождения и воплощения уникальности человеческого «Я» [3, 9]. Эта стратегия предполагает творческое отношение человека к собственной жизни, которая становится возможной, если инициация событий собственной жизни приводит к высокой неповторимости и экстраординарности [3; с.58]. Согласно рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества, жизненная позиция выстраивается человеком как открытая творческая задача, в которой он осознанно определяет ценности и цели своего бытия [3, 9].

Приведем некоторые результаты пилотажного исследования самореализации в творчестве студенческой молодежи, инициативно осуществляемого нами. Мы предложили студентам, обучающимся на разных профилях по педагогическому направлению, занимающихся художественным творчеством как на регулярной основе, так и полагающих занятия творчеством своим увлечением, написать эссе на заданную нами тему – «Моя жизнь и творчество». Объем выборки составил 46 человек, в исследовании принимали

участие студенты первого и третьего курсов, обучающиеся в высших учебных заведениях, в возрасте 18-20 лет. Приводим некоторые результаты, полученные в ходе контент-анализа сочинений.

В качестве ведущей проявилась стратегия *«творчество как смысл жизни, насущная необходимость»* (1 ранговое место), обозначенная в эссе в высказываниях: «я люблю и хочу творить, это самое главное в моей жизни», «творчество для меня синонимично понятию «жизнь», «без художественного творчества я бы ни могла прожить и дня», «базовая потребность в моей жизни, творить как дышать», «творчество - это сама жизнь, творить – значит создавать что-то стоящее» и др. Второе ранговое место занимает стратегия *«творчество как основной интерес в жизни»*. Знаковыми цитатами в этом случае стали следующие: «я хочу заниматься творчеством и готова это делать каждый день, мне это интересно», «рисование стало действительно приносить мне удовольствие и необыкновенно интересоваться меня», «творчество занимает значимую часть моей жизни и все, что мне интересно и нужно в данный момент времени». Тройку доминирующих в эмпирической группе стратегий завершает стратегия *«творчество как отреагирование эмоциональных переживаний, преодоление личного психологического кризиса»*. Индикаторами стратегии стали следующие высказывания студентов: «с творчеством связан каждый день моей жизни, без него грустно и уныло», «творчество дает возможность пережить перемены и трудные ситуации в жизни», «когда у меня плохое настроение, я сажусь рисовать и обо всем забываю», «я отдаю сочиняемой музыке накопившуюся грусть» и т.д. К числу субдоминантных стратегий относятся стратегии *«творчество как поиск личностного смысла, самоопределение»* и *«творчество как средство саморазвития и самореализации»*, с одинаковыми ранговыми номерами – 4. В первом случае студенты пишут: «через рисование и творчество я хочу разобраться в себе», «для меня творчество – способ почувствовать себя успешной», «творчество мой способ самовыражения». Во втором случае студенты заявляют: «творчество дает возможность показать мое видение мира другим»; «в творчестве, в рисунке я выражаю образы, которые мне приходят», «творчество для меня – это музыка: так я выражаю свои мысли, переживания, настроения», «творчество – мое выражение души в музыке, живописи» и др. Завершает список жизненных стратегий *«творчество как социокультурный контекст жизни»*, соотносимый с высказываниями следующего типа: «творчество владеет миром людей», «творчество – это то, чем я живу с детства и что окружает меня», «в моей жизни есть разные периоды, с творчеством и без него, но оно присутствует всегда», «творческое начало присутствует в жизни каждого человека», «творчество окружает человека с детства» – ранговое место 5.

Итак, творчество выступает как смысл жизни, насущная необходимость; основной интерес личности, реализуемый в благодатном для личностного роста и самовыражения социокультурном контексте. Так считают 44% авторов эссе, описывая место творчества в своей жизни. Важность стратегии *«творчество как отреагирование эмоциональных переживаний, преодоление личного*

*психологического кризиса»* свойственна 31% авторов эссе. Возможно, это связано с преодолением в юношеском возрасте экзистенциального кризиса, усиленным поиском идентичности в начальный период обучения в вузе, переживанием адаптационных сложностей в новом академическом пространстве. Обнаруженный психотерапевтический эффект от занятий творчеством является достаточно ресурсным для молодежи, требует дальнейшего изучения. Значимость творчества в поиске личностного смысла, важность самоопределения в творчестве, восприятие творчества как средства саморазвития и самореализации отмечают еще 25% респондентов. Проявившиеся мотивы при этом являются глубинными мотивами жизненного самоосуществления: думаем, их значение усилится по мере взросления молодых людей и их укрепления в творческой самореализации на профессиональной либо досуговой основе.

Мы приходим к выводу, что творчество обладает перспективным смыслом и ценностью для молодежи. Открывается возможность исследовать самореализацию в творчестве как осознанную жизненную стратегию человека, предполагающую способность выстраивать свою жизненную перспективу «из настоящего в будущее», раскрывая свое творческое, миссию и предназначение: «в процессе творчества «человек не только развивается, но и строит себя» (Л. С. Выготский).

#### *Список литературы*

1. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С.35– 41.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – 416с.
3. Варламова Е.П. Степанов С. Ю. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. – 2-е изд., доп. – М.: ИП РАН, 2002. – 256с.
4. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: ТГУ, 1999. – 154с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: НПО «Смысл», 2007. – 790с.
6. Логинова И.О. Концептуальные основания теории жизненного самоосуществления человека: продолжение идей системной антропологической психологии // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2017. – №2 (3). – С.73-77.
7. Маслоу А. Психология бытия. – Москва: Изд-во «Ваклер», 1997.–304с.
8. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – №1. – С.3-11.
9. Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества. – Петрозаводск-Москва, 1996. – 170с.
10. Федорова Е. П. О возможностях исследования жизнетворчества в контексте системной антропологической психологии // Психологическая культура и психологическое здоровье в современных региональных системах образования [Электронный ресурс]: материалы VII Междун. научно-практ. конференции, г. Барнаул, 8-9 ноября 2018 г. – С.54-57. – Режим доступа:

[http://www2.bigpi.biysk.ru/nir2016 /file/kpip\\_30\\_10\\_2019\\_09\\_33\\_34.pdf](http://www2.bigpi.biysk.ru/nir2016/file/kpip_30_10_2019_09_33_34.pdf). – (дата обращения: 12.11.2019).

**Степанова Ю. В.**

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [yusse77@yandex.ru](mailto:yusse77@yandex.ru)

**Научный руководитель:**

доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор

Савенков А.И.

**Степанов С. Ю.**

доктор психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [parusnik1@ya.ru](mailto:parusnik1@ya.ru)

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПОЛИЛОГИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 17-29-09155)*

*Аннотация: В статье описывается успешный опыт развития коммуникативной компетентности дошкольников в рамках психолого-педагогического экспериментального исследования. Методическими средствами развивающего воздействия стали рефлексивно-полилогические способы организации общения и взаимодействия дошкольников в условиях игровой и творческой деятельности.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, полилог, развитие, рефлексия, педагогика сотворчества*

*Abstract: the article describes the successful experience of development of communicative competence of preschool children in the framework of psychological and pedagogical experimental research. Methodical means of developing influence became reflexive-polylogical ways of organization of communication and interaction of preschool children in the conditions of game and creative activity.*

*Keywords: communicative competence, polylogue, development, reflection, pedagogy of co-creation*

Одной из наиболее сложных и интересных задач реализации идей одаривающей педагогики сотворчества [1, 3] является разработка и апробация психолого-педагогических средств развития (одаривания) детей теми способностями, которые в естественных условиях их жизнедеятельности либо не формируются, либо развиваются в недостаточной мере. К одной из таких компетентностей относится способность продуктивно общаться и взаимодействовать со сверстниками при осуществлении сложноорганизованной сотворческой деятельности. Потребность в коммуникативной компетентности, относимой специалистами обычно к классу так называемых soft skills, возникает в самом раннем детстве и не угасает практически на протяжении всей жизни.

Не случайно в современной психологической, педагогической, да и в управленческой литературе актуальной является проблема развития

способностей к работе в команде, к продуктивному и эффективному общению ее участников, к сотворческому взаимодействию [2]. Описанию опыта разработки и реализации психолого-педагогических средств формирования коммуникативной компетентности у детей и посвящена данная публикация.

В основе этой стратегии исследования лежит гипотеза, вытекающая из концепции рефлексивной педагогики сотворчества, о том, что процесс проживания и освоения детьми разнообразных рефлексивно-полилогических форм общения и взаимодействия друг с другом собственно и обеспечивает развитие коммуникативной компетентности, включающей в себя как ценностно-мотивационные качества личности ребенка, так и его операционально-организационные умения продуктивно взаимодействовать и общаться в условиях совместно-групповой деятельности.

Нами различаются два основных типа психолого-педагогической направленности полилогов: репродуктивная и креативная.

Первый тип – репродуктивный – характеризуется тем, что в его процессе участники воспроизводят уже имеющиеся в их опыте знания, умения и навыки, т.е. опираются на свой репродуктивный репертуар общения и поведения. Примером репродуктивного полилога может быть поочередный ответ детей в соответствии с уровнем их возрастающей компетентности в классе или в группе на вопрос педагога, предполагающий, что они должны вспомнить ранее усвоенный материал или воспроизвести решения выполненных до этого типовых заданий. В ходе репродуктивного полилога весьма эффективно можно осуществлять систему взаимного контроля детьми друг друга, а также взаимную коррекцию недостаточно полно освоенных или не совсем правильно реализуемых компетенций в процессе их дальнейшего развития.

Второй тип – продуктивный – предполагает, что в ходе полилога участники вступают в сотворческий процесс взаимодействия и взаиморазвития, осуществляя созидательную или познавательную деятельность. Примером такого рода групповой деятельности может быть коллективная игровая, проектная или исследовательская работа, организованная рефлексивно-полилогическим образом в школьном классе или детсадовской группе.

Оба типа описанных полилогов могут иметь различные формы, выделяемые нами на основании тех организационных принципов, в соответствии с которыми строится рефлексивно-полилогическое взаимодействие и общение участников совместно-групповой работы.

Ниже приведены десять видов организации рефлексивно-полилогических форм общения и взаимодействия, которые могут быть использованы для развития у детей коммуникативной компетентности в целом, так и отдельных ее компонентов:

1. ролевые – детям раздаются роли и предлагается сюжет для их разыгрывания;
2. позиционные и позициональные – экспериментатор закрепляет за каждым ребенком ту или иную позицию на определенный отрезок времени или

до конца их игрового взаимодействия (например, в соответствии с гегелевской триадой: «тезис-антитезис-синтезис») и объясняет способы их реализации;

3. топологические (пространственные) – определяются точки или места в пространстве взаимодействия и дети должны их удерживать и учитывать при выполнении того или иного задания;

4. хронологические (и/или ритмические) – распределяются временные интервалы и последовательности включения каждого ребенка или детских подгрупп в совместную работу;

5. статусные (управленческие) – предлагается выстроить и реализовать функциональную иерархию взаимодействия детей (например, кто-то планирует, кто-то руководит, кто-то исполняет, кто-то контролирует и т.д.);

6. операционные – распределяются различные операции в системе сотрудничества (например: каждый выполняет свою операцию в «конвейере» определенного коллективного содействия);

7. доразвивающие – вводится принцип неповторяемости и новизны действий или высказываний в процессе группового сотрудничества (например, при дорисовывании каждым следующим ребенком рисунка, который до него рисовали другие дети);

8. психологические – взаимодействия осуществляются в соответствии с распределенными заранее психологическими амплуа (характерологическими особенностями), например: по видам темперамента (флегматик, холерик и др.), психотипов (оптимист – пессимист, интроверт – экстраверт), психических процессов и функций (кто-то будет воплощать память, кто-то – вниманием, кто-то – мышление и т.п.);

9. организационные – вводятся принципы группообразования или командообразования – по двойкам, по тройкам, по четверкам и т.д. – и задаются конкретные способы сотрудничества в них;

10. социокультурные, когда распределяются для проигрывания или организации взаимодействия социальные, профессиональные, национальные традиции и ритуалы общения и жизнедеятельности.

Поскольку у детей обычно еще слабо развиты психические функции саморегуляции и самоорганизации, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, постольку очень важно при использовании рефлексивно-полилогических методов развития их коммуникативной компетентности педагогу или психологу, ведущему с ними занятия, опираться на определенные методические правила. Опишем их отдельно:

1. При организации полилога детей лучше всего размещать по кругу, т.к. именно эта форма является наиболее психологически комфортной для общения и взаимодействия. Круговая пространственная структура максимально облегчает каждому ребенку возможность как самому обратиться ко всем и каждому в группе, так и слушать, воспринимать и реагировать на высказывания и действия других детей.

2. Важно соблюдалась очередность при ответах или действиях участников полилога, для этого можно использовать следующие приемы:

- дети отвечают один за другим по кругу (например, по часовой стрелке, начинает ребенок, сидящий от педагога слева, когда он заканчивает, то говорить продолжает следующий слева и т.д.);

- педагог передает какой-либо заранее выбранный предмет или какую-то игрушку (например, мячик или дудочку) тому ребенку, который должен отвечать первым. После ответа ребенок отдает этот предмет соседу слева (или справа – в соответствии с инструкцией); мячик может передаваться через одного (двух или трех детей (если это специально заранее оговорено педагогом));

- желательно, чтобы каждый ребенок высказывал свое мнение (свой ответ) по заданному вопросу.

3. При проведении полилога недопустимы оценочные высказывания как со стороны педагога, так и других его участников.

4. Методической «сверхзадачей» полилогического взаимодействия является стремление к тому, чтобы дети, отвечая на один и тот же вопрос не повторяли, а дополняли друг друга, причем каждое последующее дополнение должно быть более объемным и содержательным, чем предыдущие. Для реализации этой цели важным является так организовать последовательность вступления детей во взаимодействие, чтобы оно соответствовало уровню их компетентности относительно выполняемого задания.

Описанные выше психолого-педагогические средства и методические правила организации полилогического взаимодействия, отсценарированные в виде программы из 10 занятий, были успешно апробированы в ходе развития коммуникативной компетентности у дошкольников. В результате уровень развития коммуникативной компетентности детей экспериментальной группы статистически достоверно превысил его по сравнению с контрольной группой, в которой изначально он был выше.

Таким образом разнообразие представленных полилогических форм и их возможных сочетаний открывает широкие горизонты для их психолого-педагогического применения в качестве специально отсценарированных программ развития коммуникативной компетентности у детей.

#### *Список литературы*

1. Климова Т.А., Степанов С.Ю., Степанова Ю.В. Рефлексивно-полилогические направления в развитии образования: театральная педагогика и педагогика сотворчества // Журнал педагогических исследований. - Том 4. - № 2, 2019. – С.43-52. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/29693/view> – (дата обращения: 12.11.2019).
2. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Степанова Ю.В. Психолого-педагогический и интеллектуально-когнитивный эффекты применения рефлексивно-сотворческого полилога в образовании // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia-ippo.ru/stepanov-syu-orgzhekovskiy-p-a-stepanov/> – (дата обращения: 15.01.2019).
3. Степанов С.Ю. Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. - 2014. - № 4 (66). - С. 85-93.

**Сухоруков А. С.**

кандидат психологических наук, Фонд «Новое измерение», Петрозаводск,

E-mail: [suhorand@mail.ru](mailto:suhorand@mail.ru)

**Лунина Е. Н.**

Фонд «Новое измерение», Петрозаводск

E-mail: [suhorand@mail.ru](mailto:suhorand@mail.ru)

## **ИНТЕРЕС КАК МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА КРЕАТИВНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности гуманитарного подхода к творчеству, в эпицентре которого оказывается внутренняя мотивация. Приводимые социологические данные показывают, что проблематика мотивации является серьезным ограничением для распространения ценностей креативности. В качестве «мотивационной единицы» творчества в статье предлагается рассматривать «интерес».

*Ключевые слова:* творческие процессы, креативность, внутренняя мотивация, интерес.

*Abstract.* The article discusses the features of the humanitarian approach to creativity, in the epicenter of which is the internal motivation. The sociological data show that the problem of motivation is a serious limitation for the spread of values of creativity. The article proposes to consider "interest" as a "motivational unit" of creativity.

*Keywords:* creativity, intrinsic motivation, interest.

По нашим данным, за последние 10 лет различные объемы финансовых систем поддержки инноваций (НИОКР, венчурное финансирование, краундфандинг, гранты и программные средства бюджетов российских органов власти и др.) выросли от 2 до 10 раз. Тематика одаренности и творчества в эпоху «создания экономически значимых новых форм» (Флорида Р.) и официального государственного запроса на «массовый креативный класс» [2] имеет все предпосылки перерастать границы научных исследований и практических апробаций, превращаясь в поддерживаемые государствами и бизнесом массовые социальные, в том числе, педагогические практики.

На формирование и развитие психологии как науки воздействовали 3 парадигмы — биологическая, социальная и гуманитарная [9]. В рамках первой из них творческие проявления человека являются результатом генетических факторов, проявляющихся в психо-физиологических особенностях. Соответствующая этому практика — это отбор одаренных детей с целью создания для них особых, настроенных на их особенности социально-педагогических условий. Социальная парадигма (бихевиоризм и др.), в свою очередь, минимизировала «биологический гнет» и провозгласила высочайшую онтогенетическую мобильность психики, выводя на первый план «социальную инженерию». В рамках этого понимания, креативными становятся те, по отношению к кому удастся наилучшим образом использовать потенциал прямых педагогических технологий и более тонких, опосредованных средовых воздействий — они же и становятся предметом внимания социального подхода. В свою очередь, гуманитарная парадигма уменьшает роль биологических и социальных факторов в творческих проявлениях человека, постулируя

ключевую роль субъектности человека, его личностного выбора направлений и способов своих действий. Соответственно, ключевой точкой внимания гуманитарной парадигмы является внутренняя мотивация человека.

Если биологический (психогенетика) и социальный (создание новых образовательных сред) подходы в условиях провозглашаемых ценностей креативности развиваются интенсивно и внешне успешно, то о гуманистической парадигме такое сказать трудно. В то же время важнейшая роль личностно-смысловой (мотивационной) регуляции творческих процессов неоднократно показывалась в экспериментах. Если обобщить ее влияние, то особенно заметна она на самых ранних этапах (около 70% потенциальных участников сразу отказываются решать «малые творческие задачи» или пропускают возможности рассматривать задачу как творческую) и на этапах средних, когда заходят в «тупик» первичные мыслительные схемы (интеллектуальные стереотипы).

Одновременно социологические данные показывают, что именно проблемы с мотивацией становятся «бутылочным горлышком» продвижения «массовой креативности»: по данным многолетних исследований Института Гэллапа, в среднем только 13% сотрудников компаний чувствуют себя полностью увлеченными своим делом (в России — 19%) [7]; по данным глобального опроса, проведенным компанией Tower Watson в 2012 году, только 35% сотрудников корпораций чувствуют себя активно включенными в рабочий процесс [4]. По данным исследований национального масштаба Исследовательского центра Superjob (2010 г.), 42% россиян считают, что в их организации их не мотивируют к трудовым свершениям [13]. Наконец, по данным ОНФ, только 28% российских школьников интересно учиться в школе [5]. Именно поэтому мы считаем необходимым сдвиг исследовательских и практических приоритетов к гуманитарным (внутренняя мотивация) аспектам креативности.

Одна из проблем заключается в том, что и в психологической науке нет представлений о том, что является мотивацией творческой деятельности. Часто ее связывают с мотивацией достижения, что оказывается весьма спорным с точки зрения ряда экспериментов, показавших разрушительное влияние внешних достижений на внутреннюю мотивацию [3]. Не менее часто, особенно в педагогике, говорят о «познавательной мотивации», но ее универсальный характер кажется преувеличенным или же нуждается в доосмыслении. Наконец, немалая часть авторов постулируют некую универсальную присущую мотивационную силу (активность, субъектность, одаренность и др.), которая движет нас вперед. Не оспаривая этот тезис, необходимо конкретизировать подобную силу относительно творческих процессов. В то же время, накоплено достаточно представлений о внутренних механизмах творческих процессов, которые могут быть «обращены» на понимание мотивации. Так, о предпочтении выбирать задачи с 50-60% вероятностью достижения успеха писал еще К.Левин («уровень притязаний»), а затем подобное условие «оптимального переживания» (потока) подчеркивал М.Чиксентмихайи [12,

с.110]. Он также подчеркивал, что рост сложности является ключевой ценностью человеческого развития, ведущей к радости от процесса и поглощенности им. Близкие механизмы — поиска более целостных отражений задач — были выявлены в экспериментах по «интеллектуальной активности» Д.Богоявленской и «неадаптивной активности» В.Петровского. В модели «Кристалл» рефлексивно-инновационного процесса, разработанной С.Ю. Степановым [8], подчеркиваются следующие факторы приближения к инсайту (кульминационному моменту творчества): рост личностно-смыслового регулирования, снижение очевидности отражаемого содержания, повышение «градиента целостности» (отражения взаимосвязанности элементов ситуации) [10, с. 88]. Аналогично ранее Я.А.Пономарев в качестве ключевого принципа творчества предлагал рассматривать чувствительность к «побочным продуктам» своей деятельности [6].

Беря в качестве методологического принципа взаимопереходы «процесса» и «структуры», рискнем сформулировать признаки «мотивационной единицы» творчества. Это предвосхищение обладающего внутренней значимостью процесса, в рамках которого может быть достигнуто повышение внутренней интеграции (сложности, взаимосвязанности отражения). Говоря более простым языком, это предчувствие процесса, в котором может возникнуть важное для человека новое. Мы предлагаем называть подобные мотивационные образования «интересом». Как ни странно, это слово мало используется в научной психологии, и в то же время обладает огромной и достаточно эвристичной практикой житейского использования. Однако его необходимо отличать от характерного для социологии и экономики понимания интереса как потенциальной материальной выгоды, прибыли, «гешефта». В психологическом контексте понятие «интерес» выражает ориентацию на процесс, в котором может происходить нечто значимое, связанное с возможностью «созревших» внутренних изменений человека (в т.ч., это и познание). Интерес — предвосхищение инсайта (потока), которое в более устойчивых вариантах может превращаться во «вдохновение» и становится основой жизнетворческих (самоактуализационных) стратегий личности.

Возвращаясь к проблеме мотивации как сегодняшнего «бутылочного горлышка» креативности необходимо отметить, что интерес человека рождается и крепнет в событиях, которые открывают и укрепляют зоны личной значимости, снижают очевидность и повышают потенциальную связанность внутреннего содержания, несут радость от процесса, «захваченность» им.

Подобные мотивационные процессы обладают своей, непростой логикой. На Проектировочных играх «Стратегика» (формат образовательной работы школьных команд старшеклассников по разработке инновационных проектов, который Фонд «Новое измерение» совместно с партнерами апробировал в Петрозаводском государственном университете в 2016-2017 гг.) средняя самооценка креативности проектов по 10-балльной шкале выросла с 5,4 балла до 8,2 баллов (+2,8), а самооценка личной удовлетворенности с 7,2 балла до 8,9 баллов (+1,7), однако наиболее заметный «скачок» в самооценке

психологических результатов происходил только на четвертый, последний день работы [1]. Именно к таким, мотивационным событиям, когда базовым вопросом становится «куда двигаться?» (что интересно и вдохновляет?) необходим сдвиг от гораздо более распространенных «технологических» форматов событий (в т.ч., педагогических), когда ключевым является вопрос «как двигаться?».

*Список литературы*

1. Васкелайнен В. Я., Винокурова Н. М., Лунина Е. Н., Сухоруков А. С. Развитие мотивации творчества как важнейшего фактора формирования «креативного класса» в Проектировочных играх «Стратегика» // Непрерывное образование: XXI век. – Выпуск 3 (19). – 2017. – Режим доступа: DOI: 10.15393/j5.art.2017.3570 - (дата обращения: 30.11.19).
2. Из Послания Федеральному Собранию Президента Российской Федерации Д.А. Медведева от 30.11.2010 г. – Режим доступа: [http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/econReg/aboutecon/doc20101130\\_013](http://economy.gov.ru/mines/activity/sections/econReg/aboutecon/doc20101130_013) - (дата обращения: 30.11.19).
3. Кон А. Наказание наградой. Что не так со школьными оценками, системами мотивации, похвалой и прочими взятками. М: Изд-во Манн, Иванов и Фарбер», 2017. – 760с.
4. Лалу Ф. Открывая организации будущего. Изд-во «Манн, Иванов и Фарбер», М., 2016. – 432 с.
5. Опрос ОНФ: За год уменьшилась доля детей, которым нравится учиться в школе. – Режим доступа: <https://mgazeta.com/category/vazhno/opros-onf-za-god-umenshilas-dolya-detey-kotorym-nravitsya-uchitsya-v-shkole/> - (дата обращения: 30.08.17).
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. – 302с.
7. Рэндалл Бек, Джим Хартер Почему хороших менеджеров так мало. – Режим доступа: <http://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p18102/> - (дата обращения: 30.08.17).
8. Степанов С. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
9. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии творчества к рефлексивной культурадигме в психологии. // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. – С. 144-152.
10. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения. // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. – С. 64-91.
11. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика — XXI, 2005. – 421 с.
12. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. – М.: Альпина Нон-фикшн, 2013. – 464 с.
13. SuperJob – Режим доступа: <https://www.superjob.ru/community/life/48194/> - (дата обращения: 30.08.17).

**Черных М. В.,**

магистрант ИППО, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [lgoldmoon86@mail.ru](mailto:lgoldmoon86@mail.ru)

**Научный руководитель:**

доктор психологических наук

Степанов С. Ю.

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-29-14136)*

*Аннотация. Цифровизация является главным трендом современного образования. Образовательные онлайн-сервисы и школы дистанционного обучения становятся всё популярнее. Поэтому важно понять возможности и перспективы развития электронных образовательных ресурсов, насколько этот тренд сочетается с потребностью человека в творчестве. В условиях цифровизации, когда компьютер во многих сферах способен заменить человека, всё более актуальным становится вопрос взаимосвязи творческого и репродуктивного компонентов деятельности в обучении. Одним из направлений в освоении цифровых технологий и ресурсов современной психологии считают методика концептуально-математического моделирования и количественной оценки репродуктивной и творческой компетентности ученика. Важным инструментом также является таксономию образовательных задач Б. Блума.*

*Ключевые слова: цифровизация, творчество, репродуктивное мышление, моделирование, обучение.*

*Abstract. Digitalization is the main trend of modern education. Online educational services and distance learning schools are becoming more popular. Therefore, it is important to understand the possibilities and prospects for the development of electronic educational resources, as far as this trend is combined with the human need for creativity. In the conditions of digitalization, when the computer in many areas can replace a person, the question of the relationship between the creative and reproductive components of activity in learning is becoming increasingly important. One of the directions in the development of digital technologies and resources of modern psychology is the method of conceptual and mathematical modeling and quantitative assessment of reproductive and creative competence of the student. An important tool is also the taxonomy of educational objectives by B. Bloom.*

*Key words: digitalization, creativity, reproductive thinking, modeling, training.*

Главным трендом современного российского образования, безусловно, является цифровизация. Активно развивается онлайн-образование, в школах внедрён электронный журнал, всё большей популярностью пользуются образовательные онлайн-сервисы. Например, Яндекс. Учебник – это онлайн-сервис для учителей начальной школы, способствующий повышению индивидуальных образовательных результатов каждого ребенка, используя передовые научные разработки в области цифровой педагогики и технологические решения Яндекса. Или онлайн-платформа Учи.ру, где учащиеся со всей России изучают школьные предметы в интерактивной форме. Платформа учитывает скорость и правильность выполнения заданий, количество ошибок и поведение ученика. МЭШ (Московская электронная школа) даёт новые возможности для подготовки и проведения уроков. Вторая

задача МЭШ – сделать школу современной, наполнить её технологиями и решениями, которые для школьников уже стали привычными. По словам ректора Высшей школы экономики Ярослава Кузьмина, цифровизация в образовании ведёт к «кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения» [8]. Цифровизация стремительно меняет систему образования, взаимоотношения учителя и ученика, сами цели образования. Однако необходимо грамотно использовать новыми возможностями образования для построения индивидуальных траекторий образования, развития творческого потенциала каждого ребенка.

А. Маслоу утверждал, что творчество является неотъемлемой характеристикой самой природы человека, а творческие способности не удел избранных, они заложены в каждом из нас [4]. Развитие творческого мышления учащихся является одной из наиболее актуальных задач современного российского образования. Творческое мышление позволяет человеку применять имеющиеся знания в новых условиях, вскрывать новые связи, открывать новые знания, видоизменять окружающую действительность, продуктивно адаптироваться к быстроизменяющимся социально-экономическим условиям жизни. Роль творчества в цифровую эпоху сложно переоценить. Роботизация и стремительное развитие искусственного интеллекта в скором времени приведут к трансформации рынка труда и исчезновению профессий, связанных с репродуктивной и алгоритмизуемой деятельностью. Это по мнению С.Ю. Степанова актуализирует существенное повышение потребности в творческом потенциале и креативных способностях каждого человека, причём на протяжении всей его жизни [5]. При этом следует обратить внимание на работу по развитию интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка, а не только одарённых детей. Профессионализм специалиста проявляется в непрерывном саморазвитии и творческой активности на своем рабочем месте, и именно креативные способности смогут составить основу его конкурентоспособности. Так как школьное образование должно готовить ребенка к жизни, к существующему порядку вещей, теперь необходимо не только «учить знаниям», но и «учить учиться» на протяжении всей жизни. Поэтому так важно, чтобы образовательные онлайн-сервисы использовали разноуровневую систему подачи материала и разрабатывали развивающие задания, а не базировались на репродуктивной деятельности. Тогда они приходят на помощь учителю и становятся многофункциональным средством обучения.

В педагогике и психологии существует многообразие взглядов на значение и функции творческого и репродуктивного компонентов деятельности человека. Чаще всего они рассматриваются отдельно, что обусловлено рядом причин, важнейшая из которых заключается в том, что творческая деятельность опирается на активное мышление, а репродуктивная связана с функциями памяти. Рассмотрению этой проблемы были посвящены работы психологов,

занимавшихся изучением мышления. Проблема соотношения творческого и репродуктивного в процессе общественного и индивидуального познания получила свое развитие в работах Л.А. Анциферовой, Д.Б. Богоявленской, Л.Л. Гурова, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина [9], Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Л.А. Тихомирова и др. Опыт практической работы показывает, что изучение учебного материала школьниками может идти по-разному. Одни дети быстро запоминают учебный материал, с легкостью применяют его в стандартных ситуациях, но с трудом осуществляют деятельность, направленную на создание собственных оригинальных работ. Другие с легкостью выполняют творческие задания, а все, что связано с заучиванием и воспроизведением полученной информации, дается им с трудом. Их работы характеризуются нестандартным видением предмета или явления, а изложение фактического материала уходит на второй план. Именно поэтому через дифференциацию материала по уровню креативности важно найти то оптимальное сочетание творческого и репродуктивного в деятельности детей, которое обеспечит эффективное и разностороннее обучение. Использование цифровых систем в образовании даёт возможность реализовать такую стратегию обучения.

Одним из направлений в освоении цифровых технологий и ресурсов современной психологии связано с измерениями динамики развития творческого потенциала человека, а также его способности воспроизводить уже усвоенные знания и компетенции в результате образовательной деятельности [6]. Степановым С.Ю., Оржековским П.А. и Ушаковым Д.В. разработана оригинальная методика концептуально-математического моделирования и количественной оценки репродуктивной и творческой компетентности ученика для рефлексивного анализа динамики его развития в процессе обучения. Апробация данной методики проходила на уроках химии, однако возможна и в предметах гуманитарного цикла. Изучение взаимосвязи между развитием репродуктивного и креативного мышления позволяют прогнозировать результат обучения и личностной самореализации. В дальнейшем эти данные могут быть использованы при создании онлайн-сервиса, который даст возможность не только закреплять знания по школьным предметам и решать типовые задания для «натаскивания» на выпускные экзамены, но и даст определённый индивидуальный баланс в развитии репродуктивных и креативных составляющих мыслительных способностей.

Полезным инструментом для развития мышления в онлайн-сервисах и электронных учебниках можно считать «Таксономию образовательных задач» Б. Блума. Таксономия Блума определяет способы классификации мыслительных умений, начиная от простейших учебных действий до самых сложных. Блум и его команда разработали иерархию мыслительных умений, в которой более высокие уровни мышления включают все познавательные умения нижележащих уровней. Б. Блум выделяет шесть категорий целей обучения: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. В основе этой теории лежит система обучения, использование которой позволяет

практически всем учащимся достигнуть основных целей обучения. Б. Блум выступает против тех теорий, согласно которым основной путь индивидуализации – путь отбора учащихся по умственным способностям в различные типы школ и классов. Он исходит из предпосылки, что различия основной массы учащихся сводятся, прежде всего ко времени, отведенному ученику для освоения учебного материала. Для каждого ученика необходимо отводить время, соответствующее его личным способностям, для возможности повторения и на индивидуальную помощь. Процесс обучения начинается на уровне знаний: запоминания и воспроизведения фактов, дат и т.д. Далее происходит понимание – усвоение полученной информации: ее связь с ранее полученной информацией, обобщение, перефразирование. Применение и использование новых идей в специфичных ситуациях позволяет ученику решать поставленные задачи, выбирать и изменять полученную информацию. При анализе происходит сравнение, проверка, необходимых для синтеза идей (планирование, прогнозирование). Наконец, на уровне оценивания ученик может отнестись к изучаемому материалу критически и взвесить аргументы, чтобы оценить ценность той или иной идеи [2]. Таксономия Блума становится удобным инструментом при разработке электронных образовательных курсов и образовательных платформ. При дальнейшем изучении взаимосвязи продуктивного и репродуктивного мышления таксономия Блума также может быть полезна для достижения необходимых результатов.

В условиях модернизации российского образования, перестройки учебного процесса, появлении новых федеральных образовательных стандартов, направленных на воспитание личности, стремящейся к знаниям и творческому преобразованию действительности, вопрос развития творческих способностей учащихся остается одним из самых актуальных. Это требует от учителя новых методов и приемов в работе. Развитие цифровизации в системе образования открывает перед учителем колоссальные возможности для плодотворной творческой работы. Появление новых форм и средств в образовании даёт и ученикам, и учителю мотивацию для развития своих способностей. В век, когда искусственный интеллект становится не только помощником человека, но и его соперником, развитие креативного потенциала каждого ребенка имеет первостепенное значение. Однако разработка онлайн-уроков, комплексных образовательных приложений и электронных учебников должна быть направлена на развитие мышления и предоставлять возможность разноуровневого обучения. Когда же электронные образовательные сервисы создаются для работы со «средним» учеником и строятся по репродуктивному принципу, это не даёт мотивации в изучении предмета и не развивает образовательных компетенций учащихся. Дальнейшее изучение взаимосвязи между креативным и репродуктивным мышлением и разработка электронных курсов на основе этих разработок позволят ребенку расти как личности, становиться конкурентоспособным, строить индивидуальную образовательную траекторию.

*Список литературы*

1. Габдулхаков В.Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета: Учебно-метод. пособие. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2012. – 174 с. – ISBN 5-88846-061-3 – Текст : электронный // ЭБС "Консультант студента". / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN5888460613.html> (дата обращения: 20.11.2019).
2. Кульсарина Г. Е. Таксономия Блума при конструировании заданий и целей на уроках русского языка и литературы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://for-teacher.ru/edu/russkii\\_yazyk\\_literatura/doc-c7qv1ox.html](https://for-teacher.ru/edu/russkii_yazyk_literatura/doc-c7qv1ox.html). 19.11.2019).
3. Никитина Е. Ю. Электронные учебники как средство обучения в эпоху информатизации образования// Наука и школа. – 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-uchebniki-kak-sredstvo-obucheniya-v-epohu-informatizatsii-obrazovaniya>. – (дата обращения: 19.11.2019).
4. Савенков А. И. Одаренные дети: особенности психического развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/100040.html>. (дата обращения: 19.11.2019).
5. Степанов С. Ю. К проблеме выбора стратегии развития цифрового образования как непрерывного // Непрерывное образование: XXI век. – Вып. 1(25). – 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: DOI: 10.15393/j5.art.2019.4464. (дата обращения: 19.11.2019).
6. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В. Оценка ученика: на пути к цифровому образованию. Концептуально-математическая модель // Народное образование. – №1. – 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2019-1/ocenka-uchenika-na-puti-k-cifrovomu-obrazovaniyu--konceptualno-matematicheskaya-model>. – (дата обращения: 19.11.2019).
7. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2006. – №16 (71). – С. 160 – 169.
8. Учительская газета, 01.2018 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/article/1029>. (дата обращения: 19.11.2019).
9. Щербланова Е. И. Концепция А. М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. – Т. 7. Вып. 1. – С. 26-29. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29> (дата обращения: 19.11.2019).

**Яновская Л. В.**

*кандидат психологических наук, ГОУ ВПО ДонНУ, Донецк  
E-mail: yanovlar1@mail.ru*

## ТВОРЧЕСКОЕ УСИЛИЕ

*Аннотация. В статье анализируется творческий процесс, уделяется внимание роли синтеза, рассматриваются эмоциональные аспекты творческой деятельности. Творческое усилие представлено как ключевой момент творческой деятельности.*

*Ключевые слова: творчество, этапы творческого процесса, эмоциональные явления, творческое усилие, синтез.*

*Abstract. The article analyzes the creative process, focuses on the role of synthesis, examines the emotional aspects of creative activity. Creative effort is presented as a key moment of creative activity.*

*Keywords: creativity, stages of the creative process, emotional phenomena, creative effort, synthesis.*

В последнее время популярность занятий творческими видами деятельности заметно выросла не столько среди детей и подростков, но и среди взрослых людей. Можно было говорить, что эти дополнительные занятия в ряде случаев не несут в себе создание истинно творческого продукта (танцы, вышивка, пение), но по определению творческой задачи, как той, для решения которой неизвестен алгоритм, для субъекта новая дополнительная деятельность, требующая совершенно иных способностей, становится творческой.

Многие взрослые отмечают благоприятное влияние творческими занятиями на самочувствие, общий жизненный тонус. Мы полагаем, что это связано с тем, что процесс творческой деятельности по сути своей характеризуется преобладанием синтеза.

Синтез можно рассматривать как объединение всех аспектов и процессов психической активности, деятельности и саморегуляции, – от ощущений до ценностно-смысловой сферы. Я.А. Пономарев [4] в описании «кванта творчества» рассматривает переходы от одного этапа творческого процесса к другому как смену уровней мыслительного процесса. Таким образом, творчество объединяет и конкретное, и понятийное, и образное, и абстрактное мышление. Иначе рассмотрен синтез у В.В. Клименко. Описывая механизмы творчества, такие как Энергопотенциал, Психомоторику, Чувства, Мышление и Воображение, он подчеркивает, что все они только в единстве способны породить творческий продукт [3].

Роль синтеза состоит и в объединении условий задачи с требуемым решением, значит, синтез ориентирован на будущее. Многие открытия в творческой деятельности приходят к исследователям во сне, – именно во сне активизируется синтез, актуализируя незаметные дневному сознанию образы, ключи к открытию. Значит, синтез имеет отношение к бессознательной части психики. Левое полушарие мозга отвечает за логику и за анализ, в целом, за вторичную, знаковую сигнальную систему, правое в большей части связано с эмоциональными переживаниями, с пространственной ориентацией, с первичной сигнальной системой, и с синтезом.

Процессы синтеза интегрируют различные аспекты личности, тем самым повышают качество жизни человека. Развитие активности представляет собой выявление личностью все более высоких уровней жизни, благодаря чему раскрываются духовные начала. Духовное бытие человека рассматривается как «сила, энергия порыва в самоопределении к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. И потому

само духовное бытие определимо и описуемо лишь в его значении для нас и в действии на нас» [5, с.383].

Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в ней человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение, красивое и безобразное и т.д.

Влияние творчества на личность так описывает Н.А. Бердяев: «Человек творит свою личность и в творчестве выражает свою личность. В самосозидании «я», личности человеческий дух совершает творческий акт синтеза. Нужно творческое усилие духа, чтобы не допустить разложения «я», раздвоения и распада на части личности. Человек не только призван к творчеству как действию в мире и на мир, но он сам есть творчество и без творчества не имеет лица. Человек есть микрокосм и микротеос. И он личность лишь тогда, когда не соглашается быть частью чего-либо или состоять из частей. Образ человека есть творческое единство» [1, с. 120].

В исследовании психологических аспектов творчества мало внимания уделяется эмоциональным и энергетическим процессам. Косвенно о роли эмоций и чувств пишут и Я.А. Пономарев, и Д.Б. Богоявленская, и В.В. Клименко. Так, Я.А. Пономарев указывает на значимость мотивации (заинтересованности в решении задачи) для перехода от этапа логического поиска к этапу интуитивного решения, отмечает такое явление как «чувство близости решения». Д.Б. Богоявленская для обоснования «интеллектуальной активности» анализирует категорию «энергии», отмечает связь нравственности и высокого уровня интеллектуальной активности. В.В. Клименко вводит категорию «чувства» в общий механизм творчества. Но нам видится, что эмоционально-чувственное отражение, а, точнее, эмоциональные процессы в творчестве имеют более важное значение.

Творческий процесс начинается с очарования, любви, восхищения, предчувствия чудесного, или проще, – удивления, интереса. Этот поток чувств несет в себе нечто, просящееся к выражению, воплощению. С.Т. Вайман [2] отмечает, что творческое произведение начинается с предчувствия некоего «целого», которое не дифференцировано, не выявлено, но как бы уже присутствует целиком. Это целое может только чувствоваться, схватываться интуитивно, но не имеет логической структуры, порядка или последовательности. Это «целое» является, по сути, синтезом, который и предшествует творческой деятельности, который может отражаться только на эмоционально-чувственном уровне. Это «целое раньше частей» не исчезает в процессе создания произведения, но сопровождает его, направляя творческие усилия.

Соответственно и эмоциональные переживания не просто сопровождают творческий процесс, не просто являются индикатором и компасом, но служат двигателем этого процесса. Эмоциональные переживания являются первой ступенькой синтеза, поскольку они отражают, «схватывают» явление целостно, направляя сознание к определению смысла.

Если мы пронаблюдаем изменение эмоций во время творческого решения задачи, следуя этапам, описанным Я.А. Пономаревым, то получим такую картину. (Автор данной статьи на протяжении 20 лет наблюдает процесс решения творческой задачи в студенческой группе). Сначала возникает интерес и азарт. Студенты анализируют условия и требования задачи. Начинают применять к ней известные способы решения, но не получают требуемое. Постепенно возникает раздражение, иногда – злость, нарастает напряжение. Нередко этот этап сопровождается юмором или «догадками», искажающими условия задачи, - что можно расценить как проявление психологической защиты от напряженности. Мышление все больше становится хаотическим, действия и возникающие идеи утрачивают упорядоченность. Логический строй мышления сменяется образным (Я.А. Пономарев). От хаоса мыслей появляется чувство растерянности и беспомощности. Некоторые участники перестают решать задачу, отвлекаясь на посторонние мысли, или просто разочаровавшись в своих способностях. Если они и возвращаются к задаче, то безо всякой надежды найти правильное решение, механически перебирая все те же варианты. Другие же продолжают поиски, через хаос пробираясь к той «скрытой закономерности» (Д.Б. Богоявленская), которая лежит в основе решения. И, когда они неожиданно (!) ее обнаруживают, радость расцветает на их лицах.

Именно способность преодолеть разочарование, напряжение, раздражение, хаос мы и считаем творческим усилием.

Такое движение эмоций можно наблюдать не только в «малом» (решение задачи), но и в «большом» (создание произведения, или научно-исследовательской работы) творчестве. Без этапа погружения «во мрак», этапа хаоса, разочарования, никакая работа не станет настоящей, хотя само наличие этих переживаний не приводит к творческому продукту.

Такое движение эмоций в творческом процессе находит параллель с описанными С. Грофом «перинатальными матрицами». Их четыре – «матрица наивности» (космическое внутриутробное обитание), «матрица жертвы» (родовые потуги, сжатие), «матрица борьбы» (роды), «матрица свободы» (первое время после рождения). Мы не обсуждаем здесь достоверность переживаний ребенка. Скорее, так понимаемые переживания есть отражение некоего более общего архетипа, как особого жизненного ритма или цикла. Легко можно сопоставить «матрицу наивности» с летом, «матрицу жертвы» с осенью, и т.д.

Так, и творчество по своей эмоционально-энергетически-чувственной сути является не просто повторением, но приобщением к Миру, к Дыханию Вселенной. В противостоянии хаосу проявляется творческое усилие. Но это не силовое противостояние. Если привести в пример слова Микеланджело «Я беру глыбу мрамора и отсекаю от нее все лишнее», и представить, что хаос – это кусок мрамора, то хаос представляется нам неким материалом, содержащим воплощение нашей идеи. Мы не сопротивляемся, не разрушаем камень, и не разрушаем себя, но стараемся помочь воплотиться содержанию. Творческое

усилие – это не произвол, это отказ от проявления собственной воли как насилия, но приобщение к хаотическому, с нашей точки зрения, движению для того, чтобы лучше расслышать, рассмотреть, распознать художественный образ.

Н.А. Бердяев пишет: «Есть что-то чудесное в преобразении материи в искусстве. Это чудесное есть и в образах красоты природы, в которой действуют силы вражды, распада, хаоса. Из бесформенного камня или глины получается прекрасный образ статуи, из хаоса звуков получается симфония Бетховена, из словесного хаоса получаются чарующие стихи Пушкина, из ощущений и восприятий, не знающих смысла, получается познание, из стихийных подсознательных инстинктов и влечений получается прекрасный моральный образ, из уродливого мира добывается красота. С точки зрения мира, данного эмпирического мира, в этом есть что-то чудесное. Творчество упреждает преобразование мира» [1, с. 128].

#### *Список литературы*

1. Бердяев Н. А. Творчество и объективация. – М: Изд-во: Экономпресс, 2000. – 304 с.
2. Вайман С. Т. Диалектика творческого процесса // Художественное творчество и психология. Сборник / Отв. ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. – М.: Наука, 1991. – С. 3–31.
3. Клименко В.В. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творения. Избранные психологические труды. М.: Московский Социально-психологический институт, 1999. – 289 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.

## **РАЗДЕЛ VII. РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

**Ахтямова Г. С.,**

*студент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*

*E-mail: [gulnaz.akhtyamova.97@mail.ru](mailto:gulnaz.akhtyamova.97@mail.ru)*

**Сабирова Э. Г.,**

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*

*E-mail: [sabirovaelli@yandex.ru](mailto:sabirovaelli@yandex.ru)*

### **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация: В данной статье рассматриваются способы развития математической одаренности младших школьников. Особое внимание уделяется техникам эффективного обучения. Дается подробная характеристика признакам одаренности, техникам эффективного обучения.*

*Ключевые слова: математическая одаренность, майнд-карта, младшие школьники, техника эффективного обучения.*

*Abstract. This article discusses ways to develop the mathematical talent of younger students. Particular attention is paid to effective teaching techniques. A detailed description is given of the signs of giftedness, the techniques of effective training.*

*Keywords: mathematical talent, mind map, elementary school students, effective learning technique.*

Проблема выявления и развития математической одаренности школьников в последнее время стала весьма актуальной. В концепции развития математического образования, которая была утверждена Правительством РФ в 2013 году, данная проблема является ключевой. Поэтому перед учителями математики стоят задачи выявления талантливых школьников, оказании им всяческой помощи в дальнейшем развитии математических способностей. Кроме того, в современном обществе ощущается потребность в людях, наделенных математическими способностями, которые в будущем смогут внести свой вклад в развитие науки [3].

На современном этапе образования педагоги, психологи утверждают о зависимости уровня, качественного своеобразия и характера развития одаренности от природных задатков и социальной среды, в которой ребенок развивается. Кроме того, особенную роль имеют уровень активности младшего школьника и саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования [2].

Существуют различные определения понятия математическая одаренность.

По мнению В. А. Крутецкого, «математическая одаренность – качественно своеобразное сочетание математических способностей, которое открывает возможность успешного творческого овладения предметом» [1, с. 31].

Развитие математической одаренности включает в себя следующие умения и навыки:

- 1) умение обобщать,
- 2) умение анализировать,
- 3) умение устанавливать причинно-следственные связи,
- 4) уровень творческих способностей, в частности гибкость и быстрота мышления.

Отличительными признаками одаренности являются следующие: высокий уровень творческих и интеллектуальных способностей, способность к быстрому усвоению предмета, способность к логическому мышлению, прекрасная память, самостоятельность суждений.

Преподаватель начальных классов, который развивает одаренность школьников в сфере математики и «сам должен уметь творчески решать поставленные проблемы и задачи, быть профессионально грамотным, уметь работать в научно – исследовательской и экспериментальной сфере, умело

организовывать учебный процесс, владеть современными образовательными технологиями и обладать высокой эрудицией» [2, с. 60-67].

Необходимо в процессе развития одаренности младших школьников придерживаться следующих принципов: принцип индивидуализации и дифференциации обучения, принцип развивающего обучения, принцип учета возрастных особенностей, принцип креативности.

Для учителя должны быть характерны:

1. желание работать нестандартно,
2. поисковая активность,
3. знание психологии одаренных детей,
4. готовность к сотрудничеству,
5. стремление к интеллектуальному совершенствованию,
6. умение создать доверительные межличностные отношения,
7. признавать право одаренного ребенка на ошибку,
8. уважение любой его идеи,
9. обсуждение с учащимися целей и задач совместной деятельности.

Система работы с одаренными детьми включает в себя следующие компоненты:

1. выявление одаренных детей;
2. развитие креативности на уроках;
3. создание условий для всестороннего развития математически одаренных детей.

Техники эффективного обучения направлены на решение нескольких задач в развитии математической одаренности у детей младшего школьного возраста.

Образовательная модель Фраера позволяет структурировать информацию в несколько блоков. Модель Фраера состоит из пяти прямоугольников: четыре из которых между собой связаны, а пятый включает основную идею. Ребенок, составляя модель Фраера, к примеру, по теме «Периметр», систематизирует и анализирует математическую информацию, приводит примеры.

Составляя интеллект – карты по математике, младший школьник творчески подходит к решению задачи. Он придумывает различные способы изображения информации, структурирует ее, выявляет взаимосвязи между составными частями определенной темы.

Составляется интеллект – карта по определенной схеме: в центре листа располагается ключевое понятие, затем от данного понятия следуют ключевые разделы, которые тоже подразделяются на микротемы.

По математике данную майнд – карту можно использовать, к примеру, по теме «Арифметические действия». Младший школьник, изучив информацию, в центре листа прописывает ключевое понятие, в данном случае, это арифметические действия. Затем выделяет несколько разделов в данной теме: сложение, вычитание, умножение, деление. После выделения разделов школьнику предстоит изобразить пиктограммами ключевые идеи каждого раздела.

Благодаря применению техники «Гамбургер», дети младшего школьного возраста математическую информацию представляют в виде схемы, которая состоит из 5 частей. Для написания первой части детям необходимо выделить основную идею темы. Следующие части «гамбургера» включают в себя детали. В конце схемы дети делают выводы.

К примеру, изучается в школе тема «Периметр». Дети анализируют информацию, выделяют основную мысль (что такое периметр), расписывают детали (периметр различных фигур), делают вывод по данной теме.

Техника «Паук-карта» позволяет младшим школьникам развить логическое мышление, творческие способности. Данная техника характеризуется тем, что младшие школьники математическую информацию систематизируют, выделяют главное и второстепенное, анализируют ее и представляют в виде «паук-карты».

Если дети изучают тему «Площадь», то в центре паук-карты они напишут ключевое понятие, а именно – площадь, а в остальных квадратах – примеры и характеристики в виде пиктограмм или текста.

Существуют и другие методы, способы работы с одаренными детьми на уроках математики. Это задания поискового, исследовательского характера, а также технология проблемного и проективного обучения.

В современной педагогике и образовательной практике обучение одаренных детей все чаще рассматривается как глобальная педагогическая задача. Используя техники эффективного обучения на уроках математики, учитель начальных классов успешно решит данную проблему. С их помощью дети подходят к решению задач творчески и креативно, систематизируют, анализируют информацию.

#### *Список литературы*

1. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.-Воронеж, 1998. – 230 с.
2. Омельченко Е. А. Математически одаренные дети и работа с ними // Современный мир и человек в нем: интерпретация гуманитарных и общественных наук: материалы Международной научно-практической заочной конференции (Москва, 16 июня 2012 г.). – М.: Логос, 2012. – С. 25-31.
3. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования: международный электронный научно-практический журнал. – 2014. - №6. - С. 60-67. <http://pnojurnal.wordpress.com>

**Багаутдинова Д. И.,**  
*студент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*  
*E-mail: [gavrish.tanechka@mail.ru](mailto:gavrish.tanechka@mail.ru)*

**Гавриш Т. А.,**  
*студент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*  
*E-mail: [gavrish.tanechka@mail.ru](mailto:gavrish.tanechka@mail.ru)*

**Гайнуллина Л. Н.,**  
*студент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*  
*E-mail: [gavrish.tanechka@mail.ru](mailto:gavrish.tanechka@mail.ru)*

**Сабирова Э. Г.,**  
*кандидат педагогических наук, доцент,*  
*Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*  
*E-mail: [sabirovaelli@yandex.ru](mailto:sabirovaelli@yandex.ru)*

## **АУТИЗМ – СТЬ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ГЕНИАЛЬНОСТЬ?**

*Аннотация: В данной статье рассматриваются различные аспекты взаимосвязи математической гениальности и расстройств аутистического спектра. Проводилось большое количество экспериментов и исследований. Выяснилось, что люди, имеющие расстройства аутистического спектра, с необычной ловкостью справляются с достаточно сложными математическими задачами. Тем самым поднимается вопрос «аутизм - есть ли математическая одаренность?»*

*Ключевые слова: Аутизм, термины «Эмпатия», «Систематизация», «мужчины и математика», детское «видение» математических понятий, одаренность.*

*Abstract. The article discusses various aspects of the relationship of mathematical genius and people with autism spectrum disorders. A large number of experiments and studies have been conducted. It turned out that people with autism spectrum disorders, with unusual dexterity, cope with fairly complex mathematical problems. The question is raised: «Is autism a mathematical gift?»*

*Keywords: Autism, the terms «Empathy», «Systematization», «men and mathematics», children's «vision» of mathematical concepts, giftedness.*

Проблема аутизма является актуальной среди множества других расстройств, возникающих вследствие нарушения развития головного мозга. По мнению многих специалистов, аутизм – это не столько заболевание, сколько особое состояние психики. Что это? Наличие определенных способностей, которые могут проявиться в определенных сферах деятельности, таких как математические и другие способности? Или же наоборот, отсутствие способностей, которые сопровождаются лишь отсутствием коммуникабельности, чувства юмора, сопереживания, любознательности?

Существуют дети-аутисты, интеллектуальное развитие которых оценивается как нормальное и даже высокое. Нередки случаи, когда дети с выраженным аутизмом проявляют избирательную одаренность, это может быть особая музыкальность, абсолютная грамотность, математические способности и др. Конечно, дети-аутисты, как и все дети без исключения, могут иметь много уникальных способностей. Но если эти способности не искать и не развивать упорным и длительным трудом, то любые, даже самые незаурядные

способности у них попросту не разовьются и ребенок, повзрослев, превратится в человека с ограниченными возможностями.

Из ряда экспериментов эксперты обнаружили аномальную схему активности в определенной области затылочной части коры головного мозга у детей-аутистов. Возможно, эта особенность и давала таким детям «дополнительные» способности в логических построениях и счете. Новое исследование, опубликованное в журнале *Nature*, впервые доказало, систематическое мышление, которым обладают аутисты, связано с математическими способностями. Данным вопросом заинтересовался профессор и клинический психолог, занимающий пост директора Центра аутистических исследований в Великобритании – Саймон Барон-Коэн.

Для начала необходимо разобраться в терминах «эмпатия» и «систематизация». «Систематизация» подразумевает под своим понятием понимание связей, а именно причинно-следственных, нахождение и определение закономерностей. А «эмпатия» в свою очередь дает понимание и обоснование поведения нелинейных систем, которые не определяются различными закономерностями. К примеру, приведем взаимодействие людей друг с другом, где их поведение в процессе данного взаимодействия находится под влиянием различных факторов, которые в свою очередь меняются непредвиденным образом. В данной ситуации эмпатия является неким помощником для более качественного «ощущения и понимания» собеседника.

Перейдем непосредственно к самой теории Саймона Барон-Коэна «эмпатии – систематизации», которая выявляет людей более склонных к эмпатии или же к систематизации. По словам автора данной теории, были проведены необходимые исследования и тесты, по которым Саймон Барон-Коэн смог сделать вывод, что женщины более склонны к эмпатии, а вот мужчины к систематизации. Данной теорией заинтересовались многие ученые, тем самым развили ее до теории «экстремально мужского мозга». Мужской пол гораздо чаще принимают на должность преподавателей математики в университеты. В 2007 году большая часть из кандидатов читать математику в Кембридже были мужчинами. По данным статистики мужчины же были 90% кандидатов на получение ученой степени в области компьютерных наук. И Кембридж здесь не является исключением из правил. Похожую картину можно наблюдать во многих университетах мира. Так почему же мужчины так предрасположены к изучению математики? Ученые зафиксировали результаты исследований, которые говорили о том, что люди с расстройствами аутистического спектра более склонны к систематизации нежели к эмпатии. Таким образом, люди, имеющие расстройства аутистического спектра, с необычной ловкостью справлялись с достаточно сложными математическими задачами, так как были склонны к систематизации. Мужчины обладали большей склонностью к систематизации, и, соответственно, большей вероятностью обладания расстройством аутистического спектра [1, с. 40-46].

Хорошо известна заинтересованность и даже любовь людей с аутизмом к повторению. Кстати, очень похожие характеристики присущи талантливым

математикам, в чем они очень похожи на людей с аутизмом. Поиск факторов этого проявления заставил экспертов обратиться к генетике. Отцы и деды детей с аутизмом чаще всего трудятся в области машиностроения, области, которая предполагает присутствие хорошего внимания к деталям и достойного понимания математики. Родные братья и сестры математиков также имеют более высокий риск формирования аутизма, что подтверждает о связи между математикой и аутизмом на генетическом уровне. А родители детей с аутизмом при проведении тестовых испытаний демонстрировали типично «мужские» реакции функционирования их мозга.

Если тест на аутизм ученые начнут применять на практике, а в некоторых странах его уже активно применяют, то детей с «особенной» болезнью станет намного меньше. Но если посмотреть на это с отрицательной стороны. Ведь тем самым, мы сократим большое количество великих математиков. Или, если это тестирование приведет к дородовому лечению некоторыми лекарственными препаратами, чтобы заблокировать действие тестостерона, не думаю, что это было бы желательно. При снижении действия этого гормона, а именно тестостерона, на плод, мы поможем ребенку в его будущем социальном развитии, что ж, это очень даже хорошо. Но ведь, чтобы понимать и систематизировать информацию в математике, особенно если это сложные уравнения и задачи, нужны способности для этого.

Если человечество начнет лечить «особенную» болезнь, оно уже заранее может лишиться гениальных математиков, инженеров, аналитиков. И не нужно упускать тот факт, что технологически человечество развивается намного быстрее, чем развивается его моральность и социальная ответственность. К чему приведут новые научные и технологические открытия? Мы с небольшой долей вероятности еще можем предположить, но очень не хотелось бы, чтобы все эти открытия поставили человечество перед выбором - иметь абсолютное физическое здоровье или все же оставаться человеком и оставаться таким, какой ты есть, со всеми своими «особенностями».

Рассмотрим математику в школе. Если в школе при обучении математике доминируют словесные методы, то для ребенка, который плохо понимает речь, словесное представление математических понятий является дополнительной трудностью. Ребенок - аутист лучше усвоит материал, если у него будет возможность «увидеть» математические понятия и действия. Необходимо стараться постоянно проводить параллель между математическими действиями и возможностью их практического применения в реальной жизни (например, сложение и вычитание пригодится во время похода за покупками или готовки).

Нужно осознавать, что проявления аутизма очень разнообразны. Можно встретить человека, страдающего аутизмом, при этом он будет занимать достаточно высокую должность в профессиональной сфере. А можно столкнуться с людьми, которые не владеют языком и интеллектуально работают на невысоком уровне. Вовремя начатая и правильно организованная психолого-педагогическая помощь позволяет поддержать попытки ребенка

вступить в более активные и сложные отношения с миром и предотвратить формирование наиболее грубых форм детского аутизма.

*Список литературы*

1. Baron-Cohen, Simon; Leslie, Alan M.; Frith, Uta. Does the autistic child have a «theory of mind»? // *Cognition: journal.* – 1985. – October (vol. 21, no. 1). – p. 37-46.

**Бандурка Т. Н.,**

*кандидат психологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «ИГУ», Иркутск  
E-mail: bandurka@list.ru*

**Емельянова Е.В.,**

*ФГБОУ ВО «ИГУ», Иркутск  
E-mail: emely07@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ**

*Аннотация. В статье представлены результаты исследования полимодального восприятия старшеклассников с разным уровнем математических способностей. В процессе исследования было установлено, что у учащихся с высоким уровнем математических способностей отмечен низкий уровень чувственной сферы, а у учащихся с невысоким уровнем математических способностей обнаружен активный профиль чувственной сферы.*

*Ключевые слова: чувственная сфера, полимодальное восприятие, программирование, математические способности, одаренность, структура математических способностей.*

*Abstract. The article presents the results of a study of the polymodal perception of high school students with different levels of mathematical abilities. The study found that students with a high level of mathematical ability showed a low level of the sensory sphere, and students with a low level of mathematical ability found an active profile of the sensory sphere.*

*Keywords: sensory sphere, polymodal perception, programming, mathematical abilities, giftedness, structure of mathematical abilities.*

Значение проблем исследования общих и специальных способностей и их структурных составляющих трудно переоценить. В современной отечественной психологии проводятся исследования различных аспектов проблем одаренности. Ведущие ученые (В.Н. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, В.И. Панов, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков и др.) разрабатывают теоретико-методологические и методические подходы к исследованию способностей и одаренности. Модели и концепции одаренности и творчества представлены в работах ряда ученых (Ю.Д. Бабаевой, Д.К. Кирнарской, Р.В. Комарова, Л.И. Ларионовой, Е.И. Щеблановой, М.А. Холодной) [11].

Для нашего исследования плодотворными являются положения профессора Л.И. Ларионовой, отраженные в работе «Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности», в которой отмечается

тезис: «основой психического развития человека выступает качественное изменение его социальной ситуации» [9, с. 126]. В то время как социальная ситуация психолого-педагогической практики в общеобразовательной школе меняется резко и подчас кардинально, теоретики и практики школьного образования, декларируя индивидуальный подход к учащимся, на наш взгляд, недостаточно точно знают их психологические особенности чувственной сферы и когнитивных способностей. Рассматривая различные подходы к психическим конструктам одаренности и интеллекта, Л.И. Ларионова отмечает «подход к диагностике общих когнитивных способностей с позиции ситуативного подхода» [9, с. 127].

Мы рассматриваем особенности полимодального восприятия с позиции ситуативного подхода. Именно в ситуации отношения к себе, другим людям и к природе происходит развитие и активизация чувственного восприятия. В отношении к людям и природе проявляются духовно-нравственные потребности и психологические личностные особенности учащихся [3]. Важно не только для обучения, но и воспитания понимать, что происходит в чувственной сфере учащихся с признаками одаренности математико-информационного профиля обучения.

А.И. Савенков, вслед за Б.М. Тепловым, считает, что следует «рассматривать одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей» [10, с. 67]. В нашем исследовании выявляются особенности чувственного восприятия (как общая способность) и общий уровень математических способностей (как специальная способность).

Мы принимаем во внимание сложившиеся в отечественной психологии представления о восприятии, о сенсорно-перцептивной организации как базисной основе индивида [1], о полимодальном восприятии – базальном ядре всех структур личности (Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная), о природе и структуре математических способностей В.А. Крутецкого [8]. Вслед за указанными авторами, рассматриваем нераздельную связь перцепции со всеми другими познавательными процессами, свойствами, состояниями и новообразования личности.

Идея о необходимости принять во внимание чувственное восприятие у школьников в отечественной педагогике возникла достаточно давно, в XIX веке, (К.Д. Ушинский и др.). Отечественные ученые (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, Ю.А. Самарин, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.) в своих трудах дают теоретическое основание для создания технологий обучения, построенных с опорой на особенности перцепции учащихся.

Целью нашего исследования являлось сравнение профилей полимодального восприятия у старшеклассников с разным уровнем математических способностей. Известно, что структура любой специальной способности включает в себя универсальные или общие качества, отвечающие требованиям различных видов деятельности, и специальные качества, обеспечивающие успех только в одном виде деятельности. Изучая

математические способности, В.А. Крутецкий установил, какие индивидуально-психологические особенности в сенсорной и умственной сферах необходимы для успешного выполнения математической деятельности [8].

В нашем исследовании использовались: авторская методика «Выявление особенностей полимодального восприятия» Т.Н. Бандурка [2, 3], адаптированная методика В.А. Крутецкого по изучению структуры математических способностей в адаптации Е.В. Емельяновой [4, 5, 6, 7].

Для выявления структуры математических способностей нами использовалась методика, основу которой составили отдельные серии математических задач, используемых В.А. Крутецким [8]. Методика по выявлению общего уровня математических способностей представляет сокращенный вариант заданий: используются 5 серий по классификации В.А. Крутецкого:

- Серия «Задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план». Данная серия позволяет оценить особенности получения математической информации (мы назвали это формализующим компонентом **А**, т.е. формализованное восприятие математического материала – обобщенное восприятие функциональных связей, отделенных от предметной и числовой формы). Эта же серия задач позволяет частично выявить качество хранения математической информации (будем называть это мнемоническим **компонентом В**, т.е. обобщенная память на математические отношения в сфере числовой и знаковой символики, обобщенных мыслительных схем).

- Серия «Эвристические задачи», «Задачи общематематические» и «Логические задачи». Данные серии позволяют выявить особенности переработки математической информации (процессуальный компонент **Б**, который включает в себя множество способностей: хорошее логическое мышление в сфере количественных и пространственных отношений, быстрое и широкое обобщение математических объектов и отношений, умение мыслить свернутыми структурами, хорошая гибкость мыслительных математических процессов, рационализация решений, обратимость мыслительного процесса решения задачи). Серия «Задачи общематематические» также выявляет особенности хранения математической информации.

- Серия «Задачи с различной степенью наглядности решения» используется на определение общего синтетического компонента (общий синтетический компонент **Г**). Этот компонент отвечает за индивидуальную структуру математических способностей, т.е. за различные типы складов математического ума, типологические различия. Особо следует отметить, что В.А. Крутецкий связывает математическую направленность ума не с мотивационными механизмами личности, а со степенью развития двух составляющих: словесно-логические и наглядно-образные схемы решения задач.

Выборка для исследования составила 52 старшеклассника (27 мальчиков и 25 девочек) информационно-математического и общеобразовательного профилей лицея-интерната г. Иркутска. Изучались особенности модальностей восприятия (кинестетическая, гаптическая, висцеральная, вкусовая, обонятельная, слуховая, зрительная, восприятие людей и природы) у двух групп: с высоким и низким уровнями математических способностей.

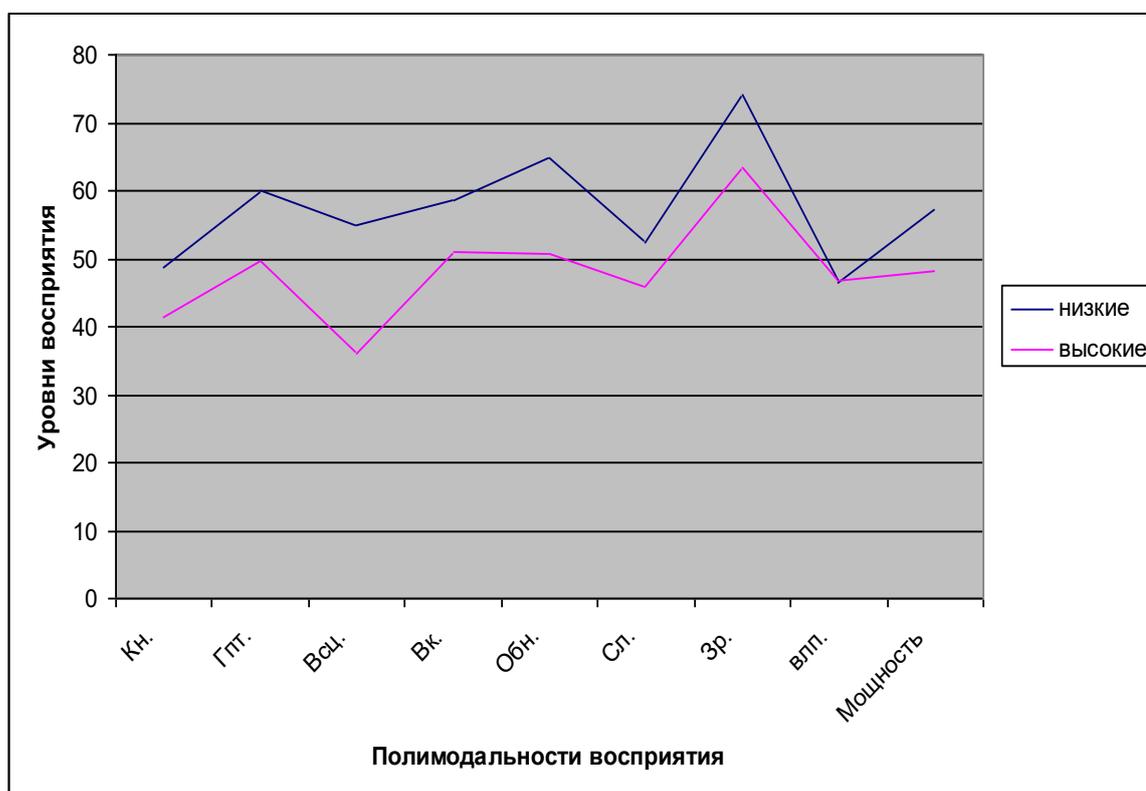


Рис. 1 – Сравнение профилей полиmodalного восприятия и уровней математических способностей у обучающихся

Примечание. Полиmodalное восприятие и модальности: кн –кинестетическая, гпт – гаптическая, висц – висцеральная, вк – вкусовая, обн – обонятельная, сл – слуховая, зр – зрительная, шкала влп – восприятие людей и природы; высокие - высокий уровень математических способностей, низкие - низкий уровень математических способностей у школьников.

Как видно из рисунка 1, у школьников с высоким уровнем математических способностей чувственное восприятие менее активно, более активно полиmodalное восприятие у школьников с низким уровнем математических способностей.

Сравнение профилей полиmodalного восприятия у двух групп старшеклассников с разным уровнем математических способностей представлено в таблице 1.

Уровень значимости различий ( $p$ ) профилей полиmodalного восприятия у двух групп старшеклассников с разным уровнем математических способностей по критерию Стьюдента представлен в таблице 2.

Таблица 1

Сравнение профилей полимодального восприятия у двух групп старшекласников с разным уровнем математических способностей

Уровень математических способностей	Кн.	Гпт.	Всц.	Вк.	Обн.	Сл.	Зр.	ВЛП	Мощность
Низкий	49	60	55	58	65	52	74	47	58
Высокий	41	50	36	51	51	46	63	47	48

Таблица 2

Результаты сравнение профилей полимодального восприятия у двух групп старшекласников с разным уровнем математических способностей по критерию Стьюдента

Кинестетическая	Гаптическая	Висцеральная	Вкусовая	Обонятельная	Слуховая	Зрительная	Восприятие людей и природы	Мощность (общий показатель)
t=-1.383	t=-2.618	t=-3.292	t=-1.393	t=-2.921	t=-1.364	t=-2.233	t=0.023	t=-3.099
p=0.173	p=0.012*	p=0.002*	p=0.170	p=0.005*	p=0.179	p=0.030*	p=0.982	p=0.003*

Результаты исследования показали, что у старшекласников, обучающихся в классах информационно-математического и общеобразовательного профилей, ярко выражены такие различия в модальности восприятия как: гаптической, висцеральной, обонятельной и зрительной. Причем, у старшекласников с низким уровнем математических способностей значительно развита чувственная сфера: почти все показатели выше, чем у их сверстников из информационно-математических классов. Пониженный уровень модальности восприятия у обучающихся с высоким уровнем математических способностей способствует развитию у них абстрактно-логического мышления и высокого интеллектуального уровня. Тем самым, изначальная гипотеза исследования о том, что существуют значимые различия между отдельными модальностями восприятия у старшекласников, с разным уровнем математических способностей, подтвердилась. Возможно, сравнительно маленькая выборка из 52 респондентов не является достаточно репрезентативной. В дальнейшем авторы продолжают свои исследования на большей выборке.

Таким образом, с помощью диагностических процедур: «Выявление особенностей полимодального восприятия» (Т.Н. Бандурка) и «Выявление общего уровня и структуры математических способностей в адаптации Е.В. Емельяновой» мы выявили особенности чувственной сферы у учащихся с разным уровнем математических способностей. Знание особенностей

полиmodalного восприятия и его активизация позволяют управлять полиmodalной перцепцией: для учащегося – создание своего стиля обучения, а для преподавателя – построение индивидуальной траектории обучения учащегося. Реализуемое исследование поможет педагогам руководить учебной деятельностью школьников в условиях повышения требований к обучению. Выявление степени развития и специфики полиmodalного восприятия у школьников с математическими способностями дает понимание одного из путей их личностного и профессионального развития.

Методика выявления особенностей полиmodalного восприятия у школьников дает практический инструментарий для понимания чувственной сферы обучающихся. Разработка в будущем программы развития полиmodalного восприятия у школьников с математическими способностями и её внедрение в учебный процесс школы, надеемся, будет способствовать их личностному росту и личностной профессионализации.

#### *Список литературы*

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. – М.: Педагогика, 1982. – С. 9-31.
2. Бандурка Т.Н. Исследование полиmodalного восприятия у одаренных подростков // Наука и образование в XXI веке: сб. научн. трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г.: в 34 частях. Ч. 33. М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. – С. 16-19.
3. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полиmodalного восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Экспериментальная психология. – 2013. Том 6. № 4. – С. 59–66.
4. Емельянова Е.В. Развитие математических способностей у школьников в условиях использования информационных технологий // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы V международной научно-практической конференции (15 марта 2013 года). – Прага: WORLD PRESS, 2013. – С. 117-122.
5. Емельянова Е.В. Влияние информационных технологий на структуру математических способностей старшеклассников математического профиля обучения // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2015. № 4 (104). – С. 43-47.
6. Емельянова Е.В. Особенности структуры математических способностей у учащихся математических классов // Сибирский психологический журнал. – 2014. – №54. – С. 80-89.
7. Емельянова Е.В. Тест структуры математических способностей // Психология детской одаренности и творческих способностей: монография /под ред. Л.И. Ларионовой. – Иркутск: ВСГАО, – 2009. – С. 38-71.
8. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЕК, – 1998. – 416с.
9. Ларионова Л.И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Проф. Л.И. Ларионовой и проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 125-137.
10. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и её проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография/Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, – 2017. – С. 66-73.

11. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, - 2017. – 288с.

**Галиуллина А. И.,**  
*студент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*  
*E-mail: [galiullina\\_alya@inbox.ru](mailto:galiullina_alya@inbox.ru)*

**Сабирова Э. Г.,**  
*кандидат педагогических наук, доцент,*  
*Казанский (Приволжский) Федеральный университет, Казань*  
*E-mail: [sabirovaelli@yandex.ru](mailto:sabirovaelli@yandex.ru)*

## МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ

*Аннотация: Статья посвящена одаренности, гениальности, таланту. Приводится классификация одаренности. Более подробно рассмотрена математическая одаренность, ее компоненты. Представлены примеры детей с выдающимися способностями XXI века. Перечислены проблемы, возникающие с одаренными детьми, на которые необходимо обращать внимание педагогам и родителям.*

*Ключевые слова: одаренность, математическая одаренность, структура математических способностей.*

*Abstract: the article is devoted to giftedness, genius, talent. The classification of giftedness is given. Mathematical giftedness and its components are considered in more detail. Examples of children with outstanding abilities of the XXI century are presented. The problems arising with gifted children are listed, which teachers and parents should pay attention to.*

*Keywords: giftedness, mathematical giftedness, structure of mathematical abilities.*

Понимание таланта, одаренности, гениальности во все времена были далеко неоднозначны. На представление об одаренности влияют культурно-исторические условия: социальный строй, социальные ценности, общественная идеология, общественный стереотипы, а также научные взгляды и концепции. Всякое общество определяет одаренность по мере своих потребностей, поэтому ее понимание меняется в зависимости от времени и места. Соответственно, концепции одаренности будут меняться в зависимости от изменения общества и его потребностей.

Существует множество определений одаренного ребенка. Одни исследователи называют ребенка одаренным, если он выполняет задание на уровне, значительно превышающем возраст сверстников [1]. По словам Ганье, на «развитие таланта огромное влияние оказывает мотивация и темперамент, окружающая среда и взаимодействие между этими аспектами и врожденной одаренностью» [2, с. 97]. Таким образом, некоторые черты характера должны проявляться у потенциально одаренных детей раннего возраста, в то время как другие развиваются в процессе обучения.

Разнообразные виды человеческой деятельности требуют разных видов одаренности, типов личностной направленности. По видам деятельности и обеспечивающим ее сферам психики различают следующие виды талантливости: общая интеллектуальная; академическая, в т.ч. математическая;

творческая; художественно-эстетическая; коммуникативная, в т.ч. лидерская; психомоторная; практическая; духовно-ценностная.

В XXI веке немало примеров одаренных детей. Так, Россиянка Ирина Полякова в свои 5 лет прочитала 26 томов сочинений Жюль Верна. Девочка рано научилась читать и любила книги. Мама Ирины – специалист по раннему развитию детей – с малого возраста занималась обучением дочери. В первый класс Ира пошла не в 7 лет, как ее сверстники, а на 2 года раньше. Она быстро осваивала школьную программу и «перепрыгивала» из класса в класс.

Имя юной поэтессы Ники Турбиной знали во всем мире. Ее первые стихи появились, когда девочке было всего 4 года. Причем их содержание было отнюдь не детским. В 9 лет Ника написала первый сборник своих стихов, которые были переведены на разные языки мира. Ее творческим опекуном стал Евгений Евтушенко, который возил юную поэтессу выступать в Италию и Америку. В свои 12 лет Ника была удостоена награды «Золотой лев» в Венеции.

Российские одаренные дети записывают свои достижения в Книге рекордов Гиннесса. Андрей Хлопин из Краснодарского края с ранних лет демонстрировал необыкновенное стремление к знаниям. Одной из первых прочитанных им книг стала книга «Марс». Увлеченный астрономией малыш благодаря своим родителям, которые поощряли любопытство юного гения. На региональном конкурсе в честь Дня космонавтики Андрей занял первое место, озвучив свою гипотезу о появлении пояса астероидов между планетами Юпитер и Марс. Тогда мальчику было 9 лет. Следующая победа – олимпиада по астрономии, где Андрей в очередной раз удивил членов жюри своими знаниями. Юный гений разгадала тайну «серебристых облаков», светящихся в темноте. Над этим вопросом ученые ломали голову более столетия. За это мальчик был вписан в Книгу рекордов Гиннесса.

Музыкально одаренные дети – редкое явление. Милена Подсинева – один из таких талантов. В 7 лет девочка виртуозно играла на домре. Она участвовала и занимала призовые места в городских, областных и международных музыкальных конкурсах. Юное дарование прозвали нижегородским вундеркиндом. Полина Осетинская в свои пять лет талантливая играла композиции на рояле, а в 6 лет уже состоялся ее первый сольный концерт. Девочку обучал игре на музыкальном инструменте ее отец, который мечтал об известности его дочери. Она обучалась в Петербургской консерватории, в классе Марины Вольф, стажировалась у Веры Горностаевой в Московской консерватории.

Женя Кисин в свои 2 года, как утверждают его близкие, уже импровизировал на пианино. Уникальный ребенок в 10 лет выступил с оркестром, сыграв произведения Моцарта. В 11-летнем возрасте он дал свой первый сольный концерт в столице, спустя 2 года – исполнил 2 концерта в Московской консерватории. С 16 лет он начал гастролировать по Восточной Европе, покорила Японию. Будучи взрослым, пианист продолжает

гастролировать по разным странам и считается одним из самых успешных музыкантов современности.

Значение математики в современной техносфере настолько велико, что данный тип одарённости следует рассмотреть особо, хотя он и является частным случаем академической одарённости. Структура математических способностей включает в себя следующие компоненты:

1. Получение математической информации. Способность к восприятию математического материала, охватывание формальной структуры задачи.

2. Переработка математической информации: способность к логическому мышлению, к быстрому и широкому обобщению, гибкость мыслительных процессов в математической деятельности, стремление к ясности и простоте, закономерности, способность к быстрой перестройке мыслительного процесса, переключение с прямого на обратный ход мысли.

3. Хранение математической информации. Математическая память, – обобщенная память на математические операции, типовые отношения, методы решения задач.

4. Общий синтетический компонент. Математическая направленность ума. Малая утомляемость при решении математических задач, стремление найти короткий «красивый» способ решения.

Кажется, что ребенок не может одновременно обладать всеми перечисленными качествами. Однако один из таких одаренных детей – Павел Коноплев. В 3 года он читал, решал сложные для своего возраста математические задачи. В 5-летнем возрасте он умел играть на пианино, а в 8 – удивлял познаниями в физике. В свои 15 мальчик учился в Московском ВУЗе, а в 18 – поступил в аспирантуру. А трехлетний малыш Марк Вишня в уме считал сложные примеры: умножал, складывал, вычитал трехзначные числа, извлекал квадратные корни, рассказывал таблицу синусов и косинусов. Малыш быстро получил известность, как «мальчик-калькулятор». Родители вспоминают, что малыш уже в полтора года считал до 10, а в 2 года – до миллиарда. Кстати, родители мальчика – филологи. Для них стало неожиданностью любовь сына к математике.

Сочетание внутренних и ситуационных факторов может вызвать проблемы для математически одаренных детей. *Асинхронное развитие у одаренных детей.* Общей проблемой для одаренных детей является асинхронное развитие, т. е. неравномерное развитие через интеллектуальную, эмоциональную, социальную и физическую сферы. *Потребность в социальном признании.* В отсутствие понимания и поддержки, высокоодаренные дети могут оказаться очень непохожими на своих сверстников и могут столкнуться с негативными реакциями в ситуациях, где ценится конформность. Многие учатся маскировать свои способности, чтобы облегчить свои социальные проблемы, особенно в тех областях, где математические знания не ценятся [2]. Это может помешать дальнейшему развитию их уникальных способностей, а также привести к потере самоуважения. Тем не менее, большое количество литературы показало, что одаренные дети превосходят не только

интеллектуально, но и физически, эмоционально и социально. *Проблемы с самообучением*. Одаренные дети часто склонны учиться самостоятельно и испытывают соблазн решать с помощью новых методов проблемы, которые могут оказаться за пределами их нынешних способностей, внося большое количество ошибок и разочарований. Без посторонней помощи такие дети могут подавлять свои амбиции, развивать в себе страх совершать ошибки и снижать продуктивное рискованное поведение [3]. *Дважды-исключительные дети* – это те, кто обладает одаренностью или исключительными способностями в одной или нескольких областях в сочетании с особыми потребностями, неспособностью к обучению или другим недостатком в других областях. Эти дети представляют собой категорию среди одаренных, которая особенно подвержена риску без знающего вмешательства. Проблемы самооценки часто непропорционально высоки у детей с нарушениями в обучении или с заметным асинхронным развитием, поскольку они склонны судить себя по тому, что они не могут сделать, а не по тому, что они могут. Эта проблема несколько облегчается путем обмена с ними оценками своих способностей, чтобы они развивали более подходящие уровни самооценки [4].

Необходимо разграничивать математические способности и творческое отношение к изучению математики. Большое значение для одаренных детей в области математики имеют все виды творческой деятельности, чем больше их и чем они разнообразнее, тем выше вероятность того, что одаренный ребенок станет творчески подходить и к математическим проблемам.

Особенности и потребности разных групп талантливых детей сильно различаются, они нуждаются в разных программах поддержки, система мероприятий тесно связана с основной деятельностью талантливых и инициативных детей.

#### *Список литературы*

1. Ауэрбах А., Корсини Р. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд., СПб.: Питер, 2006. - 1096 с.
2. Gagné F. From gifted to talents: the DMGT as a developmental model // *Conception of giftedness*. – Vol.2 - 2005. - pp. 98-119.
3. Greenes C. Identifying the gifted students in mathematics // *Arithmetic Teacher* - Vol.28 (6) - 1981. - pp. 14–17.
4. Heid M. K. Characteristics and special needs of the gifted student in mathematics // *Mathematics Teacher* - Vol.76 – 1983. - pp. 221–226.

**Глизбург В. И.,**

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [glizburg@mail.ru](mailto:glizburg@mail.ru)

## **ТОПОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ**

*Аннотация. В статье исследованы топологические факторы развития математической одарённости и возможности развития математической одарённости на базе топологических понятий, которыми интуитивно владеет ребёнок с самого раннего возраста. Математическая одарённость рассмотрена как один из видов специальной интеллектуальной одарённости, связанной с математическим мышлением. Активизация топологического мышления на базе сформированных внутренних когнитивных структур позволяет реализовать топологические факторы как факторы развития математической одарённости, поскольку в основе топологической науки лежит понятие непрерывности, органичное человеческому сознанию, что даёт объективное основание рассматривать это понятие как важнейший элемент развития математической одарённости. Впервые сформулированы идеи реализации развития математической одарённости на основе специально выделенных топологических факторов.*

*Ключевые слова: одарённость, математическая одарённость, непрерывность, топология, топологическое мышление.*

*Abstract. The article explores the topological factors of the development of mathematical giftedness and the possibility of developing mathematical giftedness based on topological concepts that the child intuitively owns from a very young age. Mathematical giftedness is considered as one of the types of special intellectual giftedness associated with mathematical thinking. The activation of topological thinking on the basis of the formed internal cognitive structures makes it possible to realize topological factors as factors in the development of mathematical giftedness, since the concept of continuity, which is organic to human consciousness, is the basis of topological science, which gives an objective basis to consider this concept as the most important element in the development of mathematical giftedness. The ideas of realization of the development of mathematical talent on the basis of specially identified topological factors are formulated for the first time.*

*Key words: giftedness, mathematical giftedness, continuity, topology, topological thinking.*

Исследование проблемы развития личности и ее интеллектуальных качеств влечёт необходимость изучения, выявления и отслеживания параметров и характеристик одарённости, в частности, математической.

Вслед за Дж. Рензулли мы считаем, что «одарённость гармонично сочетает в себе следующую триаду: когнитивные способности, творческий подход и интеллектуальную настойчивость» [7, с. 180-184].

Математическая одарённость как один из видов специальной интеллектуальной одарённости связана с математическим мышлением. Связь реализуется на основе единства формирования внутренних когнитивных структур и развития математического мышления. По мнению В.В. Давыдова, «математическое мышление формируется на основе уже сложившихся операторных структур» [3, с. 123-132]. Исследование феномена математической одарённости предполагает анализ этих структур.

Как известно, в структуре мышления выделено пять типов математического: алгебраическое, метрическое, порядковое, проективное, топологическое [4]. В современный период развития разделов компьютерной математики имеет смысл пополнить этот список алгоритмическим и комбинаторным типами мышления.

В данной статье остановимся несколько подробнее на топологическом типе мышления, который регулирует целостность и связанность различных операций.

У человека этот тип мышления начинает развиваться с 2-3 летнего возраста и отвечает за целостность и связность логических операций; именно в это время дети склонны постоянно совершать преобразования с объектом. В этот период своего развития ребенок начинает различать топологические объекты, в том числе, фигуры — открытые, замкнутые: «исходя ... от интуиции фундаментальной топологии, ребенок ориентируется в дальнейшем в направлении проективных структур и структур метрических» [6, с. 74-82]. При этом предпосылки образования понятий основных математических структур изначально заложены в мышлении ребенка.

Это подтверждает нашу позицию о наличии топологических факторов развития математической одарённости и возможности развития математической одарённости на базе топологических понятий, которыми интуитивно владеет ребёнок с самого раннего возраста.

С позиции математики топология изучает инвариантные свойства фигур при деформациях, осуществляемых без разрывов и склеиваний.

С позиции философии топология рассматривается как «практический опыт исследования реальности, задающий специфику траектории мысли, включающий ее динамичность, рельефность, полноту, равноценную полноте жизни. Топология сводит интеллектуальный и телесный горизонты, снимая агрессивную бинарность оппозиции «дух - тело», «реальность - человек», отсылая к архаичной целостности и единству первичности» [5, с. 178-197].

Мы трактуем топологию как «направленную на выработку мировоззрения форму способности воспроизведения процесса приема и преобразования информации, который обеспечивает отражение окружающего мира в его системе сложных непрерывных взаимосвязей, постижение и применение системообразующих оснований и глубинных связей, инвариантных под воздействием многообразных деформирующих процессов реальности, выработку на основе этого системы идей, целостных структур, взглядов на мир в его взаимозависимостях» [1, с. 122-124]. По нашему мнению, «топологическое мышление – это процесс непрерывного познания истины как события, но не адекватности, при котором новые знания формируются с учетом ранее осознанных устойчивых знаний» [1, с.122-124], [2, с. 64-87].

В основе топологии лежит понятие непрерывности, которое среди прочих отношений эквивалентности является наиболее глубоким как в силу общности этого понятия, так и в силу того, что имеет гуманитарное и даже философское обоснование. Человек устроен так, что все нормально

протекающие естественные процессы он воспринимает как непрерывные, а нарушение непрерывности воспринимает как катаклизм. Поэтому понятие непрерывности органично человеческому сознанию, что дает объективное основание рассматривать это понятие как важнейший элемент развития. При этом особое внимание нами уделяется реабилитационному потенциалу топологии, способствующему адаптации учащихся с ограниченными возможностями (нарушением слуха, речи, зрения).

Отметим, что ранее на базе развития у учащихся топологической культуры и топологического мышления нами рассматривался специальный философско-исследовательский подход к формированию естественнонаучных и математических знаний, основанный на выявлении и реализации гуманитарного потенциала топологии [2].

В настоящей работе нами впервые сформулированы идеи реализации развития математической одарённости на основе специально выделенных топологических факторов, которые стало возможным применить благодаря философскому гуманитарному обоснованию базовых математических топологических понятий непрерывности, многообразия, системности, дискретности, гомеоморфизма, инвариантности, целостности, компактности, ограниченности, связности. Актуализация этих понятий лежит в основе специальной системы заданий, направленной на математической развитые ребёнка, способствующее развитию его математической одарённости. В первую очередь к такого рода заданиям относятся задания, направленные на умение ориентироваться в пространстве; выделять из множества заданных фигур требуемые по различным критериям: имеющие определенные одинаковые свойства, например, замкнутые, ограниченные или открытые; осуществлять определенные действия с фигурами, например, компоновка целого или разрезание на части, раскраска и так далее.

Таким образом, к топологическим факторам, лежащим в основе развития математической одарённости мы относим:

- основание топологии на непрерывности как наиболее благоприятном факторе восприятия человеком протекающих естественных процессов, имеющем философское обоснование;
- топологические инварианты, знание которых позволяет постигать и применять в процессе развития системообразующие основания, инвариантные под воздействием многообразных деформирующих процессов;
- реабилитационный потенциал топологии, способствующий адаптации учащихся с ограниченными возможностями;
- адаптационные возможности топологии в инклюзивном развитии;
- визуализационные возможности топологии в формировании и развитии математических понятий.

В силу этого активизация топологического мышления на базе сформированных внутренних когнитивных структур позволяет реализовать топологические факторы как факторы развития математической одарённости.

*Список литературы*

1. Глизбург В. И. Информационные технологии при освоении топологических и дифференциально-геометрических знаний в условиях непрерывного математического образования // Информатика и образование. – М.: «Образование и наука» РАО, 2009 - № 2 – С. 122 — 124.
2. Глизбург В.И. Методическая система обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики в аспекте гуманитаризации непрерывного математического образования. // Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Москва, 2009. - 437 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения // Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация "Развивающее обучение". - М.: ИНТОР, 1996. - 544 с.
4. Каплунович И. Я. Развитие структуры пространственного мышления // Вопросы психологии. – М.: ООО «Вопросы психологии», 1986. – № 2. - С. 56 -66.
5. Кребель И.А. Язык «живой архаики» в философии Серебряного века // Философия и социальная динамика XXI века: Материалы II Международной научной конференции. - Омск, СИБИТ, 2007. - Т. 3. – С. 178 - 197.
6. Piaget J. Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. // Selection organique et Phenocopie. - Paris. Hermann, 1974. - 109 p.
7. Renzulli, J.S. What Makes Giftedness? // Reexamining a Definition. - Phi Delta Kappan, 1978. - 60(3) - p.180 - 184.

**Головина М. Ю.,**

*МБОУ СОШ №1, Тьмовское*

*E-mail: [manyunya\\_golovina1996@bk.ru](mailto:manyunya_golovina1996@bk.ru)*

## **РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития математической одарённости у младших школьников с точки зрения взаимосвязанных элементов на пути к развитию. Такими элементами являются наследственность, задатки, воспитание, темперамент личности, среда, материальное благополучие родителей, школа (уроки математики и внеурочная деятельность), дополнительное образование и социальная активность. Все эти элементы ведут к общей цели – развитию математической одарённости.*

*Ключевые слова: математическая одарённость, математические способности, развитие математических способностей и одарённости, математика.*

*Abstract. This article discusses the problem of the development of mathematical giftedness in elementary school students from the point of view of interconnected elements on the path to development. Such elements are heredity, inclinations, upbringing, personality temperament, environment, material well-being of parents, school (mathematics lessons and extracurricular activities), additional education and social activity. All these elements lead to a common goal - the development of mathematical giftedness.*

*Keywords: mathematical talent, mathematical abilities, the development of mathematical abilities and giftedness, mathematics.*

В настоящее время, проблема развития математической одарённости у младших школьников является актуальной. Это связано с тем, что наше

общество нуждается в людях, которые смогли бы привнести что-то новое в развитие нашей страны и мира в целом. Этим вопросом занимаются некоторые психологи и педагоги, такие как Дж. Рензулли, А.И. Савенков, Богоявленская В.Д., Крутецкий В.А. и др.

Одной из задач ФГОС НОО является развитие личности, которая смогла бы самостоятельно учиться, развиваться и совершенствоваться.

На сегодняшний день нет единого понятия, что такое «одарённость», но существует несколько определений, предложенных педагогами и психологами. По мнению Богоявленской В.Д., «одарённость – 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, с. 8]. Савенков А.И. считает, что «одарённость – это своего рода мера генетически и опытно предопределённых возможностей человека адаптироваться к жизни. Взяв за основу эти определения, мы вывели новое для себя» [4, с. 78]. *Одарённость* – это заложенные природой способности и возможности, которые помогают адаптироваться к жизни, достичь результатов [3]. Исходя из этого определения, нам остается определить факторы, с помощью которых можно развивать математическую одарённость.

По нашему мнению, ключевыми факторами развития математической одарённости являются: наследственность, задатки, воспитание, темперамент личности ребенка, среда, материальное благополучие родителей, школа (уроки математики и внеурочная деятельность), дополнительное образование и социальная активность. Мы подробно расскажем о каждом элементе развития.

Наследственность – один из первых элементов развития математической одарённости, так как родители, у которых есть математические способности, нередко передают их своему ребенку. У таких детей есть больше шансов на полноценное развитие математической одарённости. Задатки – предопределённые возможности, которые помогают в достижении цели. Воспитание – знания, умения и навыки (далее ЗУН), которые передаёт старшее поколение младшему. Отсюда, дети, которые не имеют задатков и наследственности, могут приобрести способности к математике от старших по возрасту людей, имеющих влияние на него. Темперамент личности – имеет большое влияние на развитие одарённости. Флегматик работоспособный, спокойный, серьёзный тип. У него велика вероятность развития математических способностей. Сангвиник активный, энергичный, легкомысленный тип. Его вероятность развития ниже, так как часто отвлекается. Холерик вспыльчивый, напористый, эмоциональный. Его вероятность развития ниже, так как в случае неудачи, ему понадобится время, чтобы снова включиться в работу. Меланхолик замкнутый, ранимый, задумчивый. Вероятность его развития снижается из-за неуверенности в своих силах. Следующий элемент развития – это среда (то, что окружает ребенка). Это может быть: семья, школьная обстановка, обстановка спецучреждения. В зависимости от того, какая обстановка царит в том или ином месте

(благоприятная или удручающая), зависит то, с каким настроением ребёнок будет развивать свои математические способности. Материальное благополучие родителей – один из главных элементов развития, так как, имея возможности в покупке дидактического, развивающего и интересного ребёнку материала, специального оборудования и техники, возрастает вероятность его вовлечённости в изучении математики. Школа (уроки математики и внеурочная деятельность) один из важнейших элементов развития математической одарённости. На этих занятиях ребёнок полностью вовлечён в работу по развитию тех или иных ЗУНов по математике. В этом ему полностью помогает учитель, который заинтересован в его развитии. Дополнительно образование – существует множество кружков, которые позволяют развивать те или иные математические способности. В нашем посёлке Тымовское существует детско-юношеский центр, в котором есть объединения, помогающие в развитии математических способностей. Это «Техноробы», «Шахматы», «Амперка», «Воздушная робототехника», «Лего-мастер». Репетиторство по математике – как дополнительное образование, целенаправленно развивает те или иные математические способности. Социальная активность – также помогает в развитии. Ребёнок, который не боится взаимодействовать с окружающими его людьми, сможет с лёгкостью задавать и отвечать на вопросы, работать в группе, посещать общественные места в поисках знаний, развития умений и навыков.

Конечно, в условиях цифровизации образования, мы не обходим стороной мультимедиа технологии. По мнению Давоян И.Л., они оказывают существенное влияние на развитие внимания младших школьников [2]. Мы стараемся органично сочетать современные и классические методы и средства обучения.

Все вышесказанное, подтверждает значимость и необходимость развития математической одарённости. Невозможно провести определённую грань между ними, так все факторы тесно связаны между собой и ведут к общей цели.

#### *Список литературы*

1. Богоявленская В.Д., Шадриков В.Д. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] // Федеральная целевая программа «Одаренные дети». – 2003. – 2-е изд., расш. и перераб. – 95 с. <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#hid35>
2. Давоян И.Л., Ходакова Н.П. Развитие внимания младшего школьника средствами мультимедиа технологий // Научно-практическая студенческая конференция «Наука для молодых». – 2018. – С. 251-256.
3. Романова М.А. Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии. – Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №2 (55). – С. 62-66.
4. Савенков А.И. Одарённый ребёнок в массовой школе. – М.: Издательская фирма «Сентябрь», 2001. – 208 с.

**Зуева Н. С.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [5764103@gmail.com](mailto:5764103@gmail.com)*

**Ключко О.И.,**

*доктор философских наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [KlyuchkoOI@mgpu.ru](mailto:KlyuchkoOI@mgpu.ru)*

## **СПЕЦИФИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ STEM-ДИСЦИПЛИН ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация. В статье раскрываются особенности познавательного интереса к изучению STEM-дисциплин детей младшего школьного возраста. Представлен анализ учебных планов основного и дополнительного образования в начальной школе, показаны результаты эмпирического исследования уровня и компонентов познавательного интереса к STEM-дисциплинам у девочек и мальчиков младшего школьного возраста.*

*Ключевые слова: познавательный интерес, компоненты познавательного интереса к STEM-дисциплинам, гендерные различия познавательного интереса.*

*Abstract. The article reveals the features of cognitive interest in the study of STEM-disciplines of primary school children. The analysis of curricula of basic and additional education in primary school is presented, the results of empirical research of the level and components of cognitive interest in STEM-disciplines in girls and boys of primary school age are shown.*

*Keywords: cognitive interest, components of cognitive interest in STEM-disciplines, gender differences of cognitive interest.*

Запрос на квалифицированных специалистов с практическими навыками работы со сложными технологическими объектами (STEM-работников) и запрос на специалистов с общей STEM-грамотностью приобретает все большую актуальность. Сегодня все больше внимания уделяется увеличению количества женщин в STEM-образовании и специальностях в области естественных и точных наук, информационных технологий, инженерного дела, в профессиях, которые называются технологическими, что актуализирует поиск путей развития интереса к STEM-дисциплинам у девочек начиная с младшего школьного возраста.

Немногочисленные исследования гендерного своеобразия интереса к STEM-дисциплинам и профессиям научно-технической направленности (В.А. Далингер, О.И. Ключко, Т.А. Мхитарян, О.Б. Савинская, Л.В. Штылева и др) выявили слабый интерес девочек к математике и информатике, к техническому конструированию и работе с современными технологиями, О.Б. Савинская, Т.А. Мхитарян установили, что девочки уже с 5-го класса не считают для себя STEM-сферу приоритетной [4], О.И. Ключко и Л.В. Штылева обнаружили у пятиклассниц тенденцию к эгалитарной норме в приоритете учебных предметов, разнообразии профессий и дополнительного образования (за исключением научно-технического) [2]. При этом большинство исследований в этой области охватывает подростковый и юношеский возраст, а гендерное своеобразие интересов младших школьников оказалось изучено в меньшей степени.

Экспериментальное изучение организационно-педагогических условий развития интереса к STEM-дисциплинам у детей младшего школьного возраста организовано на базе ГБОУ города Москвы «Школа №1367». Проведенный анализ учебных планов основного и дополнительного образования в начальной школе выявил дефицит образовательных программ по STEM-дисциплинам на этапе начального образования. Между тем именно в начальной школе закладывается фундамент интереса к тому или иному направлению деятельности, и игнорирование возможностей рассматриваемого возрастного этапа для развития интереса к STEM-дисциплинам у девочек может значительно сузить «окно возможностей» в выборе ими востребованной профессии.

В экспериментальном исследовании приняли участие 49 обучающихся 3 классов ГБОУ Школа №1367, 20 мальчиков и 29 девочек. В исследовании применялось анкетирование по выявлению отношения девочек к STEM-дисциплинам с помощью методики «Значимость предмета» и методики «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейна в модификации В.Ф. Моргуна [3], анкета по изучению промежуточных результатов социализации О.И. Ключко, Л.В. Штылевой [2]; самооценка достижений обучающихся с применением опросника «Мои достижения» [3]; для выявления уровневых и содержательных отличий компонентов познавательного интереса к STEM-дисциплинам у девочек, по сравнению с мальчиками, применен ф Критерий Фишера и U-критерий Манна-Уитни [5]. Таким образом, с использованием представленных методик мы проверили предположение о том, что компоненты познавательного интереса к STEM-дисциплинам у девочек имеют уровневые и содержательные отличия, по сравнению с мальчиками.

При подборе методик мы опирались на положения Г. И. Щукиной о структуре, проявлениях и критериях познавательного интереса [1]. Так, интеллектуальный компонент выражается в направленности на познание объекта, стремлении постичь его сущность, критериями могут служить проявление интеллектуальной активности; эмоциональный компонент проявляется в положительном эмоциональном отношении к объекту, его критерии: общий положительный настрой, интеллектуальная радость; волевой компонент рассматривается как степень сосредоточенности на данном объекте, применение усилий для достижения поставленной цели и отражается в устойчивости интереса.

В результате изучения значимости предмета «Математика» для младших школьников с помощью прямых вопросов с выбором ответов показал, что мальчики и девочки в целом проявляют одинаковый, достаточно высокий интерес к урокам математики. Показатели всех компонентов в обеих группах находятся на границе высокого и среднего уровней и достоверных различий в показателях мальчиков и девочек не выявлено, значения U - критерия Манна-Уитни находятся вне зоны значимости.

Остальные методики выявляли интерес к STEM-дисциплинам косвенно, без прямых указаний на учебный предмет. Младшим школьникам предлагался свободный выбор дисциплин, что, на наш взгляд, более информативно.

Методика «Составление расписания на неделю» С.Я. Рубинштейна в модификации В.Ф. Моргуна позволила уточнить результаты, полученные с использованием методики «Значимость предмета» и выявить характер познавательного интереса: аморфный, многосторонний или локальный.

В расписании «Школы будущего» в обеих подгруппах на первом месте (5,5 уроков у мальчиков и 7,03 урока у девочек) находятся гуманитарные/общественные дисциплины: русский и иностранный языки, чтение, история, ОРКСЭ.

В подгруппе мальчиков второе по количеству уроков место у STEM-дисциплин: математика, физика, проектирование, «опыты», геометрия, лего, робототехника. Следующие по представленности – физическая культура (3,55 уроков) и дисциплины, связанные с искусством: музыка, рисование, дизайн, скульптура. ИТ дисциплины – на последнем месте по частоте упоминаний, 1,45 урока, среди них программирование, компьютерная графика и информатика.

В подгруппе девочек на втором месте – дисциплины, связанные с искусством: музыка, рисование, хор, вязание, шитье, танцы, вышивка, театр. STEM-дисциплины представлены математикой и физикой, в этой категории 2,79 урока. Физкультура в расписании у девочек встречается 1,9 раза, ИТ – 0,72 урока в неделю.

Как видим, все младшие школьники, независимо от половой принадлежности, отдают предпочтение гуманитарным дисциплинам, STEM-дисциплины достоверно чаще выбираются мальчиками, о чем свидетельствует показатель 172,7 U - критерия Манна-Уитни.

Кроме того, часть младших школьников, преимущественно девочки, включала в расписание занятия, не связанные с традиционным учебным процессом: у девочек это: «играть в телефон, шопинг, «Орел и решка» класс, играть с антистрессами, прогулка, доброделие, игра в перестрелку, рисование 3D ручкой, катание с горок зимой, катание на велосипеде, урок видеоблоггершиц, еда и вкусняшки, делать слаймы, прогулки, парад, просмотр фильма»; у мальчиков: «компьютерные игры, чародейство, колдовство, организм».

Рассматривая характер познавательного интереса у наблюдаемых нами младших школьников, установили, что аморфные интересы присущи 40% мальчиков и 31,03% девочек, принимавших участие в исследовании; они включали в расписание по 1-3 предмета каждой категории, делали учебными 2-4 дня, много внеучебных занятий. Можно считать, что познавательные интересы этих учеников отсутствуют, они не отдают себе отчета в том, что именно привлекает их в учении и в какой степени. В работе с этой группой третьеклассников необходимо развивать познавательные интересы в целом, акцентируя психолого-педагогическую работу на STEM-дисциплинах.

Многосторонний, широкий характер познавательного интереса зафиксирован у 55% мальчиков и 24,14% девочек. В группе мальчиков интересы сочетаются следующим образом: STEM-дисциплины и гуманитарные – 3 человека, гуманитарные и искусство – 1, искусство и физкультура – 1, у остальных примерно равное количество уроков (5-7) по трем дисциплинам. В группе девочек сочетаются преимущественно гуманитарные дисциплины и искусство. Интересы учениц этой группы достаточно разносторонни, и при создании определенных организационно-педагогических условий возможно включение в круг интересов девочек STEM-дисциплин.

Локальный, стержневой характер интересов школьников обычно сосредоточен на одной области или двух смежных. В группе мальчиков таких учеников двое, они демонстрируют интерес к STEM-дисциплинам и информатике. В группе девочек интересы одной из них локализируются в области физической культуры, шести - в гуманитарных дисциплинах, еще шести – в области художественного творчества.

Для целей настоящего исследования нами использованы 7 вопросов из анкеты для изучения промежуточных результатов социализации О.И. Ключко, Л.В. Штылевой [2]. Мы изучали сформированные познавательные интересы и предпочтения младших школьников, их планы и перспективы.

Рассматривая ответы на вопрос «Твои любимые предметы в школе», обнаружили, что математика первым выбором идет у 45% мальчиков и 13,8% девочек; в свою очередь, самый многочисленный первый выбор у девочек – рисование (37,9%, против 5% у мальчиков). На втором месте по частоте выбора у мальчиков – физкультура (25%), у девочек – иностранный язык (17,2%). Остальные предметы в качестве первого выбора указываются единично.

Обращаем внимание на выбор 5% мальчиков и 15% девочек таких элементов учебного дня как перемена и классный час. Несмотря на то, что они не могут в полной мере считаться ответами на вопрос «Твои любимые предметы в школе», мы включили их в анализ, так как они, на наш взгляд, отражают низкий познавательный интерес, недостаточную познавательную мотивацию и могут служить маркерами аморфного интереса.

Рассмотрим наличие интереса к научно-технической деятельности во внеурочное время. При ответе на вопрос «Чем ты любишь заниматься в свободное время (твое хобби)?» 45% мальчики в качестве времяпрепровождения в свободное время предпочитают спорт, девочек с подобным увлечением достоверно меньше (17,2%), девочки же, в свою очередь, достоверно чаще мальчиков (51,7% против 15%) предпочитают художественное творчество: рисование, танцы, пение, музыку, лепку, вышивание и другие виды рукоделия; STEM-деятельность не представлена ни у одного из опрошенных.

Среди ответов на вопрос «Назови свою любимую игрушку» лего и иные конструкторы были названы в числе любимых 25% мальчиков и 3,4% девочек, мальчики также чаще выбирают динамические игрушки (20% мальчиков и 3,4% девочек). Из любимых компьютерных игр мальчики значимо чаще, чем девочки, выбирают игры в жанрах экшен и шутер, девочки же предпочитают

симуляторы, бродилки, аркады. Мальчики в целом продемонстрировали большее разнообразие выборов внеурочной деятельности, в сравнении с девочками.

Рассмотрим распределение ответов на вопрос «Какой профессией ты хотел (а) бы овладеть в будущем?». Для удобства представления результатов мы воспользовались классификацией Е.А. Климова [4]. Наиболее часто (55% мальчиков и 44,8% девочек) третьеклассники выбирали в качестве предпочтительной профессии типа «Человек – человек»: адвокат, врач, педагог, руководитель (директор). Девочки достоверно чаще мальчиков выбирали профессии типа «Человек-художественный образ» (27,6% против 5% у мальчиков).

Мальчики более охотно связывают свое будущее со STEM-профессиями: 20% выбирают профессии типа «Человек – техника»: инженер, машинист поезда, конструктор, в группе девочек таких упоминаний достоверно меньше., 3,4%; профессии типа «Человек – знак» непопулярны в обеих группах, их выбрали 10% мальчиков и 3,4% девочек.

Рассмотрим результаты изучения самооценки достижений обучающихся. При анализе ответов на вопрос «Перечисли твои проекты» установили, что проектов по STEM-дисциплинам третьеклассники не упоминали. Очень большое число третьеклассников (65% мальчиков и 48,3% девочек) отметили, что у них не было никаких проектов. Несмотря на то, что достоверных различий в выборе содержания проектов мальчиками и девочками нет, можем отметить, что девочки несколько чаще мальчиков (31% против 15%) выбирают гуманитарные/общественные дисциплины: краеведение, историю, литературу.

Третьеклассники рассказали о достаточно успешном участии в олимпиадах, соревнованиях и конкурсах, только 20% мальчиков и 31% девочек отметили, что у них нет наград. Мальчики, в сравнении с девочками, достоверно чаще побеждали в спортивных соревнованиях, а девочки - а предметных олимпиадах (кроме математики). Олимпиады по математике проходили менее успешно для наблюдаемых нами младших школьников, о победах в них упомянули 15% мальчиков и 10,3% девочек.

Таким образом, показатели интереса к STEM-дисциплинам, в частности, к математике, у девочек существенно различается в зависимости от методики исследования: в случае, когда мы предъявляем девочкам набор утверждений/суждений с вариантом выбора «часто, иногда, никогда», они в большей степени склонны давать социально желательный / ожидаемый ответ, а в случае свободного выбора, как в методиках «Составь расписание», ответах на вопросы анкеты по изучению промежуточных результатов социализации, демонстрируют гораздо более низкие показатели интереса. В подгруппе мальчиков подобной зависимости показателей интереса к предмету от способа его изучения не выявлено. Это позволяет нам утверждать, что косвенные методы изучения познавательного интереса у девочек являются более объективными.

Проведенное исследование показало достаточно высокий уровень познавательного интереса к математике у младших школьников. У мальчиков интерес к STEM-дисциплинам выше, чем у девочек, мальчикам в большей степени, чем девочкам, свойственен многосторонний, широкий характер познавательного интереса, двое мальчиков демонстрируют локальный, стержневой интерес к STEM-дисциплинам и информатике.

Среди любимых предметов математика первым выбором идет у 45% мальчиков и 13,8% девочек. В трех выборах математику упоминают в качестве любимого предмета 70% мальчиков и 37,9% девочек, то есть она более значима и интересна для мальчиков.

При анализе внешкольных предпочтений отметим выбор Лего и других конструкторов 25% мальчиков и 3,4% девочек, мальчики также чаще выбирают динамические игрушки, что в большей степени соответствует научно-технической (STEM) направленности их интересов. Мальчики чаще играют в компьютерные игры, и их выбор более разнообразен, в сравнении с девочками.

Таким образом, для повышения познавательного интереса девочек к изучению математики как ведущей STEM-дисциплине в начальной школе целесообразно формирование положительного эмоционального отношения к уроку математики путем создания ситуации успеха, ситуаций, вызывающих интеллектуальную радость: участие в конкурсах, олимпиадах по математике, шире использовать творческие задания с использованием дополнительного материала, внеклассные мероприятия по предмету.

#### *Список литературы*

1. Галанова И.В., Иоффе Е.В., Ключко О.И., Коробанова Ж.В., Самосадова Е.В., Сухарева Н.Ф., Чекалина А.А., Штюлева Л.В., Яшкова А.Н. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. - М.: Юрайт, 2017. 404 с.
2. Ключко О.И., Штылева Л.В. Гендерные трансформации в ментальности современных российских школьниц [Электронный ресурс] // Перспективы Науки и Образования. - 2019. - №2 (38) – С. 242-255. <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-transformatsii-v-mentalnosti-sovremennyh-rossiyskih-shkolnits>
3. Мартыненко С.М. Основы диагностической деятельности учителя начальной школы: учебно – методическое пособие. – К.: Семь цветов, 2010. – 262 с.
4. Мхитарян Т. А., Савинская О. Б. Технические дисциплины (STEM) как девичий профессиональный выбор: достижения, самооценка и скрытый учебный план [Электронный ресурс] // Женщина в российском обществе. - 2018. - № 3. - С. 34-48. <https://womaninrussiansociety.ru/article/savinskaya-o-b-mxitaryan-t-a-texnicheskie-discipliny-stem-kak-devichij-professionalnyj-vybor-dostizheniya-samoocenka-i-skrityj-uchebnyj-plan-str-34-48/>
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии: учебное пособие. – СПб.: ООО «Речь», 2014. - 350 с.

**Калинченко А. В.,**  
кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
E-mail: [akalinchenko@mail.ru](mailto:akalinchenko@mail.ru)

**Зенкина О. Н.,**  
кандидат физико-математических наук, Москва  
E-mail: [grian7@yandex.ru](mailto:grian7@yandex.ru)

## **О РОЛИ КОМБИНАТОРНЫХ И ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития математических способностей младшего школьника посредством решения комбинаторных и логических задач. В статье обосновывается необходимость изучения методов решения комбинаторных и логических задач в начальной школе с целью формирования и развития у современного человека особых качеств мышления, таких как гибкость, оригинальность, рациональность, активность, целенаправленность.

*Ключевые слова:* обучение, развитие, математические способности, комбинаторная задача, логическая задача, решение задач, начальная школа.

*Abstract.* The article is devoted to the problem of developing mathematical methods of a primary school student by solving combinatorial and logical problems. The article substantiates the need to study methods for solving combinatorial and logical problems in elementary school in order to form and develop in a modern person special qualitative thinking, such as flexibility, originality, rationality, activity, and focus.

*Keywords:* training, development, mathematical abilities, combinatorial problem, logical problem, problem solving, elementary school.

Проблеме развития математических способностей посвящены работы известных отечественных психологов и педагогов (В.А. Крутецкий, В.В. Давыдов, Л.М. Фридман, и др.).

В качестве условий развития специфических качеств, присущих математическому стилю мышления выделяют следующие признаки: формирование логики, готовность к дискретности, лаконизм рассуждений, обучение точным символическим описаниям [3].

Гибкость мышления проявляется в способности учащегося переключаться с одной умственной операции на другую. Менее способные ученики часто скованы первоначальным вариантом решения и им сложнее переключиться на другой вариант решения, если первый вариант уже знаком [5].

Критичность мышления проявляется в умении найти и исправить свою ошибку, проследить снова весь ход рассуждения, чтобы заметить противоречие.

Глубина мышления проявляется в умении отделить главное от второстепенного, обнаружить логическую структуру рассуждения.

Решение комбинаторных задач учит детей лучше ориентироваться в окружающей действительности, учит рассматривать все имеющиеся

возможности и делать правильный оптимальный для данной ситуации выбор, развивая такие качества мышления как вариативность и целенаправленность.

Кроме того, в процессе решения комбинаторных и логических задач учащиеся сопоставляют различные элементы и находят разные варианты решения задачи, развивая активность мышления; экспериментируют, наблюдают, делают выводы, развивая тем самым и навыки исследовательской деятельности.

В комбинаторных задачах заложены большие возможности для развития мышления учащихся. Решение комбинаторных и логических задач расширяет знания учащихся о самой задаче, знакомит с новыми способами решения задач, формирует общее умение решать задачу, прививает навыки исследовательской и творческой деятельности, развивает интерес к изучению математики за счет знакомства и интересным по содержанию материалом. Кроме того, решение комбинаторных и логических задач позволяют подготовить ребенка к решению жизненных практических ситуаций и проблем, сформировать у ребенка навыки принятия нестандартных решений в трудной жизненной ситуации.

От роли учителя зависит очень многое. Насколько сумеет учитель правильно организовать учебную деятельность в соответствии с новыми требованиями, от этого зависит, сумеют ли его подопечные приобрести необходимые знания и навыки, чтобы иметь возможность учиться в течение всей жизни.

Методика обучения решению комбинаторных и логических задач в начальной школе достаточно подробно изучена. На подготовительном этапе обучение решению комбинаторных задач начинается с перебора возможных вариантов. При этом осуществляется сначала хаотичный, а затем систематический перебор. При осуществлении хаотичного перебора не требуется указать все варианты выбора. Достаточно, чтобы эти варианты оказались различными. Выполняя мыслительную операцию сравнения, учащиеся соотносят объекты по критериям:

- по количеству составленных объектов;
- составу, входящих в объект элементов;
- порядку расположения элементов в объекте.

Например, «У каждой пирамидки три кольца: красное, синее, желтое. Раскрась пирамидки так, чтобы они отличались друг от друга» [2, с. 6].

В качестве подготовки к организации систематического перебора учащимся предлагаются задания на освоение способов выбора из трех, четырех, и т.д. предметов всех возможных вариантов из двух, трех и т.д. предметов и вариантов расположения объектов в ряду. Например, «Расположи в ряд тарелку, ложку и вилку по-разному, обозначив каждый предмет сначала буквой, а затем цифрой».

После освоения систематического перебора с небольшим числом вариантов, для решения задач используются такие средства организации перебора как графы и таблицы. При этом учащийся может проверить себя, все ли варианты перебора он указал, используя таблицу или граф. Например, «У

Маши 2 кофточки и 3 юбки. а) Соедини каждую кофточку с каждой юбкой. б) Сколько комплектов «кофточка-юбка» у тебя получилось? в) Сможет ли Маша в течение семи дней надевать каждый день разные наряды? г) Проверь свой ответ! Обозначь кофточки цифрами (1,2), а юбки - буквами (А, Б, В) и заполни таблицу».

По мере выполнения заданий, уровень сложности заданий постепенно возрастает. Решение комбинаторных задач, основанное на построении графов и таблиц, развивает у учащихся: пространственные представления; умения устанавливать соответствие; умения заполнять таблицу и дерево возможных вариантов на предметных моделях; способствует формированию общего умения решать задачу. Под общим умением решать задачу понимаются умения: анализировать условие задачи; определять известные, неизвестные и искомые величины в задаче; составлять план и осуществлять поиск решения задачи; выполнять необходимые вычисления и проверять их правильность; выполнять построение моделей к задаче. Формирование общего умения решать задачу крайне важно в начальной школе, поскольку правильно сформированные навыки решения задач в начальной школе закладывают основы успешного обучения математике и другим точным наукам в дальнейшей жизни.

Кроме того, комбинаторные задачи проверяют умения рассуждать, применять различные способы решения комбинаторных задач, в том числе и с помощью установления соответствия, показывающего связи между элементами двух множеств рассматриваются задания [4].

Учащиеся можно познакомить с понятиями ориентированного и неориентированного графов, устанавливая, таким образом, связи между элементами одного множества. Например, для того чтобы показать бинарные отношения между элементами одного множества рассматриваются задания на построение ориентированного графа, задающего эти отношения: «Четыре девочки (1,2,3,4) ведут переписку. Сколько получится писем, если все девочки напишут друг другу по одному письму?». Построение такого графа позволяет использовать его для проверки утверждений к задаче и выбрать из предложенных вариантов граф, соответствующий условию. Визуализация информации, ее сенсорное восприятие является необходимым начальным этапом становления логического мышления [1].

Методика решения логических задач ориентирована на работу с различными формами представления информации (рисунок, текст, таблица, граф, схема, блок-схема) и включает различные виды логических задач (на упорядочивание множеств, на установление взаимно-однозначного соответствия между множествами) и способы их решения с помощью таблиц, графов, схем. В содержание работы необходимо включить задания, способствующие развитию логического и алгоритмического мышления, формированию наглядных представлений данных и процессов, выработку умений строить простейшие алгоритмы и действовать в соответствии с ними.

Следует отметить, что математические способности являются одним из важных компонентов процесса познавательной деятельности учащегося. Без их

целенаправленного развития учащимся трудно, и даже зачастую невозможно достичь эффективных результатов в овладении системой математических знаний, умений и навыков.

Для развития математических способностей учащихся необходимо систематически и целенаправленно организованное обучение решению комбинаторных и логических задач в начальной школе, которое стимулирует развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения); развивает такие качества мышления как: гибкость, оригинальность, активность, целенаправленность, вариативность; развивает навыки работы с информацией и способами ее наглядного представления; способствует развитию у младшего школьника пространственного мышления, воображения, математической речи; формированию познавательного интереса к изучению математики. Для этого следует использовать хорошо зарекомендовавшие себя методики обучения. Таким образом, совершенствование вышеуказанных качеств личности способствует гармоничному развитию учащихся начальной школы в соответствии с требованиями современного информационного общества и гарантирует им успешную самореализацию в течение всей последующей жизни.

#### *Список литературы*

1. Алисов Е.А. Психолого-педагогические аспекты сенсорного мировосприятия личности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2009. – №1. – С. 1-10. <http://www.psyedu.ru/journal/2009/1/Alisov.phtml>
2. Истомина Н.Б. Математика и информатика. Учимся решать комбинаторные задачи: Тетрадь для 1-2 классов общеобразовательных организаций – 12-е изд. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2016 – 48 с.
3. Калинин А.В. Проблемы отбора содержания образования [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование. - 2007. - №8. - С. 24-25. [http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2007/SPO\\_8\\_2007.pdf](http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2007/SPO_8_2007.pdf)
4. Калинин А.В. Структура урока математики: традиции и современность [Электронный ресурс] // Среднее профессиональное образование. - 2016. - № 3. - С.52-54. [http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2016/SPO\\_3\\_2016.pdf](http://www.portalspo.ru/journal/images/Journals/2016/SPO_3_2016.pdf)
5. Леонович Е.Н. Психологическое учение Л.С. Выготского и некоторые вопросы совершенствования методики изучения родного языка // Начальная школа. - М.: ООО "Начальная школа и образование", 1996. - № 11. - С.16-20.

**Криворотова Э. В.,**

*доктор педагогических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [nanoring@mail.ru](mailto:nanoring@mail.ru)*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования лингвистического мышления младших школьников, которое позиционируется автором как*

*важнейшее условие их интеллектуального развития. В статье предлагается авторское определение понятия лингвистическое мышление, а также рассматривается роль вербального прогнозирования в процессе интеллектуального развития ребёнка. В качестве одного из средств решения проблемы автор предлагает обращение к системе познавательных задач.*

*Ключевые слова: лингвистическое мышление, интеллектуальное развитие, вербальное прогнозирование, познавательная задача, лексическое и грамматическое значение слова.*

*Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of the formation of linguistic thinking of younger schoolchildren, which is positioned by the author as the most important condition for their intellectual development. The article proposes the author's definition of the concept of linguistic thinking, and also discusses the role of verbal forecasting in the process of intellectual development of a child. As one of the means of solving the problem, the author proposes an appeal to the system of cognitive tasks.*

*Keywords: linguistic thinking, intellectual development, verbal forecasting, cognitive task, lexical and grammatical meaning of the word.*

Соотношение понятий *творческая деятельность учащихся по русскому языку*, включающего в себя и предполагающего высокую *самостоятельность* как специфический для предмета «Русский язык» аспект организации познавательной деятельности свидетельствует о необходимости обращения к важному понятию, имеющему непосредственное отношение к первым двум и, несомненно, опирающемуся на обозначенные понятия в своём становлении и развитии. Речь идёт о понятии *лингвистическое мышление*.

В методической науке под лингвистическим мышлением понимается сложная мыслительная деятельность, направленная на оперирование лингвистическими знаниями и на осуществление специальных лингвистических (учебно-языковых, речевых и правописных) умений, протекающая в условиях *субъективной творческой самостоятельности*. Поскольку мы предлагаем рассматривать лингвистическое мышление как *качественно новое образование личности, возникающее у учащихся на основе изучения теории языка и в процессе овладения лингвистическими умениями, характеризующееся при этом высоким уровнем сформированности мыслительных операций, способностью к вероятностному прогнозированию, наличием положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческим отношением к процессу овладения языком* [2, с. 7], есть основания рассматривать лингвистическое мышление, во-первых, как элемент реализации *субъективной творческой самостоятельности*, который имеет место на практически любом этапе овладения лингвистическим знанием. А, во-вторых, мы можем видеть в феномене *лингвистическое мышление* основу формирования *объективной творческой самостоятельности*, то есть, такой степени или такого уровня самостоятельности, когда учащиеся приобретают умения, связанные с формулированием собственной обоснованной точки зрения, соответствующих аргументированных выводов, с выстраиванием алгоритма собственной деятельности, в основе которой лежит осознанное и целесообразное оперирование лингвистическим материалом.

В словаре-справочнике М.Р. Львова есть словарная статья, рассматривающая терминологическое сочетание *творческая деятельность учащихся по русскому языку* [3, с. 205], с одной стороны, как сильное воспитательное средство, а с другой, – как совокупность тех видов работ, в которых проявляется наиболее высокая *самостоятельность*. При этом М.Р. Львов отмечает, что «специфический для предмета *русский язык* аспект самостоятельности – это самостоятельное выражение своих мыслей в речи и самостоятельное использование при этом изученных средств языка» [3, с. 179].

Остановимся на специфических критериях сформированности лингвистического мышления, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются следующие:

1) наличие определенного запаса относительно четко структурированных лингвистических знаний, которые, как известно, представлены в виде лингвистических понятий и языковых фактов;

2) выработка комплекса специальных лингвистических умений, связанных с оперированием лингвистическими понятиями и языковыми фактами, а также с употреблением языковых единиц в устной и письменной речи;

3) сформированность системы общепредметных мыслительных операций, включающей анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, абстрагирование, классификацию;

4) наличие знаний о специфических логико-лингвистических операциях и умение осуществлять эти операции;

5) умение соотносить явления внеязыковой (экстралингвистической) реальности с явлениями языковой (лингвистической) реальности;

6) «умение выделять соотношение «форма – значение», что, по мнению Д.Н. Богоявленского [2], является одним из определяющих умений при изучении грамматики;

7) умение различать в слове лексическое и грамматическое значение.

Как следует из определения, данное понятие имеет непосредственное отношение и определённым образом соотносится с понятием *языковая личность*. Это связано с тем, что овладение лингвистическими знаниями и умениями и, кроме того, способность к осуществлению вербального вероятностного прогнозирования обеспечивают существование и функционирование вербально-семантического уровня языковой личности; в свою очередь, наличие положительной мотивации процесса овладения лингвистическими знаниями и умениями и творческого отношения к процессу овладения языком, а также способность к осуществлению смыслового вероятностного прогнозирования находится во взаимодействии с её когнитивным уровнем, которые в совокупности обеспечивают специфику прагматического уровня языковой личности.

Как известно, лингвистические знания являются для учащихся необходимым звеном при формировании умений, связанных с осуществлением логико-лингвистических операций, лежащих в основе всего процесса

формирования лингвистического мышления, которое, в свою очередь, предполагает способность к вероятностному прогнозированию.

Поскольку одной из важнейших характеристик современной образовательной среды является её изменчивость, обусловленная как социальными, так и технологическими изменениями, важнейшим элементом и направлением содержания образования должна стать, как нам представляется, подготовка будущего учителя к условиям работы в изменяющихся условиях и, более того, формирование у будущего учителя компетентности в области обучения школьников приёмам вероятностного прогнозирования, то есть *речевого* механизма, позволяющий предвосхищать появление тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи. Рассмотрим трактовку данного понятия в словаре А.Н. Щукина [4]. «*Вероятностное прогнозирование* (от греч. *prognosis* – предвидение, предсказание) – упреждение, антиципация. Предвосхищение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации.

Классический образец смыслового прогнозирования находим у А.С. Пушкина:

*И вот уже трещат морозы  
И серебрятся средь полей...  
(Читатель ждёт уж рифмы розы;  
На, вот возьми её скорей!)*

Обратимся к понятию *вербальное вероятностное прогнозирование*, которое рассматривается как «свойство мышления, позволяющее на основе лингвистического опыта, знания системы языка и правил речевого общения строить вербальные гипотезы, которые распространяются как на отдельные слова и их части, так и на сочетания слов и общую структуру предложения» [4, с. 50].

Как известно, сформированность вербального прогнозирования, связанная непосредственно с умением устанавливать причинно-следственные связи и отношения, является, с одной стороны, основанием, а с другой – условием формирования многих учебно-языковых, речевых и правописных умений. При этом необходимость опоры на вероятностное прогнозирование, основанное на установлении причинно-следственных связей, возникает в процессе анализа языкового материала достаточно часто в ситуациях учебного процесса.

К примеру, если речь идёт о необходимости формулирования учеником закономерности отнесения имён существительных женского или мужского рода и имеющих окончания *-а* или *-я*, к первому склонению; или об отнесении глаголов с определёнными личными окончаниями *у (ю), ешь (ёшь), ет (ёт), ем (ём), ете (ёте), ут-ют* к первому спряжению; или если речь идёт об отсутствии необходимости прибегать к помощи полного алгоритма по определению спряжения глагола (*сидеть – сидит, лететь – летит*); если личные окончания глагола являются ударными; или когда ученик строит вербальную гипотезу:

*если глагол совершенного вида, он не может иметь формы настоящего времени.*

Несомненно, развитие способности к вероятностному прогнозированию является значимым как для формирования лингвистического мышления, так и для процесса интеллектуального развития.

Как известно, интеллект (от лат. *Intellectus* – понимание, разум, ум, рассудок) есть способность мышления, рационального познания. Интеллект часто противопоставлен сфере душевных способностей. Таким, как чувство, воля, интуиция, воображение и т.п.

При этом достаточно распространённой является точка зрения, высказанная в своё время Ж. Пиаже (1969) и рассматривающая интеллект как наиболее совершенную форму адаптации организма к среде, представляющую собой единство процесса ассимиляции, то есть воспроизведения элементов среды в психике субъекта в виде когнитивных психических схем, и процесса аккомодации, то есть изменения этих когнитивных схем в зависимости от требований объективного мира.

Таким образом, суть интеллекта, по мнению многих психологов, заключается в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к физической и социальной действительности, а его основное назначение интеллекта многие видят в структурировании взаимодействия человека со средой.

Мы предлагаем рассматривать интеллект, в первую очередь, как способность к абстрактной умственной деятельности, то есть, во-первых, как «общую способность к познанию и решению проблем, определяющую успешность в любой деятельности и лежащую в основе других способностей»; во-вторых, как «систему всех познавательных способностей индивида: ощущений, восприятия, памяти, представлений, мышления, воображения» [4, с. 91].

Таким образом, с одной стороны, именно наличие интеллекта может обеспечить осуществление вероятностного прогнозирования, а с другой – собственно осуществление вероятностного прогнозирования способствует, несомненно, становлению интеллекта, поскольку в процессе вероятностного прогнозирования происходит постоянная актуализация и проверка действительности и верности вероятностных установок.

Одним из важнейших приёмов, позволяющих осуществлять вербальное вероятностное прогнозирование, является решение познавательных задач, которые, являясь особым видом заданий, не только дают возможность школьнику обратить внимание на существующую языковую проблемы, вызывающую определённое затруднение, но и сформулировать доказательное рассуждение, связанное с её решением.

Аксиоматичным для большинства психологов является сегодня положение о том, человек развивается в деятельности, в труде, в процессе его выполнения. Но при этом нельзя не согласиться с тем, что никакая деятельность немыслима, во-первых, без препятствий, во-вторых, без

стремления преодолеть эти препятствия и, в-третьих, без действительного преодолевания их. Важно, чтобы в сознании школьника эти препятствия приобретали внутренний характер и воспринимались им как ситуация, из которой нужно найти выход. При этом гораздо более важным и значимым, с нашей точки зрения, является именно успешное и результативное преодоление препятствий, нежели их констатация и осознание их существования. Причем создать, по терминологии Л.В. Занкова [2], «посильно высокий уровень трудности обучения» можно, но только при условии соотношения уровня сложности преодолеваемых препятствий с интеллектуальными возможностями школьников.

При этом проблема доступности обучения соприкасается вплотную с проблемой источников трудности и затруднений в обучении. Источники трудности коренятся в условиях обучения. Главными из этих условий выступают: 1) сложность и объем содержания учебных предметов (содержание учебных предметов включает систему знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и воспитанность ценностных отношений); 2) уровень подготовленности учащихся к усвоению этого содержания.

Известно, что овладение лексическими значениями проходит более успешно, поскольку оно, во-первых, опирается на определённый уровень сформированности представлений о реалиях окружающего мира и, во-вторых, относится к явлениям предметно-логического ряда. В свою очередь, овладение грамматическими значениями, которые относятся к явлениям абстрактно-логического ряда и не имеют денотата в экстралингвистической действительности, происходит, с одной стороны, с определёнными трудностями, а с другой, включает в себе значительные возможности формирования творческой самостоятельности и реализации творческого потенциала школьника. Именно поэтому усвоение знаний о грамматических значениях требует, с одной стороны, достаточного уровня сформированности абстрактного мышления и, с другой стороны, влечет за собой процесс интеллектуального развития, поскольку «язык для его носителя выступает в качестве средства выхода на образ мира (действительность» [1, с. 192].

Поскольку в грамматике есть своя иерархия, существуют свои специфические отношения и закономерности, важно сделать их не только осознаваемыми, но и творчески применяемыми, используемыми учеником в своей деятельности, связанной с изучением языковых явлений. Приведём в качестве примеров некоторые из заданий, нацеленных на достижение обозначенных целей.

ПЗ. Как вы думаете, можно ли согласиться с учеником, который сказал, что выделенные слова различаются только лексическим значением?

*Потеряли котятки на дороге перчатки  
И в слезах воротились домой...*

С.Я. Маршак

Как известно, дети узнают о том, что слово имеет не только лексическое, но и грамматическое значение, довольно рано. Но для того чтобы понятие

грамматическое значение было более осязаемым, необходимо организовать специальную работу. В частности, это может быть решение познавательных задач, подобных предложенной выше.

Рассмотрим систему познавательных задач, сформулированных на материале одного и того же текста, содержащего однокоренные слова:

ПЗ. Как вы думаете, есть ли в данном тексте слова, которые можно отнести к однокоренным? Докажите Вашу точку зрения.

ПЗ. Согласитесь ли вы с утверждением, что однокоренные слова должны относиться к одной и той же части речи? Докажите вашу точку зрения, опираясь на примеры данного текста.

ПЗ. Есть ли в тексте слова, обладающие одинаковым грамматическим значением? Предполагает ли наличие одинакового грамматического значения общность лексического значения?

ПЗ. Как вы думаете, можно ли найти в тексте слова, различающиеся только грамматическим значением? Как мы называем эти слова в этом случае?

У многих коллекционеров возникало и возникает искушение любым путём заполучить то или иное произведение искусства в собственную коллекцию. Иногда даже коллективные усилия сотрудников музеев не могут оградить драгоценные шедевры от того, кто надумал покуситься на сокровища человеческой культуры, представляющие собой великие откровения, выражающие самую суть общечеловеческих ценностей.

Несомненно, систематическое обращение к решению подобных задач открывает необозримые возможности формирования лингвистического мышления учащихся, являющегося необходимым условием развития интеллектуального и творческого потенциала подрастающей личности.

#### *Список литературы*

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. – 382 с.
2. Криворотова Э.В. Формирование лингвистического мышления школьников-билингвов на уроках русского языка. – М.: «Экон-Информ», 2019. – 111 с.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: «Просвещение», 1988. - 239 с.
4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: АСТ, 2006. – 746 с.

**Лапина А. С.,**  
студент, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара  
E-mail: [ankavasilenko10@gmail.com](mailto:ankavasilenko10@gmail.com)

**Харламова А.С.,**  
студент, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара  
E-mail: [a.s.golenkova@gmail.com](mailto:a.s.golenkova@gmail.com)

**Федорова Т.В.,**  
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО СГСПУ, Самара  
E-mail: [tatiana.fedorova2013@yandex.ru](mailto:tatiana.fedorova2013@yandex.ru)

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ЕСТЕСТВЕННО- МАТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация. В статье рассмотрены особенности развития творческих способностей обучающихся начальной школы на уроках окружающего мира и математики, при решении интегрированных творческих заданий младшими школьниками.*

*Ключевые слова: интегрированный подход к естественно-математическому образованию, творческие способности, интегрированные творческие задания, младшие школьники.*

*Abstract. The article discusses the conditions for the development of creative abilities of younger students in the lessons of mathematics and the world, when students are solving integrated creative tasks.*

*Keywords: an integrated approach to natural-mathematical education, creative abilities, integrated creative tasks, elementary school students.*

В современном образовательном процессе наблюдается рост объема информации, уменьшение времени, отведенного для ее усвоения, усложнение содержания образования, повышаются требования к уровню обучающихся, что влечет за собой снижение заинтересованности учеников начальной школы к обучению. Организация образовательного процесса на основе интеграции фундаментальных дисциплин – возможное решение этой проблемы.

Знания современного школьника в настоящее время представляют собой разрозненные сведения из различных дисциплин. Интегрированный подход к естественно-математическому образованию предполагает процесс сближения и укрепления связей между дисциплинами естественнонаучного цикла [8].

Перейти к комплексному и взаимосвязанному изучению различных предметов и явлений действительности в естественно-математическом образовании учеников начальной школы становится возможным на основе интегрированного подхода.

Перечислим преимущества интегрированного подхода к естественно-математическому образованию школьников: формирование у обучающихся целостной научной картины мира; умения находить новые связи между фактами в различных предметах (причинно-следственные связи, межпредметные связи); побуждение к самовыражению, самореализации, проявлению творчества и обучающихся, и педагога [10].

При построении образовательного процесса на основе интегрированного подхода у младших школьников: формируется способность приобретать умения, навыки, которые могут быть использованы в различных жизненных ситуациях; активизируются приемы умственных действий; происходит обобщение знаний, относящихся к разным наукам. Таким образом, наблюдается значительное повышение результативности процесса обучения, происходит его оптимизация.

Для того чтобы развивать творческие способности младших школьников в процессе реализации интегрированного подхода к естественно-математическому образованию, их деятельность должна быть соответствующим образом организована, должна удовлетворять некоторым условиям. Рассмотрим их.

### *1. Включение в содержание уроков интегрированных творческих заданий.*

Вовлечение обучающихся в творческую деятельность и управление такой деятельностью – существенная черта интегрированного обучения. Это основной путь развития младших школьников в обучении [1].

Интегрированные задания – это задания, в которых объединяются в блок несколько предметов [5]. Задания интегрированного типа характеризуются объединением способов познания (синтез содержания из нескольких тем, разделов программы или видов деятельности вокруг одной темы) [9].

Выполняя творческие задания, ученик сам находит способ решения, создает нечто субъективно новое, применяет знания в новых условиях [6, с. 29].

Каковы требования к творческим заданиям? Это возможность выбора разных способов решения, учет актуального уровня развития обучающихся; соответствие условия выбранным методам творчества; открытость (содержание проблемной ситуации или противоречия).

Интегрированные творческие задания – такие учебные задания, которые требуют от обучающихся не только воспроизведения полученной информации, но и творчества. Интегрированные творческие задания разной направленности представлены на рисунке 1.

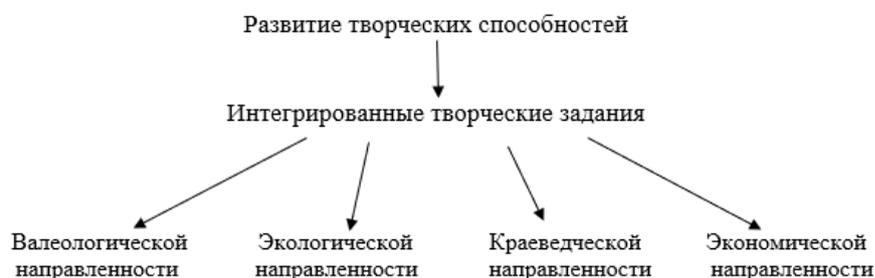


Рис. 1 – Интегрированные творческие задания разной направленности

Особенность таких заданий в том, что после формулировки собственно математической задачи различной направленности следуют вопросы для обсуждения, а также задание, вовлекающее младших школьников в творческую

деятельность. Приведем пример интегрированного творческого задания краеведческой направленности.

*Длина улицы Максима Горького города Самары составляет 2 км 800 м. На сколько она длиннее улицы Ленинградской, протяженность которой составляет 1 км 700 м? Ответ переведите в метры.*

*Почему эти улицы носят такие названия?*

*Узнайте протяженность еще нескольких улиц в этом городе и составьте о них задачи. Чем интересны эти достопримечательности города Самары?*

Интегрированные творческие задания целесообразно применять и на уроках математики, и на уроках изучения окружающего мира, а также на уроках интегрированного типа (математика и окружающий мир).

В результате решения таких заданий младшие школьники будут давать количественную оценку состояния природных и других объектов и явлений, совершенствовать вычислительные навыки. У них будут формироваться экономические, валеологические, экологические, краеведческие представления [2].

## *2. Включение обучающихся в активную познавательную деятельность.*

Интегрированный подход, по мнению Л.И.Чесноковой, способствует реализации различных возможностей, заложенных в самом процессе естественно-математического образования младших школьников, развитию инициативы и самостоятельности школьников, решению проблемы оптимизации образовательного процесса, преодолению односторонности в решении образовательных задач, значительно повышает уровень познавательной активности и творчества обучающихся начальной школы [11].

В процессе активной познавательной деятельности создается положительная эмоциональная атмосфера в процессе обучения, которая будет создавать оптимальный процент напряжения умственных и физических сил ученика, формируется потребность к изучению нового материала.

При решении интегрированных творческих заданий происходит активизация умственной деятельности, развитие самостоятельной учебной деятельности обучающихся начальной школы.

Самостоятельность проявляется тогда, когда внешние цели обучения становятся собственными, личными целями младших школьников, когда они принимают непосредственное участие в целеполагании своей деятельности [4]. Это и есть, в соответствии с ФГОС НОО, реализация деятельностного подхода к построению образовательного процесса.

Кроме формирования предметных умений – из предметных областей «Математика и информатика» и «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)», у обучающихся начальной школы в процессе решения интегрированных творческих заданий формируются и метапредметные (универсальные) умения. Младшие школьники овладевают познавательными, регулятивными и коммуникативными универсальными учебными действиями.

### *3. Создание на уроках математики и окружающего мира проблемных ситуаций.*

Последовательно усложняющиеся вопросы или задачи создают такую ситуацию, содержащую проблему, для выхода из которой ученику не хватает имеющихся знаний, и он вынужден активно «открывать» новые знания самостоятельно или с помощью педагога [7].

При решении интегрированных творческих заданий сама их формулировка способствует вовлечению младших школьников в поисковую деятельность, в ситуацию по разрешению проблемы. Вопросы для обсуждения, сформулированные после заданий, усиливают этот эффект.

### *4. Учет возрастных психологических особенностей обучающихся начальной школы.*

Младший школьный возраст – сензитивный период для реализации интегрированного подхода к естественно-математическому образованию обучающихся, для развития творческих способностей и формирования креативности личности.

Интегрированные творческие задания – средство возбуждения интереса к предметам естественно-математического цикла, развития творческого потенциала младших школьников. Основными условиями эффективности их использования является учет учебных возможностей обучающихся, сложности, количества и объема информации, которая воспринимается младшими школьниками.

### *5. Сочетание индивидуальной и групповой форм работы на уроках.*

Выполнять интегрированные творческие задания возможно как каждым учеником индивидуально, так и в процессе совместной деятельности двух или нескольких учеников (в группах). Подобного рода работа способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников, а также помогает овладеть умениями участвовать в совместной деятельности.

### *6. Вовлечение младших школьников в процесс самообразования.*

Самообразование как вид творческой деятельности, высшая форма самовыражения личности, характеризуется проявлением собственных волевых усилий человека, определяется как особая целенаправленная деятельность, имеющая положительную мотивационную активность. Педагог должен так организовать образовательный процесс, чтобы ученику было самому интересно «открывать» новые знания [3]. Именно при решении интегрированных творческих заданий младшие школьники вовлечены в ситуацию, в которой они вынуждены искать необходимую информацию в различных источниках, справочной литературе.

Таким образом, считаем, развивать творческие способности младших школьников целесообразно на основе интегрированного подхода к естественно-математическому образованию, опираясь на специально созданные педагогом условия.

*Список литературы*

1. Артемов А.К. Развивающее обучение математике в начальных классах // Пособие для учителей и студентов факультетов педагогики и методики начального обучения. – Самара: СамГПУ, 1985. – 10 с.
2. Василенко А.С., Федорова Т.В. Интегрированные задания как средство развития творческих способностей младших школьников на уроках математики и окружающего мира // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен материалы IV Международной научной конференции в рамках проекта "А.З.Б.У.К.А. детства". 2018. – С. 233-237.
3. Веретенникова В.С., Лучинина А.О. Самообразование школьников в процессе обучения [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т.28. – С. 7–9. <http://e-koncept.ru/2016/56454.htm>
4. Занков Л.В. О дидактических основах обучения // Народное образование. - М.: Издательский дом «Народное образование», 1962. – № 10. – С. 38-47.
5. Ильенко Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах // Начальная школа. - М.: ООО "Начальная школа и образование", 1989. - №9. – С. 8.
6. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников // Психологи отечества. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 416 с.
7. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие. - М.: КДУ, 2009. - 190 с.
8. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям // Бакалавр. Академический курс – М.: Академия, 2015. – 511 с.
9. Сердюкова М.С. Интеграция учебных занятий в начальной школе // Начальная школа. – М.: ООО «Начальная школа», 2014. – № 11. – С. 45-49.
10. Харунжев А.А. Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры [Электронный ресурс] // Науки об образовании. – 2003. - № 3. – С. 84-89. <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovanny-urok-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-informatsionnoy-kultury>
11. Чеснокова Л.В. Развитие познавательной активности младших школьников посредством интегрирования предметов [Электронный ресурс] // Науки об образовании. – 2008. – №7. – С. 118-124. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-poznavatelnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov-posredstvom-integrirovaniya-predmetov>

**Малхасян Н. С.,**  
 магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
 E-mail: [malkhasyannaira@mail.ru](mailto:malkhasyannaira@mail.ru)

**Дубовской А. Г.,**  
 магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
 E-mail: [motostrelok@yandex.ru](mailto:motostrelok@yandex.ru)

**Байрамова Э.В.,**  
 магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
 E-mail: [samiel031623@mail.ru](mailto:samiel031623@mail.ru)

**Осипенко Л.Е.,**  
 доктор педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
 E-mail: [osipenkole@mgpu.ru](mailto:osipenkole@mgpu.ru)

**Королева Т.Н.,**  
 магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
 E-mail: [korolyov-leonid@yandex.ru](mailto:korolyov-leonid@yandex.ru)

**Алисов Е.А.,**  
 доктор педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
 E-mail: [AlisovE@mgpu.ru](mailto:AlisovE@mgpu.ru)

## **ЛЕНТА ВРЕМЕНИ КАК СРЕДСТВО ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ФОРСАЙТУ**

*Аннотация.* В статье раскрывается дидактический потенциал ленты времени как образовательного инструмента для развития одаренных детей. На примере истории развития денег демонстрируется перспективность интеграции инженерных идей с возможностями цифровых технологий.

*Ключевые слова:* одаренные дети, пропедевтическое обучение, форсайт, лента времени.

*Abstract:* The article reveals the potential of the tape of time as an educational tool for gifted children, gives an example "The history of money on the tape of time."

*Keywords:* gifted children, propaedeutic training, foresight, timeline.

Потребность в талантливых специалистах, способных в перспективе работать с высокими научными результатами, а также руководить проектами с мировыми амбициями, обуславливают необходимость анализа проблемы одаренности, в том числе, с учетом научных и экономических интересов развития России. Разработчики программы "Национальная технологическая инициатива" утверждают, что к 2035 году в России должны появиться отечественный язык программирования, безопасная связь на основе инфраструктуры квантовых коммуникаций, оператор связи нового типа для беспилотных систем. Именно поэтому в ближайшем горизонте в России будут востребованы талантливые профессионалы, работающие в сфере компьютерных наук [2], искусственного интеллекта [1], машинного обучения. В настоящее время их готовят в МГУ, ИТМО, МФТИ, ТГУ и других российских вузах. Однако мы полагаем, что этот ресурс не должен ограничиваться только рамками высшего образования. В современной педагогической науке активно развиваются подходы, связывающие инновации

со школьным образованием [3]. В их числе – концепции одаренности [4], раскрывающие этот феномен как благоприятную внутреннюю предпосылку для развития творческой личности

В настоящее время не выработано единого мнения о содержании, формах и средствах организации работы с одаренными детьми. Отмечается, что способы и средства обучения должны быть адекватны методам познания научных закономерностей, обеспечивать одаренным детям реализацию их возможностей, в том числе, с учетом трендов развития информационных технологий [2].

Полагаем, что в данном аспекте определенным дидактическим потенциалом обладает форсайт (от англ. «foresight» – взгляд в будущее). В рассматриваемой публикации за основу примем философские концепции времени, обеспечивающие возможность конструировать «будущее в настоящем».

Однако как обучать форсайту одаренных детей? Как отмечает Д.А. Щербаков, «с гносеологической точки зрения ребенок понимает мир только на основе прошлого жизненного опыта и ранее усвоенных знаний» [5, с. 180]. Этот тезис актуализирует объединение накопленного человечеством опыта в рамках единой хронологии.

В качестве пропедевтического обучения детей форсайту мы использовали ленту времени. По нашему замыслу, она должна была не только упорядочить в сознании детей множество сведений о прошлом, но и продемонстрировать глубокий жизненный смысл таких объектов, как, например, деньги (рис. 1).



Рис. 1 – История денег на ленте времени (художник – Т.Н. Королева)

Этот выбор отнюдь не случаен, ибо поиск универсальной единицы, чья ценность была бы однозначной и ни у кого не вызывающей сомнения, был очень важным шагом в развитии человечества. Историки утверждают, что самыми первыми «денежными» единицами были ракушки и жемчуг. Они выглядели привлекательно, были достаточно крепки и долговечны. Однако те «деньги» имели и много недостатков. Например, ракушки не всегда были легкими. Использование жемчуга в качестве денежной единицы было возможно только в очень крупных и потому – редких «сделках». Ракушки и жемчуг с течением времени ломались и тускнели. Одним из способов решения проблемы физического устаревания «капиталов» стали золотые слитки. Золото обладает рядом его важных физических особенностей. Например, его нельзя сломать, помять или раскрошить. Золото не ржавеет и легко плавится. С течением времени золотые слитки уступили место золотым монетам. Однако процесс

чеканки золотых монет требовал достаточно высокого уровня технического оснащения. И человечество постепенно стало переходить к бумажным деньгам.

Поскольку средство обмена – одна из главных функций денег, то человечество искало способы передачи денег без их физического перемещения.

В начале XIX века информацию о необходимости передачи определенной денежной суммы отправляли с помощью телеграммы. Очевидно, что существовал запрос на более быструю и дешевую передачу денег. И компанией Western Union было предложено первое инженерное решение этой проблемы. В 1871 году впервые в мире были осуществлены денежные переводы с помощью телеграфа.

Человечество стремилось ускорить и упростить транзакции. С 1921 года клиенты Western Union получили возможность оформлять предоплаченные карты. Это были первые предвестники банковских карт.

Скорость и объем транзакций увеличивались, а с ними росли и запросы пользователей. Развитие интернета дало мощный импульс для появления новых решений в денежных переводах. С 1994 года клиентам начали предлагать услуги онлайн-банкинга на регулярной основе. Популярность быстрых онлайн-платежей росла. Огромный приток новых пользователей обеспечил крутое восхождение траектории развития банковской индустрии. Ускорение технологий быстрых платежей получило в PayPal, где было не только разработано большое количество новых программ, но и существенно усилена безопасность интернет-сделок.

Финансовый кризис вызвал волну недоверия к банковским структурам. Финансовая нестабильность банков стала катализатором поиска идеи создания однорангового устройства системы частных электронных денег, позволяющего участникам напрямую безопасно совершать электронные транзакции, минуя любые финансовые институты. Этот принципиально новый инструмент был воплощен в «биткоине». Вся история транзакций биткоина хранится в блокчейне.

Идея с лентой времени успешно прошла апробацию в ряде образовательных учреждений Москвы (рис.2).

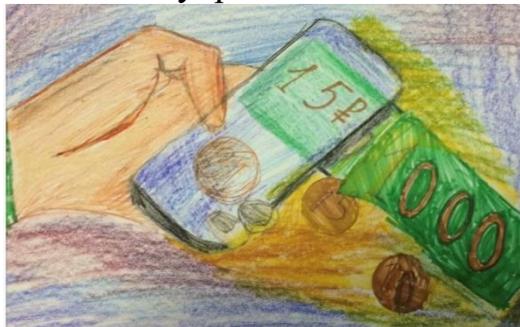


Рис. 2 – Детский рисунок «Деньги будущего»

Кроме очевидных «ментальных сдвигов» у детей, расширения границ их мышления в отношении будущего и возможности действия в нем, лента времени воплощена в исследовательских проектах дошкольников: «Уличное

освещение Москвы: вчера, сегодня, завтра», а также «Махолет Леонардо + искусственный интеллект =?» [3, с. 22-28]. Обе работы отмечены дипломами на городском и Всероссийском этапах конкурса исследовательских работ дошкольников и младших школьников «Я – исследователь».

#### Список литературы

1. Кай-фу Ли Сверхдержавы искусственного интеллекта. Китай, кремниевая долина и новый мировой порядок. – М.: «Манн, Иванов и Фербер», 2019. – 255 с.
2. Краснова Н.В. Как китайские компании находят и растят таланты. Чему поучиться у Alibaba. [Электронный ресурс] // Секрет фирмы. – 2016. – С.3-4. <https://secretmag.ru/business/methods/alibaba-talanty.htm>
3. Осипенко Л.Е. Формирование представлений младших школьников о методологии научного познания в лаборатории обогащения содержания образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 3-2. – С. 22-28.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 334 с.
5. Щербakov Д.А. Человек как прошлая реальность [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. - 2013. - №7(15) - С. 178-183. <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-kak-proshlaya-realnost/viewer>

**Прохоров Д. И.,**

кандидат педагогических наук, МГИРО, Минск

E-mail: [prokhorov70@gmail.com](mailto:prokhorov70@gmail.com)

## ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМИ ДОМИНИРУЮЩИМИ ТИПАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Аннотация. В статье рассматривается проблема визуализации содержания обучения математике для учащихся с различными доминирующими типами математического мышления. Автор анализирует особенности использования исследовательского и сюжетного подходов к инфографике для учащихся с доминирующими топологическим, метрическим, алгебраическим, порядковым и проективным типами математического мышления на уроках и внеурочных занятиях.*

*Ключевые слова: инфографика, типы математического мышления, визуализация содержания обучения.*

*Abstract. The article discusses the problem of visualizing the content of teaching mathematics for students with various dominant types of mathematical thinking. The author analyzes the features of the use of research and plot approaches to infographics for students with dominant topological, metric, algebraic, ordinal and projective types of mathematical thinking in lessons and extracurricular activities.*

*Key words: infographics, types of mathematical thinking, visualization of learning content.*

Проблема визуализации учебных материалов является одной из серьезнейших гносеологических проблем современной образовательной практики, обусловленная обилием компьютерных и печатных средств

обучения, направленных на наглядное представление содержания обучения в сжатом и наиболее эффективно воспринимаемом виде. Рациональное внедрение инфографики в образовательную практику затрудняется объективными проблемами, обусловленными особенностями визуального восприятия учебного материала обучающимися, в частности тем, что «визуальное» обращается в основном к подсознательному, которое имеет иррациональный характер, основанный на полученном ранее опыте. Повсеместная визуализация, встречаемая в масс-медиа, вызывает, зачастую, гипертрофию зрительного восприятия, в том числе учебной информации в сети Интернет и т.д. Нередко это происходит вследствие недооценки педагогами и разработчиками обучающих компьютерных ресурсов специфики различных типов математического мышления учащихся.

Развитие математического мышления предполагает развитие у учеников способности к овладению не столько фиксированными операциями и приемами, сколько общеучебными умениями, обуславливающими формирование навыков решения новых творческих задач, в том числе самостоятельного. Однако часто понятие типа математического мышления либо подменяется понятием стиля изложения учебного материала учителем, либо заменяется особенностями восприятия учащимися информации.

В психолого-педагогической литературе выделяют пять основных типов математического мышления: «топологический, метрический, алгебраический, порядковый и проективный» [1, с. 75]. Учащиеся с доминирующим *топологическим типом* математического мышления легко оперируют пространственными характеристиками, такими как непрерывность, компактность, связность, замкнутость. Им необходимо всегда начать действие с начала и, не пропуская ни одного шага рассуждений, скрупулезно, не торопясь, довести их до конечного результата. Этим учащимся полезно предложить задания, связанные с визуализацией математических объектов и алгоритмической деятельностью. Ученики с доминирующим *метрическим типом* акцентируют внимание на количественных характеристиках и преобразованиях, оперируют, прежде всего, числовыми значениями длин, величины углов, расстояний и т.д. Им лучше подойдут задания с конкретными величинами и операциями с ними. *Алгебраический тип* мышления позволяет учащимся мысленно разбирать и собирать предметы, выстраивать из частей разные комбинации. Таким учащимся полезны задачи, связанные с комбинаторикой, графами, перестановками. Ученики с доминирующим *порядковым типом* математического мышления стремятся четко следовать порядку, в любых действиях стараются выработать алгоритм, который зависит от какого-то одного объективного принципа. Они хорошо справляются с алгоритмическими, графическими, геометрическими задачами, задачами, связанными с формой и размером объектов. Учащиеся с доминирующим *проективным типом* легко устанавливают обратимость пространственных преобразований, упрощают их, заменяют несколько операций одной, соблюдая

законы композиции. Им можно предложить задачи с несколькими вариантами решения или требующие многостороннего анализа.

К сожалению, классно-урочная система занятий не всегда позволяет учителю реализовать изложение материала, опираясь на учет особенностей математического мышления учащихся. Ограниченность времени, отведенного на изучение темы, и необходимость соблюдения рамок учебной программы, которая одинакова для всех учеников, ведут к тому, что педагог зачастую навязывает обучаемым лишь свой способ рассуждений. В этом случае в выигрышном положении оказываются те учащиеся, доминирующий тип мышления у которых совпадает с типом мышления педагога. Для остальных же школьников продуктивность усвоения математического материала значительно снижена.

Современные тенденции визуализации учебного материала, основанные на работах ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Р. Арнхейм, Н.В. Бровка, В.А. Далингер, Р.Э. Мейер, Ж. Пиаже и др.), направлены на постепенный переход от превалирования текстов, которые достаточно трудно воспринимаются и усваиваются современными учащимися учреждений общего среднего образования (что обусловлено ускорением социальных и коммуникативных процессов, краткостью посланий, упрощенностью письменной речи, ее замене на «смайлики» и т.д.), к *информационно емким визуальным изображениям* (термины «*pictorialturn*» и «*iconicturn*» англ. – «иконический поворот» обозначают отход в средствах коммуникации от вербальных к визуальным), учитывающих доминирующий тип математического мышления обучающихся. Объективная констатация данных изменений приводит к появлению целых новых направлений в структурировании учебного материала по математике, в частности, – внедрению инфографики.

В широком значении *инфографика* – графический способ представления информации, данных и знаний, целью которого является быстрая, доступная, сжатая и четкая подача сложной информации. Применительно к процессу обучения, инфографика способствует построению такой визуализации учебного материала, при которой учащийся имеет возможность в сжатые сроки и эффективно освоить основные математические понятия и закономерности, что позволяет рационально строить и корректировать индивидуальной траектории обучения учащегося на уроках и внеурочных занятиях.

Существуют два противоположных подхода к использованию инфографики в образовательном процессе, расходящиеся в вопросах значимости для инфографики эргономики и эстетики:

Исследовательский подход основан на работах Эдварда Тафти [2] по оформлению обучающих плакатов и учебных пособий. Основная его идея заключается в минималистском характере инфографики, при котором все несущественное для передачи информации должно быть опущено, а сама информация должна быть передана максимально точно. По нашему мнению использование такого подхода наиболее рационально для учащихся с

доминирующими топологическим, метрическим и порядковым типами математического мышления.

Современные среды конструирования позволяют создавать *информационно емкие визуальные изображения* и предавать им свойства интерактивности посредством *динамических изменений*, тем самым обеспечивается синхронность представления вербальной и визуальной учебной информации. Данная идея основана на *теории двойного кодирования* Аллана Паивии и модели рабочей памяти Аллана Бэддли [1; 4]. Теория двойного кодирования (англ. *dual-codehypothesis*) предполагает существование двух взаимодействующих систем памяти: образной и словесной. При запоминании и обработке информации работают обе системы, преимуществом в запоминании обладает тот материал, который представлен как в образной, так и словесной форме, в связи с чем, конкретные слова запоминаются лучше, чем абстрактные. В ходе ряда исследований, проведенных Ричардом Э. Мейером и его коллегами, проверялась теория двойного кодирования, неоднократно было установлено, что учащиеся, использующие в процессе обучения мультимедийные ресурсы, включающие в себя анимацию с дополнительным текстовым сопровождением, эффективнее усваивали знания, чем те, которые изучали мультимедиа с элементами анимации и отдельно текстовые материалы [3, с. 144-154]. Эти результаты были позднее подтверждены другими группами исследователей.

Сюжетный, повествовательный подход предполагает создание привлекательных для учащихся образов, выразительного дизайна, иллюстративности. Обучение происходит посредством привлечения внимания к эстетическому дополнению учебной информации. Такой подход чаще характерен для учебных предметов эстетического и гуманитарного цикла, где визуальное представление учебной информации во многом более значимо, чем его вербальное описание. Для процесса обучения математике данная позиция находит свое выражение в использовании наглядных плакатов, раздаточного материала, в котором «сухие» математические сведения представлены в яркой, привлекательной для учащихся форме. Данный подход будет наиболее эффективен для учащихся с доминирующими алгебраическим и проективным типами математического мышления.

Обобщение описанных ранее подходов и опыт преподавания математики в учреждениях общего среднего образования, а также проведение лекций и практических занятий для учителей математики по особенностям использования инфографики в обучении, показывают, что среди требований инфографики к визуальному представлению содержания обучения можно выделить следующие:

–*обеспечение пространственной связи*, слова и соответствующие им изображения должны быть представлены на странице или экране рядом, а не далеко друг от друга;

–*осуществление временной связи*, вербальные и соответствующие им визуальные объекты появляются синхронно, а не последовательно;

–*установление согласованности*, посторонний материал должен быть исключен из визуального контента;

–*учет индивидуальных отличий*, связанных с личностными особенностями учащихся (доминирующий тип математического мышления, уровень мотивации учения, обученности и т.д.).

#### *Список литературы*

1. Бэддели А. Ваша память. Руководство по тренировке и развитию. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 320 с.
2. Тафти Э. Представление информации. – М.: График-пресс, 1990. – 180 с.
3. Mayer R. E. Multimedia learning. – Cambridge. England: Cambridge university press, 2001. – 210 p.
4. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. – Oxford. England: Oxford University Press, 1986. – 322 p.

**Тестов В. А.,**

*доктор педагогических наук, профессор, ФБОУ ВО ВоГУ, Вологда*

*E-mail: [vladafan@inbox.ru](mailto:vladafan@inbox.ru)*

## **О РАЗВИТИИ И МОНИТОРИНГЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация. В статье показывается, что наиболее эффективным способом развития и выявления математической одаренности у учащихся служит решение нестандартных задач. Такие задачи являются также материалом для эвристических бесед при диагностике одаренности.*

*Ключевые слова: нестандартные задачи, наблюдение за учащимися, эвристические беседы, зона ближайшего развития,*

*Abstract. The article shows that the most effective way to develop and identify mathematical talent in students is to solve non-standard problems. Such problems are also the material for heuristic conversations in the diagnosis of giftedness.*

*Key words: non-standard tasks, surveillance of the students, heuristic conversation, zone of proximal development.*

Проблема развития математической одаренности и ее диагностики уже давно привлекает внимание ученых. Вопрос об определении уровня интеллектуального развития, в частности, уровня развития математического мышления, является актуальным для школы, где развитие одаренности при неблагоприятных условиях может быть задержано и даже подавлено в любом возрасте. Этот вопрос является актуальным и для правильного отбора абитуриентов в вузы. Существующий отбор в вузы при помощи ЕГЭ страдает недостатками, в значительной степени он ориентирован на проверку уровня натренированности учащихся в решении стандартных задач. Необходимо в первую очередь проверять уровень обучаемости будущих студентов, который определяется уровнем их математических способностей.

Этой проблемой в различных аспектах занимаются и математики, и педагоги, и психологи, и физиологи. Однако единой точки зрения даже на уровне определений не выработано до сих пор. Мы опираемся на определение Дж. Рензулли [7], согласно которому «одаренность – результат сочетания: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости».

Найти связующие, системообразующие стержни решения проблемы одаренности позволяет междисциплинарный подход. Выявив эти стержни, можно в практическом плане как развивать, так и диагностировать математическую одаренность через использование специальным образом подобранных нестандартных задач.

Носителем математического развития, как считают психологи, являются внутренние когнитивные репрезентативные структуры. Ж. Пиаже указывал на тесную связь вопроса о развитии математического мышления и формирования внутренних математических структур: «Математическое мышление возможно лишь на основе уже сложившихся операторных структур. Предварительное образование этих структур (как «координации действий») является началом математического мышления, «выделения математических структур» [3, с. 11]. Математическая одаренность является одним из видов специальной интеллектуальной одаренности. С.Л. Рубинштейн [4] выделил общую компоненту различных умственных способностей – качество процессов анализа и синтеза. Но, очевидно, имеются и специфические способы математической деятельности. Такими способами, средствами познания являются те математические структуры (схемы) мышления, которые обеспечивают линию качественных изменений в функционировании интеллекта и в наибольшей степени способствуют развитию математического мышления. Нами в статье [6] выделены четыре основных типа математических схем мышления.

Уровень сформированности у человека математических структур мышления, уровень их развития проявляется в математических способностях личности. Математические способности – сложное психическое образование, своеобразный синтез свойств, развившихся в процессе математической деятельности. Эти свойства ума образуют в своей совокупности единую систему, отдельные проявления которой условно называются компонентами математических способностей.

Способности не только проявляются, но и развиваются через актуализацию когнитивных процессов. Наследственность играет важную роль в развитии математической одаренности, но все же не менее важным является социальный опыт, в первую очередь обучение и воспитание. В некоторых случаях доминирует врожденная программа развития, которая создает значительные предпосылки для самосовершенствования личности. В других случаях решающую роль в развитии человека играет среда (родители, школа или даже один из учителей).

Г. Айзенк на основании экспериментальных данных приводит следующую количественную оценку относительного вклада наследственности и окружающей среды в развитие интеллекта: «Выяснено, что около 80% от всех факторов, вносящих различия в индивидуальный интеллект, обусловлены наследственностью и 20% – влиянием окружающей среды; другими словами наследственность в четыре раза важнее окружающей среды» [1, с. 24-25]. Можно согласиться с выводами Г. Айзенка, но только без учета тех свойств личности, о которых говорится в определении Рензулли – «творческого подхода и настойчивости – и которые в большой степени определяются условиями именно окружающей среды» [7, с. 77].

Если обратиться к диагностике, то практика показывает, что различные психологические тесты не дают достаточно достоверных результатов о математической одаренности. По мнению ряда учителей-практиков, основным критерием наличия математических способностей служит внутренне обусловленный интерес самого ученика к математике. В любой научной одаренности кроме интеллектуальных качеств присутствуют еще волевые и эмоциональные качества, в частности, целеустремленность, сосредоточенность, настойчивость, склонность заниматься предметом и т.д. Все эти качества может наблюдать только учитель или педагог – руководитель кружка. Преимущество наблюдения состоит в том, что оно может происходить в естественных условиях.

Особенно остро проблема выявления уровня математических способностей возникает тогда, когда по объективным причинам отсутствуют какие-либо достоверные данные наблюдений за учащимися. Такие случаи возникают при отборе учащихся в физико-математические школы и в вузы, при проверке уровня их обучаемости.

Наиболее эффективными для этих случаев являются беседы экзаменатора с учащимися. Практика показала, что эвристическая беседа активизирует умственную деятельность учащихся. Материалом для такой беседы могут служить нестандартные задачи, т.е. задачи, для которых важно не столько знание каких-либо отдельных фактов о математических структурах, сколько уровень сформированности математического мышления. Как указывал Л.С. Выготский, следует считать «показателем уровня детского мышления не то, что ребенок знает, не то, что он способен усвоить, а то, как он мыслит в той области, где он никакого знания не имеет» [2, с. 227].

В оценке математических способностей с помощью нестандартных задач следует опираться на идею Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка как ключевом принципе его развития. Для этого экзаменатор должен наблюдать за ходом решения задач, которые должны быть достаточно трудными и незнакомыми для учащегося. Самостоятельно большинство учащихся справиться с такими задачами не могут. Однако с помощью преподавателя, его наводящих вопросов, т.е. «дозированной помощи» справиться с задачами вполне возможно. В возникающем при этой

деятельности переходе из зоны ближайшего развития в зону актуального развития ярко высвечиваются математические способности учащегося.

Такие эвристические беседы проводились нами на собеседованиях с поступающими в естественно-математический лицей г. Вологды, а также до введения ЕГЭ при проведении устного экзамена по математике для поступающих в Вологодский педуниверситет. Во время таких бесед экзаменаторы старались оценить не столько знания абитуриентов, сколько их потенциальные возможности. Материалом для таких бесед служили задачи, требовавшие нестандартных подходов, применения различных схем математического мышления.

Ряд исследователей уже давно применяют специально подобранные задачи для развития и мониторинга математической одаренности. Они исходят из того, что решение задач является основным видом математической деятельности и поэтому в этой деятельности проявляется сформированность специфических математических схем (приемов, методов) мышления, т.е. уровень математического развития.

И.М. Смирновой и В.А. Смирновым [5] выделены некоторые критерии отбора задач для выявления математических способностей. В частности, *критерий новизны*, который означает, что предлагаемые задачи должны быть новыми для учащихся, причем и в том смысле, что они не были знакомы с методами, позволяющими решить эти задачи. Важным является *критерий доступности*, учитывающий не только уровень знаний, но и уровень развития школьников. При этом особенно важно, чтобы решения задач не предполагали специальных дополнительных знаний, или специальной подготовки. Многие же олимпиадные задачи не удовлетворяют этому критерию.

Успехи в математических олимпиадах с давних времен являлись в России показателем математических способностей. Однако неудачи в олимпиадах вовсе не означают отсутствие математической одаренности. Круг одаренных учеников значительно шире победителей олимпиад и конкурсов. К ним относятся и те, кто медленно, упорно и последовательно вырабатывает свое личностное понимание математических понятий и моделей.

#### *Список литературы*

1. Айзенк Г. Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. – М.: "Ай кью", 1996. – 176 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1956. - Т.2. – 234 с.
3. Пиаже Ж. О природе креативности // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1996. С. 8– 17.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 5–11.
5. Смирнов В.А., Смирнова И.М. Критерии отбора задач для выявления математических способностей школьников // Традиции гуманизации в образовании – III международная научная конференция памяти Г.В. Дорифеева: сборник материалов. – М.: Вентана-Граф, 2014. – С. 77-80.

6. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования: международный электронный научно-практический журнал. – 2014. - №6. - С. 60-67. <http://pnojurnal.wordpress.com>
7. Renzulli J. S. The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge. Cambridge University Press. 1986. p. 53–92.

## РАЗДЕЛ VIII. РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

**Алисов Е. А.,**

*доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [evgenii.alisov@mail.ru](mailto:evgenii.alisov@mail.ru)*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФФИТИ В ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Аннотация. В статье обозначаются возможности использования граффити как современной молодежной формы искусства в организации творческой деятельности подростков. Дается сенсорно-экологическое обоснование предлагаемого варианта психолого-педагогической поддержки. Предпринимается попытка сломать стереотипы, представляющие граффити исключительно с негативной стороны.*

*Ключевые слова: подростки, творчество, граффити.*

*Abstract. The article identifies the possibilities of using graffiti as a modern youth form of art in the organization of creative activities of teenagers. The sensory-ecological justification of the proposed version of psychological-pedagogical support is given. An attempt is made to break stereotypes that represent graffiti solely on the negative side.*

*Keywords: teenagers, creativity, graffiti.*

Предметно-пространственная среда один важнейших, при этом явно недооцененных факторов развития интеллекта и креативности подростка, формирования у него позитивного отношения к окружающим людям и миру в целом. Современная педагогика по праву считает человека существом социальным, и в силу этого часто не обращает внимания на специфику его территориального поведения.

Не менее важным обстоятельством является и то, что современные подростки остро нуждаются в психолого-педагогической поддержке. Не укладывающиеся в рамки размеренной взрослой жизни требования, завышенное самомнение, стремление к самореализации, замешанной подчас на почти бредовых идеях, может вынести не каждый «воспитатель». Тупик непонимания по-настоящему прогрессивных взглядов нового поколения, в свою очередь, становится непосильным для многих «юных воспитанников». Конфликт возрастов назревает просто и легко. Один из вариантов его развития – рождение желаний детей переходного возраста заявить о себе на улицах родного города.

Нередко, компанию старшеклассников встречают неприглядные улицы, стандартные многоэтажки, глухие стены и заборы, каких особенно много на окраинах. По статистике, на окраинах городов острее стоит проблема криминала в подростковой среде, и выше число психических заболеваний. Причиной могут быть и особенности жизненного пространства, в котором развивается личность юного горожанина.

Желание подростков сделать жизненное пространство более гуманным породило уличное искусство – «граффити». Научное оправдание и обоснование граффити предлагает новое направление в искусствоведении – видеоэкология, – основоположником которого является В.А. Филин [4]. Он и его последователи рассматривают различные аспекты взаимодействия человека с его видимой глазом окружающей средой. Видеоэкологи считают, что граффити вносит весомую лепту в дело комфортизации видимого мира, являясь действенным оружием против гомогенных (однородных) и агрессивных (с большим числом одинаковых, повторяющихся элементов) видимых полей. За счет использования яркой цветовой гаммы граффити в состоянии обогатить визуальную среду и насытить ее зрительными элементами. Объектами творчества подростков-граффитчиков становятся те составляющие городской среды, которые считаются неблагоприятными именно с научной (видеоэкологической) точки зрения: глухие стены, заборы, заброшенные склады, привокзальные перроны.

Граффити является в некоторой степени субъективно подростковым протестом, неприятием новым поколением миропонимания взрослых, помогает важнейшему научному процессу оздоровления и видеоэкологизации окружающей среды. Это прогрессивное направление молодежного искусства преодолевает преграды консервативных взглядов горожан, терпит их нападки, существуя и развиваясь наперекор им. При этом граффити является важным средством реализации художественных интересов, стимулирования и развития креативности подростков, способом реализации их эстетических потребностей и развития художественных способностей.

Видеоэкология защищает современное граффити с научной точки зрения, но отголоски этой субкультуры можно проследить в истории философии, в частности, в древнекитайской традиции – «фэн-шуй». Фэн-шуй – древнее суеверие, за тысячелетия трансформировавшееся в стремление к искусству жить в гармонии с окружающим миром. Особого внимания в рамках этой легенды, странным образом переплетающейся с прагматическим мышлением современного человека, но существующей в мифологической части современной культурной традиции, заслуживает диктуемая ей идеология «противоядий», используемых для борьбы с неблагоприятными условиями. Современному человеку часто трудно жить без мифов и сказок, потому и предлагаемая фэн-шуй идея противоядия помогают, по крайней мере, в собственном воображении, избегать, ослаблять и нейтрализовывать деструктивную энергию, исправлять внешнее окружение.

Замысловатая идеология фэн-шуй по своей концептуальной основе не только не противоречит принципам видеоэкологии, но может рассматриваться как её древняя основа. Поэтому и граффити в данном ракурсе становится нетрадиционным противоядием от негативной энергии гомогенизированной городской среды. Исходная идея граффити, как средства видеоэкологии – гармонизация пространства, достигаемого искусством выбора, конструирования и комфортизации жизненного пространства. Это делает его настоящим искусством, а автора граффити настоящим творцом. Как всякая творческая деятельность граффити требует развитых художественных способностей и определенного уровня художественной одаренности.

На сегодняшний день не приходится говорить о том, что стилистика подростковой граффити находит понимание большинства современных обывателей. Сломать стереотипы людей, однозначно негативно оценивающих нововведения, не сопоставимые с их закостеневшими взглядами на идеал окружающего жизненного пространства, представляется крайне тяжелой задачей. Решить ее посильно далеко не каждому социально активному субъекту или институту [2].

Развитие творчески преобразующего отношения возможно в процессе организации творческой деятельности субъектов. Под творческой деятельностью обучающихся понимается процесс, этапами которого являются:

- 1) накопление знаний и навыков для усвоения замысла и формулирования задачи;
- 2) рассмотрение задачи с разных сторон;
- 3) реализация вариантов, идей;
- 4) проверка найденных вариантов, их отбор.

Увлечение граффити не означает права расписывать или разрисовывать любую понравившуюся стену, для этого необходимо получать разрешение. Оптимальным является рисование скетчей – эскизов, черновиков, которые граффитчик рисует в блокноте, в тетрадке, на листке бумаги, прежде чем подходить к стене, что единогласно поддерживается подростками.

Видеоэкологическое обоснование уместности психолого-педагогической поддержки занятий подростков граффити переводит рассматриваемую проблему в плоскость сенсорной экологии. Предмет оформившейся отрасли знания – сенсорной экологии, одной из ведущих задач которой является выявление условий создания адекватного образа внешней среды, – составляет научную основу аспектов чувственного восприятия окружающей среды [3].

Педагогический потенциал использования граффити в организации творческой деятельности подростков состоит в возможностях повышения уровня сенсорно-экологической культуры. Формирование сенсорно-экологической культуры средствами искусства должно основываться на возрастных особенностях школьников, обусловленных становлением сенсорной сферы и интеллектуально-эмоциональных процессов. Образовательная практика на современном этапе обозначает явно выраженную направленность ценностных установок школьников на получение различного рода

удовольствий от жизни. Векторы нравственных оценок и суждений воспитанников ориентируются в сторону гедонизма (греч. *hedone* – наслаждение) – «принципа обоснования моральных требований, согласно которому добро определяется как то, что приносит наслаждение и избавление от страданий, а зло – как то, что влечет за собой страдание» [5, с. 83-84]. При этом зачастую истинно значимое и действенное в иерархии ценностей подменяется фальшивым и пустым. Обозначенная тенденция касается и сенсорного мировосприятия (высокочастотные звуковые волны, «ядовитые» цвета, резкие запахи и пр.). Потенциал сенсорно-экологической культуры обедняется, пьедестал величественности и красоты естественного природного мира с буйством красок, многоголосием звуков, необъятной палитрой запахов разрушается. Идеалом сенсорно воспринимаемого мира становится виртуальная картинка компьютерной графики, дурманящие запахи, искусственно смоделированные последовательности ритмов, далекие от музыкальной принадлежности [1]. В конечном итоге назревает опасность выраженного в той или иной степени отчуждения личности от естественного природного мира, погружения в нереальную действительность демонических чувствований и ощущений.

Роль экологических представлений, целостных психических образов, в формировании которых имеют большое значение и дидактические средства, и средства нашего окружения, необычайно важна в процессе формирования знаниевых структур. Внешние стимулы, исходящие из окружающей среды, формируются, интегрируются в целостные психические образы обязательно с учетом, в соответствии с теми эталонными представлениями, которые имеются у личности. В формировании представлений очень важно подчеркнуть роль ориентации на формирование как раз эталонных представлений, модель идеальных представлений, особенно в связи с тем, что современная массовая культура далека от того, чтобы эти эталонные представления закреплялись в сознании обучающихся. Здесь мы близки к пониманию поведенческих импульсов. Если в структуре личности, в системе представлений имеются эталонные образы, то поведенческие импульсы будут тяготеть к тому, чтобы подростки вели себя адекватно, совершенствуя окружающую действительность, помогая охранять, оберегать природную среду, вести природотворческую деятельность. Если же таких эталонов нет, то разрушительные деструктивные импульсы будут являться нормативными, доминирующими.

Таким образом, граффити как новая форма современного молодежного искусства не только сама по себе может быть использована в психолого-педагогической поддержке подростков, но и является значимой реалией городской среды, с позиций сенсорной экологии.

#### *Список литературы*

1. Алисов Е. А. Психолого-педагогические аспекты сенсорного мировосприятия личности // Психологическая наука и образование. [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). – 2009. – № 1. – С. 1.

2. Алисов Е. А., Сергеева В. П. Сущность актуальных каналов социализации (традиционный, институциональный, стилизованный каналы) // Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям / под науч. ред. В.П. Сергеевой. – М.: АПК и ППРО, 2013. – С. 85–23.
3. Дмитриева Т. М. Основы сенсорной экологии: Учеб.пособие. – М.: Изд-во РУДН, 1999. – 168 с.
4. Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо. – М.: Видеоэкология, 2006. – 512 с.
5. Философский словарь. Под ред. И.Т. Фролова – М.: Политиздат, 1991. – с. 83–84

**Жмурова Л. В.,**

*ГБПОУ Иркутский областной музыкальный колледж им. Ф. Шопена, Иркутск*

*E-mail: [zhudmila10@gmail.com](mailto:zhudmila10@gmail.com)*

## **ИДЕОМОТОРНАЯ ТРЕНИРОВКА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИАНИСТОВ РАЗНОЙ СТЕПЕНИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ**

*Аннотация: В данной статье кратко описываются практические рекомендации по применению идеомоторной тренировки в музыкально-исполнительской деятельности учащихся игре на фортепиано. Акцентируется внимание на универсальности этого метода, являющегося эффективным в работе с учениками разной степени музыкальной одаренности и профессиональной деятельности пианистов.*

*Ключевые слова: идеомоторная тренировка, представление, музыкально-исполнительская деятельность, учебная деятельность, музыкальная одаренность*

*Abstract: This paper briefly describes practical recommendations on Ideomotor training application in musical-play activity of piano schoolchildren. Special attention is paid to Ideomotor training method as universal one that is effective in training of piano schoolchildren of different musical giftedness degrees and professional pianist activity.*

*Keywords: ideomotor training, performance, musical-play activity, education activity, musical giftedness.*

В настоящее время мысленной (идеальной) тренировке с помощью представления движения, так называемой идеомоторной тренировке, посвящаются работы и отечественных, и зарубежных исследователей. Ее рассмотрение находится в центре внимания многих наук, в том числе спортивной психологии [1, 4, 5, 7, 14], музыкальной психологии [8, 12], искусствоведения [3], хореографической психологии [6], оздоровительной медицины.

Анализ научной литературы показывает, что идеомоторная тренировка повышает эффективность практических занятий в плане точности движений, максимального темпа движений и мышечной силы (А.Н. Соколов, Р.С. Абельская, А.Ц. Пуни) и снижает при этом физическое утомление [5]. По Л. Пиккенхайну это «повторяющийся процесс интенсивного представления движения, воспринимаемый как собственное движение, который может способствовать выработке, стабилизации и исправлению навыков и ускорить их развитие в практической тренировке» [9, с. 116]. А. М. Федорова-Гальберштам

считает идеомоторную тренировку «...не просто прикладным психотехническим методом, а одним из базовых ресурсов музыкальной педагогики и исполнительства» [12, с. 1337].

Необходимо отметить, что музыкально-исполнительская деятельность и в двадцать первом веке, времени цифровых технологий, глобализации, автоматизации, вопреки эпохе навязчивого потребления, относится к одному из самых сложных и востребованных видов деятельности человека. Процесс исполнения музыки невозможен без активного протекания всех психических процессов, слаженных тонких исполнительских движений, личностного развития музыканта, хорошего физиологического состояния организма, соответствующего уровня развития музыкально-исполнительских способностей, зависит от ситуационных условий и множества различных факторов [8]. Успешность музыкально-исполнительской деятельности характеризуется качеством, активностью и продуктивностью, точным следованием к цели – к воплощению художественного образа музыкального произведения. Эта успешность определяется степенью развитости общих и специальных музыкальных способностей, в том числе таких психомоторных способностей, как сила, быстрота, ловкость, выносливость, различительная чувствительность, координированность движений по времени, силе, пространству между правой и левой руками, руками и ногами. Также она зависит от музыкальной одаренности ученика, которая, по мнению Б.М. Теплова, есть качественно своеобразное сочетание способностей, не сводимое к одной только музыкальности [11].

Теоретическую основу идеомоторной тренировки составляет музыкальное мышление. В частности, в идеомоторной тренировке как эффективном методе повышения качества музыкально-исполнительской деятельности пианистов главную роль играет представление. С.Л. Рубинштейн характеризует представление как воспроизведенный образ предмета, отличающийся в большей или меньшей степени наглядностью; фрагментарностью; схематичностью; неустойчивостью; иерархичностью; ассоциативностью одних представлений с другими; обобщенностью, приводящей к созданию художественного образа [10]. Под «образом предмета» мы понимаем «образ звука», возникающий у пианистов при активизации музыкально-слуховой сферы и тембрового слышания. На активное участие именно слуха в работе пианиста акцентирует внимание А.А. Шмидт-Шкловская [13].

Учитывая специфику музыкально-исполнительской деятельности учащихся игре на фортепиано (клавишно-струнном молотчковом музыкальном инструменте), представление затрагивает музыкально-слуховую, тактильную, мыслительную сферы.

Формирование представлений, как отмечает В.И. Петрушин, входит в программирующий элемент структуры игровых движений музыканта, а само выполнение движения – в исполнительный элемент [8].

Применяя идеомоторную тренировку, необходимо задействовать музыкально-слуховые представления, научиться представлять имитацию звучания певческого человеческого голоса (вокалиста), тембров музыкальных инструментов (струнно-смычкового, духового, струнно-щипкового) или исполнительского коллектива (ансамбля, камерного или симфонического оркестра). Несмотря на «ударную» природу фортепиано, мастера фортепианного искусства Ф.М. Блуменфельд, А.А. Шмидт-Шкловская подчеркивают стремление учащихся к пению на инструменте, к идеалу звучания – певучему, «струнному» звуку – чистому звуку струны, без каких-либо призвуков, который может быть любой окраски и всегда соответствовать исполнительскому замыслу [13]. Возможно представить различное прикосновение к клавишам в зависимости от нужного способа звукоизвлечения. Благодаря высокой чувствительности клавишного механизма фортепиано, малейшие изменения усилий пальцев пианиста позволяют получить разной силы удары молоточков по струнам, от самого слабого до сильного, то есть добиться большого звукового разнообразия, при этом возрастает роль различительной чувствительности кончиков пальцев.

Выразительные возможности фортепиано расширяются за счет применения правой и левой педалей, а также средней педали «состенуто», все это позволяет добиваться необычных колористических эффектов. Сочетание работы рук на клавиатуре и ног на педалях повышает роль координации в музыкально-исполнительской деятельности пианистов.

Затрагивая область музыкального мышления, можно представить разные образы и характеры музыкальных эпизодов, соответствующих персонажей в зависимости от художественного замысла.

По мнению В.И. Петрушина, при использовании идеомоторных образов требуется соблюдение ряда условий:

- формирование движения в мысленном плане опережает попытку его выполнения в реальном действии (складывается программа движений);
- мысленные представления «пропускаются» через двигательный аппарат, вызывая соответствующие ощущения;
- точности выполнения движения помогает проговаривание его в громкой речи; это доказали ученые Л.В. Вишнева, Л.Б. Ительсон [5];
- выполнение движения в идеомоторном плане надо начинать с медленного темпа, чередуя его впоследствии со средним и быстрым [8].

Теоретические понятия «музыкальное мышление», «представления» лежат в основе разработке практических рекомендаций по применению идеомоторной тренировке в музыкально-исполнительской деятельности пианистов. Учитываются условия использования идеомоторных образов, упоминаемых в работе В.И. Петрушина, а также условия обучения игре на фортепиано учеников разной степени музыкальной одаренности в дополнительном образовании [8]. Именно область дополнительного образования, как замечает Д. Б. Богоявленская, и «...становится исключительно

значимой для развития одаренного ребенка, подготавливая его к профессиональному пути» [2, с. 65].

Отметим, что вербализация присутствует на каждом этапе идеомоторной тренировки. Темп мысленного представления движений медленный. Присутствует сознательность, внимание и сосредоточение на выполнении задачи. Практические рекомендации по применению идеомоторной тренировки в музыкально-исполнительской деятельности пианистов следующие:

1. Принять правильное положение корпуса, соответствующее так называемой постановке игрового аппарата пианиста. Сидя на стуле, ноги устойчиво поставить на пол, руки свободно положить на колени.

2. Ясно, полно и правильно представить звучание фрагмента музыкального произведения на фортепиано, внутренне его спеть. При этом активизируется внутрислуховое представление, развивается эмоциональность и выразительность игры.

3. Представить нужное пианистическое движение для взятия звуков. Известно, что чем ярче и полнее представляет человек желаемое движение, тем легче и точнее оно воспроизводится в реальной деятельности [1].

4. Проговорить элементы движений вслух, а затем во внутренней речи. Уделить внимание особенностям фрагментов движения.

5. Ощутить мышечный отклик на мысленное представление движения. В этот момент могут непроизвольно появиться микродвижения пальцев рук и других частей исполнительского аппарата пианиста. При этом сознательно движения воспроизводить не нужно.

6. Мысленно исполнить фрагмент, основываясь на активизации внутреннего слуха и зрительных представлений нотного текста и клавиатуры фортепиано.

7. Реально проиграть фрагменты на фортепиано.

Идеомоторную тренировку необходимо чередовать с реальным исполнением музыки в пропорции  $\frac{1}{4}$ , то есть каждое первое мысленное проигрывание через три реальных проигрывания. Эта пропорция выведена отечественными исследователями, Е.П.Ильин приводит сведения об оптимальном сочетании мысленно и реально выполняемых двигательных действий – 25% мысленных и 75% реальных проб [5]. Автор также упоминает, что ученые А.Н. Соколов, Р.С. Абельская, А.Ц. Пуни показали, что идеомоторная тренировка улучшала выполнение упражнений более чем в 80% случаев [там же].

Известно, что в процессе применения идеомоторной тренировки присутствует скрытая фаза, во время которой реальное выполнение двигательного действия дает больший эффект, чем в сочетании с мысленными представлениями [5, 11]. Это происходит ввиду того, что на формирование адекватного образа реального действия требуется определенное время [5]. Возможно, так объясняется то, что большинство учащихся сразу играют, без предварительной идеомоторной подготовки.

Таким образом, идеомоторная тренировка от учащегося требует активизации внутреннего слуха, яркости музыкально-слуховых представлений, функционирование процессов музыкальной памяти и определенных музыкально-исполнительских навыков и умений. Метод идеомоторной тренировки носит универсальный характер, может применяться учениками разной степени музыкальной одаренности и профессиональными музыкантами. Идеомоторную тренировку полезно использовать на всех этапах работы над музыкальным произведением: ознакомлении, анализе, обобщении, выучивании наизусть.

#### *Список литературы*

1. Алексеев А. В. Система АГИМ: путь к точности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 128с.
2. Богдавленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. – 2004. – №2. – С. 46–68.
3. Елина С. М. Мысленная игра в фортепианном исполнительском искусстве: автореф. дис.... канд. искусствоведения: 17.00.02 / С.М. Елина. – Ростов-на-Дону, 2013. – 25с.
4. Жмурова Л. В. Идеомоторная тренировка как способ повышения качества музыкально-исполнительской деятельности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2017. – Т.6. – №3А. – С.35–48.
5. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека. – СПб.: Питер, 2003. – 384с.
6. Матова Е. Л., Сединкина К. Э. Идеомоторная тренировка в хореографической деятельности // Современное образование в области культуры и искусства: традиции, инновации, опыт. Материалы научно-практической конференции. – Калининград: Изд-во Балтийский федеральный университет им. И.Канта, 2018. – С. 121–129.
7. Назаров К. С. Разработка и адаптация методики стимуляции процессов нейропластичности мозга высококвалифицированных спортсменов / К.С. Назаров, А.Е. Горовая, И.Н. Митин, А.В. Жолинский // Вестник спортивной науки. – 2018. – №4. – С. 30–35.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – М.: Академический проект, 2006. – 400 с.
9. Пиккенхайн Л. Нейрофизиологические механизмы идеомоторной тренировки // Вопросы психологии. – 1980. – № 3. – С. 116–120.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.
12. Федорова-Гальберштам А. М. Интермодальный синтез и методы идеомоторной тренировки в музыкально-исполнительской деятельности // Психология и психотехника. – 2014. – 12 (75). – С. 1335–1341. DOI: 10.7256/2070-8955.2014.12.13460
13. Шмидт-Шкловская А. А. О воспитании пианистических навыков. – Л.: Музыка, 2008. – 72 с.
14. Шучковская Е. С. Идеомоторная тренировка как одна из форм подготовки спортсменов к соревнованиям // Безопасность жизнедеятельности, физическая культура и спорт: современное состояние и перспективы. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеанский государственный университет, 2019. – С. 140–144.

**Молодцова Н.Г.,**

*доцент, кандидат психологических наук, МПГУ, г. Москва*

*E-mail: [n201270@mail.ru](mailto:n201270@mail.ru)*

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ**

*Аннотация: Рассмотрен авторский подход к развитию творческого мышления учащихся методом фасилитированной дискуссии на материале произведений живописи.*

*Ключевые слова: художественный образ, креативность, фасилитированная дискуссия, произведение живописи, творческий потенциал, младший школьник, параметры креативности.*

*Abstract: Considered author's approach to the development of pupils' creative thinking by the method of facilitated discussion on the materials of painting arts.*

*Keywords: artistic image, creativity, facilitated discussion, painting, creativity, elementary school student, creativity parameters.*

В современную эпоху перманентных преобразований особую актуальность приобретает проблема развития творческого потенциала, креативности учащихся, поскольку именно это качество позволяет гибко и быстро адаптироваться к новым реалиям.

Опираясь на идеи ряда авторов о влиянии культурной среды на развитие креативности детей, о том, что творчеству можно и нужно учить, как учат школьным предметам, мы видим целесообразным создать особую образовательную среду для активизации творческого потенциала учащихся.

Вслед за Е.П. Торренсом, креативность можно рассматривать как процесс решения проблем, начинающийся с появления чувствительности к ним (ощущение дефицита или несоответствия имеющейся информации), обнаружения задач, выдвижения гипотез о возможных способах их решения, проверку этих гипотез, их интерпретацию и сообщение результатов [5]. Креативность во многом характеризуется новизной получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта, и определяется такими параметрами, как быстрота, оригинальность, полнота, разработанность, гибкость, вариативность.

Эффективным стимульным материалом для развития креативности являются произведения живописи, поскольку они предполагают множественность интерпретаций и, при отсутствии искусствоведческой информации, недостаточную информационную определенность. Понимание произведения живописи – серьёзная творческая задача, сродни научным загадкам, требующая умственных усилий. Художественные образы картины являются информационными посланиями автора, которые нужно уметь расшифровать. Понимание произведения живописи – процесс с активным участием творческого мышления. По способу бытия произведение живописи, как отмечают исследователи, состоит из двух слоев: видимого плана и умозрительного, представляемого. Каждый слой несёт в себе в

визуализированном виде большое количество информации, которая в результате познавательной деятельности зрителя трансформируется в образы, отличающиеся новизной относительно имеющихся знаний субъекта, продукты творческого мышления.

Для развития креативности младших школьников мы выбрали групповую форму работы, поскольку именно в ней происходит, как отмечает А.М. Матюшкин, не просто синтез умственных усилий учащихся, а определённая последовательность совместного и индивидуального поиска решений, активизируется познавательная инициатива каждого ученика [3]. Групповое обсуждение картины реализует принцип информационного дополнения, порождает социокогнитивный конфликт, способствующий развитию креативности. Ещё Л.С. Выготский отмечал, что уроки группового рассматривания картин, используемые за рубежом, стоит внедрять в образовательный процесс для развития творческого потенциала учащихся [1].

Теоретический анализ проблемы развития творческих способностей учащихся позволил нам выделить ряд принципов, на которых строилась работа по развитию креативности младших школьников в процессе обсуждения произведений живописи [2].

В качестве основного принципа мы взяли идею создания креативной среды, которая характеризуется следующими параметрами: принятие мнения каждого, безоценочность в анализе гипотез со стороны учителя, проблемность, информационная неопределенность.

Вторым принципом является отсутствие готовой искусствоведческой информации, что дает возможность каждому учащемуся использовать собственный опыт личных ассоциаций, впечатлений при интерпретации художественных образов, вызывая переживания и эмоции, играющие важную роль в стимулировании креативности учащихся. Детям не сообщалось название картины, поскольку оно, как преднамеренная установка на рассматривание, сужает поле восприятия и вызывает стереотипы мышления. Сведения о картине, как отмечает В.П. Зинченко, не должны предшествовать личному запросу ученика, чтобы непосредственное восприятие не было вытеснено опознанием, отнесением информации к разряду знакомой и неинтересной [2].

Третьим принципом в аспекте развития креативности можно считать создание атмосферы ненасильственной коммуникации, субъект – субъектных отношений, где ребёнок чувствует поддержку, доверие, что, в свою очередь, способствует раскрытию его творческого потенциала.

В качестве четвертого принципа мы используем идею Л.С. Выготского о создании сильного интеллектуального напряжения у ребёнка, который оказывается в ситуации дефицита информации и самостоятельного поиска ответа на вопрос «Что хотел сказать художник?» (опора на его зону ближайшего развития) [1].

Оптимальным методом развития креативности в процессе группового рассматривания произведений живописи мы считаем фасилитированную дискуссию (ФД), которую можно отнести к разряду проблемных методов

обучения. ФД опирается на определенную последовательность открытых вопросов, адресованных учащимся и технику парафраза – отзеркаливания высказываний учеников. Фасилитатор осуществляет функцию направляющего участия, его основная задача создать креативную среду, настроить детей на активную познавательную деятельность, управлять процессом обсуждения. Он не высказывает своего мнения, не оценивает правильность гипотез учащихся, не выражает похвалу или порицание, даёт каждому возможность высказаться, быть выслушанным и понятым. ФД начинается с вопроса «Что вы здесь видите?» Он стимулирует детализированное восприятие детей, выделение элементов картины. Далее вопросы усложняются и требуют более глубокого вдумчивого рассматривания, построения причинно-следственных связей, творческой интерпретации (Что происходит на картине? Кто этот человек? Где происходит это? Что хотел сказать художник? О чем могли говорить эти люди? Что человек думает, чувствует? Как могла бы называться эта картина? и т.д.). Для побуждения детей к аргументации собственного мнения задаётся вопрос: «Что ты тут видишь такого, что позволяет так сказать?», который обеспечивает связь мышления и непосредственного созерцания, дает возможность ребенку оценить степень обоснованности и продуктивности собственной гипотезы. ФД также состоит из парафраза, имеющего важное значение в аспекте развития креативности. Так, парафраз не просто конкретизирует, уточняет мысли ребёнка, а позволяет каждому почувствовать свое мнение значимым, обобщает информацию в процессе обсуждения, привлекает внимание к определённым высказываниям, сопоставляет несколько точек зрения, вызывает переосмысление одного и того же увиденного, помогает интериоризировать полученные знания, осознавать их, уводит от заикливания на отдельных деталях картины, расширяет поле поиска решения при расшифровке художественных образов.

В процессе развития креативности методом ФД на материале произведений живописи можно выделить три этапа:

Первый этап посвящен длительному рассматриванию картины, непосредственному восприятию художественных образов, сбору информации, обнаружению функционального взаимодействия образов объектов картины.

Второй этап характеризуется построением на основе собранной информации гипотез, возникновением личных ассоциаций, поиском альтернативных суждений.

Третий этап – обобщение и интерпретация. На этом этапе происходит обоснование гипотез, их анализ на основе аргументации, построение умозаключений, словесное оформление решений относительно интерпретации картины. Деятельность креативного мышления возрастает по мере накопления информации, полученной в ходе обсуждения из художественных образов, и именно на третьем этапе осуществляется в полной мере. Эффективными приемами для развития креативности на этом этапе являются творческие задания «Дополни картину» и «Написание катренов».

Приём «Дополни картину» представляет собой предъявление в начале рассматривания произведения живописи, где 1 – 2 части изображения закрыты, учащиеся восстанавливают картину, создавая образы, оправданные ее содержанием. Написание катренов (четверостиший) в конце группового обсуждения помогает обобщить полученную информацию, творчески её переработать и представить уже в виде самостоятельных, художественных образов, созданных в процессе вербального творчества каждым ребенком лично, созвучных визуальным образам картины. В качестве примеров приведем несколько катренов. По картине Б.М. Кустодиева «Масленица»: «Я городок хороший вижу. Веселье, щебет птиц здесь слышу. Тепло и радость ощущаю, весна идет, я это знаю» (Арсений, 2 класс); по картине П. Брейгеля «Охотники на снегу»: «Охоту на снегу я вижу. Людей крик, лай собак здесь слышу. Азарт охоты, холод ветра ощущаю. Но что они поймают, я не знаю» (Евгений, 4 класс); по картине И.И. Левитана «Золотая осень»: «Я вижу осень золотую, берёзки в ласковых тонах; и слышу журавлей крик за версту я, но ощущаю и к морозу страх; а также слышу я журчанье речки, как будто бы играет Бах» (Евгений, 4 класс). Катрены помогают детям создать в целостном единстве визуальные, звуковые, эмоциональные и мыслительные образы, что в свою очередь, является показателем креативности. В результате такой работы у учащихся также появляется естественная потребность в создании собственных художественных образов по темам обсуждения, реализуемая в детских рисунках и стихах.

Данный подход был подвержен экспериментальной проверке на эффективность. Он показал, что у детей экспериментальной группы уже к концу первого года обучения такие показатели креативности как гибкость, разработанность, полнота, оригинальность, вариативность мышления стали заметно выше, чем в контрольной группе. Об этом говорят результаты, полученные с помощью Краткого теста творческого мышления (фигурная форма) Е.П. Торренса, использование которого в аспекте лонгитюдного исследования подтверждает эффективность данного подхода, направленного на развитие детской креативности [4, 5]. Следует отметить, что такой показатель креативности, как быстрота, у детей экспериментальной группы существенно не повысился, остался таким же, как и в контрольной группе. Это позволяет задуматься о месте и роли данного критерия в структуре креативности. Однако, в целом, описанный подход с использованием метода фасилитированной дискуссии на материале произведений живописи является эффективным условием для развития креативности мышления учащихся, способствует актуализации творческого потенциала.

#### *Список литературы*

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Воронеж, 1997. – 608 с.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: МПСИ, 2003. – 720 с.

4. Молодцова Н.Г. Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи // Нижегородское образование. — 2014. — С. 105–112.
5. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in its testing // The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. R.J. Sternberg (Eds.). – Cambridge, 1988. – p.43–75.

**Никитёнок Н.А.,**

*магистр педагогических наук, БГПУ им. М. Танка, Минск*

*E-mail: [nikitsionak@mail.ru](mailto:nikitsionak@mail.ru)*

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В МУЗЫКАЛЬНОЙ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация. В статье отмечено, что доминирующим механизмом формирования творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности является актуализация их регулятивного компонента. Методика его формирования основана на полихудожественном подходе, разработана с учётом единой природы творческого процесса в музыкальной и изобразительной деятельности. Она предполагает создание единых для музыкальной и изобразительной деятельности вариативных условий организации овладения методами творчества и введения учащихся в продуктивную музыкальную и изобразительную деятельность. Рассмотрены целевой, содержательный, процессуальный, координационный, организационный, результативный элементы методики.*

*Ключевые слова: творческие способности; регулятивный компонент; учащиеся начальной школы; музыкальная и изобразительная деятельность*

*Abstract. The article notes that the dominant mechanism of formation of creative abilities of primary school students in music and visual activities is the actualization of their regulatory component. The method of its formation is based on the poly-artistic approach, developed taking into account the unified nature of the creative process in musical and visual activities. It involves the creation of uniform for the musical and visual activities of the variable conditions of the organization of mastering the methods of creativity and the introduction of students into productive musical and visual activities. Target, substantial, procedural, coordination, organizational, effective elements of the method are considered.*

*Keywords: creative abilities; regulatory component; primary school students; musical and visual activities*

Диагностика и развитие способностей человека открывать и создавать новое является одной из значимых проблем психологии и педагогики. Творческие способности учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности можно определить как совокупность их индивидуально-психологических особенностей, выступающих потенциальными возможностями успешности творчества. При этом создаваемые художественные ценности (главные из которых художественное и музыкальное произведение) обладают преимущественно субъективной значимостью. Творческие способности учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности представляют собой

интегративное образование, состав которого включает способности к творческому поиску, созданию произведения, презентации произведения, рефлексии творчества. В структуру каждой из способностей входят мотивационный, познавательный, практический, функциональный, регулятивный компоненты.

Разделяя идеи о возможности рациональной регуляции творчества, его стимуляции в образовании (П. С. Дышлевый и Л.В. Яценко, А. И. Савенков, И.И. Цыркун и др.), мы полагаем, что доминирующим механизмом формирования творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности является актуализация их регулятивного компонента [1, 2]. Регулятивный компонент представляет собой совокупность индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих успешность создания нового на основе владения методами творчества – его обобщёнными способами. В состав регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности входят регулятивные компоненты каждой творческой способности. Структура каждого регулятивного компонента согласно структуре метода включает ценностно-мотивационную, интеллектуально-познавательную и действенно-практическую составляющие. Регулятивный компонент обладает потенциалом повышения управляемости, упорядоченности творческого процесса.

Методика формирования регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности разработана на принципах: генетического единства музыкальной и изобразительной деятельности; обращения к управляемой составляющей творчества; содержательной генерализации на основании концепта «метод»; соответствия формирования регулятивного компонента творческих способностей творческому процессу; внутренней дифференциации; эмоционального сотрудничества; создания творческой резонансной среды.

Формирование регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности основывается на полихудожественном подходе, в частности на учёте единой природы музыкальной и изобразительной деятельности, творческого процесса.

Разработанная методика имеет в этой связи полигенетический характер и предполагает, что формирование регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности осуществляется одинаково как в музыкальной, так и в изобразительной деятельности. В то же время, как в музыкальной, так и в изобразительной деятельности регулятивный компонент творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности необходимо формировать разнообразными способами, чтобы обеспечить наличие всевозможных благоприятных стимулов творчества.

Полигенетическая методика формирования регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной

и изобразительной деятельности включает следующие элементы: целевой, содержательный, процессуальный, координационный, организационный и результативный.

Целевой элемент полигенетической методики предполагает создание единых для музыкальной и изобразительной деятельности вариативных условий организации овладения методами творчества и введения учащихся в продуктивную музыкальную и изобразительную деятельность. Задачи: формирование ценностно-мотивационной, интеллектуально-познавательной и действенно-практической составляющих регулятивного компонента.

Следующий элемент методики подразумевает содержательную основу. Прямым объектом усвоения в процессе формирования регулятивного компонента творческих способностей выступают методы творчества в музыкальной и изобразительной деятельности. К методам творчества в музыкальной и изобразительной деятельности относятся:

- методы творческого поиска (художественное наблюдение, художественный анализ);
- методы создания произведения (копирование, ассоциации, модифицирование, художественное проектирование);
- методы презентации произведения (репетиционный метод, метод демонстрации);
- методы рефлексии творчества (художественная критика, самоотчёт).

Также в содержание методики входят общие сведения о творческом процессе и значении в нём методов творчества; характеристики методов творчества, в том числе состава их действий; логико-методологические знания о системе методов творчества, адаптированные для младшего школьного возраста. В том числе, понятие «метод» заменяется вначале понятием «способ» и т. д.

Формирование регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности происходит поэтапно. На первом этапе, который носит название «пропедевтика», осуществляется формирование ценностно-мотивационной и интеллектуально-познавательной составляющих регулятивного компонента. Формируется интерес к творчеству, первоначальные представления о методах, отдельные творческие умения. На втором этапе «школа творчества» происходит формирование репродуктивного элемента действенно-практической составляющей регулятивного компонента творческих способностей. Второй этап связан с углублением знаний, формированием интереса к методам творчества и умений выполнять их действия. Третий этап, этап «созидание», предполагает формирование продуктивного элемента действенно-практической составляющей регулятивного компонента. Включает систематизацию знаний о методах, формирование умений выполнять последовательность действий в новых творческих ситуациях, воспитание понимания значимости методов творчества для создания нового.

Координационный элемент методики предполагает использование управляющих моделей-предписаний, отражающих сценарии взаимодействия педагога и учащихся. Главная модель-предписание «творческое обучение» отражает логику творческого процесса в музыкальной и изобразительной деятельности. Основные правила этой модели: творческий поиск, создание произведения, презентация произведения, рефлексия творчества. К дополнительным моделям-предписаниям относятся рецептивная, инструментальная, релаксопедическая, культурологическая, диалоговая, исследовательская. Каждая из моделей-предписаний актуализирует один из возможных механизмов обучения: усвоение, действие, «открытие», внушение, переживание, общение.

Организационный элемент методики представлен разработанными адекватно моделям-предписаниям методами и формами организации формирования регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности.

Одновременно с традиционными методами музыкального и художественного образования, методами творчества применяются специально разработанные методы и формы. Доминирующим методом, выступает выполнение творческих заданий. С учётом дополнительных моделей-предписаний выбраны следующие методы: работа с учебными текстами, применение методов художественно-творческой деятельности для изучения и обобщения программного материала (рецептивная); подготовительные, тренировочные и творческие упражнения (инструментальная). Также используются: интерактивные методы (диалоговая); дидактические, операционные, имитационные игры (релаксопедическая); иллюстративные, операционные, проблемные кейсы (культурологическая); информационные, практические, творческие проекты (исследовательская).

Этап пропедевтики реализуется на уроках введения в тему; этап школы творчества – на уроках углубления темы; этап созидания – на обобщающих уроках. Вид урока соответствует модели-предписанию: комбинированный урок (рецептивная); урок-путешествие (культурологическая); урок-студия (инструментальная); урок-лаборатория (исследовательская); урок-фестиваль, ярмарка (диалоговая); урок-игра (релаксопедическая). Во внеурочной деятельности большие возможности для формирования регулятивного компонента творческих способностей учащихся начальной школы в музыкальной и изобразительной деятельности предоставляют классные часы. Классные часы можно проводить в формах, соответствующих моделям-предписаниям: устный журнал (рецептивная); путешествие (культурологическая); студия (инструментальная); конкурс (исследовательская); беседа (диалоговая); праздник (релаксопедическая).

Результатами методики является наличие знаний о системе методов творчества, умений их применения в творческом процессе, понимания их значимости, интереса к творчеству, музыке и изобразительному искусству, копилки созданных самостоятельно музыкальных и художественных

произведений. Регулятивный компонент имеет значимое место в структуре творческих способностей. Так как творчество связано во многом с самовыражением личности, то организация творческих процессов в образовании позволяет педагогу глубже и яснее понять мысли и чувства учащихся, определить возможности их общекультурного развития.

#### *Список литературы*

1. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
2. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. – Минск: Техналогія, 2000. – 325 с.

**Хлебников А.С.,**

*кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [xlebnikov@list.ru](mailto:xlebnikov@list.ru)*

**Дерябина Т.Б.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: [Tanya\\_d\\_77@mail.ru](mailto:Tanya_d_77@mail.ru)*

### **ВКЛАД В.М. БЕХТЕРЕВА В РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ОБ ЭВОЛЮЦИИ ДЕТСКОГО РИСУНКА**

*Аннотация. В статье рассматриваются основные взгляды В.М. Бехтерева на анализ детского творчества. Отдельное внимание уделено рассмотрению различных этапов развития детского рисунка. Раскрываются особенности русской школы исследования детского творчества.*

*Ключевые слова: творчество, детский рисунок, психология искусства.*

*Abstract. The article considers the main approaches of V. M. Bekhterev to the analysis of children's creativity. Special attention is paid to the consideration of various stages of development of children's drawing.*

*Keywords: creativity, children's drawing, psychology of art.*

Первые целенаправленные исследования детского рисунка, как предмета проявления индивидуального внутреннего мира ребёнка, были проведены в Западной Европе в конце XIX начале XX века. Крупнейшими учеными, разработавшими методологические основы изучения продуктов детского творчества, были К. Риччи, К. Лампрехт, Г. Кершенштейнер. В их работах оказались затронуты проблемы этапов развития детского творчества, влияния возраста ребёнка на характер его рисунков, взаимосвязи высших психических функций (памяти, внимания и мышления) с процессами графической деятельности. Таким образом, детский рисунок стал рассматриваться как важнейший инструмент, органически связанный с психикой ребёнка и являющийся отражением его внутреннего мира. Такой подход сместил вектор традиционного изучения детского творчества из плоскости педагогики (обучение рисованию как одному из общеобразовательных предметов) в

область психологии. Как верно замечает Е.С. Лыкова в изучении детского рисунка: «Педагогическая точка зрения сменилась психологической» [2, с. 134]. Детское рисование оказалось самоценным и уникальным явлением, достойным пристального изучения, а не только элементом детского проведения досуга, забавы и школьных упражнений на заданную тему.

Таким образом, наметившийся интерес европейских ученых к рисованию детей в конце XIX века, привёл к тому, что уже к началу XX были сформированы научные школы изучения детского творчества в Италии, Франции и Германии.

К развитию новой научной области активно присоединились русские учёные. Опыт исследований, представленный в книгах западных учёных, пристально изучался. В 1911 году переводится на русский язык книга К. Риччи «Дети – художники» (первая публикация книги – 1887 год). Три года спустя в России издаётся фундаментальная работа Г. Кершенштейнера «Развитие художественного творчества ребенка» (в Германии эта работа была опубликована в 1905 году).

Первым из отечественных исследователей, кто обратился к изучению детского рисунка, был физиолог, психолог и психиатр В.М. Бехтерев. В своей небольшой работе «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении» изданной в 1910 году, В.М. Бехтерев формирует основные подходы к изучению детского творчества [1]. Несмотря на то, что работа относительно не велика по объёму, в ней намечены основные направления, определившие путь развития отечественной психологической и педагогической школы изучения детского рисунка.

Отталкиваясь от опыта своих предшественников, В.М. Бехтерев пишет о том, что «... рисование детей составляет одно из проявлений детской психики...» [1, с. 164]. При этом особое место в развитии психики ребёнка занимает эстетическое чувство прекрасного (интерес к изящному, красивому и т.п.). Это чувство является одним из важнейших элементов его внутреннего мира. Формирование чувства прекрасного происходит «очень рано» и параллельно с развитием интеллекта. Таким образом, рисование становится тем механизмом, с помощью которого ребёнок имеет возможность выразить свои чувства, эмоции и переживания, а исследователь получает «поучительный предмет исследования» [1, с. 165]. Причём В.М. Бехтерев, и это нужно особо отметить, замечает, что необходимо аккуратно подходить к анализу и оценке раннего детского творчества, поскольку возрастает риск поверхностной интерпретации «сюжета» рисунка. По его мнению, невозможно, да и не нужно, проникать во внутренний мир ребёнка, в его душу, и тем более, устанавливать его внутренние психологические особенности по рисунку, если нет чёткого понимания и определения критериев оценки продукта детского творчества. Детский рисунок - это: «объективный свидетель проявлений и развития детской психики, насколько она выражается внешним образом в начертанных линиях, в соотношении с теми или иными внешними влияниями, которые отразились на ребёнке в период его предшествующего развития, не исключая и

наследственных, и в связи с той целью, которую ребёнок преследовал при рисовании» [1, с. 167].

Этот фрагмент ещё интересен тем, что В.М. Бехтерев затрагивает проблему наследственности ребёнка. Особо не развивая эту тему (в работе есть несколько эпизодических упоминаний о ней), В.М. Бехтерев отмечает определённое влияние наследственных факторов, приближая свои выводы к положениям биогенетической теории.

То есть исследование раннего детского рисунка должно учитывать психофизиологические и возрастные особенности ребёнка, условия его воспитания, какие задачи были перед ним поставлены, атмосферу, в которой проходил процесс рисования. Исходя из этого, В.М. Бехтерев формулирует одиннадцать критериев, на которых должно быть основано изучение детского рисунка. Основными среди них являются: правильность нарисованных линий, сложность рисунка, характер передачи окружающей действительности и перспективы, раскрытие темы. Отдельно можно выделить пункты одиннадцать и двенадцать, в которых говорится, что необходимо учитывать личные особенности ребёнка, внешние и временные условия, воздействовавшие на ребёнка. Только учитывая эти критерии, становится возможным объективно рассуждать о развитии ребёнка, его склонностях и особенностях.

Основываясь на выдвинутых положениях, В.М. Бехтерев формулирует основные этапы эволюции детского рисунка. Также как и Г. Кершенштейнер, В.М. Бехтерев собирал коллекцию детских рисунков. Она формировалась в течение длительного времени и состояла из серий различных детских рисунков (от простых штрихов до совершенных изображений), последовательно выполненных одним ребёнком в различные детские годы.

Примечательно, что эволюция детского рисунка по В.М. Бехтереву начинается с развития – координации и мелкой моторики руки. Начало детского творчества лежит в области систематического обучения правильному удерживанию карандаша тремя пальцами. При этом, чем чаще ребёнок рисует, тем быстрее происходит развитие. Когда этот навык освоен, происходит качественное изменение характера рисунка, – изображение линий становится правильным.

Таким образом, отдельные линии являются первыми элементами, которые ребёнок начинает проводить на листе, впервые взяв в руки карандаш. Как правило, это относительно прямые линии. Затем, в процессе рисования, дети начинают эти линии целенаправленно закруглять. Постепенно закруглённые линии начинают смешиваться с ломаными. Так происходит переход на следующий этап – этап каракуль. В рисунках-каракулях отсутствует наглядное содержание. Этот этап оказывается принципиально важным в развитии ребёнка. В.М. Бехтерев отмечает, что в каракулях происходит непосредственная связь графической деятельности и речи. Ребёнок начинает проговаривать, то, что он изображает, а сам рисунок в какой-то степени становится «изобразительным письмом» [1, с. 169]. В неразборчивых для взрослого каракулях, ребёнок может объяснить сюжет и тему рисунка, точно

назвать конкретные элементы изображения. Таким образом, в каракулях зарождается символическое рисование и происходит подготовка к непосредственно изобразительному рисунку.

Постепенно в процессе постоянного упражнения, отдельные линии в каракулях начинают замыкаться и в каракулях начинают просматриваться подобию неправильной формы замкнутых фигур. Эти фигуры (кружки и овалы) ребёнок пересекает отдельными добавочными линиями. Такие элементы в детском творчестве становятся универсальным средством изображения. В объяснении ребёнка это может быть всё, что угодно, как отдельные предметы, так и целая фигура или даже автопортрет. Эти рисунки крайне не совершенны и примитивны. Однако они показывают стремление ребёнка к дифференциации сюжета.

В своих рисунках, детям нравится изображать то, что они непосредственно видят вокруг себя. То, что их поражает и впечатляет, они с удовольствием передают на бумаге. Таким образом, детям свойственна подражательная деятельность. Однако для детей подражание оказывается очень сложным. И на начальном этапе творческого развития в каракулях могут проявляться только отдельные подражательные элементы. Постепенно к трём годам происходит комбинирование и усложнение сюжета. Комбинированные рисунки выполняются более схематично, чем рисунки с отдельными предметами, где изображения оказываются более проработанными. В рисунках детей этого возраста начинают узнаваться реальные предметы. Но сами изображения плоскостны, без перспективы. В них есть одна отличительная особенность – они «прозрачны». В.М. Бехтерев приводит пример с рисунками, в которых дом показан с прозрачными стенами, или, где через борта лодки видны ноги рыбака [1].

В четыре года начинается попытка критического осмысления рисунка. Это ещё первые случайные и робкие попытки. Ребёнок начинает сравнивать вид своего рисунка и замечать несоответствия. Однако он ещё не знает, как это можно исправить и сделать похожим. Несмотря на то, что в рисунках появляются узнающиеся образы, в изображениях наблюдаются грубые ошибки. Например, у человеческой фигуры, руки находятся не на своём месте, а количество пальцев на ней не соответствует действительности. С одной стороны, объясняя это явление, В.М. Бехтерев говорит о том, что дети ещё не умеют считать [там же]. С другой стороны, и это может быть более важно, в рисунках, среди изображённых элементов, начинают просматриваться более сложные смысловые связи. В одном изображении начинает происходить совмещение разных промежутков временных действий, и увеличенное количество ног, может быть попыткой ребёнка передать необходимое движение человеческой фигуры.

Вместе с тем, детям этого возраста свойственно гиперболическое преувеличение различных элементов. Ребёнок показывает то, что ему кажется наиболее важным, он выделяет основные знаковые черты. На рисунках у человеческих фигур могут быть нарисованы большие руки, а сам человек

оказывается выше дома. Ещё одной причиной детских ошибок совершающихся на данном этапе является незнание законов природы. Так ребёнок может изобразить идущий из трубы дым в одну сторону, а развивающийся флаг в другую.

К четырём годам дети могут даже пытаться показать боковой профиль лица. Причём профильное изображение появляется в детских рисунках позже фронтального. Постепенно в детских рисунках начинают появляться более подробные детали, элементы украшения, а сами рисунки становятся более сложными. Так в рисунках детей начинает зарождаться эстетическое начало.

Эволюция детского рисунка, была рассмотрена В.М. Бехтеревым только на самом начальном, раннем уровне развития ребёнка. Вместе с тем, выдвинутые и сформулированные положения легли в основу последующих исследований данной проблемы. Взгляды на природу детского творчества В.М. Бехтерева впоследствии были развиты Л.С. Выготским, А.В. Бакушинским, Е.И. Игнатьевым. Во многом, благодаря идеям, высказанным В.М. Бехтеревым, русская школа исследования детского рисунка внесла неоценимый вклад в теорию развития детского творчества.

#### *Список литературы*

1. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2010. – 416 с.
2. Лыкова Е. С. Анализ возрастных особенностей развития детского рисунка // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – №3 (19) – 2016. – С. 134–139.
3. Хлебников А. С. От линии к художественному образу // Сб. научно-практической конференции «Музыка и живопись как средство коммуникации».– Махачкала: Типография ФОРМАТ, 2012. – С. 72–73.

**Яшкова А. Н.,**

*кандидат психологических наук, доцент,*

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»*

*E-mail: [yashkovaan@mail.ru](mailto:yashkovaan@mail.ru)*

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование интеллектуального развития подростков, которые имеют музыкальные способности. В теоретическом анализе дается понимание и структура музыкальности и музыкальных способностей. Описаны результаты эмпирического исследования уровня интеллектуального развития и отдельных его показателей у учащихся музыкальных школ.*

*Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, музыкальность, музыкальные способности.*

*Abstract. The article presents an empirical study of the intellectual development of adolescents who have musical abilities. Theoretical analysis provides an understanding and*

*structure of musicality and musical abilities. The results of an empirical study of the level of intellectual development and its individual indicators in music school students are described.*

*Keywords: intelligence, intellectual development, musicality, musical abilities.*

В психологии значительное количество исследований посвящено изучению музыкальных способностей: развитие ритма и слуха в детском возрасте (Г.А. Ильина, К.В. Тарасова) [3, 6]; особенности создания условий музыкально-эстетического воспитания (А. Л. Готсдинер, А.В.Запорожец) [1, 2]; возрастное развитие музыкально-одаренных детей (Г.А. Ильина, И.А. Логинова) [3, 4]; понимание музыкальности и структуры музыкальных способностей (Б.М. Тепловым, В.Н.Мясищев) [7, 5] и другие.

Содержание музыкальных способностей определяется исследователями вариативно. Так, в понимании Б.М. Теплова основным признаком музыкальных способностей является музыкальность. Он считает, что это «компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятия именно музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности» [7, с. 28].

Б.М. Теплов так же выделил диагностический критерий музыкальности – это умение переживать музыку, её содержание. «Чем больше человек «слышит в звуках», тем более он музыкален», – так писал Б.М. Теплов [7, с. 37]. Человек, который умеет различать и дифференцировать оттенки музыки, – умеет тонко и глубоко понимать её содержание. Это говорит об эмоциональной стороне музыкальных способностей. Высокий уровень музыкальности предполагает высокую дифференцированность её компонентов. Музыкальность – «комплекс природных задатков, обеспечивающих возможность воспитания в человеке музыкального вкуса, способности полноценного восприятия музыки, подготовки из него музыканта-профессионала» [там же].

В.Н. Мясищев соотносит музыкальные способности с творческой и исполнительской деятельностью [5]. И чем выше у человека умение самостоятельно решать свои вопросы, проявлять неординарность в действиях, тем он более творческий, и музыкальные способности развиваются успешно.

В своих исследованиях К. Сишор выделил 25 талантов и сгруппировал следующим образом:

–музыкальные ощущения и восприятия (простые формы ощущений – чувство высоты звука, чувство интенсивности звука, чувство времени, чувство протяженности звука, а также сложные формы восприятия – чувство ритма, чувство тембра, чувство консонанса, чувство объемности звука);

–музыкальное действие (контроль интенсивности звука, контроль высоты звука, контроль тембра, контроль ритма, контроль объемности звука);

–музыкальная память (объем памяти, двигательная память, способность к запоминанию);

–музыкальное воображение (слуховые и двигательные представления, творческое мышление, продуктивное воображение);

–музыкальный интеллект (свободные музыкальные ассоциации, способность к музыкальной рефлексии, общая умственная одаренность);  
 –музыкальное чувство (музыкальный вкус, способность эмоционально выразить себя в музыке, эмоциональная реакция на музыку) [7].

А.Л. Готсдинер считает, что в структуру музыкальной одаренности входят: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, музыкально-ритмическое чувство, общая и музыкальная память и психомоторные способности. При этом он подчеркивает, что неповторимое сочетание музыкальных способностей с темпераментом, характером и интеллектуальными особенностями личности образует уникальную индивидуальность музыканта [1].

Таким образом, анализ литературы показал, что немаловажное место в структуре музыкальных способностей имеет интеллектуальная составляющая – мнемическая функция, сенсорная функция, рефлексия, воображение, внимание и другие психические функции, которые усиливают успешность развития и проявления способностей в музыкальном искусстве.

С целью изучения интеллектуального уровня развития у воспитанников музыкальных школ было организовано эмпирическое исследование. В нем приняли участие 40 человек. Из них 20 учащихся 14-15 лет МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25», и 20 учащихся МУ ДОД «Детская музыкальная школа № 4» г. Саранска.

Для эмпирического исследования были использованы следующие способы диагностики: детский адаптированный вариант теста Д. Векслера, тест WISC (детский вариант, адаптированный А.Ю. Панасюком). В качестве метода математической обработки данных использовался  $t$  – критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественное соотношение вербального и невербального компонентов интеллекта учащихся музыкальной школы

Учащиеся	ВИП преобладает над НИП	НИП преобладает над ВИП	Относительное равенство ВИП и НИП
не посещающие музыкальную школу	11 (55 %)	3 (15 %)	6 (30 %)
посещающие музыкальную школу	2 (10 %)	6 (30 %)	12 (60 %)

Примечание: ВИП – вербальный интеллектуальный показатель, НИП – невербальный интеллектуальный показатель.

Анализ данных таблицы 1 показывает, что в группе учащихся, не посещающих музыкальную школу, выявлено 55% чел. с преобладанием вербального компонента интеллекта над невербальным, 15 % чел. с преобладанием невербального компонента интеллекта над вербальным и 30% чел. с относительно равным соотношением вербального и невербального

компонентов интеллекта. Таким образом, учащихся с преобладанием вербального компонента интеллекта над невербальным оказалось значительно больше, чем учащихся с преобладанием невербального компонента.

В группе учащихся, посещающих музыкальную школу, наблюдается совершенно иная тенденция: у 60 % – выявлено равное соотношение вербального и невербального компонентов интеллекта; у 30 % – обнаружено преобладание невербального компонента интеллекта над вербальным; у 10 % – вербальный компонент интеллекта преобладает над невербальным. Следовательно, учащихся с преобладанием вербального компонента интеллекта больше среди учащихся, не посещающих музыкальную школу, тогда как учащихся с преобладанием невербального компонента интеллекта над вербальным больше среди обучающихся, посещающих музыкальную школу.

Таким образом, можно говорить о том, что учащихся с преобладанием вербального компонента интеллекта над невербальным больше среди подростков, не посещающих музыкальную школу, тогда как учащихся с преобладанием невербального компонента интеллекта и учащихся с относительным равновесием вербального и невербального компонентов интеллекта значительно больше среди тех, кто посещает музыкальную школу.

Для установления значимости различий между среднегрупповыми показателями интеллектуального развития у учащихся, посещающих и не посещающих музыкальную школу, был использован t–критерий Стьюдента. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Статистические показатели интеллектуального развития  
учащихся музыкальной школы

№	Шкалы	Учащиеся		t–критерий Стьюдента
		не посещающие музыкальную школу	посещающие музыкальную школу	
1	осведомленность	10,25	11	0,1
2	понятливость	7,9	8,7	1,4
3	арифметический счет	7,6	9,2	2,0
4	анalogии–сходство	9,8	8,7	1,9
5	словарь	7,05	7,55	0,6
6	повторение цифр	6,2	8,05	2,7*
7	недостающие детали	14,8	16,4	2,5*
8	последовательные картинки	12,6	15,55	4,0**
9	кубики Коса	12,65	15,25	4,3**
10	сложение частей	12,15	15,5	4,6**
11	кодирование	14,35	17	3,4**

12	ВИП	110,15	117,25	2,4*
13	НИП	104,5	119,45	5,8**
14	ОИП	107,85	120,3	4,9**

Примечание: \* –  $p \leq 0,05$  (2,02); \*\* –  $p \leq 0,01$  (2,71).

Как видно из таблицы 2, существуют различия в показателях интеллектуального развития у учащихся, посещающих и не посещающих музыкальную школу. Анализ показателей по тесту Д. Векслера показывает, что учащиеся, посещающие музыкальную школу, незначительно превосходят учащихся, не посещающих ее, практически по всем вербальным субтестам, значимо – по субтесту «Повторение цифр» ( $p \leq 0,05$ ), направленному на выявление объема числовой кратковременной механической памяти.

Иная картина наблюдается при сопоставлении показателей невербальной шкалы интеллекта теста Д. Векслера: учащиеся, посещающие музыкальную школу, значимо ( $p \leq 0,05$ ;  $p \leq 0,01$ ) превосходят учащихся, не посещающих ее, по всем невербальным субтестам. Это позволяет говорить о том, что учащиеся, посещающие музыкальную школу, характеризуются более высоким уровнем развития логического и пространственного мышления, умением устанавливать причинно-следственные отношения, осуществлять зрительный анализ, переработку информации, зрительно-моторную координацию, способность распределять и концентрировать внимание. Кроме того, учащиеся, посещающие музыкальную школу, значимо превосходят сверстников, не посещающих ее, по интегральным показателям вербального, невербального и общего интеллекта ( $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ). Обращает внимание на себя тот факт, что у учащихся, не посещающих музыкальную школу, обнаружено некоторое преобладание вербального интеллекта над невербальным (110,15 и 104,5 оценочных единиц соответственно). Это, вероятно, связано с тем, что традиционная система обучения направлена, в первую очередь, на развитие вербальных компонентов интеллектуальной сферы. А у подростков, посещающих музыкальную школу, выявлено относительное равновесие между вербальным и невербальным интеллектом (117,25 и 119,45 соответственно).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что наиболее высокие показатели интеллектуального развития представлены у учащихся, посещающих музыкальную школу. Они характеризуются более высокими показателями вербального, невербального и общего интеллекта, своеобразием структуры интеллекта – относительным равновесием вербального и невербального его компонентов.

#### *Список литературы*

1. Готсдинер А. П. Музыкальная психология. – М.: Наука, 1993. – 190 с.
2. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды Текст.: в 2 т. Т.1. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – С. 142–149.
3. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. – СПб.: Питер, 2006. – 368 с.

4. Логанова И. А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков музыкальных школ: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.А. Логинова. – М., 2001. – 24 с.
5. Мясичев В. Н., Готсдинер А. П. Проблема музыкальных способностей и ее социальное значение // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. – М.: Музыка, 1981. – С. 14–29.
6. Тарасова О. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
7. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука. 2003. – 379 с.

## **РАЗДЕЛ IX. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ**

**Климко А. Ю.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, ОЦ «Сириус», Сочи*

*E-mail: klimkoanna@mail.ru*

**Научный руководитель:**

*доктор психологических наук, профессор*

Сергеева Т. Ф.

### **АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ИЗ МАЛОНАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ ПРОФИЛЬНЫХ СМЕН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЦЕНТРЕ «СИРИУС»**

*Аннотация: В статье рассматриваются особенности адаптационного периода одаренных детей из малонаселенных пунктов при прохождении профильной смены в Образовательном Центре «Сириус» г. Сочи. На основе анализа результатов опроса 100 детей из малонаселенных пунктов и городов РФ выявлены наиболее характерные трудности адаптации к условиям пребывания в Образовательном Центре «Сириус» и определен комплекс мер, позволяющий снизить длительность адаптационного периода и повысить эффективность освоения образовательной программы.*

*Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, одаренные дети, малонаселенные пункты.*

*Abstract: The article discusses the features of the adaptation period of gifted children from sparsely populated areas during the passage of the profile shift at the Sirius Educational Center in Sochi. Based on an analysis of the results of a survey of 100 children from sparsely populated areas and cities of the Russian Federation, the most characteristic difficulties of adapting to the conditions of stay at the Sirius Educational Center were identified and a set of measures was identified to reduce the length of the adaptation period and increase the efficiency of the educational program.*

*Keywords: adaptation, social adaptation, gifted children, sparsely populated points.*

Образовательный центр «Сириус» был создан как ресурсный центр по развитию одаренности детей и подростков. Ежедневно он принимает в среднем более 900 одаренных детей из регионов России, более 11 тысяч учащихся в год. В обращении В.В. Путина к Законодательному Собранию от 20 февраля 2019 г. говорится: «Настоящим созвездием становится сочинский «Сириус». Планировалось, что основанные на его модели центры поддержки одаренных

ребят появятся во всех регионах страны к 2024 году» [2, с.1].

Среди всех обучающихся в ОЦ «Сириус» около десяти процентов составляют дети и подростки из малонаселенных пунктов, которые испытывают трудности адаптации в большей степени, чем их сверстники из средних и больших городов.

Адаптация может рассматриваться с разных точек зрения и носит междисциплинарный характер. Впервые термин «адаптация» (лат. Adaptation-приспособление) был введен в научный оборот физиологами в конце 18-го века. Адаптация рассматривается как способность определенного объекта сохранять целостность при изменении каких-либо параметров среды. Она подразумевает обладание саморегуляцией и способностью к компенсаторным изменениям своих параметров в ответ на изменение параметров внешней среды. В большинстве психологических теорий адаптация вступает как проблема взаимодействия человека с миром [3].

Существуют следующие виды адаптации:

- социальная;
- психологическая;
- физическая.

Относительно адаптации детей из малонаселенных пунктов мы рассматриваем социальную адаптацию, которая представляет собой процесс приспособления человека к меняющейся среде посредством различных социальных инструментов [1]. В свою очередь, социальная адаптация разделяется на активную и пассивную. Активная социальная адаптация подразумевает под собой: стремление индивида изменить окружающую его социальную среду. Под пассивной социальной адаптацией (аккомодацией) принято понимать принятие индивидом норм и ценностей чуждой социальной среды.

Адаптация напрямую связана с условиями жизни и уровнем образования, которое в свою очередь дает основание для адаптации индивида.

Для проведения исследования об особенностях социальной адаптации детей из малонаселенных пунктов в ОЦ «Сириус» была сформирована выборка из 100 человек, с которыми проведены опросы. Ее составили 50 человек из малонаселенных пунктов и 50 человек из городов.

Предметом опросов являлось качество образования в школах, в которых обучаются одаренные дети и подростки, и трудности адаптации, которые они испытывают во время пребывания в ОЦ «Сириус».

Как показали опросы, 70 % детей из малонаселенных пунктов говорят о низком уровне образования, невозможности развиваться в интересующей сфере. Главным отличием, которое было выявлено в сравнении с детьми из города, это высокий уровень мотивации завершить образование в своем пункте проживания и уехать в город, где можно получить более качественное образование и самореализоваться.

Что касается адаптации у детей из малонаселенных пунктов, то было выявлено, что она имеет более длительный период. Если у детей и подростков

из средних и больших городов он длится от 1 до 3 дней, то у детей из малонаселенных пунктов он составляет около недели.

Также наибольшие трудности адаптации у детей и подростков из малонаселенных пунктов вызывают насыщенная программа, которая предполагает занятость весь день и проблемы выстраивания продуктивной коммуникации с разными категориями субъектов: сверстников, преподавателей, кураторов и др.

Для повышения эффективности реализации образовательных программ для детей из малонаселенных пунктов необходимо разработать и осуществлять комплекс мер, повышающих уровень их адаптации. Это могут быть тренинги коммуникации, беседы, квесты по изучению распорядка дня и др. В совокупности они помогут этой категории обучающихся уменьшить время адаптации к условиям пребывания в ОЦ «Сириус» и уже с первых дней активно включиться в работу.

#### *Список литературы*

1. Журавлева С.И. Адаптация и ее исследование в социально-гуманитарных науках. – Режим доступа: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=1876](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1876) (дата обращения 05.10.2019).
2. Послание Президента Федеральному, 2019. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/59863> (дата обращения 05.10.2019).
3. Романова И.В., Романова Н.П., Шарова Т.В. Социальная адаптация как феноменологическая категории // Вестник ЧитГУ. 2011. № 6 (73). – С. 122 – 134.

**Кормышева М. В.,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, ОЦ «Сириус», Сочи*

*E-mail: [kormyshevamv@mgpu.ru](mailto:kormyshevamv@mgpu.ru)*

**Научный руководитель:**

*доктор психологических наук, профессор*

**Сергеева Т.Ф.**

## **ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОЦ «СИРИУС» В УСЛОВИЯХ РЕГИОНА**

*Аннотация. В тексте данной статьи рассматривается проблема сопровождения академически одаренных детей в условиях региона после прохождения интенсивной профильной образовательной программы ОЦ «Сириус». Определен процент снижения результативности академически одаренных детей в динамике, проанализированы причины данной тенденции, предложена организационно-педагогическая модель сопровождения, позволяющая решить данную проблему.*

*Ключевые слова: сопровождение, академически одаренный школьник, региональный центр.*

*Abstract. The text of this article discusses the problem of supporting academically gifted children in the region after passing an intensive specialized educational program of the Sirius Educational Center. The percentage of decline in the performance of academically gifted children*

*in dynamics is determined, the causes of this trend are analyzed, an organizational and pedagogical model of accompaniment is proposed that allows solving this problem.*

*Keywords: resource accompaniment, academically gifted student, regional center.*

В настоящее время в Российской Федерации на государственном уровне осуществляется система мероприятий, направленная на выявление, развитие и поддержку одаренных детей и молодежи. Согласно федеральному проекту «Успех каждого ребенка» [2] к 2024 году в каждом субъекте РФ будет создан региональный центр выявления и развития способностей и талантов у детей и молодежи, функционирующих с учетом опыта Образовательного фонда «Талант и успех».

Образовательный центр «Сириус» (далее – Центр) создан Образовательным фондом «Талант и успех» в 2014 году. Его основной целью является раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одаренных детей, проявивших выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин, а также добившихся успеха в техническом творчестве. Ежегодно выпускниками Центра по направлению «Наука» становятся около 2,5 тысяч школьников 6-11 классов из всех субъектов РФ. На протяжении 24 дней школьники осваивают интенсивную профильную программу в объеме 120 академических часов с ведущими педагогами нашей страны. Очень важно, чтобы и после возвращения из ОЦ «Сириус» у ребенка сохранялись равные возможности для развития своих способностей и таланта в регионах РФ.

С 2015 года в нашей стране создан государственный информационный ресурс о детях, проявивших выдающиеся способности [1]. В данный ресурс вносятся результаты мероприятий перечня [2] (сведения о победителях и призерах) – олимпиад и иных интеллектуальных и творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научно-исследовательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений. Перечень утверждается ежегодно на учебный год приказом Минпросвещения России. Данный ресурс выступает инструментом для отслеживания динамики развития способностей и активности их проявления одаренным школьником.

Так, согласно данным ресурса за 2017/18 учебный год выпускниками Центра стали 2753 школьник 6-11 класс. В рамках нашего исследования было произведено сравнение записей из государственного информационного ресурса результатов деятельности школьников 6-10 классов, которые принимали участие хотя бы в одной образовательной программе ОЦ «Сириус» в 2017/18 учебном году и оценена динамика достижений в 2018/19 учебном году.

Из 2753 выпускников Центра в 2017/18 году имеют запись в государственном информационном ресурсе о детях, проявивших выдающиеся способности, 2197 человек. В 2018/19 учебном году из этих детей имеют

запись, соответственно статус победителя или призера мероприятий, утвержденных Минпросвещением России – 1833. 487 выпускников посетили ОЦ «Сириус» 2018/19 учебном году. Приведенные данные представлено на рисунке 1.

### **Данные о выпускниках программ направления "Наука" 2017/18 учебного года**

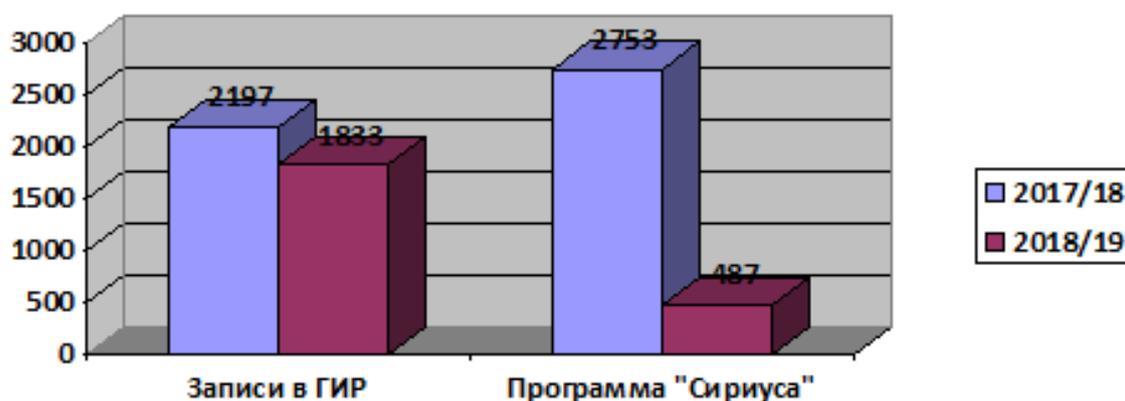


Рис. 1 – Данные о выпускниках программ направления «Наука»  
в 2017-2018 учебном году

Как показывает анализ, около 20% детей перестают показывать высокие результаты в мероприятиях по сравнению с предыдущим учебным годом. Причинами этого могут быть различные факторы. Для их выявления был проведен опрос среди 100 выпускников Центра по направлению «Наука».

Согласно данному опросу большинство школьников отметили, что по возвращению из Центра основным источником сопровождения и информационного информирования о ресурсах по интересующей области являются: чат команды, создаваемый на программе, и дистанционные платформы ОЦ «Сириус» (математика, физика и информатика). Треть выпускников отметило роль кружковой деятельности либо учителя предметника как ресурс для развития своих способностей. Практически все школьники отметили, что самостоятельно осуществляют поиск мероприятий, соответствующих интересующему их профилю. Данные опроса показывают, что в регионах ведется точечная работа с одаренными школьниками, но не хватает планомерного сопровождения, которое поможет ребенку наиболее эффективно развиваться в избранной сфере. Таким образом, можно сделать вывод, что одной из значимых причин снижения результативности деятельности академически одаренного школьника является отсутствие системного подхода к сопровождению данной категории школьников в регионе.

Решению данной проблемы может способствовать деятельность региональных центров выявления и развития одаренности детей и молодежи в субъектах РФ. В настоящее время в 52 субъектах РФ подписано соглашение о сотрудничестве с Фондом «Талант и успех», а значит, происходит создание и

становление региональных центров выявления и развития одаренных детей. Основная цель регионального центра – развитие и совершенствование системной работы по развитию таланта в регионе. В остальных субъектах данное направление курирует орган исполнительной власти (ОИВ) в сфере образования. Организационно-педагогическая модель сопровождения академически одаренных школьников в условиях региона представлена на рисунке 2.

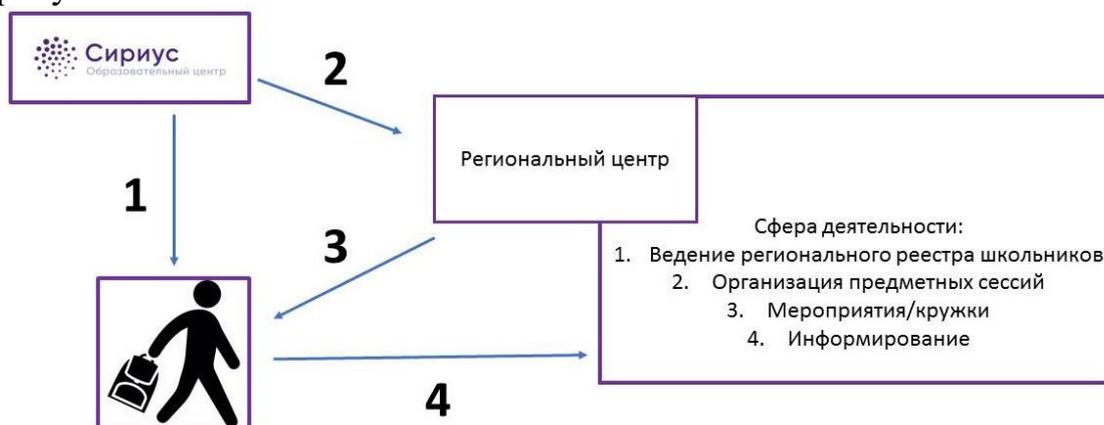


Рис. 2 – Организационно-педагогическая модель сопровождения академически одаренных школьников

На модели под цифрами обозначены основные процессы сопровождения одаренных школьников после образовательной программы:

1 – информирование школьников о ресурсах Центра, дополнительных возможностях;

2 – передача информации в регион о количестве детей, принявших участие в образовательных программах ОЦ «Сириус»;

3 – реализация деятельности регионального центра выявления и развития одаренности детей, включающая следующие компоненты: информационно-аналитический; мотивационный; деятельностный;

4 – обратная связь школьника о данном взаимодействии.

Реализация модели в регионах позволит системно и целенаправленно организовать сопровождение одаренных учащихся и создать условия для их развития в определенной сфере.

#### Список литературы

1. Государственный информационный ресурс о детях, проявивших выдающиеся способности. – Режим доступа: <https://talantyrussia.ru/> (Дата обращения 06.10.2019).
2. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка». – Режим доступа: <http://xn--80aavcebfcmb6cza.xn--p1ai/upload/iblock/bd5/Uspekh-kazhdogo-rebyenka-obnov-red.pdf> (Дата обращения 03.10.2019).

**Курганова Е.А.**

кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

E-mail: [e\\_kurg@mail.ru](mailto:e_kurg@mail.ru)

## **ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема организации условий для творческого развития в разных видах деятельности детей, временно проживающих в учреждениях социальной реабилитации. Представлены данные по включенности детей 7-12 лет в кружковую и досуговую деятельность в период их пребывания в социально-педагогическом учреждении.

*Ключевые слова:* творческое развитие, деятельность, творчество, самореализация, творческая активность, социально-реабилитационный центр, дети-социальные сироты

*Abstract.* The article deals with the problem of organization of conditions for creative development in different activities of children temporarily living in social rehabilitation institutions. The data on the involvement of children 7-12 years in the circle and leisure activities during their stay in a social and pedagogical institution are presented.

*Keywords:* creative development, activity, creativity, self-realization, creative activity, social rehabilitation center, children-social orphans

Проблема детской одаренности и творчества в настоящее время интенсивно разрабатывается современными отечественными исследователями Л.И. Ларионовой [3], А.И. Савенковым [10] [11], Е.И. Щеплановой [12]. Ими отмечается, что творческое развитие личности в детском и подростковом возрасте является необходимой составляющей личностного развития в целом. Потребность в творческом самовыражении одна из важнейших потребностей человека. Творческое развитие ребенка понимается нами, как психолого-педагогический процесс, направленный на формирование таких качеств личности, как способность мыслить нестандартно в любом виде деятельности, применять индивидуальный стиль при решении жизненных проблем, прививать любовь к творчеству в самом широком контексте [3]. Ни одному виду деятельности не чужд творческий подход, и в какой бы жизненной ситуации не оказался ребенок, он поможет ему в решении многих задач, даже если в будущем он не станет великим художником, не создаст литературное произведение.

В психолого-педагогической литературе предлагается широкая трактовка определения творческой деятельности как самодеятельности, охватывающей преобразование, либо изменение действительности. Творческая деятельность выступает как один из способов самовыражения, самореализации личности в процессе создания материальных и духовных ценностей [1], [3], [4], [6].

Узконаправленных исследований воспитанников государственных социальных учреждений, в которых исследуется их творческая активность и творческая самореализация не проводилось, но в работах И.Ф. Дементьевой [2], Е.А. Кургановой, Е.М. Листик [5], Л.Я. Олиференко [2], В.М. Поставнева [8],

И.В. Поставневой [8], А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [9] и других авторов отмечается, что крайне важно для детей и подростков, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях создавать возможности для реализации продуктивного, творческого поведения в любых обстоятельствах, вести поиск нестандартных способов решения и реагирования. А.И. Савенков подчеркивает, что творческой может быть абсолютно любая деятельность, включая организацию бытовых повседневных моментов [10].

Социально-реабилитационный центр для детей и подростков является одной из форм организации временного проживания и воспитания детей, лишенных кровной семьи по различным причинам. Безусловно, к основным задачам организации жизни детей-социальных сирот в учреждениях социальной поддержки является обеспечение физической и психологической безопасности воспитанников [2].

Но, могут ли быть достаточными условия организации физического и психологического комфорта без обращения к разным видам деятельности во время проживания детей в центре в ситуации родительской депривации? Необходимо ли создавать условия для творческой самореализации данной категории детей или достаточно решать задачи их адаптации и социализации?

Мы провели анкетирование с педагогами центра социально-психологической поддержки г. Долгопрудного МО. Анкета содержала следующие вопросы:

1. Необходима ли творческая самореализация детям, воспитывающимся в условиях социально-реабилитационного центра?

2. Какие виды творческой активности доступны для воспитанников социально-реабилитационного центра?

3. Какие условия созданы в социально-реабилитационном центре для того, чтобы дети могли проявить свои способности?

На основе ответов педагогов социально-реабилитационного центра были получены эмпирические данные, которые мы отразим ниже в таблице. На вопрос «Необходимо ли творческое развитие воспитанникам социально-реабилитационного центра?» мы получили следующие ответы: 67% педагогов, работающих с детьми 7-12 лет, ответили на вопрос утвердительно. Они считают важным аспектом включение в воспитательный процесс и разные виды деятельности с детьми элементов творчества. Только треть отвечающих (33%) считают творческое развитие воспитанников социально-реабилитационного центра далеко не первостепенной и необязательной задачей.

В организациях социально-реабилитационной поддержки детей и подростков регламент жизни (режим, расписание) является необходимым условием функционирования. Детям важно выполнять многочисленные правила и требования, что является и воспитательным, и коррекционным воздействием на поведение детей. Но, необходимость творческого развития детей и подростков остро осознается педагогами учреждений.

Можно отметить, что большинство педагогов считают, что необходимо таким образом организовывать жизнь и воспитание детей, чтобы реализовывать

творческий подход к разным видам деятельности. Но каждый третий педагог имеет противоположное мнение и, возможно, не готов способствовать проявлениям творческой активности воспитанников.

Из ответов педагогов стало ясно, что в условиях временного проживания детей разных возрастных категорий в социально-реабилитационном центре есть два направления для проявления их творческой активности: 1. Специально организованная кружковая работа (с приглашенными педагогами). 2. Свободное время, отведенное для досуга.

В таблице представлены ответы на вопрос: «Сколько детей и какие кружки посещают?»

Таблица

Виды кружков, которые посещают воспитанники социально-реабилитационного центра

	Кружок авиамоделирования и технического творчества	Кружок бисероплетения	Кружок рисования	Кружок музыкального творчества и пения
Количество детей	20%	25%	30%	25%

В таблице мы отразили посещение разных видов кружков дополнительного образования воспитанниками реабилитационного центра (сорок человек) (данные за уч. г.). Мы можем сказать, что большинство детей посещали кружок рисования. В ответах воспитатели приводили примеры о том, что многие дети впервые именно в социально-реабилитационном центре познакомились с материалами для творчества. Отсутствие критики со стороны руководителей кружка рисования вызвало огромный интерес к созданию рисунков (живопись, графика). Дети установили традицию вывешивать работы в своей комнате, устраивать выставки. В равной степени пользовались популярностью кружки музыкального творчества и пения и кружок бисероплетения. Меньшее количество детей посещали кружок авиамоделирования и технического творчества. Если определить различия по полу детей, можно прийти к выводу, что процент девочек (67,6%) значительно превышает процент мальчиков (32,5%), посещающих разнообразные кружки, не смотря на преобладающую численность воспитанников-мальчиков.

Со слов воспитателей, посещение кружков способствовало раскрытию творческого потенциала воспитанников, развивало интерес и увлеченность выбранным видом деятельности, дети в течение года участвовали в выставках, утренниках, концертах и технических слетах, что позитивно отражалось на их настроении и общем эмоциональном фоне.

Дети, круглосуточно находящиеся в условиях коллектива, особенно отрицательно относятся к организованным и обязательным занятиям, поэтому

принцип добровольности, пожалуй, самое важное условие творческого развития ребенка в деятельности.

Важным условием, способствующим творческому развитию детей в учреждениях социальной поддержки, это увлеченность педагогов, которые работают с детьми, возможность определить мотивацию и склонности конкретного ребенка [7]. Педагог может настроить ребенка на участие в спектакле, журнале, выставке и др.), поставить перед ним значимую и позитивно окрашенную цель. Важно именно увлечь, а не просто навязать. Воспитателям групп гораздо легче делегировать возможности организации для творческого развития воспитанников педагогам дополнительного образования, руководителям кружков.

Особенно успешной формой творческого развития для детей, воспитывающихся вне семьи, является свободная деятельность, в часы, отведенные для досуга. Досуг для детей и подростков - это сфера, в которой они могут активно проявлять свои естественные потребности в свободе и продуктивной деятельности в неорганизованном специальном пространстве и форме, лишенной условностей социальных ролей школьника, воспитанника социального учреждения, выступая в новых ролях, отличных от привычных. Можно сделать вывод о том, что детскому досугу свойственна самореализационная функция. Но у детей «группы риска», в силу объективных причин (лишения родительского попечения) часто проявляется пассивность в самостоятельном выборе деятельности, в определении круга собственных интересов. Например, ребенок говорит: «Я не знаю, что мне интересно. Помогите мне найти какой-нибудь интерес!»

И здесь действенными условиями творческого развития выступают обогащение предметно-развивающей среды, окружающей обстановки и психологической атмосферы в группе. Для творческой деятельности в социально-реабилитационном центре крайне важна организация пространства. Для многих видов занятий нужна возможность свободно лежать, сидеть и ходить по помещению. Неформальность обстановки одно из важных условий пробуждения творческой активности и занятий по интересам.

Среди таких свободных видов деятельности воспитатели называли (чтение, рисование, фантазирование или придумывание рассказов, историй. Стихов, создание коллажей, вышивание, вязание, иное рукоделие, приготовление пищи).

Дети 7-12 лет, оставшиеся без попечения родителей крайне чувствительны к оценке окружающими их личности и деятельности, поэтому творческая деятельность должна быть организована таким образом, чтобы сильные стороны каждого ребенка обязательно выделялись и отмечались, но была бы сохранена и возможность остаться в тени, «затеряться», если ребенок испытывает неудобство из-за своей неумелости или иных качеств.

Итак, обобщим условия, наиболее эффективно отражающие идею творческого развития воспитанников социально-реабилитационных центров: создание социально-предметной среды, способствующей комфортной

психологической атмосфере, демократичный стиль педагогов группы, осуществление индивидуального и дифференциального подхода в процессе воспитания, в основе которого интересы, потребности и индивидуальные особенности детей.

*Список литературы*

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Изд-во АСТ, 2018. – 416 с.
2. Дементьева И.Ф. «Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / И.Ф. Дементьева, Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко. – М., 2008. – 320 с.
3. Ларионова Л.И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 125-137.
4. Листик Е.М. Творческая активность детей как фактор гармоничного развития личности / Особенности педагогического процесса в современном детском саду: Материалы VII научно – практической конференции, прошедшей 17 марта 2005 г. в Московском городском педагогическом университете. – М.: МГПУ, 2005. – С.148-150.
5. Курганова Е.А., Листик Е.М. Ценностные ориентации девочек-подростков в условиях родительской депривации // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Физматкнига, 2016. - С. 117 – 125.
6. Листик Е.М. Развитие познавательного интереса и исследовательской активности детей от рождения до семилетнего возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2012. - №6. – С. 33 – 38.
7. Наумова Д.В. Особенности социализации детей младшего школьного возраста в условиях педагогического общения // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – Саранск, 2013. – 303 с. – С. 147 – 153.
8. Поставнева И.В., Поставнев В.М. Типичные ожидания приемных родителей и адаптационные ресурсы приемного ребенка // Вестник МГПУ. – Серия «Педагогика и психология». – 2013. - №3 (25). – С. 60 – 65.
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. «Психология сиротства». – СПб.: «Питер», 2007. – 400 с.
10. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник / А. И. Савенков. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
11. Савенков А.И. Концептуальная модель детской одаренности и ее проекция на социально-педагогическую практику // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С. 66-74.
12. Щепланова Е.И. Взаимосвязи когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных учащихся младших и средних классов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 13-23.

**Попов П. Ю.,**

*соискатель МПГУ, Москва*

*E-mail: popovpy@gmail.com*

**Научный руководитель:**

*кандидат психологических наук, доцент*

Молодцова Н. Г.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

*Аннотация: Описан авторский подход к организации проектной деятельности на занятиях по робототехнике в аспекте развития творческого потенциала учащихся.*

*Ключевые слова: проектная деятельность, метод свободного проектирования, творческие способности, робототехника, младшие школьники, конструктор Lego.*

*Abstracts: described author's approach to the organization of project activities in the robotics classes in the aspect of the development of pupils' creative potential.*

*Keywords: design activities, free design method, creativity, robotics, elementary school pupils, Lego constructor.*

В условиях постоянно изменяющейся окружающей среды нужен творческий подход к выбору средств и методов достижения цели, поиск нестандартных решений.

Чтобы кроме формального получения результата ребенок мог испытать удовольствие от своей деятельности, ему нужно реализовать свой творческий потенциал, раскрыть свой талант. На занятиях по робототехническому конструированию и моделированию такие возможности предоставляются на любом этапе деятельности.

Большинство исследователей в области психологии относят к творческим способностям такие качества, как: гибкость ума, оригинальность, скорость мыслительных процессов. Они характеризуют широкий кругозор, умение нестандартно оценить ситуацию, увидеть то, что скрыто от беглого взгляда. Выделяют несколько иерархических уровней, такие как: базовые способности, одаренность, талант, гениальность [1]. Для достижения следующего уровня требуется кропотливая работа, поэтому количество гениев существенно меньше, чем талантливых или одаренных людей.

Умение запланировать и достичь желаемого результата жизненно важно для адаптации школьников ко взрослой жизни. Понимание конечности ресурсов и сроков, необходимости обеспечить качество полученного результата деятельности и его соответствия первоначальным требованиям (назначению) составляют суть проектной парадигмы.

Теоретический анализ показывает, что проектная деятельность позволяет увязать воедино элементы, характеризующие создание проекта: время урока; ресурсы: набор деталей; требования к качеству – изделие должно быть прочным; назначение – машина или механизм должны выполнять свою задачу;

исполнитель – должен обладать знаниями и умениями, необходимыми для реализации задуманного; окружение – можно обратиться к преподавателю или другим участникам кружка за помощью [2].

В силу своей специфики, создание роботов требует интеграции знаний и умений из разных областей, оно невозможно без реализации проектного подхода. Для полноценного раскрытия творческого потенциала учащихся целесообразно использовать метод «Свободное проектирование», который предусматривает отказ от готовых схем роботов и предоставляет участникам придумать и самостоятельно создать машину или механизм.

В рамках проектной деятельности, при наличии у детей свободы выбора способов реализации задуманного, возможно развитие творческих способностей по двум направлениям:

1. Актуализация имеющегося творческого ресурса через возможность проявить себя в предметной деятельности (зона актуального развития ребенка).

2. Развитие творческого потенциала – совершенствование способностей на текущем уровне с дальнейшим стремлением к следующему, более высокому (опора на зону ближайшего развития ребенка).

В большинстве робототехнических кружков занятия проводятся на базе стандартных конструкторов с заранее определенными возможностями собрать несколько вариантов машин (роботов) по инструкции (алгоритму). Даже самые развитые конструкторы содержат конкретное количество вариантов, и тем самым ограничивают фантазию учащихся, желание и способность мыслить творчески. Это порождает шаблонность. Такой подход к обучению был актуален, когда требовалось готовить рабочих для массового производства и давно не отвечает современным тенденциям развития экономики и промышленности. Профессии будущего будут сочетать несочетаемое и требовать универсальных навыков и умений, творческого подхода к решению нестандартных задач, а стандартные операции поручат выполнять роботам и гибким производственным линиям.

Как правило, конструкторы состоят из стандартных деталей, разработанных в рамках своей платформы, и не совместимы с другими конструкторами. Для увеличения количества собираемых моделей авторы увеличивают количество элементов, что существенно усложняет сам конструктор и превращает процесс конструирования в собирание пазла по инструкции, игру «найди правильную деталь».

На наш взгляд более высоким потенциалом для творческого развития обладают базовые конструкторы Lego [3]; модели из них можно собрать несколькими способами, что дает дополнительный простор для воображения, развитию вариативности, гибкости, оригинальности мышления учащихся.

Для реализации нашего подхода к проектной деятельности, стимулирующей детское творчество, мы использовали учебный (для школьных опытов) набор Lego eLab, разработанный для изучения возобновляемых источников энергии, поскольку в них используются конденсаторы большой емкости для накопления энергии, солнечные панели, которые в солнечный день

вырабатывают достаточно тока, чтобы конструкция, смоделированная ребенком по собственному проекту, могла самостоятельно двигаться, вызывая положительные эмоции, играющие значимую роль в активизации творческого ресурса ученика. Учащийся находится в самостоятельном поиске пути решения задачи, что соответствует этапам креативного процесса: постановка проблемы (идея проекта), сбор необходимой информации (отбор деталей конструктора), выдвижение гипотез относительно варианта решения конструкторской задачи, выбор наиболее рационального варианта, проверка решения на практике.

Основной упор делается на конструкцию машины и механизмов, поскольку именно такой подход позволяет создавать роботов для выполнения конкретных, полезных задач, оставляя оснащение изделия электроникой и программирование на потом. В результате получается полезный робот, который может использоваться в реальной жизни. По сути это практико-ориентированное конструирование, обеспечивающее связь с потребностями реального мира. Как правило, дети хотят собрать «искусственную руку для тех, кто ее потерял», «машину для очистки улиц», «голову профессора Доуэля», «неубиваемую робомашину для луны», «реактивный ранец», «автономный трактор», «канатную дорогу», солнечные зарядные станции, водяной генератор энергии, ветряную мельницу.

Девиз «С инженерной точки зрения можно реализовать любую мечту» снимает ментальные ограничения и стимулирует проявление творческого подхода. Помощь наставника позволяет укрепить уверенность в своих силах. Она предоставляется по запросу, если ребенок «застрял» и не знает, как решить проблему или совершает принципиальную ошибку ввиду необходимых знаний, поскольку основной целью является не построение конкретного механизма к заданному сроку, а поиск вариантов решения задачи. Обычно содействие требуется на начальном этапе, пока ученик еще не полностью поверил в свои силы или совершает принципиальную ошибку ввиду необходимых знаний.

Реализация данного подхода позволяет учащимся не просто создавать свои оригинальные, не имеющие аналогов, действующие модели, но и ежегодно завоевывать призовые места на городских и международных конкурсах по техническому и математическому моделированию и конструированию, что, в свою очередь, является подтверждением эффективности реализации метода «Свободное проектирование» в аспекте развития творческих способностей учащихся.

#### *Список литературы*

1. Вергелес Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. - СПб., 2009. - N100.
2. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. - 2-е изд., стер. - М.: Флинта, 2014. - 144с.
3. Lego education. Машины и механизмы для основной школы. Электронный ресурс (<https://education.lego.com/ru-ru/product/machines-and-mechanisms-middle-school>).

**Прыткова А. Е.,**  
магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Сочи  
E-mail: [Prytkova.ae@talantiuspeh.ru](mailto:Prytkova.ae@talantiuspeh.ru)  
**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Сергеева Т. Ф.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы глобализации науки и ее влияния на научную коммуникацию; анализируется проблема популяризации науки; предлагается вариант программы научной коммуникации среди детского научного сообщества.

*Ключевые слова:* проблема научной коммуникации, глобализация, детское научное общество, научные проекты, одаренные школьники, неформальное образование

*Annotation.* The article discusses the globalization of science and its impact on scientific communication; the problem of popularization of science is analyzed; a variant of the program of scientific communication among the children's scientific community is proposed;

*Keywords:* the problem of scientific communication, globalization, children's scientific society, scientific projects, gifted students, non-formal education

Проблема формирования научной коммуникации приобретает в настоящее время особую актуальность [2], [9], [10], что связано, в первую очередь, с процессом глобализации, охватывающим все стороны общественной жизни. Научный подход сегодня используется во всех сферах общественной и даже повседневной жизни: выбор предметов потребления, отношение к собственному здоровью, отдыху, образованию. В этом смысле можно говорить о проникновении науки во все сферы общественной жизни.

Еще одним аспектом актуализации проблемы формирования научной коммуникации являются активные трансформации, которые в настоящий момент переживает популяризация науки. Важнейшими факторами, вызывающими эти изменения, являются технологические новации, прежде всего, касающиеся способов распространения информации. Воздействие новых информационных технологий представляет собой фактор обновления популяризаторской деятельности, общий как для отечественной, так и для мировой популяризации науки [7].

Коммуникация в настоящее время рассматривается как универсальная сознательно конструируемая форма всякого социального взаимодействия, как основной способ организации самого социума [5]. Изменился и набор поясняющих концептов, такие как: информация, знаковые системы, материальные носители, что говорит об изменениях смыслового поля [11].

Подобное же многообразие трактовок характеризует и понятие научной коммуникации. Например, в «Философском энциклопедическом словаре» под научной коммуникацией понимается функциональная подсистема в рамках системы движения научной информации [12]. Научная коммуникация

проявляется в ряде форм: общение членов одного коллектива или в рамках «невидимого колледжа», соавторство, передача информации специалистам из других дисциплин, популяризация, трансляция знаний в инженерно-прикладную сферу для практического использования [8]. В «Новой философской энциклопедии» вместо понятия «научная коммуникация», употребляется термин «коммуникация в науке», которая понимается как совокупность видов профессионального общения в научном сообществе, один из главных механизмов взаимодействия исследователей и экспертизы полученных знаний [3]. При данной трактовке все внимание акцентируется на отношениях внутри научного сообщества, в то время, как взаимодействие научного сообщества с внешними агентами игнорируется.

Научная коммуникация - это совокупность видов и форм профессионального общения в научном сообществе, а также передачи информации от одного его компонента к другому [1]. Каждый ученый в процессе своей деятельности опирается на результаты исследований своих предшественников и современников (это норма научного исследования).

Таким образом, научная деятельность коммуникативна по своей природе. При классификации научной коммуникации используются различные понятия, которые характеризуют различные ее особенности: формальная – неформальная, устная или письменная, планируемая или спонтанная и т.д.

Различают формальную и неформальную коммуникацию. Первая понимается как документальная фиксация научного знания в виде статьи, монографии или иной публикации; вторая – базируется на технологиях общения, не требующих письменного оформления и последующего воспроизведения в научной литературе, либо электронных средствах информации [4]. Средства формальной коммуникации включают первичные и вторичные. К первичным относятся: научная статья, монография, опубликованные тезисы докладов на научных конференциях. Вторичные средства включают в себя рефераты различных научных публикаций, аналитические обзоры, рецензии и тематические библиографии [4]. Значительно труднее классифицировать средства неформальной коммуникации. К ним, как правило, относят различного рода беседы, обсуждения, дискуссии, а также совокупность допубликационных научных материалов (рукописи, препринты, научно-исследовательские отчеты).

Научная коммуникация может быть устной и письменной. Устная коммуникация включает в себя собрания, доклады, презентации, групповые дискуссии, официальные разговоры, а также неформальный обмен новостями и мнениями. Письменная коммуникация воспринимается как вербальное общение при помощи письменных текстов [6].

Можно также выделить личностную и безличностную коммуникации. Их отличает наличие непосредственного контакта между отправителем сообщения и его получателем в случае личностной, в то время как безличностная предполагает наличие независимых посредников.

Научная коммуникация приобретает все большее значение в процессе развития одаренных детей и ее популяризации среди детского научного общества. Школьники и студенты, которые работают над научными проектами и исследованиями, должны уметь доступно и интересно рассказать о своих изобретениях своим, одноклассникам, знакомым, педагогам и родителям. Необходимо, чтобы они знали, какие есть научные и научно-популярные платформы, через которые они могут презентовать свои разработки, приобрели навыки общения, составления презентаций и статей, умели объяснять сложные научные термины популярным языком, искали нестандартные подходы, рассказывая о науке. Совокупность перечисленных умений и навыков является составляющими научной коммуникации одаренных детей, которая позволит одаренным школьникам освоить роль научного коммуникатора как посредника, «популяризатора» и «переводчика» для науки в рамках своей выбранной специализации. Навыки, предусмотренные этой ролью, помогут эффективно позиционировать результаты собственных исследований.

Для формирования навыков научной коммуникации одаренных школьников необходимо разработать программу, которая будет включать в себя комплексный подход к изучению научной коммуникации, используя нетрадиционные форматы взаимодействия со школьниками.

На данный момент пробная программа реализуется магистрантами Центра научной коммуникации Университета ИТМО на базе Образовательного центра «Сириус». Участниками программы «научная коммуникация» являются одаренные школьники, проявившие выдающиеся способности в области искусств, спорта, естественнонаучных дисциплин и технического творчества. Ежемесячно в образовательный центр «Сириус» на научные образовательные программы приезжают школьники, занимающиеся математикой, физикой, биологией, химией, информатикой и проектными разработками. Каждая профильная программа дополняется занятиями, развивающими у школьников критическое мышление, социальные навыки, творческие и коммуникативные способности. Новой, популярной среди школьников стала программа «научная коммуникация», которая запустилась после июльской проекторной смены.

На занятиях школьников знакомят с важной ролью научной коммуникации в современном обществе не только в сфере науки, но и искусства, используя пример такой междисциплинарной области, как Art&Science. По сути, художники и ученые, работающие в этом направлении, рассказывают о науке языком искусства, создавая различные арт-объекты. На занятиях рассматриваются проекты, которые вдохновляют ребят на собственное творчество, направленное на создание прототипов арт-объектов, олицетворяющих ситуацию, когда ученые создают живое существо на заказ.

На модульных мастер-классах, открытых дискуссиях и дебатах школьники обсуждают актуальные вопросы в сфере научной коммуникации, ищут ответы на вопросы: «Как далеко пойдет человечество в погоне за биологическим преимуществом и долголетием?», «Насколько опасно технологического вмешательства в жизнь человека?». В процессе деловых игр

участники знакомятся с разными научно-популярными форматами и сами создают проекты на интересующие их темы. На практических занятиях школьники учатся выступать на публике, презентуя свои научные проекты и исследования.

Образовательный центр «Сириус» для научного коммуникатора — особое место. Пожалуй, самые внимательные и требовательные слушатели образовательных программ именно там. Объяснять аспекты работы с широкой аудиторией, рассказывать о форматах и традициях коммуникации науки, думать вместе над возможностями, которые наш инструментарий открывает самым юным исследователям, — все это входит в число задач научных коммуникаторов.

#### *Список литературы*

1. Батыгин Г. С. Коммуникации в научном сообществе // Этнос науки / отв. ред. Л. П. Киященко и Е. З. Мирская. — М.: Academia, 2008. — 544 с.
2. Горбунова И. М. Проблемы и трудности научных коммуникаций в России в эпоху глобализации // Научные труды КубГТУ. — 2017. — № 6. — С. 102-110.
3. Денисов С. Ф. История и философия науки: в 2 ч. Ч. 1. Наука и ее институциональная специфика. — Омск: ОмГПУ, 2007. — 292 с.
4. Дуденкова Т. А. Формальное и неформальное в научной коммуникации // Философия. Культурология. Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — № 3 (19). — 2010. — С. 128-134.
5. Зусьман О. М. Библиографические исследования науки. — СПб.: СПбГУКИ, 2000. — 114 с.
6. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации. — Воронеж: ВГТУ, 2000. — 175 с.
7. Медведева С. М. Научная коммуникация в современном мире: проблемы и перспективы // Вестник МГИМО Университета. — 2014. — № 2 (35). — С. 253-255.
8. Николаева Е. В. Профессиональная коммуникация на английском языке. — М.: МГУДТ, 2014. — 115 с.
9. Покотыло М. В. Проблемы и перспективы развития научных коммуникаций в России // Филологический аспект. — 2018. — № 1 (33). — С. 151-161.
10. Сайко Е. А. Научные коммуникации в России: реалии и перспективы исследования проблемы // Научная периодика: проблемы и решения. — 2015. — Т. 5. — № 5. — С. 208-212.
11. Фарман И. П. Коммуникативная парадигма в социальном познании // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. — М.: Прогресс-Традиция, 2005. — С. 229-261.
12. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.

**Сидоришин Ф. А.,**  
кандидат психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва  
E-mail: fedorsidorishin@bk.ru

## **РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ**

*Аннотация.* В статье изложен опыт развития одаренности подростков с применением игровых заданий в РДЦ «Орленок». Дано описание авторских игровых заданий и упражнений, а также способа и приемов анализа результатов.

*Ключевые слова:* подросток, одаренность, игровые задания, приемы анализа, адаптация.

*Abstract.* The article presents the experience of the development of gifted adolescents. Game tasks were applied. The author's methods are described. A schematic diagram of the analysis of the results is given.

*Keywords:* teenager, genius, the game tasks, methods of analysis, adaptation.

При написании статьи мы опираемся на опыт работы во Всероссийском детском центре «Орленок», где автор работал психологом в различных лагерях (дружинах), входящих в состав ВДЦ (Солнечный; Звездный; Стремительный); участвовал совместно с коллегами в проведении профильных смен «Будущие лидеры России» под руководством В.С. Мухиной; проводил развивающие занятия с подростковыми и обучающие с вожатскими отрядами «Орленка» [1, 4].

Мы согласны с позицией А.И. Савенкова: «одаренным ... принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства» [5].

Вместе с тем, ряд авторов отмечают, что для одаренных детей одной из наиболее сложных проблем является гармоничное вхождение в коллектив сверстников. Так, например, В. М. Поставнев и И. В. Поставнева [2, 3] в своих работах, посвященных анализу проблем воспитания обучающихся, показали, что одаренный ребенок часто испытывает дополнительное давление группы. Наиболее отчетливо эта проблема проявляется в ситуации временных детских коллективов.

Исходя из обозначенных выше проблем, нами и проектировалось содержания и формы специальной психологической работы с одаренными детьми.

Таким образом, одной из задач работы в «Орленке» было, чтобы подросток, после летней смены и специально организованных занятий, включающих игровые задания и их последующий анализ, получил «некие возможности, превосходящие способности большинства» сверстников.

Мы считаем, что целенаправленная психологическая работа с одаренными детьми и подростками позволяет в режиме краткосрочной смены,

быстро и достаточно успешно развивать, прежде всего, социальную компетентность и другие личностные качества, в том числе:

- умение видеть, что происходит вокруг (наблюдательность);
- способность понимать свои и чужие эмоции; контролировать их (эмоциональный интеллект);
- умение излагать словами свои мысли и понимать собеседника (вербальный интеллект);
- навыки взаимодействия со сверстниками (сотрудничество);
- способность ориентироваться и принимать решения в ситуации неопределенности;
- умение учиться на собственных и на чужих ошибках.

В таблице 1 в качестве примера приведены некоторые авторские игровые задания для каждого и перечисленных качеств (таких заданий нами разработано и успешно апробировано намного больше).

Таблица 1

Краткий перечень игровых заданий для развития умений и способностей подростков

№	Способность	Игровые задания
1.	Наблюдательность	«Внешность» «Жесты» «Ограбление»
2.	Эмоциональный интеллект	«Пластин» «Эмоция по цепочке» «Счет в цейтноте» «Слова и приседания» «Марионетка»
3.	Вербальный интеллект	«Инструкция» «Глупый робот»
4.	Сотрудничество	«Бросок вдвоем» «Лабиринт» «Кроссворд»
5.	Ориентация в ситуации неопределенности	«Амнезия»
6.	Умение учиться на ошибках	Анализ итогов выполнения всех игровых заданий; повторное выполнение заданий с учетом уроков и выводов по результатам первых попыток.

Отнесение каждого игрового задания только к одной способности является условным: каждое задание фактически развивает целый ряд способностей.

Дадим краткое описание каждого из перечисленных упражнений:

«Внешность» - двум подросткам предлагается встать спина к спине и ответить на вопросы о внешности партнера (цвет глаз; форма носа; одежда и др.)

«Жесты» – психолог задает подростку неожиданный вопрос отвлекающего плана, одновременно жестикулируя (всего пять жестов), например: потирание ладоней; касание носа; кулак в ладонь; руки за спину; руки за головой. Затем подросток (вначале сам, затем с помощью сверстников) пытается вспомнить как можно больше жестов собеседника.

«Ограбление» – в помещение, где находится подросток, входят несколько человек из его отряда, и выполняют заранее оговоренные действия – хлопки в ладоши; декламация четверостишия; перекладывание предмета на другое место в пределах комнаты; вынос другого предмета из помещения; обмен головными уборами и др. После того, как весь отряд собрался, подростку предлагается показать участников «ограбления» и назвать их действия.

«Пластелин» – Подросток «лепит» из сверстника «олицетворение» эмоции (задается ведущим). Разговаривать нельзя. Задача второго участника и зрителей – понять, какая это эмоция.

«Эмоция по цепочке» – эмоция, переданная ведущим в виде мимики и пантомимики, передается по цепочке. Анализируются причины искажения и потери информации.

«Счет в цейтноте» – четыре участника получают каждый по карточке с несложным арифметическим примером (все примеры разные). Нужно, решив примеры, суммировать ответы. Время задания ограничено.

«Слова и приседания» – подростку предлагается назвать 15 слов на заданную букву. Если возникает пятисекундная пауза – нужно сделать одно приседание. Данное упражнение подростку очень сложно выполнить с первого раза. После небольшой тренировки, анализа и наблюдения за сверстниками - формируется навык самоконтроля эмоционального состояния, задание перестает быть субъективно сложным.

«Марионетка» – группа подростков управляет сверстником, натягивая веревочки, привязанные к его конечностям. Подросток-«марионетка» выполняет задание с завязанными глазами. Его задача – правильно назвать заданную ведущим эмоцию (вид спорта; профессию и др.)

«Инструкция». Подросток готовит письменную инструкцию по выполнению игрового задания (Например – «бросок вдвоем»). Затем инструкции поочередно зачитываются ведущим. Участники, не знакомые с упражнением, пытаются правильно его выполнить.

«Глупый робот» – подросток руководит двумя сверстниками, которые обязаны точно выполнять его указания. Вместе с тем, их задача – найти в полученных указаниях «лазейку» и саботировать оговоренный результат.

«Бросок вдвоем» – камешек бросается в нарисованную на песке мишень. Задание выполняют два подростка в положении «ладушки» с камешком, зажатым между ладонями обоих участников (правая ладонь одного и левая ладонь другого участника). Для достижения успеха им необходимо договариваться, синхронизировать движения и соразмерять усилия.

«Лабиринт» – выкладывается на столе из карандашей и ручек. Группа подростков численностью от 4 до 8 человек располагается вокруг стола

цепочкой, положив одну руку на плечо партнеру. Первый сидит за столом и ведет карандашом по лабиринту с закрытыми глазами. Информация о направлении движения передается по цепочке путем нажатия на плечо соседа в нужном направлении. Глаза всех участников, за исключением последнего, закрыты или завязаны.

«Кроссворд» – группа заполняет пустую матрицу кроссворда словами в соответствии с правилами. Выполнение задания можно ограничить по времени. Наиболее сильная мотивация задается через соревнование двух и более групп. Для успеха группе важно выбрать правильную стратегию (вначале вписываются самые длинные слова).

«Амнезия» – сложное задание с заранее заданным сюжетом. Часть подростков получают роли в соответствии с сюжетом; остальные выступают в качестве зрителей. Зрители могут придумать себе роль и включиться в игру. Правила включают, помимо прочего: «что сказано – сделано» (если участник в по своей роли имеет такую возможность); и «для себя самого ничего делать нельзя». Игровую последовательность составляют «ходы»: в свой ход можно договариваться о чем-либо с другими участниками, причем подросток, делающий ход, выбирает собеседника (допускается выбор нескольких). Одна из ключевых ролей достается подростку, страдающему «амнезией» - он не знает ни сюжета, ни ролей участников, включая свою собственную. Психолог должен к моменту проведения игры хорошо знать подростков – это позволит избежать ошибок в распределении ролей.

По результатам выполнения игровых заданий проводится подробный развернутый анализ, при возможности – с просмотром видеозаписи. Стандартная схема анализа следующая:

1. Рефлексия участников. Описание ими своих переживаний и пояснение мотивов того или иного действия.

2. Ответы участников на вопросы наблюдавших за выполнением задания подростков и психолога. Вопросы подразделяются на стандартные и ситуативные. К стандартным вопросам относятся, например, «Довольны ли вы тем, как справились с заданием?»; «Какие ошибки были допущены при выполнении задания?»; «Что бы Вы изменили в своем поведении при повторном выполнении аналогичного задания?»

3. Обратная связь участнику, выполнявшему задание, от остальных подростков в форме «циркулярного интервью» - всем присутствовавшим при выполнении игрового задания подросткам поочередно предлагается высказаться. Прямая негативная оценка запрещена, вместо нее следует описывать свои мысли и эмоции (чувства) по принципу «Когда ты сделал то-то и то-то, я почувствовал... я подумал, что...»

4. Подведение общих итогов психологом; подкрепление позитивного эмоционального настроения; показ возможности использовать полученные знания, а также выработанные умения и навыки в реальной жизни, вне контекста игровой ситуации.

Кроме того, использовались дополнительные приемы анализа, такие как:

- индивидуальные и групповые дискуссии;
- анализ тенденций (сравнение результатов, полученных по итогам нескольких попыток);
- привязка к теории (психолог в доступной для подростков форме рассказывает о современных научных концепциях, например – о теориях лидерства);
- активизирующие вопросы (заставляют подростков задуматься о важных моментах, ускользнувших от их внимания);
- персональные задания (в том числе связанные с самостоятельным поиском необходимой информации в интернете).

Одновременно с задачами развития одаренности решались задачи адаптации подростков к временному коллективу и другого плана, причем в силу того, что подростки приезжают на короткий срок, все задачи необходимо решать одновременно.

Особую актуальность приобретают в этой ситуации сотрудничество и взаимодействие с коллегами – особенно это касается руководителей, педагогов и вожатых, медицинского персонала.

Обозначим некоторые проблемы адаптации подростков к условиям «Орленка» в контексте возможности решения этих проблем в ходе выполнения игровых заданий, направленных на развитие одаренности.

Таблица 2

Основные проблемы, с которыми сталкиваются подростки, приехав в «Орленок» и возможность их решения с применением игровых заданий

№	Проблема	Возможность успешного решения проблемы в ходе игровых занятий по развитию одаренности (экспертная оценка по 10-бальной шкале)
1.	Непривычный, жестко регламентированный распорядок	3
2.	Выполнение требований взрослых сотрудников «Орленка» при отсутствии у последних возможности «ставить в дневник оценки»	10
3.	Знакомство с временным коллективом	10
4.	Обретение друга (подружки) из числа сверстников	9
5.	Завоевание во временном коллективе достойного статуса	10
6.	Конфликт со сверстниками	8
7.	Скука (особенно при шторме и плохой погоде)	10

Вместе с тем, когда игровые задания проводит некомпетентный ведущий, это может деструктивно сказаться на межличностных отношениях подростков.

Главная ошибка, которую раз за разом допускают взрослые, состоит в закреплении постоянного состава команд, на которые делится отряд при выполнении игровых заданий [6].

Так, сотрудники К. Левина, работавшие в спортивном лагере для мальчиков, допустили ситуацию, когда команды подростков в одном и том же составе соревновались между собой в спортивных играх (футбол; волейбол; баскетбол; перетягивание каната и др.)

Через какое-то время было обнаружено, что соперничество между подростками, входящими в состав двух команд, вышло за пределы спортивной площадки и превратилось в серьезный деструктивный конфликт между ними.

Психологи стали искать способ разрешения конфликтной ситуации и организовали несколько ситуаций, в которых обе команды совместно работали над достижением общей цели. В качестве примера обычно приводится имитация аварии автомобиля, привозившего обеда для подростков – мальчики совместными усилиями вытащили машину с обедами из кювета, причем обе команды попеременно толкали автомобиль и тащили его из кювета при помощи каната (ранее этот самый канат команды тянули в разные стороны на спортплощадке).

При проведении обучающих занятий с вожатыми мы уделяли причинам возникновения конфликтов между подростками и техникам работы с конфликтными ситуациями особое внимание. Более подробно данный аспект будет нами раскрыт в дальнейших публикациях.

#### *Список литературы*

1. Мухина В. С. Инициации подростков во временных объединениях как условие личностного роста // Развитие личности. – 2000. – № 1 – С. 79-89.
2. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. – 2008. – № 12. – С.4-12.
3. Поставнев В. М., Поставнева И. В. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 3 – 6.
4. Проценко Л. М. Социально-психологические инициации подростков (Программы «Будущие лидеры России» – ВДЦ «Орленок», август 1999) // Развитие личности. – 1999. – № 2 – С. 4.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
6. Lewin K. Resolving social conflicts & Field theory in social science. Washington, D.C: American Psychological Association, 1997.-234 p.

**Фризен М. А.,**

кандидат психологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «КамГУ им. Витуса Беринга», Петропавловск-Камчатский  
E-mail: frizenm@yandex.ru

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

*Аннотация.* В статье описываются возможности создания условий для гармоничного развития одаренных детей в рамках проектной деятельности, излагается идея общешкольного проекта, его потенциал.

*Ключевые слова:* одаренные дети, общешкольный проект.

*Abstract.* The article describes possibilities of creating conditions for harmonious development of gifted children in the framework of project activity. The author dwells upon the idea of a whole-school project and its potential.

*Keywords:* gifted children, whole-school project.

Работа с одаренными детьми является одним из ведущих направлений функционирования современных образовательных учреждений. Вместе с тем, для ее активной организации необходимо четкое понимание природы одаренности, способов ее диагностики, условий для ее развития. Практикам, осуществляющим такую работу в конкретных образовательных учреждениях, необходимо ставить и решать конкретные задачи, в то время как на теоретическом уровне проблема одаренности до настоящего момента остается дискуссионной (Д.Б. Богоявленская [2], Ю.Н. Белихов [1], А.В. Брушлинский, А.И. Савенков [3], М.А. Холодная [5] и др.).

В Рабочей концепции одарённости отмечается: «Существуют две крайние точки зрения: “все дети являются одаренными” – “одаренные дети встречаются крайне редко”. <...> Указанная альтернатива снимается в рамках следующей позиции: потенциальные предпосылки к достижениям в разных видах деятельности присущи многим детям, тогда как реальные незаурядные результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей» [2, с. 5].

Вместе с тем, закон об образовании [4] предписывает нам создание равных возможностей всем обучающимся для получения качественного образования. Для решения этой задачи необходимо условий, в которых могли бы развернуться потенциалы разных обучающихся, развиваться их способности. Такие условия могут быть созданы в особых деятельностных контекстах. Учитывая то, что одаренность в целом является динамичным явлением, специфична в разных социально-возрастных группах, это должен быть деятельностный контекст, существующий в образовательном учреждении постоянно, выступающий значимой частью системного образовательного процесса, структурным компонентом образовательной модели, позволяющим реализовываться актуальной одарённости детей и разворачиваться их потенциальной одаренности (воплощать возможное в действительное).

По нашему мнению, таким деятельностным контекстом может стать проектная деятельность, которую коллектив МАОУ «СШ № 42» Петропавловск-Камчатского городского округа в течение четырёх лет реализует наряду с традиционной формой (индивидуальной и групповой) и в форме *общешкольного проекта*. Последняя позволяет особенно успешно снимать проблему коммуникации у одаренных (увлеченных конкретной темой детей), склонных к замкнутости, испытывающих сложности во взаимодействии с окружающими.

*Общешкольный проект* – это проект, объединяющий общей логикой (концепцией) частные проекты, творческие дела, мероприятия, в его реализацию включены все обучающиеся школы с максимально возможным привлечением школьников с особыми возможностями здоровья, а также задействованием родительской общественности и партнеров по сотрудничеству. Такой проект предполагает максимальный охват всех участников образовательных отношений в рамках одной актуальной темы. Тема, цель и задачи общешкольного проекта формулируются исходя из проблемного анализа работы образовательного учреждения и вызовов общества, связанных с обеспечением современного качества образования.

В целом, общешкольный проект обеспечивает следующее:

- 1) вовлеченность максимального числа участников образовательных отношений, объединение усилий, совместное социальное проектирование;
- 2) предоставление каждому возможности принимать участие в совместной деятельности в интересной и значимой для него форме;
- 3) интеграция разнообразных форм деятельности (урочной и внеурочной, проектной, творческой и др.), разных предметных областей;
- 4) обращение к ключевым темам на разных параллелях, в разных творческих группах и укрупнение контекстов обсуждения, восхождение от частных вопросов к наиболее значимым.

Участие в таком глобальном событии, как реализация общешкольного проекта, позволяет обучающимся приобрести опыт сотрудничества и взаимной ответственности, включиться в *совместное социальное проектирование*, основанное на гармонизации своих смыслов, ценностей и целей с таковыми у других людей. В результате может быть создана целостная образовательная среда, способная обеспечить полноценное развитие и социализацию обучающихся, удовлетворение их образовательных потребностей и одновременно продуктивное взаимодействие.

Разработчики Рабочей концепции одаренности описывают четыре основных подхода к разработке содержания учебных программ: ускорение, углубление, обогащение, проблематизация. На наш взгляд, общешкольные проекты по актуальной проблеме (например, «Я в образовании» - поиск своего места в образовательном процессе, осмысление каждым значимости образованности) реализуются нами через обогащение и проблематизацию: мы пытаемся дополнить обычную школьную жизнь каждого обучающегося

системой смысложизненных вопросов и дать разнообразные материалы, создать ситуации для поиска ответов на них.

Мероприятия с интересным содержанием, интерактивные по своей сути, позволяют работать с инструментальным аспектом поведения одарённого ребенка (стратегиями деятельности, ее индивидуальным стилем, особой организацией знаний и типом обучаемости) и с мотивационным аспектом поведения (чувствительность к определенным темам, познавательная активность, высокая требовательность к результатам труда). Мероприятия общешкольного проекта дают возможность одаренным детям презентовать результаты своей деятельности, другие обучающиеся могут «заразиться» их интересами, совершать пробы (познавательные, практические), тем самым создаются условия для разворачивания способностей, потенциальной одаренности.

Проектную деятельность мы строим на положении субъектно-личностного подхода о «внутренних и внешних условиях» возникновения и развития в человеке качественной характеристики высшего уровня развития его субъективности – творческой как психологического основания одаренности. Креативный подход к жизни важно формировать с детства, связывая обучение с проблематизацией и рефлексивной активностью. Проектная деятельность при ее эффективной организации может стать контекстом формирования деятельностно-преобразующего способа бытия человека в ситуациях смысловой неопределенности, когда ситуация поиска, выбора способа действия в пространстве альтернатив не вызывает у школьника тревогу, а воспринимается им положительно – как предоставляющая разнообразные возможности.

Осуществление проекта на интересную тему в свободной форме может сделать пространство альтернатив комфортным для школьников, насыщенным возможностями, стимулирующим познавательный поиск, инициативность. Столкновение с проблемой стимулирует познание, интеллектуальную инициативность, в терминах Д.Б. Богоявленской [2].

Общешкольный проект может стать смысловым, деятельностным контекстом, в котором, в терминах Ю. Н. Белехова [1], ребенок включается в проблемно-познавательный поток действительности. Проблема, являющаяся общей для всех, имеет индивидуальное звучание для каждого, однако совместный поиск и обмен идеями становится частью особой социокультурной и духовно-практической реальности, в которой могут строиться разнообразные динамичные связи субъекта с действительностью. В данном контексте могут реализовываться потенциалы одаренного обучающегося. Формы работы, предлагаемые одаренным детям, должны содержать ситуацию незнания, которая будет способствовать не только познавательной активности, но и осознанию собственных возможностей, потенциалов, а также собственной субъектности.

На данный момент нами реализовано несколько общешкольных проектов. Первым опытом стал проект на тему *«Образованный человек: прошлое, настоящее, будущее»*. Его концептуальной идеей было то, что современное качество образования соотносится с понятием образованности. Но что такое образованность и каково ее значение в современном мире? Свои размышления на эту тему ребята излагали, в частности, в сочинениях в рамках конкурса *«Образованный человек»*; им было предложено на выбор три темы: *«Образованный человек в современном мире»*, *«Жизненный путь образованного человека»* и *«Наука в моей жизни»*. Осмысление своего пути к достижению образованности является важным аспектом выстраивания жизненного пути формирующейся личности.

В рамках реализации общешкольного проекта *«Экология природы – экология языка – экология души»* каждому школьнику была предоставлена возможность осмыслить идею экологичности (природы, отношений, внутреннего мира) в наиболее интересной и значимой для него форме. Реализация проекта позволила нам интегрировать творческую, познавательную, исследовательскую деятельность, создать деятельностный контекст для воплощения разнообразных потенциалов обучающихся. Они включились в проектную деятельность на доступном и интересном им уровне, например, в начальной школе было проведено исследование на тему *«Самый вежливый мультипликационный герой»*, а старшеклассники обсудили экологию как глобальную проблему современности, в том числе и экологию семейных отношений в рамках серии психологических тренингов.

В 2018-19 учебном году нами был реализован общешкольный проект *«Читающая школа»*, вопросы *«что читать?»*, *«как читать?»* и *«необходимо ли чтение вообще в современном мире?»* мы считаем принципиальными в рамках образовательной деятельности, в том числе и в контексте работы с одаренными детьми. Работа с информацией, ее осмысление выступают важнейшими составляющими продуктивной жизни современного человека; психика выступает инструментом планирования жизни, ее настройка происходит в процессе познания, чтения в том числе. Личность также во многом формируется через чтение. Обучающимся, в том числе одаренным, мы предоставляем возможность не только читать книги, но и создавать их. Работа строится с учетом того, как современные школьники вообще воспринимают информацию и работают с ней.

Таким образом, практика реализации проектной деятельности в формате общешкольного проекта предполагает широкие возможности в плане организации работы с одаренными детьми.

#### *Список литературы*

1. Белехов Ю.Н. Содержание и организация процесса сопровождения развития интеллектуально одаренных детей// *Одаренный ребенок*. 2005. – № 4. – С. 48-53.

2. Рабочая концепция одаренности / Авт. коллектив: Богоявленская Д.Б. (отв. ред.), Шадриков В.Д. (науч. ред.), Бабаева Ю.Д., Брушлинский А.В., Дружинин В.Н. и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.
3. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник / А. И. Савенков. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.
4. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ/ режим доступа [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 08.08.2019).
5. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одарённости от детства к взрослости: эффект инверсии развития// Психологический журнал, 2011. – Том 32. - №5. – С. 69-78.

**Царькова Н. Н.,**  
ФГБОУ «МДЦ «Артек», Крым  
E-mail: [NTsarkova@artek.org](mailto:NTsarkova@artek.org)

### **«СМЕНА КАК ПАЗЛ»: ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СМЕНЫ В ФГБОУ «МДЦ «АРТЕК»**

*Аннотация. В тексте статьи рассматриваются проблемы проектирования смен в детских центрах. Каковы критерии отбора содержания смены, в какой технологии происходит проектирование смены, как спроектировать смену с опорой на цель равную результату смены, как построить сетевое образовательное взаимодействие различных структурных подразделений и партнеров – это те области, которые мы исследуем и готовы поделиться опытом. Особое внимание уделено инновационным подходам проектирования: технологии образовательного дизайна.*

*Ключевые слова: проектирование смены, технология образовательного дизайна, матрица смены, социокультурный опыт, сетевое образовательное взаимодействие.*

*Abstract. The text of the article discusses the problems of designing shifts in children's centers. What are the criteria for selecting the content of the shift, in which technology the design of the shift takes place, how to design the shift based on the goal equal to the result of the shift, how to build the network educational interaction of various structural divisions and partners - these are areas that we are exploring and are ready to share experience. Particular attention is paid to innovative design approaches: educational design technology.*

*Key words: designing tide in a children's center, technology of educational design, content matrix, sociocultural experience, network educational interaction.*

Я не сомневаюсь, что многие хотя бы один раз в жизни собирали пазл. Разумеется, чтобы его собрать, необходимо действовать строго по правилам. Давайте сформулируем, что такое пазл и определим эти правила. Пазл – это развивающая игра, в которой требуется составить картинку из ярких и красочных фрагментов. Как правило, картинка – это образ природы, города, окружающего мира и т.д.

Определим правила сбора пазла:

– существует некий образец (картина), по которому мы создаем пазл, складывая фрагменты;

- необходимо органичное соединение, при котором каждый фрагмент пазла соединяется с другим для получения общей картины;
- необходимо отслеживать правильное соединение на уровне форм и содержания (частей предмета, цвета отдельных участков).

В последнее время многие педагоги обращаются к понятию «образовательный дизайн». Мы рассматриваем образовательный дизайн как художественное конструирование или проектирование смены на основе книги смены, традиций «Артека», знаменательных событий. В этом случае смена как объект конструирования обладает традиционными характеристиками дизайна:

- Образ смены – идеальное представление о смене, художественно-образная модель, созданная воображением разработчиков.
- Функция смены – смысловая, знаковая, ценностная роль.
- Архитектура смены – строение, структура, организация в соответствии с замыслом разработчиков.
- Формы и форматы – архитектура, созданная способом дизайн-проектирования в результате художественного осмысления технологий.
- Ценность – особое значение, выявленное в ситуации восприятия, эмоционального, чувственного переживания и оценки степени соответствия смены задуманному идеалу.

Важно осознание того, что без понимания результата образовательной деятельности, к которому мы хотим прийти, без его визуализации мы не будем столь эффективны и продуктивны, работая с современными детьми. В свое время в педагогической лаборатории О.С. Газмана шел разговор о возможностях детского лагеря и приращении в личностной сфере ребенка. При определенных условиях (встреча со значимой личностью, осознанный выбор программы, мощная мотивационная составляющая) это приращение, которое в образовательной программе «Артека» мы описали как социокультурный опыт ребенка, можно считать результатом деятельности в детском лагере.

Точка сборки образовательной программы тематической смены, состоящей из многих отдельных фрагментов пазла: программ общего образования, дополнительных развивающих программ в исполнении педагогов «Артека» и партнеров, экскурсионных программ, программ спортивно-туристических – проектный офис «Артека». Первая разработка руководителей программ смен – это визуальный образ смены, он находит свое воплощение в матрице смены. Матрица смены – это блок-схема содержательной деятельности в смену, описывающая тематику, форматы, алгоритмы и процессы, в которых различные виды деятельности структурных подразделений «Артека» по реализации программы тематической смены изображаются в виде блоков, соединенных между собой по смыслу и схематически:

- смысловые связи выстраиваются на основе тематики года, книги смены, традиций «Артека», знаменательных событий, соответствующих периоду проведения смены, контекстности содержания;

– схематические связи – на основе сетевого образовательного взаимодействия структур, реализующих содержательные блоки.

Слово «пазл» давно и привычно используется в русском языке, а в переводе с английского обозначает «игра-головоломка». И, как в любой головоломке, важно найти правильный ключ к игре, так и при проектировании смены для понимания основных смыслов смены мы создаем «Ключ к смене» – это ключевые слова, ключевые вопросы, слоган или эпитет, ключевые события смены. Ключевые слова – основные понятия, краткое смысловое значение сути смены. Ключевые слова дают ответ на вопрос: «О чем смена?». Мы определяем 4 ключевых слова, среди которых выделяется главное слово, например: 3 смена 2019 года – «Театральная история», книга смены «Рассказы» А.П.Чехова – это красота, талант, выбор, театр;

Слоган смены – это идея или девиз смены, развернутое представление основных понятий, заключенных в ключевых словах. Может быть создан на основе цитат книги.<sup>7</sup> смена 2019 года: «Загляни за горизонт: лови минутку, различай не по именам и лицам, люби Недень рождения, играй по правилам, думай – завтра станет сегодня».

Ключевые вопросы смены – это проблемные вопросы. Главным признаком проблемного вопроса является «пробуждение интереса». Интерес – как потребность в определенных эмоциональных переживаниях является важным мотивом проектирования деятельности. Проблемные вопросы строятся на выражении некой позиции, сложившейся в общественном мнении, на расхожих суждениях и оценках. Это чаще всего проблематизированное высказывание или цитата из книги, требующие ответа. Проблемные вопросы служат развитию исследовательской активности и побуждению интереса к поиску нового, неизвестного понимания и знания. Например, вопрос 3-ей смены: «Можно ли Антона Павловича Чехова назвать современным словом «волонтер»?» – побудил ребят исследовать его период жизни в Крыму и узнать о массе добрых дел, которые писатель оставил после себя.

Очень важным этапом является формирование цели смены. В матрице определяется развернутая цель смены фактически равная результату деятельности в смене. По структуре традиционно цель смены состоит из двух взаимодополняющих частей.

Первая часть начинается с определения. Актуализация – что значит, воспроизведение имеющихся у артековцев способностей, интереса, знаний, умений, навыков, различных форм поведения и позиции, эмоционального состояния, но при этом перевод их из потенциального состояния в актуальное, с приданием степени важности, актуальности, современности; по-другому – актуализация «себя другого».

Вторая часть – это овладение каким-либо социокультурным опытом. Социокультурный опыт мы рассматриваем как освоенные универсальные действия, применяемые в учебно-познавательной и разнообразной творческой деятельности.

В основной образовательной программе «Артека» в разделе «Планируемые результаты освоения образовательной программы» представлен перечень опытов, которые ребенок может получить в «Артеке». В 10 смену вторая часть цели – это «проектирование стратегии личностного роста артековца», инструментами проектирования стратегии личностного роста были выбраны 2 символа – артековский паракорд и дневник артековца, потому что через них возможно ребят научить анализировать прожитые события (фактически, мы определили рефлексивную как стратегию личностного роста). Каждый ребенок плел браслет – артековский паракорд, но необычно: на подведении итогов выделял значимое событие дня и завязывал узел на паракорде.

В матрице указывается периодизация смены: периоды заезда и разъезда, поскольку в эти периоды тоже планируется содержательная деятельность, которая может трактоваться как пролог и эпилог смены. Далее указываются 3 основных периода в соответствии с логикой развития смены и технологией создания временного детского объединения: организационный, основной и заключительный периоды смены. Каждый период смены может предваряться в матрице цитатой из книги смены.

В матрице указываются значимые знаменательные даты смены, в соответствии с которыми планируется содержательная деятельность смены разных уровней: общеартековская, внутрилагерная и отрядная и отдельно планируются ключевые события смены. Значимые события смены, в которых раскрывается основная драматургия или содержательная линия смены, с зачином – открытием смены; кульминацией – пиковым событием смены; развитием действия – акциями, играми; развязкой – прощальной встречей перед расставанием. Как правило, в этих событиях принимает участие весь «Артек», но допускается и представительское участие детских лагерей.

Важным этапом проектирования является проработка внутрисетевого взаимодействия: партнерских программ, программ общего, дополнительного образования, программ деятельности лагерей в логике смены с опорой на основные концепты смены. Важно, чтобы через все программы проходили основные линии смены. В 10-ю смену основное содержание научной экспедиции пронизывало занятия и в школе, и в сетевых образовательных модулях («Тайны микромира» в биологии, «Менделееву и не снилось» в химии, «Научное открытие друг или враг?» в обществознании), в студиях, и на занятиях партнерских программ, в общеартековской деятельности: дети узнавали о великих научных открытиях в различных областях: географических вместе с РГО и во время Географического диктанта, IT - на форуме «Цифровое поколение» вместе с партнерами «КейсАйДи», авиационных вместе с партнером ПАО ОАК «Курс на взлет».

Через матрицу создается образ деятельности всех педагогических подразделений. Для этого используется 2-ой разворот матрицы и форматы деятельности. В блоке «Форматы деятельности» проектируется деятельность структурных подразделений по реализации программы тематической смены.

Структурные подразделения, знакомясь с основными концептами смены, дают предложения, каким образом будет реализована цель смены, какие форматы деятельности планируются. И в этом блоке уже появились такие традиционные пазлы, как StreetART – проект; сетевые образовательные проекты, которые мы проводим в группах детских лагерей «В Контакте».

Ценность образовательного дизайна смены – это прежде всего, спроектированный результат деятельности в смену, его анализирует психологическая служба «Артека». Это вопрос в общем исследовании о социокультурном опыте, который ребенок, получил в смену или самостоятельное исследование. Поскольку целью смены являлась «Актуализация потребности в самоопределении и приобщение к лучшим отечественным и мировым достижениям культуры, искусства, спорта», мы использовали для анализа опыта, полученного в «Артеке» результаты самооценки детей в ходе рефлексивной игры «Конструктор самоопределения».

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что на частном примере детской игры «Пазл» мы вывели важные принципы проектирования смены через образовательный дизайн. *Первый принцип.* Чтобы получить результат – стройную архитектуру смены, важно создать визуальный образ смены (матрица смены). *Второй принцип.* В основе построения смены лежит органичное соединение отдельных фрагментов – сетевое взаимодействие всех сореализаторов в целях реализации содержания смены. *Третий принцип.* Цель смены всегда равна результату, и она измерима. Инструментом измерения выступают результаты самооценки детей в начале и в конце смены.

## РАЗДЕЛ X. ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

**Гаврилиук А. В.,**

*доктор психологии (PhD),*

*Славянский университет, Кишинев (Республика Молдова)*

*E-mail: gavriliukanna@gmail.com*

**Леонов С. В.,**

*магистр социальных наук, психолог,*

*Кишинев (Республика Молдова)*

*E-mail: Leonov787@gmail.com*

## ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА И САМОРЕГУЛЯЦИИ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ПОСЛЕ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическому анализу научной информации в области изучения саморегуляции личности. Необходимость использования творческого потенциала человека. В материале представлены практические рекомендации, профилактики эмоционального выгорания после выхода на пенсию.

*Ключевые слова:* творчество, саморегуляция, пенсионный возраст, адаптация, рекомендации.

*Annotation.* The article is related to theoretical analysis of research data in the field of a personality self-control study. The necessity to apply a person creative potentialities. This article presents recommendations to practice emotional self-exhaust preventive measures in the period of having been retired.

*Keywords:* creative activities, self-control, the age to be retired, suitability, recommendations.

Саморегуляция – это процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками, целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности.

Психическая саморегуляция – один из уровней регуляции активности живых систем, который выражает специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии. Она реализуется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

Феномен саморегуляции представляет собой замкнутый контур регулирования и является информационным процессом, носителями которого выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления она может реализоваться разными психическими средствами: чувственными конкретными образами, представлениями, понятиями и др.

Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий и от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий.

Можно сказать, что человек – в значительной мере саморегулирующаяся система. Он наделен физиологическими и психологическими механизмами приспособления к изменяющимся условиям жизни и деятельности, управления собой, мобилизации сил и опыта, изменения направления и содержания своей активности. Некоторые из механизмов функционируют независимо от желаний, настроения, воли человека (реакция на повышение или понижение температуры, изменение частоты дыхания и пульса при усиленной работе).

Саморегуляция пронизывает все психические явления, присущие человеку. Это может быть саморегуляция отдельных психических процессов, таких как ощущение, восприятие, мышление и других. В то же время это может быть саморегуляция собственного состояния или умение управлять собой, ставшее свойством человека, чертой его характера в результате воспитания и самовоспитания, включая саморегуляцию социального поведения субъекта.

Рассматривая данный феномен, многие авторы определяют уровни саморегуляции, связанные с уровнями психического отражения. В литературе представлены следующие уровни саморегуляции: 1) саморегуляция психических процессов, 2) действия с помощью этих психических процессов, 3) регуляция обстоятельств жизни посредством этих действий, 4) управление собой в процессе изменения этих обстоятельств.

В научной литературе описаны основные три группы приемов, навыков саморегуляции: это устранение внешних причин эмоциональной напряженности; отвлечение сознания с помощью «умственного действия» (концентрация внимания не на самом действии, а на его технике и тактики выполнения действия); самоубеждение, самоанализ, самоприказ.

Психическая саморегуляция представляет собой совокупность приемов и методов самокоррекции психофизиологического состояния человека, благодаря которым достигается оптимизация психических и соматических функций организма.

Множество различных концепций, объясняющие саморегуляцию человека можно подразделить на: биологические (физиологические) и психологические. К психологическим концепциям относят работы О.А. Конопкина [1, 2], Ю.А. Миславской [3, 4].

Под саморегуляцией О.А. Конопкиным понимается системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию, управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей.

Ю.А. Миславский [4, 5] в контексте изучения личностной саморегуляции включает в состав структурно-функциональных компонентов системы саморегуляции личности ценности и цели, идеалы и образ «Я», а также уровень притязаний и самооценку. Эти компоненты соотносимы с моделью осознанной регуляции О.А. Конопкина [1, 2] и являются процессуальной, динамичной формой существования этих компонентов, как системы, детерминирующей активность личности.

Выделяя признаки творческого акта, многие исследователи подчеркивали его бессознательность, спонтанность, невозможность его контроля со стороны воли и разума, изменение состояния сознания. Наиболее распространены «божественная» и «демоническая» версии атрибуции причины творчества.

В российской психологии наиболее целостную концепцию творчества как психического процесса предложил в 1988 году Я.А. Пономарев [6]. Он разработал структурно-уровневую модель центрального звена психологического механизма творчества. Изучая умственное развитие детей и решение задач взрослыми, Я.А. Пономарев пришел к выводу, что результаты опытов дают право схематически изобразить центральное звено психологического интеллекта в виде двух проникающих одна в другую сферу. Внешние границы этих сфер можно представить как абстрактные пределы (асимптоты) мышления. Снизу таким пределом окажется интуитивное

мышление (за ним простирается сфера строго интуитивного мышления животных). Сверху – логическое мышление (за ним простирается сфера строго логического мышления компьютеров).

Основой успеха решения творческих задач является способность действовать «в уме», определяемая, высоким уровнем развития внутреннего плана действия. Эта способность, возможно, является структурным эквивалентом понятия «общая способность», или «генеральный интеллект».

С творческими способностями сопряжены два личностных качества, а именно, интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе. Я.А. Пономарев [6] рассматривает творческий акт как включенный в контекст интеллектуальной деятельности по следующей схеме: на начальном этапе постановки проблемы активно сознание, затем, на этапе решения, активно бессознательное, а отбором и проверкой правильности решения (на третьем этапе) вновь занимается сознание. Естественно, если мышление изначально логично, т. е. целесообразно, то творческий продукт может появиться лишь в качестве побочного действия. Но этот вариант процесса является лишь одним из возможных.

На основании выше изложенного материала можно предложить ряд практических рекомендаций для эффективного процесса адаптации к новым жизненным условиям взрослым людям перед выходом на пенсию. Изменение социального статуса для будущих пенсионеров является ментально трудно осознаваемым, эмоционально травматичным опытом.

1. Подготовку к выходу на пенсию начать заблаговременно и осуществлять поэтапно:

- определение физического состояния и состояния здоровья (пройти медицинскую диспансеризацию);
- исследование своего финансового благополучия (анализ и планирование предполагаемых доходов и расходов);
- изучение предполагаемых направлений деятельности после увольнения;
- обсуждение с членами семьи приемлемых и желательных способов психологической поддержки.

2. Рассмотреть и определить для себя подходящие кандидатуры специалистов помогающих профессий, к которым можно обратиться в случае ухудшения психоэмоционального состояния после увольнения.

3. Запланировать участие в социальных мероприятиях, позволяющих не замыкаться на своих переживаниях, а вести достаточно активный образ жизни, соответствующий третьему возрасту карьеры.

4. Через год, после увольнения провести анализ и корректировку поставленных целей и задач в соответствии с актуальными событиями жизнедеятельности: состоянием здоровья, психоэмоциональным статусом, финансовым благополучием, социальной деятельностью и удовлетворенностью личными отношениями.

5. Выделить и проанализировать новые возможности, открывающиеся после увольнения с точки зрения жизненного опыта, личных возможностей и перспектив осуществления, с целью преодоления чувства ненужности и не востребованности в социуме.

6. Особое внимание уделить удовлетворенности в личных отношениях в семье и социуме.

7. Применять на практике развитые навыки саморегуляции в новых условиях жизни.

8. Определить наиболее приемлемые для субъекта направления проявления творчества, как метода профилактики эмоционального выгорания.

#### *Список литературы*

1. Конопкин О. А., Моросанова В. М. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18-26.
2. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный подход) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
3. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.
4. Миславский Ю. А. Саморегуляция личности и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 71-78.
5. Миславский Ю. А. Регуляторно-личностные механизмы целеобразования // Общие закономерности и типологические особенности регуляции деятельности. № 153 – 85 деп. от 12.08.85 г. (гл. IV).
6. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 302 с.

**Мартьянова Г. Ю.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: g.martyanova@mail.ru*

## **О СВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПРИ АДАПТАЦИИ К СИТУАЦИИ ВЫХОДА НА ПЕНСИЮ**

*Аннотация. Статья раскрывает результаты эмпирического исследования связи креативности и осознанной саморегуляции произвольной активности в ситуации адаптации к выходу на пенсию. Анализируются параметры планирования, моделирования, программирования и оценивания результатов субъектной активности пожилых людей в зависимости от выраженности их творческой направленности.*

*Ключевые слова: креативность, поздний онтогенез, осознанная саморегуляция.*

*Abstract. The article reveals the results of an empirical study of the relationship between creativity and conscious self-regulation of voluntary activity in a situation of adaptation to retirement. The parameters of planning, modeling, programming and evaluating the results of subjective activity of older people are analyzed, depending on the severity of their creative orientation.*

*Keywords: creativity, late ontogenesis, conscious self-regulation.*

Прекращение активной профессиональной деятельности, выход на пенсию традиционно рассматривается как период адаптации к неопределенным жизненным обстоятельствам, где значимыми становятся механизмы переструктурирования активного времени с учетом индивидуальных целей и ценностей. Личностные изменения и изменения в восприятии жизненного пути в исследовательской традиции Б.Г. Ананьева признаются детерминантами дивергентного развития на поздних этапах онтогенеза, способствующие качественной перестройке приспособительных функций на общем фоне их снижения [1, 7]. Подобное понимание представляет поздний онтогенез не столько с точки зрения инволюционных процессов, сколько с позиции раскрытия потенциала развития, проявления успешных компенсаторных механизмов. В этой связи включенность человека в творческую деятельность в позднем онтогенезе рассматривается Ж.М. Глозман, В.А. Наумовой [2], В.М. Поставневым [4, 5] и как важное условие продолжительной продуктивной жизни. Наш интерес к проблеме зависимости параметров саморегуляции и креативности при выходе на пенсию обусловлен более широким исследовательским контекстом: анализом ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями, за счет которых адаптация к изменяющимся условиям происходит оптимально для решения жизненных задач. Современные исследования определяют регуляторные ресурсы факторами успешного старения (П. Балтес, Т.Б. Гершкович, Н.С. Глуханюк, Л. Карстенсен), где креативности как внутренней субъектной позиции уделяется большое внимание. Так, О.М. Разумникова, Л.В. Прохорова, А.А. Яшанина, понимая под креативностью способность генерировать новые оригинальные решения проблемы, рассматривают ее в качестве регуляторного ресурса сохранения здоровья и повышения качества жизни в пожилом возрасте [6].

Экспериментальное исследование проводилось с целью анализа связи характеристик осознанной субъектной саморегуляции с креативностью на стадии адаптации к ситуации выхода на пенсию. На первом этапе выделялись типы испытуемых с неоднородными показателями субъективной оценки трудной ситуации и содержательными характеристиками адаптированности. Выборку составили испытуемые 59–64 лет (72 чел.), отобранные по репрезентативному признаку «восприятие выхода на пенсию как трудной жизненной ситуации». Среди субъективных критериев оценки сложности ситуации выхода на пенсию центральными были два: событие случилось недавно и является актуальным для разрешения и ситуация воспринимается как сильная, затрагивающая жизненные ценности и личностные установки. Для анализа содержательных критериев адаптированности у испытуемых применялись шкалы оценки психофизиологического состояния и отчеты о соматическом самочувствии. Систематизация параметров субъективного восприятия ситуации выхода на пенсию и адаптированности к ней иерархическим кластерным анализом позволила выявить три зоны адаптации: оптимальная адаптация с минимальным приложением сил, оптимальная адаптация с приложением дополнительных сил и напряженная адаптация [3].

Полагаем, что по отношению к процессам адаптации осознанная саморегуляция выступает ведущим фактором внутренней активности, способствующим разрешению противоречий в конкретных условиях для уменьшения их напряженности. Параметры саморегуляции изучались с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, который позволяет дифференцированно оценить развитость индивидуального профиля саморегуляции по показателям планирования, моделирования, программирования и оценки результатов.

На втором этапе определялась связь параметров саморегуляции с креативностью по каждому кластеру отдельно. Для диагностики креативности испытуемых применялся тест отдаленных ассоциаций С. Медника (русскоязычный адаптированный вариант Л.Г. Алексеевой и Т.В. Галкиной). Тест направлен на исследование вербальной креативности как процесса переструктурирования семантических и смысловых элементов при когнитивной оценке ситуации. При этом креативным признается такое решение ситуации, когда элементы новой ассоциации максимально отдалены от изначально заданного смысла. При описании результатов настоящего исследования мы будем ориентироваться только на общий уровень креативности, выступающий интегрированным показателем индексов оригинальности, уникальности и селективности.

Таблица

Выраженность параметров осознанной саморегуляции произвольной активности субъектов напряженной ситуации и их связь с креативностью

Параметры индивидуального стиля осознанной саморегуляции	Кластеры					
	Оптимальная адаптация с минимальным приложением сил		Оптимальная адаптация с приложением дополнительных сил		Напряженная адаптация	
	средний балл	r	средний балл	r	средний балл	r
Планирование	6,87 (в/с)	0,471**	5,90 (с)	0,454**	3,27 (н/с)	0,224
Моделирование	6,94 (в/с)	0,527**	5,51 (с)	0,172	5,45 (с)	-0,112
Программирование	6,13 (в/с)	0,273	6,41 (в/с)	0,478**	5,52 (с)	0,521**
Оценивание результатов	6,57 (в/с)	0,252	6,12 (с)	0,112	4,98 (с)	0,379*

Примечания:

\*при  $P < 0,05$ ; \*\* при  $P < 0,01$ .

(н) – низкие значения по выборке испытуемых, (н/с) – значения ниже средних, (с) – средние значения, (в/с) – значения выше средних, (в) – высокие значения.

r – коэффициент корреляции креативности и регуляторных параметров.

Результаты проведенного исследования показывают, в целом, достаточный уровень саморегуляции произвольной активности при оценке испытуемыми ситуации выхода на пенсию как трудной, напряженной, требующей изменения в поведении и отношении к новой событийной реальности. Наиболее подвижные показатели по выборке имеет блок планирования. У пожилых людей, оптимально адаптировавшихся к ситуации выхода на пенсию, самые высокие показатели по выборке, имеющие положительную корреляцию с креативностью. Можно предположить, что чем выше творческая активность, тем проще ставить и удерживать цели в трудной ситуации. У испытуемых второго кластера (оптимальная адаптация с приложением дополнительных сил) показатели планирования несколько снижаются по сравнению с первым, однако находятся в границах устойчивых средних значений. В этой группе корреляция с креативностью также уверенная. А вот уже при напряженной адаптации отсутствует связь креативности с планированием, показатели которого значительно ниже, чем в двух предыдущих случаях. Планирование выступает системообразующим блоком саморегуляции и то, что его значения мало связаны с креативностью при адаптации к ситуации выхода на пенсию может свидетельствовать о дефиците целеполагания пожилых людей, о зависимости от конкретных условий ситуации и о малой возможности перестраивать цели в соответствии с собственными ценностями и потребностями. Полагаем, что на осознанном уровне эти факторы и выступают «помехами» для продуктивной адаптации. Субъективная модель значимых условий (моделирование) – второй блок осознанной саморегуляции произвольной активности – представлен набором внешних и внутренних условий активности (или моделей), которые воспринимаются как требуемые для осуществления деятельности. Человек может быть свободным при выборе моделей либо зависеть от общего регуляторного опыта (успешного или неуспешного). Наиболее значимые результаты моделирования и наиболее вероятная положительная связь с креативностью представлены в первой группе. У пожилых людей, чья адаптация требует минимального приложения сил, тем выше умение определять условия своей активности, чем выше их уровень креативности. Интересно, что тот же регуляторный блок у молодых и взрослых людей при успешном совладании с трудной жизненной ситуацией выражен намного слабее [3]. Умение определять условия (внешние и внутренние) для разработки программ решения жизненных проблем, вероятно, приходит с регуляторным опытом, а связь этого опыта с креативностью можно рассматривать как наличие перспектив. Во второй и третьей группах значения моделирования – средние, связь с креативностью отсутствует. Получается, что зависимость изучаемых параметров видна только тогда, когда сил на адаптацию к ситуации требуется мало.

Программирование как регуляторный параметр определяет содержание и последовательность действий по достижению цели. Низких значений по выборке в этом блоке нет. Однако, чем слабее выражены адаптационные

возможности человека, тем ярче проявляется связь программирования с креативностью. Вероятно, что вариативность построения программ, творческая когнитивная переработка способов достижения цели не снижает напряженности самореализации при выходе на пенсию. А наоборот, чем более консервативен пенсионер, тем проще ему запрограммировать путь достижения цели.

Четвертый блок – это блок контроля и оценки реальных результатов, корректирующий процессуальность собственной активности по самостоятельным критериям успешности. Именно эти регуляторные умения у испытуемых не находят какой-либо устойчивой связи с креативностью ни в одной группе.

Подводя итог, заключим, что креативность как выраженность творческой активности при когнитивной переработке стрессовой ситуации более всего связана с планированием и программированием. При этом связь с планированием можно обозначить как эффективную, т. к. она оптимизирует адаптацию к ситуации выхода на пенсию. Связь с программированием нельзя назвать полностью эффективной с точки зрения адаптации, поскольку она не способствует снятию напряжения, вызванного прекращением трудовой деятельности.

#### *Список литературы*

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – С. 16–178.
2. Глозман Ж. М., Наумова В. А. Жизненный опыт как потенциал успешного старения // Российский психологический журнал. – 2018. – Т.15. – № 3. – С. 25-51.
3. Мартынова Г. Ю. Динамика регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 3 (34). – С. 122–132.
4. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 100-115.
5. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3 (33). – С. 63-75.
6. Разумникова О. М., Прохорова Л. В., Яшанина А. А. Возрастные особенности взаимосвязи интеллекта и самооценки качества жизни // Успехи геронтологии. – 2016. – № 2. – С. 353–359.
7. Светличная Т. Г., Кузнецова А. А. Личностные характеристики адаптационных способностей лиц периода поздней взрослости // Экология человека. – 2005. – № 11. – С. 37–41.

**Наумова В. А.,**

кандидат психологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО КамГУ им. В. Беринга, Петропавловск-Камчатский  
E-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

## ДИВИДЕНДЫ ДОЛГОЛЕТИЯ И ЭМПАТИЯ ПОКОЛЕНИЙ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема активного долголетия, где сохранность способности к реализации творческого потенциала трактуется как важный дивиденд долголетия. Анализируется альтернатива, где мотивирование творческой ценности неактивности позволяет стареющему человеку исследовать духовные возможности долгой жизни и смысл старения в целом. В заключении автором представлены размышления о ценности дивидендов долгой жизни для устойчивости эмпатии и солидарности поколений.

*Ключевые слова:* дивиденды долгой жизни, активность, субъектность, творческий потенциал, эмпатия поколений

*Abstract.* The article deals with the problem of active longevity, where the preservation of the ability to realize the creative potential is treated as an important dividend of longevity. An alternative is analyzed where motivating the creative value of inactivity allows an aging person to explore the spiritual possibilities of a long life and the meaning of aging in General. In conclusion, the author presents reflections on the value of dividends of long life for the sustainability of empathy and solidarity of generations.

*Key words:* dividends of long life, activity, subjectivity, creative potential, empathy of generations

*Самое большое преимущество  
старости – в духовной свободе  
У.С. Моэм*

*Процесс жизни человека состоит  
в прохождении им различных возрастов.  
Но вместе с тем все возрасты  
человека существуют бок о бок...  
К.Маркс*

*Мы вступаем в различные возрасты  
нашей жизни, точно новорожденные,  
не имея за плечами никакого опыта,  
сколько бы нам ни было лет.  
Ф. де Ларошфуко*

В современных дискуссиях о подходах к пониманию позднего периода онтогенеза можно констатировать признание ведущей тематики в контексте «активного долголетия» [14, 15, 16]. Обозначенная позиция базируется на тенденциях к осознанию обществом равноправной конкурентоспособности компетентностей и знаний старшего поколения, а также сильной мотивации самого стареющего человека оставаться «в рабочей силе после традиционного пенсионного возраста» [1, с. 51].

Особый интерес представляет описание образа современной старости в терминах «дивидендов долгожительства» [1, 13] или «дивидендов долголетия» [18, 19]. Набирающий оборот исследовательский взгляд обозначает назревшую необходимость признать наличие позитивных эффектов возраста и/или наличного способа обеспечения полноценности жизнедеятельности на этапе геронтогенеза как дохода или *дивиденда старости*. Важно отметить, что данная позиция совсем не игнорирует существующие риски прогредиентности соматических состояний, проблем изменений когнитивно-интеллектуальной и/или эмоционально-волевой сфер, вопросов превентивности, адаптации и/или компенсации к деструктивным процессам старения. В целом, обозначенная трактовка представляет собой новый подход к пониманию старения.

Феномены стареющего человека в контексте современной реалии актуализируют проблемное поле сопровождения старости, скорее через призму возможностей для наполнения «инога благополучия жизни к годам долголетия» [20]. Многие отечественные и зарубежные исследователи делают акцент на уникальном капитале (дивиденде) в старости через призму прибыльного накопления и обогащения жизненного опыта, конструктивное использование которого, позволяет стареющему человеку быть не только объектом жизни, но и ее *субъектом* [3, 4, 12].

Мы солидарны с мнением исследователей, рассматривающих среди обязательных составляющих субъектности стареющего человека способность и естественную потребность актуализировать собственный *творческий потенциал* [5, 7, 8, 11]. В частности, Г.Ю. Мартыанова подчеркивает важность исследования связи зависимости параметров саморегуляции и креативности на поздних этапах онтогенеза. В этой связи включенность человека в творческую деятельность в позднем онтогенезе рассматривается В.М. Поставневым как важное условие продолжительной продуктивной жизни [9, 10]. Реан А.А. отмечает, что желание творить выступает в качестве одного из ведущих факторов психологического и биологического долголетия [11]. На этапе геронтогенеза содержательность и сохранность творческого характера способа жизни обеспечивают поступательность развития личности. Преобразования, связанные с жизненным пространством стареющего человека приводят к развитию новых субъектных способностей и формированию новой жизненной позиции, которая предполагает расширение границ личностного пространства, путей саморазвития и самоосуществления [2, 15].

Некоторые исследователи определяют творческий потенциал как «интегральное качество человека, ядро его сущностных сил, выражающих меру активности индивида в процессе его самореализации» [6]. Важно, что сохранная способность к реализации творческого потенциала с учётом влияния постоянно меняющихся социально-экономических и культурных реалий, является крайне необходимым процессом формирования интегрированного признака «социальности» старого человека. Индивидуально-личностный подход к мобилизации и реализации творческого потенциала способствует адекватной актуализации субъектной активности стареющего человека.

Мищик Л.П. отмечает, что в когорте «высокотворческих» личностей на этапе геронтогенеза творчество является смысловым конструктом их жизни и вопрос продуктивной конструктивности старости не является острым или первоочередным [8].

В тоже время, в старости нерефлексивное понимание активности, творчески не подкрепленное «экзистенциальными преимуществами долгой жизни» может привести стареющего человека к лишённому смысла положению простого существования или стереотипного клиширования жизни другого [1, с.50].

Некоторые авторы, как альтернативную точку зрения к проблеме активности в старости, обсуждают важную необходимость положительного мотивирования «творческой ценности неактивности» [1, с.51]. Способность продуктивно использовать «неактивность» как символическое пространство для исследования новых (иных) духовных возможностей долгой жизни, смысла старения и старости, также рассматривается как дар, доход (дивиденд) долголетия. По мнению авторов, современное общество часто демонстрирует интолерантность как к активности в старости, так и к её альтернативным идеям, возможно в связи с тем, что современные приоритеты долголетия в большей части заимствованы из предыдущих возрастных жизненных этапов. К сожалению, на сегодняшний день ценность дивидендов долголетия чаще измеряется из критериев приоритетности социально-экономических выгод и потребностей общества.

Данный факт вынуждает конкурировать более молодое поколение и стареющую когорту за трудовые ресурсы, социальные преференции и в свою очередь определенным образом, нивелировать эмпатию поколений. Признание специфичности активности долголетия как конкретных потребностей продуктивной жизни стареющего человека и осознание составляющих жизненного пути как источника взаимодополняемости могут являться ключом к формированию межпоколенного взаимодействия.

Резюмируя вышеизложенные размышления, мы можем отметить, что важным дивидендом долголетия можно рассматривать сохранную возможность стареющего человека к мобилизации и реализации творческой активности. Актуализация творческого потенциала позволяет лицам на этапе геронтогенеза быть полноправными участниками социально-экономической реальности, адекватно реагировать на противоречия и вызовы общества [5, 17]. В целом продуктивное долголетие создаёт качественные перемены в целях, которые хорошо адаптируются к жизненным достижениям стареющего человека. Для устойчивости эмпатии поколений важно двигаться от массовой однородности возрастной когорты к индивидуальности, что, несомненно, способствует эмпатическому пониманию и солидарности между поколениями.

#### *Список литературы*

1. Биггз С., Хаапала И. Долгая жизнь, взаимопонимание и эмпатия поколений; пер. с англ. А. А. Ипатовой // Мониторинг общественного мнения: Экономические

- и социальные перемены. – 2016. – № 2. – С. 46-58. – DOI: 10.14515/monitoring.2016.2.03
2. Бодалёв А. А. Акме – эффект социального осуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека // Мир психологии. – 1998. – №1. – С.59-65.
  3. Глозман Ж. М., Наумова В. А. Жизненный опыт как потенциал успешного старения // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, – № 3. – С.25-51. – DOI: 10.21702/rpj.2018.3.2
  4. Котова И. Б., Гроза И. В. Жизненный ресурс личности как психологическое условие позитивного мироощущения // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2012. – № 2. – URL: <http://ppip.idnk.ru>.
  5. Кудрина Е. Л. Активация творческого потенциала пожилых людей в новых социально-культурных реалиях развития России // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015 – 2(8). – С. 32-38 .
  6. Культура и культурология: справочник. – URL: [http:// www.artap.ru»cult/t\\_potentia.htm](http://www.artap.ru/cult/t_potentia.htm).
  7. Мартынова Г. Ю. Динамика регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 3 (34). – С. 122–132.
  8. Мищиха Л. П. Психологический антиэджинг: от гомеостаза к пассионарности // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – № 5. – С. 190 -192.
  9. Поставнев В. М. Феноменология личности пожилых людей творческих профессий // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 100-115.
  10. Поставнев В. М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3 (33). – С. 63-75
  11. Реан А. А. (ред.) Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2002. – 656 с.
  12. Стрижицкая О. Ю. К вопросу об эмпирическом исследовании геротрансцендентности // Мир Науки. – 2017. – Т. 5. – №6. – С.1-10. – URL: [https:// mir-nauki.com/PDF/11PSMN617.pdf](https://mir-nauki.com/PDF/11PSMN617.pdf)
  13. Biggs S., Carstensen L., & Hogan P.I. Social Capital, Lifelong Learning and Social Innovation // Global Population Ageing: Peril or Promise? Geneva: World Economic Forum. –2012. – pp. 39- 41.
  14. Fernández-Ballesteros R., & Díez-Nicolás J. Active aging. Mandatory retirement and a barrier // Releasing the Potentials of Senior Scholars and Scientists Emerging Productivity in a New Era / H. A. Becker & J. J. F. Schroots (Eds.). Amsterdam: ERGO, European Research Institute on Health and Aging. – 2008. – pp. 81-109.
  15. Glozman J., & Naumova V. Art-therapy for Mobilizing Personal Resources in the Elderly // Art Therapy: Programs, Uses and Benefits / V. Buchanan (Ed). Nova Science Publishers USA. –2016. – pp. 113-128.
  16. Naumova V., & Glozman J. Art therapy and successful aging // Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2 – 5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow). — Moscow: Moscow University Press. – 2019. – pp. 1214-1215.
  17. Nilsson H., Bülow P.H., & Kazemi A. Mindful Sustainable Aging: Advancing a Comprehensive Approach to the Challenges and Opportunities of Old Age // Europe's Journal Of Psychology. – 2015. – V.11. – № 3. – .pp. 494-508. DOI: 10.5964/ejop.v11i3.949
  18. Olshansky S.J., Beard J., & Börsch-Supan A. The Longevity Dividend: Health as an Investment // Global Population Ageing: Peril or Promise? Geneva :World Economic Forum. –2012. – pp. 57 – 60.

19. Olshansky S.J., Perry D., Miller R.A., & Butler R.N. Pursuing the Longevity Dividend // Annals Of The New York Academy Of Sciences. – 2007. – pp. 411-413. doi:10.1196/annals.1396.050.
20. Smith J.L., & Hollinger-Smith L. Pleasure, sustainability and psychological well-being in the elderly. Aging Ment. Health. – 2015. – 19. – pp. 192–200. doi: 10.1080/13607863.2014.986647

**Поставнев В. М.,**

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

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ТВОРЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕНЫХ ПРЕКЛОННОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация. В статье представлены результаты анализа социально-психологических факторов творческой продуктивности ученых преклонного возраста. Данные получены на основе материалов рефлексии выдающихся ученых на свой путь в науке и анализа результатов интервьюирования пожилых людей, сохранивших творческую активность в пожилом возрасте.*

*Ключевые слова: творческая продуктивность, социальные и психологические факторы, творческая активность, рефлексии ученых*

*Abstract. The article presents the results of the analysis of socio-psychological factors of creative productivity of scientists of old age. The data are derived from the reflection materials of eminent scientists on their way in science and analysis of the results of interviewing elderly people who have remained creative lyre in old age.*

*Key words: creative productivity, social and psychological factors, creative activity, scientists' reflections*

Двадцать первый век подтвердил закономерность, установленную историками науки о том, что интерес исследователей к той или иной научной проблеме возникает вследствие потребности общества в новых знаниях [3]. Собственно, в этой логике возникла и психология как экспериментальная наука и практика. Вероятно, что этой же закономерности подчиняется проблематика одаренности и творчества.

В последние годы в стране возникло финансируемое государством движение по созданию специальных центров для поддержки талантливой молодежи, подростков, детей. Значительное количество одаренных молодых людей получили возможность проявить свою способность к наукам и творчеству в условиях всероссийских образовательных центров – «Артек», «Сириус», «Смена», «Океан» и других региональных образовательных организациях для одаренных детей.

Вместе с тем проблема одаренности и творческих способностей требует исследования не только в формате специальных условий, созданных для отдельных категорий детей, но и сквозь призму продуктивности вложенных ресурсов (Д. Г. Курачев, Л. Г. Курачева) [5]. Поскольку возрастная одаренность, как отмечал Н. С. Лейтес [6], не гарантирует высокой

продуктивности в период взрослости. Кроме этого известно множество выдающихся ученых, деятелей искусства и политиков, которые в детстве и отрочестве не выделялись особенными достижениями, легкостью овладения учебным материалом. Во многом остаются неясными условия, при которых одаренность ребенка превращается в талант и человек создает общественно значимые материальные или духовные ценности. В исследованиях Ж. М. Глозман [2], В. А. Наумовой [8], Г. Ю. Мартыановой [7] отмечается важность создания условий реализации творческого потенциала на протяжении всего периода жизни.

В этой связи представляется актуальной проблема исследования социальных и психологических факторов, способствующих максимально полной реализации творческого потенциала одаренного человека на протяжении всей жизни. В свое время отечественный психолог Б. Г. Ананьев сформулировал перед отечественной психологией задачу изучения развития и становления целостного человека на протяжении всей жизни. Во многом на основе научной традиции В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева продолжателем этого научного направления А. А. Бодалевым [1] была создана новая область человекознания – акмеология, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, прежде всего, условия достижения «вершины» или «акмэ» в развитии.

В работах С. Ю. Степанова [9] акмеологическая проблематика получила свое концептуальное оформление в виде трех теоретических моделей, отображающих различные по своей форме траектории развития и реализации творческого потенциала человека: «одновершинную», «многовершинную» и «экспоненциальную». Согласно первой модели, траектория жизненного творческого пути идет по нарастающей до какого-либо критического момента, потом происходит спад, траектория развития и реализации творческого потенциала приобретает нисходящий характер. Многовершинная модель концептуально описывает возможность неоднократного творческого «взлета» и «падения», а экспоненциальная модель акме предполагает, что процесс творческого развития и реализации креативных ресурсов человека идет непрерывно по нарастающей до конца жизни.

В рамках тематики нашего исследования именно последняя – «экспоненциальная» концептуальная модель является наиболее интересной и перспективной для решения проблемы творческого долголетия.

В отечественной психологии, акмеологии и истории науки накоплен большой массив данных о научном творчестве и жизни выдающихся отечественных ученых, писателей, художников, военачальников, политиках и других известных людей.

В психологии проблема творческой продуктивности в контексте продолжительности жизни человека освещалась в работах Л. И. Анциферовой, А. А. Бодалева, Н. Я. Пэрна, Л. А. Рудкевича, Е. Ф. Рыбалко, С. Ю. Степанова и других исследователей.

Попытки осмыслить природу творчества и закономерности реализации творческого потенциала привлекают не только ученых-исследователей, но и представителей других сфер человеческого творчества. Бесценными для науки и жизненной практики, на наш взгляд, являются автобиографии и рефлексии на свою жизнь и творчество выдающихся деятелей науки и других областей культуры, таких как И. П. Павлов, Ч. Дарвин, Г. Селье, А. Маслоу, И. М. Франк и другие.

Полагаясь на свой художественный дар, глубокую рефлексию своей собственной жизни и рациональный анализ жизни и творчества выдающихся людей, известный отечественный писатель Михаил Зощенко выделил две категории творчески одаренных людей, которые различались по продолжительности жизни [4]. Одни из них прожили яркую богатую творчеством, но короткую жизнь. Другие, отличаясь не меньшими талантами и творческой продуктивностью, прожили долгую жизнь, сохраняя при этом творческую активность до самих преклонных лет.

Поданная М. Зощенко идея и собственное стремление прояснить логику, в которой разные, но вместе с тем исключительно талантливые и продуктивные люди реализуют свой потенциал, побудили избрать тему настоящего исследования.

В эмпирическом исследовании нами обосновывается положение о том, что социальным фактором, способствующим творческой продуктивности и ее сохранению на высоком уровне в течение всей жизни, выступает опыт социального взаимодействия с Учителем, полученный творческой личностью в период обучения и профессионального становления.

Свойства личности, отличающие персон, достигших творческого долголетия, позволяют им в различных жизненных обстоятельствах выстраивать продуктивную жизненную стратегию, оставаться уникальными и сохранять потребность в творчестве, адекватно откликаясь на требования обстоятельств жизни.

Для творческой личности в зрелом возрасте источником (движущими силами) творчества становятся не столько импульсы, сокрытые в сфере бессознательного, а все более отчетливо осознаваемые ценности и смыслы.

Таким образом, творческую продуктивность в течение продолжительной жизни сохраняют люди, сумевшие в достаточной мере эксплицировать творческий процесс, способные «регулировать» собственные жизненные стратегии.

*Методы исследования.*

1. Теоретические методы: анализ, обобщение, систематизация, типология, моделирование.

2. Эмпирические методы: диагностическое интервью, метод экспертных оценок, биографический метод, метод биографической реконструкции.

Материалом для получения достоверных данных о социально-психологических факторах творческой продуктивности ученых преклонного возраста стали материалы рефлексии выдающихся ученых на свой путь в науке

и анализ результатов интервьюирования пожилых людей, сохранивших творческую активность в пожилом возрасте. Вначале методом реконструкции (биографический метод) проводился специальный анализ рефлексии выдающихся ученых на свой путь в науке, затем анализ результатов интервьюирования пожилых людей, сохранивших творческую активность в пожилом возрасте. Всего было проанализировано 20 интервью и 7 рефлексий известных ученых на потенциал своих творческих возможностей.

Нами проведен теоретический анализ психологических и социальных факторов развития творческих способностей, феномена творческой продуктивности человека в преклонном возрасте, рассмотрены особенности развития личности в позднем онтогенезе как фактор творческой продуктивности ученого.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сформулировать следующие выводы:

1. Обобщение результатов рефлексии выдающихся ученых на различные аспекты своей жизни и научного творчества позволяет выделить ряд характеристик, свойственных каждому из них. Прежде всего, это способность действовать в избранном направлении, несмотря на препятствия, осуществлять научный поиск в ситуациях, осложненных социальными и политическими условиями, преодолевать не только внешние сложности, но и внутренние психологические кризисы, эффективно реализуя способность к саморегуляции и организации пространства своей жизни. Способность создавать и поддерживать атмосферу свободы научного поиска в своем окружении отличает больших ученых, сохранивших научную продуктивность до пожилого возраста. Их отличает самоотдача в профессиональной деятельности, почтительное отношение к своим учителям и бережное отношение к творческому потенциалу учеников и коллег.

2. Бесспорно и то, что доступные исследователям тексты и возможность приобщиться к опыту построения и осмысления своей жизни известными учеными, указывает на высочайший уровень их рефлексии.

3. Качественный анализ результатов интервьюирования известных ученых и рефлексии известных ученых на потенциал своих творческих возможностей позволил сделать вывод о том, что психологическими факторами, способствующими творческой продуктивности и ее сохранению на высоком уровне в течение всей жизни, являются:

– понимание и принятие высокой роли Учителя, который является источником научных знаний, руководителем профессионального становления и Учителем в широком смысле как носитель ценностей и духовный наставник;

– особая восприимчивость к новому опыту и открытость позитивному влиянию значимых Учителей;

– достаточно высокий уровень удовлетворенности жизнью в целом и низкая значимость карьеры, связанной с административной работой вне зависимости от ее уровня;

- погруженности в творчество, когда творчество выступает одновременно и значимым занятием, и смыслом существования»;
- психологическое самочувствие пожилых ученых, тесно связано с тем в какой мере внешние обстоятельства, и внутренние условия позволяют реализовать творческие планы;
- развитые способности саморегуляции и способность выступать в качестве автора построения пространства своей жизни и брать на себя ответственность за ее результаты;
- способность выстраивать свою жизнь на основе планирования замыслов на отдаленные перспективы и текущих, повседневных дел, приносящих удовлетворение и радость;
- наряду с интеллектуальной активностью пожилых ученых отличает высокая социально активная;
- сохранение и в пожилом возрасте потребности в идентификации с предметом творчества и вытеснение на периферию интересов всего того, что не способствует творческому процессу;
- развитые рефлексивные способности, высокая критичность по отношению к себе и результатам творчества;
- критичность по отношению к себе и результатам научного творчества сочетается с критичностью и по отношению к различным социальным стереотипам, социальным влияниям;
- способность нарастающую физической немощь рассматривать не как тотальное поражение, а как некое препятствие для продуктивной деятельности;
- на первый план личности пожилого ученого выходят его духовные способности, духовная сила личности, проявляющаяся в непрерывной работе над творческими замыслами.

4. В ходе анализа исследовательских интервью нами выявлено, что творчески активные в преклонном возрасте ученые в детстве имели поддержку семьи в своих интересах и устремлениях. При этом в Советском Союзе профессия ученого исследователя в середине XX века была одной из самых престижных.

5. В российском общественном сознании в отношении пожилых ученых не выявлено социального давления, изоляции, признаков эйджизма. Творческий потенциал пожилых ученых востребован в современном российском обществе.

6. В период ученичества и профессионального становления ученые имели возможность приобщиться к сложившейся научной традиции и включиться в активную исследовательскую деятельность. Ученые, творческая продуктивность, которых остается на высоком уровне и в преклонном возрасте, имели поддержку со стороны старших коллег-наставников.

#### *Список литературы*

1. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? – М.: Изд-во института психотерапии, 2003. – 286 с.

2. Глозман Ж. М., Наумова В. А. Жизненный опыт как потенциал успешного старения // Российский психологический журнал. – 2018. – Т.15. – №3. – С. 25-51.
3. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней: учеб. для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 576 с.
4. Зощенко М. Письма к писателю. Возвращенная молодость. Перед восходом солнца. Повести / М. М. Зощенко; сост. и вступ. статья Ю. В. Томашевского. – М.: «Московский рабочий», 1989. – 544 с.
5. Курачев Д. Г., Курачева Л. Г. Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие для студентов (бакалавров) заочного отделения / ООО «Новый проект», Московский психолого-социальный университет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. – Брянск, 2015. – 177 с.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избр. тр. – М.: Изд-во «Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.
7. Мартынова Г. Ю. Динамика регуляторной активности субъекта в трудной жизненной ситуации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2014. – № 3 (34). – С. 122–132.
8. Наумова В.А., Глозман Ж.М. Арт-терапия как эффективный метод целенаправленной фасилитации конструктивного развития личности в пожилом и старческом возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – №1. – С. 97-110.
9. Степанов С. Ю. Акмеологические парадоксы // Акмеология. – 1997. – № 1. – С. 11-17.

**Ситаров В. А.,**

*доктор педагогических наук, профессор, АНО ВО МосГУ, Москва*

*E-mail: sitarov@mail.ru*

## **ФАКТОРЫ ТВОРЧЕСКОГО ДОЛГОЛЕТИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация. Представлены в тезисном формате факторы творческого долголетия в педагогической деятельности: ранний выбор будущей педагогической профессии; педагогическая деятельность как творчество; педагогическое взаимодействие как усиление существования другого человека; самоопределение личности педагога через самореализацию в профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: творческое долголетие; творческая деятельность; взаимодействие; самоопределение; самореализация.*

*Abstract. The article represents the factors of creative longevity in pedagogical activity in a thesis format: early choice of the future pedagogical profession; pedagogical activity as creativity; pedagogical interaction as enhancement of another person existence; teacher's self-determination through self-realization in professional activities.*

*Keywords: creative longevity, creative activity, interaction, self-determination, self-realization.*

Для понимания обсуждаемой проблемы примем за основу следующие определения, сформулированные Г.Л. Кривошеевой: «Профессиональное долголетие представляет собой динамическую совокупность способностей организма человека эффективно взаимодействовать с внешней средой без ущерба для здоровья в процессе выполнения всех видов деятельности, в

которые включена личность на протяжении неограниченного времени. Профессиональное долголетие как процесс – это превращение пролонгированной педагогической деятельности в источник саморазвития и самосовершенствования личности педагога в течение профессиональной деятельности» [2, с. 1]. На основе данных позиций раскроем значимые факторы, влияющие на творческое долголетие.

1. *Ранний выбор будущей педагогической профессии.* Жизненный сценарий как структурное когнитивное образование личности определяет способность человека планировать, конструировать и структурировать собственную жизнь, что определяет некую программу развития человека, на основе которой формируются соответствующие модели поведения [1]. Гармоничное развитие личности наиболее эффективно осуществляется, если жизненный сценарий начинает формироваться и развиваться в раннем детстве. Выбор профессии, связанный с будущей педагогической деятельностью, предполагает уже с детского возраста наличие определенных психологических и нравственных качеств, а самое главное, беззаветного служения, преданности будущему делу. В образовательной системе существует множество примеров, когда выбор профессии преподавателя (учителя) был уже сделан в младшем школьном возрасте. Это тот контингент долгожителей в педагогической среде, которые, имея высокие результаты, «проживали» свою профессию под девизом «сердце отдаю детям». Поэтому ранний выбор профессии может выступать фундаментальным фактором профессионального долголетия.

2. *Педагогическая деятельность как творчество.* Известно, что длительная педагогическая деятельность порождает множество стрессогенных факторов, которые в конечном итоге и порождают синдром профессионального выгорания. Это достаточно типичное явление для людей, занимающихся педагогической деятельностью, особенно, в школьной среде. Однако если педагогическая деятельность разворачивается на основе профессиональных целей, на основе спланированного жизненного сценария и рассматривается как сознательно организованный процесс, то это также может быть условием профессионального долголетия будущего педагога. Для построения жизненного сценария, индивидуальной программы имеющихся знаний недостаточно. Только целенаправленный творческий поиск может гарантировать успешность их реализации [2].

3. *Педагогическое взаимодействие как усиление существования другого человека.* Учебно-воспитательная деятельность учителя общеобразовательной школы в течение всего периода его преподавательской деятельности сохраняет в том или ином виде учебно-дисциплинарную модель взаимодействия в системе учитель-ученик. Субъект-субъектная модель взаимодействия всегда остается отдаленной, к которой стремятся многие учителя и в лучшем случае она может обретать форму субъект-субъектно-объектной модели взаимодействия, где учащийся выступает одновременно и субъектом и объектом. Жестко регламентированный, контролируемый образовательный процесс, существенная разница в возрасте между учителем и

учеником, способствующая субъект-объектной модели взаимодействия и т.д. являются предпосылками синдрома профессионального выгорания учителя. В системе высшего образования всегда существовала научно-исследовательская деятельность (научно-исследовательская работа), которая предполагает особую форму взаимодействия двух сторон – преподавателя (доцента, профессора) и студента. Например, если научно-исследовательская деятельность осуществляется на личностно-продуктивном или продуктивно-творческом уровнях, то обе стороны взаимодействия совместно «ищут наиболее оптимальные способы решения, возлагают на себя ответственность за инициативу и исполнение», причем исполнительность носит творческий характер [4, с. 171]. Взаимодействие двух субъектов – преподавателя и студента в этом случае выстраивается на основе позиции ненасилия и выражается в «усилении существования» субъекта взаимодействия. «Усиление существования – это и любовь, и забота, и интерес, и положительное эмоциональное отношение к другому человеку» [3, с. 138]. Иными словами, человек, обладающий позицией ненасилия, – преподаватель или студент – создает для другого условия, при которых он чувствует себя свободной и ответственной личностью, когда не унижается его достоинство, когда он испытывает позитивные эмоциональные переживания, — и как итог у него возникает чувство доверия и расположенности к субъекту, «усиливающее его существование» [3]. Естественная потребность и готовность преподавателя к взаимодействию с любым новым поколением молодых людей (сегодня, например, это поколение Z), их совместная творческая научная деятельность также способствует творческому педагогическому долголетию.

4. *Самоопределение личности педагога через самореализацию в профессиональной деятельности.* Стремление к самоопределению является ведущей экзистенциальной потребностью личности педагога. Этот главный жизненный ориентир и смысл задает феноменологию его индивидуального педагогического опыта, а также содержание и динамику его личностного развития. «Стремление к самоопределению» как ведущая внутренняя задача личности педагога в свою очередь «разрешается посредством механизма самореализации» в процессе педагогической деятельности [5, с. 317]. Самореализация как некая общая мотивация жизни обладает наибольшей энергией и работоспособностью, что является, на наш взгляд, необходимыми для творческого долголетия. Возможность педагогу выразить себя, быть уникальным, выстраивать внутреннюю историю всего жизненного пути способствует педагогическая, научно-исследовательская деятельность.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существует множество других факторов, оказывающих существенное влияние на творческое долголетие в педагогической деятельности и требующих дополнительного обоснования, к которым относятся высокий профессионализм; выработка собственного индивидуального стиля в педагогической деятельности; наличие независимых личностных стандартов в своей профессиональной деятельности; высокая степень толерантности ко всем

субъектам образовательного процесса, а также к нестандартным ситуациям; наличие широкой сферы интересов за пределами своей научно-педагогической деятельности; наличие коллектива единомышленников как среди коллег, так и обучающейся молодежи, поддерживающих и корректирующих новые идеи и другие.

#### *Список литературы*

1. Мизинова И.А. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению // Известия Саратовского университета. – 2013. – Т.13. – Вып.4. – С.59-61.
2. Кривошеева Г.Л. Творческая активность как условие профессионального долголетия // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 3. – С.6-14.
3. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Характеристика позиций взаимодействия как форма выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. – 2017. – № 1. – С.131-146.
4. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути развития) // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С.164-176.
5. Ситаров В.А., Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. Самореализация студенческой молодежи как ценность вузовского обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 2. – С.143-152.

**Степанов С. Ю.,**

*доктор психологических наук, ГАОУ ВО МГПУ, Москва*

*E-mail: parusnik1@ya.ru*

## **ПСИХОЛОГИЯ БЕССМЕРТИЯ И ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО ДОЛГОЛЕТИЯ**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 18-013-00915)*

*Аннотация: в статье описываются имплицитные и эксплицитные концепции бессмертия человека. Отвечая на вопрос о том, может ли творчество быть ключом к бессмертию, автор описывает четыре стратегии жизненного шествия человека, одна из которых – «жизнетворчество» – собственно и является возможным решением проблемы человеческого бессмертия. При этом психология, в лоне которой вызрели основания для такого решения, из описательной (сциентистской) науки превращается в мировоззренческую – культуродигмальную – задающую новые горизонты человеческого бытия.*

*Ключевые слова: бессмертие, стратегии жизненного шествия, жизнетворчество, рефлексия, сотворчество, хронотоп.*

*Abstract: the article describes the implicit and explicit concepts of human immortality. Answering the question of whether creativity can be the key to immortality, the author describes four strategies of human life procession, one of which – "life creation" – is actually a possible solution to the problem of human immortality. At the same time, psychology, in the bosom of which the grounds for such a decision have ripened, turns from a descriptive (scientistic) science into a worldview-cultural paradigm – setting new horizons of human existence.*

*Key words: immortality, strategies of life procession, life creation, reflection, co-creation, chronotope.*

Сегодня, когда жизнь человека удлиняется, когда государства и общества разных стран делают достаточно много для того, чтобы продлить период трудоспособности старших поколений, особенно актуальной становится проблема творческого долголетия. Подходы к ее решению ищут в медицине, психологии, социологии, педагогике, экономике. Понятно, что проблема творческого долголетия может решаться разными способами. Вместе с тем один из наиболее радикальных и перспективных – это не просто сделать так, чтобы человек смог оставаться трудоспособным до конца жизни, т.е. здоровым и творчески активным, но так, чтобы он стал бессмертным, т.е. смог осуществлять свое творческое шествие по жизни бесконечно долго, или, по крайней мере до тех пор, пока сам не захочет его остановить или перевести в иную форму существования или небытия.

Сегодня представление о бессмертии человека основывается на ряде имплицитных и эксплицитных концепций, бытующих в общественном сознании. Наиболее распространенная концепция – *теософская*. Согласно ей качеством бессмертия обладает не сам человек, а его душа. Именно она имеет возможность длить существование человека не только при физической жизни, но и после ее окончания уже в «загробной жизни». При этом «жизнь» после смерти может иметь разное качество – в раю высокое, а в аду низкое, в зависимости от того, как человек прошел жизненный путь в период «земного» существования. Однако человек до самого конца своей земной жизни не может знать где и как будет вечно скитаться душа его после смерти тела. Кроме того, христиане верят, что у праведных душ есть шанс воскреснуть, т.е. воссоединиться с возроденным физическим телом в «конце всех времен». Однако это прерогатива Высших сил, понять и познать мотивы которых человеку не дано, т.к. мотивы их выбора и критерии разделения душ на «праведные» и «неправедные» неисповедимы.

Вторая концепция – *биогенетическая*, предполагает, что качеством бессмертия обладает родовидовая генетическая субстанция, которая, передаваясь из поколения в поколение, от родителей к детям, с одной стороны, воссоздает всю совокупность видовых отличий и признаков в каждом рождающемся индивиду, а с другой, запечатлевает перипетии его уникальной жизни как биологического организма в генетическом коде в форме мутаций и рекомбинаций, передавая их следующим поколениям. Тем самым человек может себя утешать мыслью о том, что его жизнь и жизнь его рода будет воспроизводиться в потомках и будет длиться до тех пор, пока не прервется его генетическая линия. Правда это утешение еще больше укрепляется тем, что в последнее время стали интенсивно развиваться технологии генной инженерии. Благодаря им забрезжила надежда на то, что век физического существования уже не вида, а каждого отдельного человека сможет стать если не бесконечным, то по крайней мере кратно увеличиться за счет технологий трансплантационного омоложения тканей организма или блокирования механизмов старения на генном или физиологическом уровне.

Третья концепция – *информационная* – декларирует априорную бессмертность всего сущего во вселенной, т.к. информация как одна из форм материи никуда не девается и не исчезает, а пребывает вечно, претерпевая только различные трансформации. Соответственно все, что происходит с человеком, все, что он делает, думает, переживает запечатлевается в «информационном поле» и хранится вечно. Доступ к этому источнику вечной жизни имеют люди, так называемые, медиумы (ясновидцы), которые имеют особые способности «подключаться» к этому полю информации.

Четвертая концепция – *социокультурная* – объясняет возможность увековечивания существования человека в его делах, поступках, свершениях, идеях и плодах творческих усилий, если они запечатлеваются в социальных и культурных кодах и символах, которые могут «оживать» каждый раз, как только какой-либо другой представитель рода человеческого сможет их «расшифровать», т.е. воссоздать, прочувствовать, осмыслить, сделать их источником собственных переживаний, мыслей, деяний и творений. Здесь речь идет о возможности бессмертия человека, его уникальной личности в «памяти» человечества.

Пятую концепцию бессмертия – *цифровую* – можно отнести к виду постклассических и синтетических, т.к. она, по существу, объединяет две предыдущие – информационную и социокультурную. После изобретения цифровых и сетевых технологий человек получил возможность длить и множить (редуплицировать) свое существование в информационно-виртуальном мире, в котором он может оставлять свои «цифровые следы», создавая новый контент (образы, тексты, схемы, модели и т.п.), играя, общаясь и взаимодействуя с себе подобными. Массовое увлечение людей социальными сетями и страсть множить свои цифровые следы еще раз доказывает неистребимость желания человека стать бессмертным. Возможность блокчейн технологий делает практически бесконечным цифровое существование человека. Создание искусственного интеллекта (ИИ) как апогея цифровых технологий открывает необозримые возможности для «перетекания» опыта человечества в формат индивидуальной ментальности и жизнедеятельности отдельного человека и обратно.

Шестая концепция – *андроидная* – тоже относится к виду постклассических. Ее синтетический потенциал зиждется на интеграции достижений кибернетики и робототехники, медицины и генетики, когнитивной психологии, психолингвистики и биохимии. Данная концепция начинает оформляться и прорабатываться только в последнее время как основа для практического решения проблемы бессмертия за счет создания человеко-роботов (андроидов) или робото-человеков (терминаторов), длительность существования которых может стать бесконечной в силу сменности устаревающих биомеханических модулей и блоков.

Все перечисленные концепции безусловно хороши, но в них бессмертие «покупается» ценой отказа от одного или сразу нескольких сущностных атрибутов человека как уникального и самоценного явления в этом мире во

всей полноте его существования – духовного-телесного, деятельно-созидательного, эмоционально-страстного, социально-культурного и т.д. и т.п. «Теряя» хотя бы одну из сущностных компонент человеческой природы все описанные концепции практически «обнуляют» свою гуманистическую ценность, т.к. разрушают целостный образ собственно человеческой жизни.

Мы полагаем, что может и должна быть гуманистическая концепция бессмертия человека – *психологическая*. Выстроив такую концепцию, психология из рядоположенных научных дисциплин о человеке может стать мировоззренческой (культуродигмальной) наукой [3], т.е. не просто описывающей и объясняющей отдельные аспекты, феномены, закономерности человеческой психики и душевной жизни, но и задающей горизонты и смыслы жизни человека и человечества, в том числе ранее невозможные.

Попробуем определить основания и предпосылки для построения седьмой – психологической – концепции бессмертия человека. Для этого необходимо среди «безбрежья» психологических теорий, идей, фактов и практик найти возможный «ключ» к построению концепции бессмертия. Из всего доступного нам психологического контента на эту роль могут претендовать исследования феноменов акме и творчества. В акмеологическом направлении психологических исследований имеются три принципиально отличающиеся концептуальные модели развития человека (рис. 1): I тип – «одновершинная» модель развития, II тип – «многовершинная» модель и III тип – «экспоненциальная» [3]. Моно- и поли- "вершинные" модели акме (1 и 2 тип) явным или неявным образом подразумевают, а значит и программируют неизбежность кризисов, спадов (т.е. онтогенетической инволюции) в жизни человека, в итоге приводящих к смерти. Экспоненциальная модель, предупреждая возможность появления "точек перелома", тем не менее ориентирует человека как в его личностном развитии, так и в профессиональном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие, которое при соответствующих его усилиях и социокультурных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории, когда препятствия, «тупики», проблемы – это всего лишь стимулы к самомобилизации, к выходу на следующий виток спирали развития и к постоянному наращиванию жизненного потенциала. И примеры таких судеб есть в истории человечества.

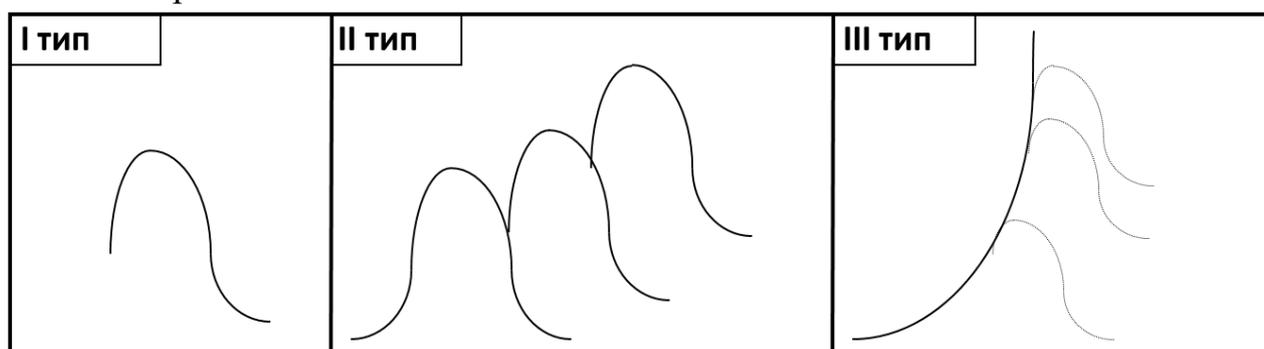


Рис. 1 – Типы концептуальных моделей «акме»

В психологии творчества также имеются необходимые исследования и разработки, которые могут претендовать на основания для психологической концепции бессмертия. Именно в этом разделе психологической проблематики после «случайностных» теорий творчества (О.Зельц, М. Вертгаймер, К. Дункер, Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин и др.), где главным объяснительным принципом является «случай» («подсказка»), и «комбинаторных» теорий (Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, А. Осборн, Э. де Боно, Г. Альтшулер и др.), где феномены творчества объясняются возможностью новых комбинаций и рекомбинаций из наличных «элементов», появились «рефлексивные» теории (Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Зарецкий В.К. и др.), в которых на место главного «механизма» была водружена рефлексия – особый метапроцесс (метафункция и метаспсихическая структура), обеспечивающий не только регуляцию и организацию творческого мышления, но и саморазвитие творческой уникальности человека (Степанов С.Ю., Варламова Е.П., Сухоруков А.С.).

С опорой на концептуальный потенциал категории «рефлексии», а также на экспериментальные данные, полученные в исследованиях рефлексивной опосредованности творческого мышления [1] мы разработали хромотопическую концептуальную модель жизненного шествия человека, в том числе развития его творческого потенциала и уникальности (рис. 2).

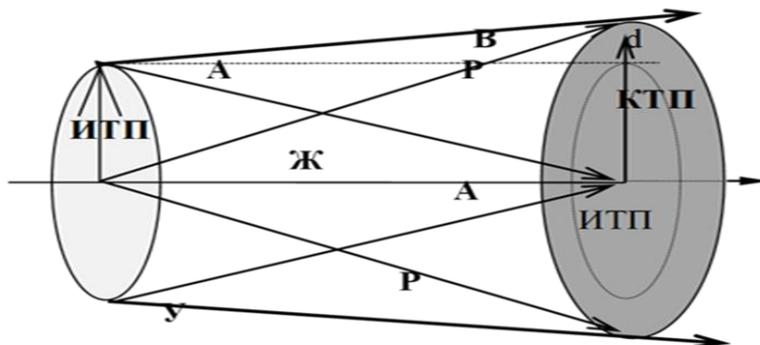


Рис. 2 – Хромотопическая модель развития творческого потенциала и уникальности человека

Где радиус (или диаметр, или площадь) окружности ИТП - представляет величину исходного творческого потенциала человека, а радиус плоскости КТП - конечного творческого потенциала; поверхность же конуса с основанием (ИТП), образованного векторами (А) отражает актуализацию реальных возможностей и ресурсов человека; поверхность конуса с основанием (КТП), образованного векторами (Р), отражает процесс реализации усилий в жизни человека, а линия (Ж) изображает условную ось жизни человека.

Эта модель достаточно просто переводится в формат математического языка. Так коэффициент развития творческого потенциала и уникализации человека можно представить следующей формулой:

$$d = (\text{КТП} - \text{ИТП})/t = (Y - B)/t,$$

где:  $d$  – коэффициент развития творческого потенциала и уникальности (т.е. *дельта* его приращения); КТП – конечный творческий потенциал; ИТП – исходный творческий потенциал;  $t$  – временной интервал, в котором оценивается процесс развития;  $Y$  – вектор рефлексивных усилий человека;  $B$  – уровень актуальных возможностей человека, т.е. имеющихся в его опыте знаний, умений и навыков, способностей и компетентностей – физических, психических и духовных ресурсов.

Из этой формулы явствует, что чем больше величина  $d$ , тем быстрее уникализируется личность человека, тем потенциально выше становятся его творческие возможности. Таким образом, если в определенный период жизни человека  $d$  будет устойчиво положительным ( $d > 0$ ), то приток жизненной энергии и сил будет превалировать над их расходом. Назовем такой жизненный этап – периодом *жизнепорождения*. Если человек целенаправленно и осознанно придерживается таких принципов и способов своей самоорганизации, которые поддерживают положительный баланс  $d$ , то такая жизненная стратегия также будет иметь *жизнепорождающий* вектор. Иначе говоря, *жизнепорождение* (ЖП) – связано с наполнением человека жизненными силами, с поиском предназначения и смысла его жизни, т.е. с первыми пробами «пера» в самореализации. Очевидно, что особенно ярко эта жизненная траектория осуществляется на начальном этапе жизни человека – в детском и юношеском возрасте. На это мобилизуются не только силы самого человека, но и ресурсы семьи, общества и государства. Когда же ребенок становится взрослым, т.е. когда у него уже сформировалась необходимая готовность и соответствующие способности для самостоятельного и ответственного выбора своего жизненного пути и своей стратегии жизни, тогда указанные социальные институты, как правило, снижают интенсивность жизненного тьюторинга и начинают требовать отдачи вложенных ресурсов.

В этот момент (продолжительность которого, впрочем, может быть не такой уж и короткой) человек оказывается перед выбором – выбором дальнейшей жизненной стратегии. Некоторые делают его осознанно и целенаправленно, другие – как придется. И за то, и за другое человеку придется «расплачиваться». Рассмотрим, какой психологический смысл будут иметь разные варианты значений величины  $d$  в жизни человека, в реализации той или иной жизненной стратегии.

Если  $d < 0$ , то жизненный вектор направлен на преобладающее потребление когда-то обретенных ресурсов, на чрезмерное или даже и не возобновляемое истребление собственных возможностей и сил. В этом случае имеет место стратегия *жизнеисчерпания* (ЖИ). Эта жизненная стратегия строится преимущественно на удовлетворении как правило витальных (биологических или социальных) потребностей человека, которые всегда дефицитарны и принципиально не насыщаемы. Жизненная траектория человека связана с удовлетворением своих (и/или чужих прихотей) и свидетельствует об исчерпании жизненных ресурсов, выхолащивании, рутинности и оскудении осмысленность его жизни (рис. 3).

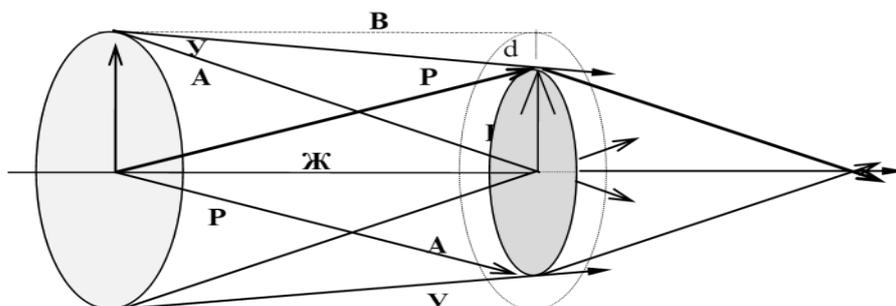


Рис. 3 – Модель стратегии жизнеисчерпания

Если  $d$  человека то положительно ( $d > 0$ ), то отрицательно ( $d < 0$ ), тогда можно сказать, что его траектория и стратегия – это **жизневоспроизводство** (ЖВ). В рамках такой стратегии (как правило, не всегда осознанной и целенаправленной) происходят периодически сменяющие друг друга циклы трат и циклы возобновлений ресурсов человеческой жизни, проб и ошибок, взлетов и падений (рис. 4).

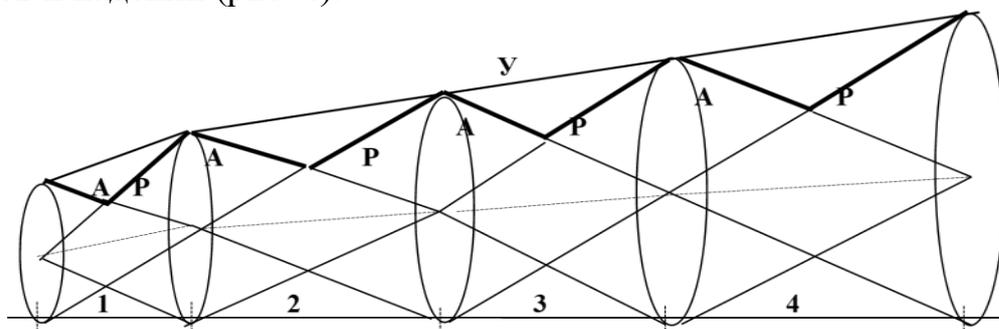


Рис. 4 – Модель стратегии жизневоспроизводства

Если  $d \gg 0$ , т.е. дельта приращения потенциала человека кратно превосходит его использования с постоянно и существенно преобладающим наращиванием ресурсов и возможностей ЖВ – это жизненная стратегия, связанная с расширением человеком горизонтов смысла собственной жизни, – предпосылка для реализации устремлений, планов и желаний, для творческого созидания. Циклы потенциализации (наращивания ресурсов) и самореализации (исчерпания их) не просто последовательно сменяют один на другой, но становятся как бы вложенными друг в друга и обеспечивают человеку его экспоненциальное (расширенное) жизневоспроизводство, т.е. движение по акмеологической траектории третьего типа (рис. 1 и 5). Такой тип жизненного шествия возможен только как *жизнетворчество* (ЖТ), т.е. в процессе не сколько освоения (как в стратегии жизнепорождения), сколько непрерывного *порождения новых ресурсов и открытия неведомых ранее возможностей*. Жизнетворчество направлено на постоянную реализацию и развитие духовных ценностей («потребностей») человека, как субъекта культуры, как «вершины времени, в котором он живет, т.е. как Чело- Века» [4]. В жизнетворчестве стремления человека к самоактуализации и самореализации являются принципиально неисчерпаемыми и ненасыщаемыми, а значит процесс развития

человека может стать бесконечным. Устремленность к духовным ценностям дает человеку бескрайний простор для жизнетворчества и возможность стать по крайней мере “социально и культурно бессмертным”. Культивируя духовные «потребности» за счет их «удовлетворения» в систематическом творческом усилии – в «превозможении невозможного», человек приумножает свой творческий потенциал и ресурсы своей жизни лавинообразно – становится воистину могущественным [4].

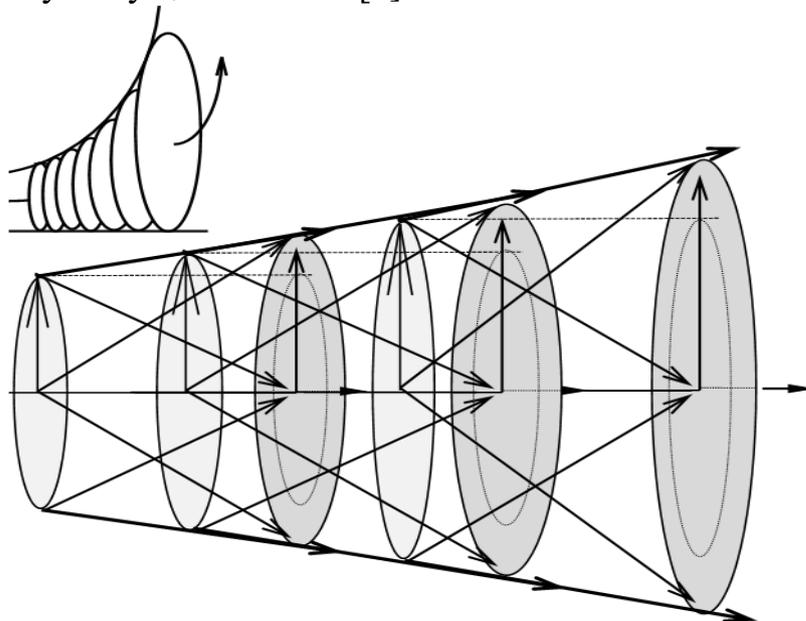


Рис. 5 – Модель стратегии жизнетворчества – вложенные друг в друга циклы жизнепорождения

Объединяя все выше описанные стратегии в едином концептуальном пространстве, получаем целостное представление о возможных траекториях жизненного шествия человека (рис. 6).

Если интегрировать описанные выше концептуальные предпосылки с психологическими парадоксами времени, которые даны практически каждому человеку в его субъективном опыте, то тогда можно будет вплотную приблизиться к решению проблемы психологического бессмертия. Так, при достаточном уровне рефлексивности мы можем заметить, что, чем более наполненной становится наша жизнь событиями и смыслами, тем больше время жизни сжимается, тем субъективно более скоротечным оно становится, тем больше мы проживаем в единицу времени. При этом ощущения от прожитого (уже в ходе ретроспективной рефлексии) кажутся гораздо длительней и наполненней, если сравнивать его со временем, которое текло психологически медленно из-за малой наполненности событиями и смыслами.

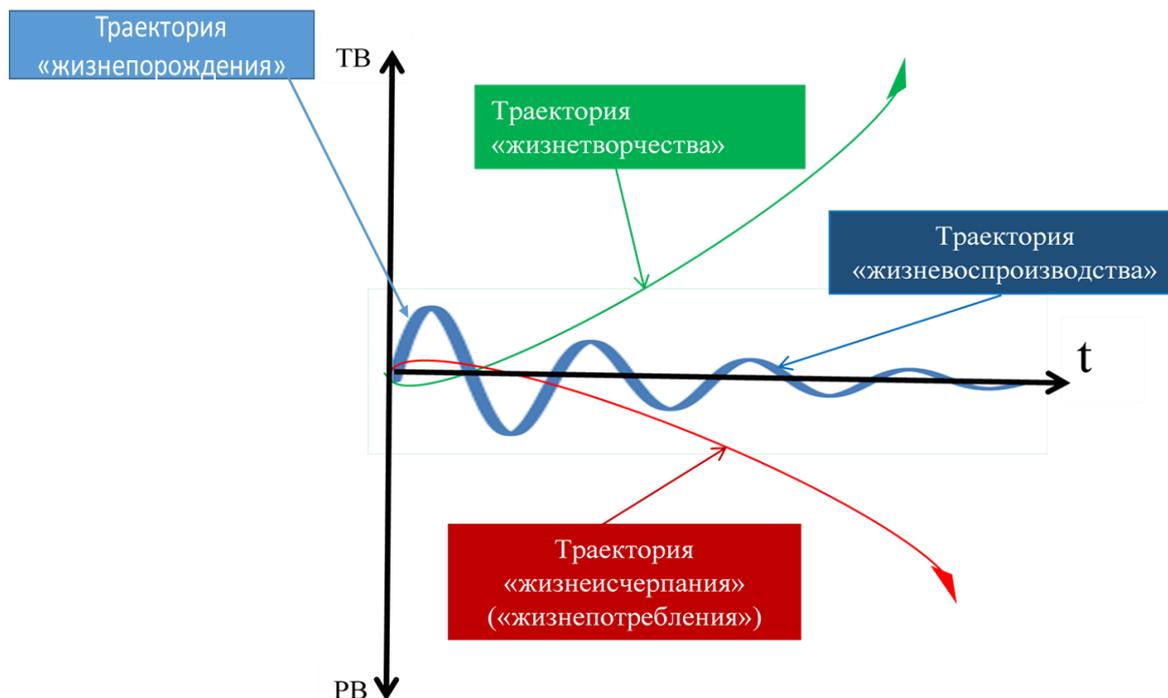


Рис. 6 – Стратегии «жизненного шествия» человека

И соответственно, наоборот, чем менее наполнена наша жизнь, тем субъективно бесконечней кажется ее течение в каждый данный момент. При этом ощущения от прожитого оказываются максимально выхолощенными, а сама жизнь кажется пролетевшей как один миг. Бесцельное и бессмысленное существование ведет к омертвлению психологического времени, к тому, что даже физическое (астрономическое) время жизни и субъективно и объективно сокращается. Особенно это становится очевидным для человека к моменту окончания его жизненного шествия. Мучительная скука и бессодержательность жизни становится расплатой за то, что человек в прямом и переносном смысле «убивал» свое время. Когда же человек проживает каждое мгновение своей жизни как целую жизнь, когда событийная плотность и полифоничность его жизни устремляется в бесконечность, того субъективное (да и объективное) переживание ее объема увеличивается многократно. Именно в этом способе бытия человек обретает способность становиться психологически бессмертным, т.е. длить жизнь беспредельно долго, по крайней мере, до тех, пока он сам не захочет ее остановить или перейти в иное «пространство» существования.

Таким образом, отвечая на вопрос: «Сколько точек может уместиться на сколь угодно короткой линии (прямой или кривой, без разницы)?», мы и находим решение проблемы психологического бессмертия! Наполняя каждый момент жизни событийностью и может быть даже не одной, мы раздвигаем ее горизонты и делаем ее бесконечной! Отсюда следует, что, если развить в человеке способность проживать каждое мгновение как целую жизнь, то он

сможет длить свою жизнь «вечно», т.е. столько, сколько сам захочет, а значит сможет стать бессмертным!

Завершая размышления на тему творческого долголетия и бессмертия, следует отметить, что для подлинного обретения рефлексивной психологией жизнотворчества культуродигмального статуса необходимо указать на ту новую форму психологической практики (а если таковой не найдется, то создать ее), которая бы целостно реализовала основные идеи и принципы психологической (рефлексивно-творческой) концепции бессмертия. В качестве первоначального прототипа «тренинга психологического бессмертия» может быть использована рефлексивная практика сотворчества [3], т.к. именно в ней с помощью специальных методов (технологий) культивируется жизнотворческая стратегия, причем не у одного человека, а сразу у многих, даже у целых коллективов и организаций. Кроме того, эта относительно новая психологическая практика отлично себя зарекомендовала в решении широкого класса практических задач: образовательных, социальных, культурных, управленческих, экономических и даже политических [2, 3].

#### *Список литературы*

1. Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная: колл. монография. – М.: Наука. – 1990. – 250 с.
2. Степанов С. Ю. Развитие рефлексивной культуры государственных служащих инновационно-гуманистическими методами: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / С. Ю. Степанов. – М.: РАГС. – 1999. – 878 с.
3. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука. – 2000. – 174 с.
4. Степанов С. Ю., Разбивная Г. А. Ключи педагогики сотворчества. – М.: ЗАО «Приз», 2010. – 120 с.

УДК 371; 37.03

ББК 74.0; 74.4

**Психология одаренности и творчества:** Сборник научных трудов участников I Международной научно-практической конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. члена-корреспондента РАО, профессора А. И. Савенкова, профессора Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – 560 с.

*Научный редактор:*

*доктор психологических наук, доктор педагогических наук,  
член-корреспондент РАО, профессор **А. И. Савенков**  
доктор психологических наук, профессор **Л. И. Ларионова***

*Рецензенты:*

**М. В. Воропаев**

*доктор педагогических наук, профессор института педагогики и психологии  
образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»*

**Т. С. Комарова**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры эстетического воспитания  
детей дошкольного возраста ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»*