Московское отделение Российского психологического общества
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Ассоциация технических университетов
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)»

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием

15-17 ноября 2021 года, г. Москва

Часть 1

Под редакцией
Д.Б. Богоявленской

Москва
МГТУ им. Н.Э. Баумана
2021

УДК 159.928.22
ББК 88
П-863

П-863 Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15-17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3-х частях / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Ассоциация технических университетов, 2021. – 301 с. – Часть 1.

ISBN 978-5-91916-044-1

Сборник включает статьи по актуальным проблемам психологии и диагностики одаренности детей и молодежи, представленные в качестве докладов на Всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием «Психология творчества и одаренности» (сопредседатели Программного комитета Конференции: А.А. Александров, Д.Б. Богоявленская, И.Д. Демакова, Ю.П. Зинченко, А.В. Лубков, Т.А. Соловьева).

В представленных материалах отражены опыт и практика в области выявления одаренности, направлений и технологий по ее развитию, в частности, новый метод диагностики одаренности как способности к творчеству. Такое понимание обеспечивает адекватное выявление именно тех детей, которые способны далее к творчеству. Рассматриваются также риски в психолого-педагогической работе по выявлению и сопровождению одаренности у детей. Материалы сборника отражают состояние науки в настоящий момент. Неоднозначность использования понятий «творчество» и «одаренность» в определенной степени объясняется наличием противоречивых парадигм в системе образования.

Издание рассчитано на широкий круг работников органов управления образованием, руководителей научных и образовательных учреждений, учебных заведений всех уровней образования, исследователей в области психологии одаренности.

Рецензенты:
А.Н. Ждан, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО,
В.И. Слободчиков, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО

Под редакцией
Д.Б. Богоявленской

Члены редколлегии:
В.К. Балтян, Г.П. Пирлик, Е.В. Трифонова, Е.П. Федорова

ISBN 978-5-91916-044-1

© Московское отделение РПО, 2021
© Ассоциация технических университетов, 2021
© МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2021
© МПГУ, 2021

ПРЕДИСЛОВИЕ

Выявление одаренных детей, их сопровождение и в процессе образования создания условий для развития одаренности во многом определяют социальную значимость стратегической задачи укрепления интеллектуального потенциала страны. В свете этого трудно переоценить значение и своевременность проведения в ноябре 2021 года всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Психология творчества и одаренности», всесторонность рассмотрения существующих проблем и издание тематического сборника в трех частях.

В Части 1 Сборника опубликованы научные статьи, представленные по тематике первых двух направлений программы Конференции:

Направление 1. Теоретико-методологические проблемы психологии творчества и одаренности:

1.1. Творчество и одаренность: модели, теории и диагностика;

1.2. Возрастные особенности становления и развития одаренности.

Направление 2. Пути развития творчества и одаренности как проблемы образования:

2.1. Образовательная среда как путь развития одаренности и творчества;

2.2. Исследовательская деятельность как путь развития творчества и одаренности.

В материалах научных публикаций Конференции отражены различные научные подходы в раскрытии понятия одаренности, методов ее выявления, а также практические рекомендации по выявлению, сопровождению, поддержке одаренных детей и молодежи. Различия в методологии психологической науки сегодня – проблемы общества будущего. Преодолению имеющейся эклектики посвящена тематическая направленность предстоящей Конференции и коллективной дискуссии, которые, несомненно, будут способствовать усилению рефлексии теоретических оснований позиции в понимании сущности феномена одаренности, механизмов и законов ее выявления и развития.

Поэтому в пленарном докладе Д.Б. Богоявленской были четко и обоснованно выделены основные подходы, возникающие на разных этапах развития понятия одаренности, как отражение этапов в развитии человеческого общества. Их сосуществование сегодня порождает указанную противоречивость.

Область эмпирического изучения психологии творчества полна парадоксов. М.А. Холодная фокусирует внимание на обсуждении психологической неоднозначности показателей креативности, которая позволяет говорить об «эффекте расщепления» проявлений психометрической креативности: и высо-

кие и низкие показатели креативности могут быть сопряжены как с высокой, так и низкой продуктивностью психической деятельности. Наличие «эффекта расщепления» приводит к важным методическим и теоретическим следствиям, в числе которых необходимо признать определенные ограничения в интерпретации результатов тестирования. В частности, линейная интерпретация индивидуальных показателей по принципу «чем выше, тем лучше / чем ниже, тем хуже» оказывается несостоятельной.

В.И. Панов подчеркивает, что все специалисты согласны с тем, что одаренность нельзя отождествлять с уровнем развития способностей, хотя она теснейшим образом с ними связана. При этом, что парадоксально, идентификация одаренности в эмпирическом плане строится как выявление уровня развития именно способностей, как общих, так и специальных, различаемых как в функциональном плане (сенсомоторных, перцептивных, коммуникативных, мыслительных, мнемических, творческих и т.п.), так и по модальности (математические, музыкальные, научные, литературные, художественные и т.д.).

Предлагаемый Сборник охватывает широкий спектр исследований творчества и одаренности в детстве и юношестве, К качестве условий развития одаренности рассматриваются исследовательская деятельность, обогащение образовательной среды (предложены различные вариации обогащения и указаны векторы развития), развивающие программы, погружение в различные сферы и виды деятельности, создание временных объединений и площадок (выездные школы, лагеря, фестивали, семинары, выставки, конференции, участие в международных конкурсах, молодежные программы, подготовительные отделения, молодежные центры и др.). Особое внимание уделено вопросу о конкурентных и селекционных путях развития одаренности, их возможностям и связанными с ними рисками (А.В. Леонтович).

Обогащение образовательной среды предполагает уход от практики узкоспециального развития способностей, очевидных у данного ребенка и молодого человека, развитие которых, в некоторых случаях, может идти в ущерб становлению других сфер и качеств личности. Подчеркивается, что создание условий развития, ориентированных на поддержку бескорыстной познавательной мотивации для каждого участника образовательного процесса, может стать новым вектором развития одаренности при проектировании образовательных сред.

Все вышеизложенное дает основания считать издание Сборника статей «Психология творчества и одаренности» весьма актуальным как для исследователей в области психологии творчества и одаренности, так и для широкого круга научно-педагогической общественности.

Редакционная коллегия

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.964.21
DOI: 10.53677/9785919160441_5_13

О ПОНЯТИИ «ТВОРЧЕСТВО» И «ОДАРЕННОСТЬ»

Д.Б. Богоявленская, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: mpo-120@mail.ru

Аннотация. В статье понятие одаренности рассматривается в ходе его эволюции. Это позволило автору критически отнестись к переносу в современную науку представлений об одаренности, господствующих в разных эпохах. Благодаря раскрытию автором механизма творчества как способности к развитию деятельности по собственной инициативе субъекта, исходное определение одаренности как способности к творчеству, дарованной человеку Богом, получает научное обоснование. Данный механизм обеспечивается детерминацией познавательной мотивации в структуре личности. Разработка принципиально новой модели эксперимента, реализованной в методе «Креативное поле», позволило проследить переход деятельности человека на высшие уровни познания. Это обеспечивается детерминацией познания в структуре личности. Она приводит к развитию деятельности по собственной инициативе, что фиксируется нами как механизм творчества.

***Ключевые слова*:** творчество, одаренность, механизм, метод, развитие, инициатива, доминирование мотивации.

ON THE CONCEPT OF «CREATIVITE» AND «GIFTEDNESS»

D.B. Bogoyavlenskaya, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: mpo-120@mail.ru

Abstract. The article examines the concept of giftedness in the course of its evolution. This fact allowed the author to take a critical attitude to the transfer of ideas about giftedness, pre-vailing in different eras, into modern science. Owing to the author's disclosure of the mechanism of creativity as the ability to develop activities on the subject's own initiative, the original definition of giftedness as the ability to create, given to man by God, gets a scientific basis. This mechanism is provided by the determination of cognitive motivation in the structure of the personality. The development of a fundamentally new model of the experiment, implemented in the «Creative field» method, made it possible to trace the transition of human activity to the highest levels of cognition. This step is provided by the determination of cognition in the structure of the personality. It leads to the development of activities on one's own initiative, which we recognize as a mechanism of creativity.

***Keywords*:** creativity, giftedness, mechanism, method, development, initiative, dominance of motivation.

Уже Г.В. Гегель отмечает, что невозможно понять явление, не уяснив всего его пути, обстоятельств, объясняющих противоречивость раскрытия данного понятия на его разных этапах.

1. Сам термин «одаренность» появляется только **в XIII веке**, когда победившее христианство торжественно объявляет, что если человек способен на творчество, то это Дар бога, только он обладает этой способностью. Она не раскрывается. Бог творит из ничего.

2. В эпоху Возрождения воспевается сам человек, которому возвращено авторство. В условиях распространения наемного труда актуально наличие способности для его осуществления. Появление крупных городов и университетов требует от человека сознательного выбора будущей профессии в соответствии с его способностями. Но способности даны человеку от рождения, следовательно, дарованы Богом. Это – первая попытка конкретизации Дара. И чем выше способности, тем успешнее труд человека, тем он богаче. Отсюда одаренность – результат проявления высоких способностей. Это понимание одаренности характерно для последующих трех столетий по настоящее время.

Стабильность данного подхода объясняется его опорой на высоту интеллекта, без которого невозможно успешное овладение любой деятельностью. Однако это – только условие реализации творчества.

3. Философия Нового времени. Все внимание философов XVII-XVIII вв. оказалось сконцентрировано на познании природы и вытекающих общегносеологических проблемах. Фактически характерными чертами философии Нового времени является рассмотрение только способности познания как родового свойства человека. Главное, что характеризует человека как человека – это способность познания. Эта проблема занимает центральное место в немецкой классической философии. Своего высшего уровня она достигает в разработке диалектики Г.В. Гегелем. Впервые им вводится понятие процесса: «нет ничего отдельного не связанного со всем [6, с. 328]. Понятие развития рассматривается не по признаку прироста, а качественного изменения. «Противоречие позволяет развитию происходить не по замкнутому кругу, а поступательно – от низших форм к высшим». Особое значение теории Гегеля заключается в рассмотрении целого (абсолютной идеи) как единства противоречий («исходная клеточка»). Выделение в философии познания как родовой сущности человека находит отражение в XX в. в работах ученого-биолога П.Т. Шардена: «Развитие материи, меняя свои формы, создает такую, которая способна, а следовательно, призвана, познать себя! В этом, миссия человека в мироздании» [18].

4. XIX век: Бэн, Спенсер, Джонсон Милль и Джон Стюард Милль настаивают на выделении психологии из философии. что позволит в рамках естественнонаучной методологии успешнее познать Душу. Однако переход психологии на естественнонаучную парадигму потребовал повторяемости и измеряемости ее феноменов, что заставило самого Гальтона отказаться от выделенных трех факторов, обеспечивающих творчество: высокий ум, личностные качества - мотивация, выносливость, и свести к одному, но измеряемому – интеллекту. «Потребность измерения ограничивает понятие» – суровая формулировка Штерна [19].

5. В середине XX в. при переходе к постиндустриальному обществу в США возникает кризис, требующий внедрения инноваций, а следовательно, выявления способных к творчеству граждан. Однако столетнее тестирование творчества по тестам IQ доказало, что способность к творчеству они не выявляют даже при наличии крайне высоких показателей. *Следовательно, одаренность, понимаемая как высота способностей, не характеризует творческий потенциал*. Это заставило американского ученого Дж. Гилфорда включить в систему тестирования специальный показатель творчества (буквально – креативность) в отличие от показателя интеллекта. Отмечая, что дивергентное мышление как основной показатель креативности «действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок» [7, с. 442], он замечает, что игнорирование самых ценных качеств креативности связано с тем, что большинство исследований шло в рамках бихевиоризма, в котором исследования обучения проведены на животных. «С холма бихевиоризма творчество трудно наблюдать, поскольку инсайт редко бывает у животных». Цель разрабатываемого направления для Гилфорда заключалась в построении структуры интеллекта, которая была впервые предложена им только в 1958 году. В числе основных операций указывается дивергентное мышление, но вскоре Гилфорд замечает, что этот термин следует заменить на «дивергентная продуктивность», поскольку мышления там нет, а имеет место только сканирование памятью. Следующий акт мужества подлинного ученого мы находим в его изданной посмертно книге, где он пишет о мучавшем его всю жизнь определении оригинальности, которая, на самом деле, является проявлением гибкости [22]. Сам автор вынес приговор попытке исследования креативности. Поэтому принято считать, что все три показателя: беглости, гибкости, оригинальности характеризуют интеллект. Однако это также вызывает вопрос. Введенные Гальтоном: *беглость* (количество «единиц продукции» – ассоциаций) и *гибкость* (количество «классов

продукции» – вариации направлений ассоциаций), сводятся только к ассоциациям [22]. Аспирант Спирменв Харгривс в 1927 году доказал, что гибкость как изменение направлений ассоциаций возникает тогда, когда исчерпывается опыт, определяющий беглость.

Напомню: середина XIX века – период ассоциативной психологии в качестве первого направления Психологии как самостоятельной науки. Затем ее критикуют за репродуктивность, поскольку единственный механизм ассоциаций является продуктом памяти; он по меткому замечанию Джемса «воспроизводит, а не производит», что говорит об отсутствии интеллекта.

Простим это XIX веку. Но ныне – XXI век! Внедрение теории бихевиоризма в практику нашего образования вызывает вопросы на фоне развития отечественной науки в этот же период второй половины XX века.

6. В этот период в России отмечается развитие психологии в рамках **отечественной методологии**.

6.1. Развитие теории деятельности А.Н. Леонтьева. Раскрытие природы мышления как процесса школой С.Л. Рубинштейна. Значимость данных достижений не ассоциировалась с проблемой одаренности, поскольку в советский период она как самостоятельная не вставала и возникает лишь в период перестройки. Только в 1996 году при оформлении правительственной программы «Одаренные дети» начинается внедрение этой темы в практику образования. В 1998 году вышло первое издание «Рабочая концепция одаренности». При всей популярности Рабочей концепции одаренности по настоящее время, следует отметить, что при участии в ее обсуждении более 10 ведущих специалистов, невозможно было избежать эклектики [10]. Если для меня главное в определении было указание на «системное качество», то указание на «возможность более высоких достижений», ассоциируется у многих просто с высотой способностей [10, с. 5, 20].

6.2. Государственные задания на выявление одаренных детей, по существу, требуют выявления тех, кто далее будет способен к творчеству. Фактически мы вернулись к начальному определению: одаренность – это способность к творчеству. Но, теперь это – не дар сверху. Каков же его механизм?

7. Как ни странно, но при стремительно нарастающей актуальности **к XXI веку**, творчество не имеет научного определения, поскольку, общепринятым считается определение творчества не по его процессуальной стороне – механизму, а по его результату – новизне продукта. Однако, признавая это, ученые не рефлексируют, что определение творчества по критерию создания нового,

это определение лишь по его проявлению. При этом ученые повторяют тот компромисс, на который шла любая становящаяся наука. Всем известный пример, когда физика, не имея еще научного определения теплоты, но поскольку при нагревании тела расширялись, использовала градусник для ее измерения. Определение творчества по новизне продукта – это также показания «градусника». Но мы ничего не можем сказать о природе и механизмах, этот продукт породивших. В то же время, перед системой образования ставятся задачи – творческие способности развивать у детей с самого раннего возраста. Вопрос: как это можно осуществлять, фактически рассматривается без учета возникшей проблемы.

8. Благодаря направлению гештальтпсихологии, включившей в процесс исследования мышления проблемные ситуации, это позволило описывать **продуктивный процесс** (заодно творческий в силу его отсутствия), а задачи, требующие продуктивного мышления, называть творческими. И уже закономерно, что решение творческих задач является творчеством. А где творчество – там и одаренность. Так эти две сложные проблемы сводятся просто к процессу мышления. Эти подходы отражены в материалах нашей Конференции.

9. Следует отметить, что основным объектом констатации творчества для философов и психологов выступал феномен «инсайта», внезапного озарения. Объяснение природы инсайта ролью «побочного» продукта, неоспоримая заслуга Я.А Пономарева. Однако сведение его механизма к интуиции возвращает творчество в область бессознательного [2]. Разработанное в школе С.Л. Рубинштейна представление о догадке, как о закономерном результате проведенного анализа, лишало рассмотрение инсайта как надежного пристанища индетерминизма. Это было явной победой отечественной психологии. Однако психологами не понималось, что это – решение лишь частной проблемы. За пределами остались явления «спонтанных» открытий. Этот факт не рефлексировался учеными потому, что в рамках метода проблемных ситуаций психолог не мог наблюдать иного процесса, кроме связанного с решением задач, но не вне ее.

10. В период до начала 70-х годов XX-го века выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания не находило своего применения в психологическом раскрытии **природы творчества**. Тот факт, что древние греки ввели специальный термин «поризм» для обозначения удивительного для всех непредвиденного выхода человека в «непредзаданное», так и оставался в плену у мистики. Не рассматривались в качестве актуальных проблем вопросы, поставленные Адамаром, который уже в начале XX века

утверждал, что существует два вида изобретений. В первом – ум идет от вопроса к решению, а во втором – напротив, открывается факт, а затем необходимо представить, чему он может служить. Как это ни парадоксально, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки [1]. По существу здесь Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. Адамар приводит многочисленные примеры, окончательно приводящие его к выводу, что редко важные исследования проводились с целью их практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим *мотивом* все знать и понимать» [1]. Подобную динамику мы наблюдаем в изменении природы труда. *Наемный труд*, породивший связь высокой успешности деятельности со способностями в эпоху Возрождения при ценностях капитализма естественен. Вместе с тем, эволюция отношения к труду подготавливает его смену. Так, уже Форд отмечает: «Стремление все делать как можно лучше, даже когда это никому не важно» [15] – показатель того, что труд начинает терять характер наемного. О бескорыстном отношения к труду, как условию проявления творчества, говорит Эйнштейн: ни те, кто приносят плоды своего мозга лишь в утилитарных целях, ни те, для которых это способ удовлетворения честолюбия, не могут построить Храм науки. «Если бы были лишь люди из указанных категорий, то храм не мог бы быть построен, как не может вырасти лес из одних лишь вьющихся растений» [20, с. 151]. Стахановское движение формирует отношение к труду как к делу чести, своему призванию. Вспомним вывод Гальтона: одаренных отличает приверженность делу [25].

11. Решение этой проблемы, как и реализация «Принципа творческой самодеятельности» [11] уже после смерти Рубинштейна получены в результате разработки метода «Креативное поле» [6]. Это – единственный пока метод, построенный не в рамках модели «Стимул-реакция», которой Челпанов дал тонкое определение: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [17, с. 335]. В отличие от этого вида эксперимента метод «Креативное поле» фактически в рамках лабораторного эксперимента моделирует исследовательскую деятельность в системе однотипных задач, что обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. В силу этого «Креативное поле» позволяет анализировать работу участников эксперимента по трем уровням познания, выделенным Гегелем [6]. Первый, поверхностный, слой – заданная деятельность по решению конкретных задач. Полученные на этом уровне данные, позволяют судить об уровне

интеллекта по всем параметрам обучаемости: 1. Темпу продвижения (скорости нахождения способа решения первой задачи: время, количество проб и ошибок); 2. Уровню обобщенности и экономичности (оптимизации способа решения); 3. Осознанности; 4. Самостоятельности (объяснения ошибок).

Это – возможно, поскольку мы даем не одну задачу и не ряд разных. Это позволяет преодолеть недостатки тестирования, поскольку интеллект в такой системе определяется более точно, чем в тестах. Если работа участника эксперимента проходит только в рамках решения предъявляемых задач (а также ориентация на время и успех других), то при разной степени успешности, в том числе успешной, мы относим его к стимульно-продуктивному уровню. Это – деятельность на уровне единичного. Второй – глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и не очевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Здесь человек выходит за рамки первоначальных требований, «взрывает слои сущего» [12]. На этом основании мы относим его к эвристическому уровню – работу на уровне особенного и констатируем наличие у него способности к творчеству, т.е. одаренность. Оно всегда выражено эмоционально («Маленькая, но моя!»). В определенном смысле представляется, что такое понимание творчества созвучно мысли М.М. Бахтина о том, что творчество не сводится к технике делания, а является ***духовно-нравственным зарядом*** к действию. Далее, самостоятельно найденная эмпирическая закономерность может не использоваться только как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. Найденные закономерности подвергаются доказательству путем анализа их исходного генетического основания. Здесь мы впервые сталкиваемся с феноменом подлинного *целеполагания.* При этом действие индивида приобретает порождающий характер: его результат шире, чем исходная цель. Это – уровень постановки новых проблем и построения теорий. Здесь анализ совершается на уровне всеобщего. Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Но, познав сущность явления, можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности человека. Подлинная «приверженность к делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. «Талант – это любовь к процессу, к тому, что ты делаешь» [8]. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную

самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества. На этом уровне одаренность не может определяться только высотой развития способностей. Способности человека определяют успешность овладения им деятельности, но не ее развитие. В этом отношении способности одного уровня могут быть как у тех, кто приносит в храм науки плоды своего мозга лишь в утилитарных целях, и у тех, кто реализует свое честолюбие, и также у тех, кто бескорыстно, в силу приверженности развивает свою деятельность, открывая новые законы, и тем самым строит Храм науки [24]. Таким образом, одаренность как способность к творчеству: развитию деятельности по собственной инициативе, является свойством целостной личности и родовым признаком человека. Интеллект в этом единстве обеспечивает успешное овладение деятельностью, а познавательная мотивация – ее дальнейшее развитие. Конкретное соотношение этих факторов определяется в процессе их интеграции (если доминирует мотив успешности – развития не будет). Достаточно вспомнить теорию «калейдоскопизма» Франкла: «Чтобы увидеть мир, надо забыть о себе» [16]. Валидность и прогностичность метода «Креативное поле» доказана в исследованиях на общей выборке до 10 тыс. испытуемых разных профессий и возрастов и в ряде лонгитюдов от дошкольного возраста, а также полувекового лонгитюда от школы 1970-2020 гг. до возраста зрелости. Первоначальное определение одаренности как способности к творчеству научно обосновано.

Литература

1. Адамар, Ж. Исследование психологии процесса изобретения в математике. – М., 1970.
2. Богоявленская, Д.Б. Философские основы понятия одаренности // Культурно-историческая психология. – 2019. – т.15. – № 2. – С. 14-21.
3. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд.2-е, перераб. и дополн. – М.: АСОУ, 2018. – 240 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С.144-146.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.

6. Гегель, Г.В. Наука логика. 1812. – СПб.: Наука, 1997. – 800 с.
7. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. Сборник переводов, под общ. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-457.
8. Горький, А.М. Письма к рабкорам и писателям. – М., 1937.
9. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 345 с.
10. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская (ответственный исполнитель), В.Д. Шадриков (научный редактор). – М.: Минобразования России, 1998.
11. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. № 4. – С. 101-109.
12. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959.
13. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
14. Философская энциклопедия // ИФ АН СССР. Т.1, 2. – М., 1960.
15. Форд, Г. Моя жизнь, мои достижения. – М., 1922.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
17. Челпанов, Г.И. Психология, философия, образование. Избранные труды. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 520 с.
18. Шарден, П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987.
19. Штерн, В. Умственная одаренность. – М.: СПб., 1997.
20. Эйнштейн, А. Физика и реальность. – М., 1965.
21. Galton, F. Hereditary Talentand Character. MacMillan’s Magazin, vol. XII, 1865.
22. Guilford, J.P. An odyssey of the SOI model. Autobiography of Dr. j. P. Guilford. – Tokyo, 1988.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_14_18

«ЭФФЕКТ РАСЩЕПЛЕНИЯ» ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРЕАТИВНОСТИ[1]

М.А. Холодная, ФГБУН «Институт психологии РАН» (г. Москва)
e-mail: kholod1949@yandex.ru

Аннотация. Обосновывается многомерная (нелинейная) природа креативности в виде «эффекта расщепления» высоких и низких показателей психометрической креативности. Высокие показатели креативности могут быть сопряжены, как с высокой, так и низкой продуктивностью психической деятельности, аналогично низкие показатели – как с низкой, так и высокой. Критерий «расщепления» высоких и низких показателей креативности – это мера сформированности понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей.

Ключевые слова: многомерное ментальное свойство, креативность, «эффект расщепления».

«THE SPLITTING EFFECT» OF CREATIVITY INDICATORS

M.A. Kholodnaya, Institute of Psychology RAS (Moscow)
e-mail: kholod1949@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the multidimensional (nonlinear) nature of creativity in the form of «the splitting effect» of indicators of psychometric creativity. High indicators of creativity can be associated with both high and low productivity of mental activity, similarly low indicators – both low and high. The criterion of «splitting» high and low values of creativity is a measure of the formation of conceptual, metacognitive and intentional abilities.

Keywords: multidimensional mental property, creativity, «the splitting effect».

В исследованиях креативности с использованием традиционных тестов обнаруживаются две основные проблемы, наличие которых вынуждает пересмотреть природу измеряемого с их помощью психического свойства. Во-первых, зафиксированы как сильные, так и слабые (иногда даже отрицательные) связи показателей креативности и интеллекта (в терминах IQ). Мета анализ исследований соотношения креативности и интеллекта (21 исследование, 45 880 человек) показал крайне широкий диапазон корреляций этих показателей – от 0,48 до 0,76 [4]. Такой разброс результатов можно объяснить тем, что проявления креативности могут либо способствовать, либо препятствовать продуктивности интеллектуальной деятельности.

[1] Исследование выполнено по госзаданию № 0138-2021-0007 «Многомерная природа способностей и ментальных ресурсов человека».

Во-вторых, отмечается сопряженность высоких и сверхвысоких показателей креативности с личностными дисфункциями, вплоть до психотических расстройств. Одно из возможных объяснений заключается в следующем. Проявления креативности связаны с низким уровнем латентного торможения, когда сознанию оказывается доступной самая разнообразная периферическая информация, внимание становится «расфокусированным». Но, если внимание слишком расфокусировано, в сознании будет представлено много иррелевантных идей. Неудивительно, что высокая оригинальность (способность продуцировать статистически редкие ответы) оказывается сходной с симптоматикой психоза.

Итак, гетерогенность выборки в исследованиях креативности свидетельствует о психологической неоднозначности ее показателей. По-видимому, креативность не является одномерным (линейным) свойством. Ранее возможность «расщепления» психологических показателей была продемонстрирована на примере когнитивных стилей [1; 2] и психометрического интеллекта [3].

Обратимся к проблеме психологического содержания показателей креативности (вербальной и невербальной). В качестве показателей психометрической креативности («дивергентной продуктивности») обычно рассматриваются: 1) *оригинальность* (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов); 2) *беглость* (количество идей, возникающих в единицу времени); 3) *гибкость* (способность продуцировать разнообразные идеи, легко переходить от одной идеи к другой); 4) *разработанность* (разработка возникшей идеи с использованием множества деталей).

Наиболее психологически неоднозначным является показатель *Оригинальность.* В.Н. Дружинин подчеркивал, что у ответов с минимальной частотой встречаемости семантическая связь ответа со стимулом отсутствует, поэтому такой ответ нельзя называть оригинальным. По-настоящему оригинальный ответ имеет среднюю частоту встречаемости, так как в нем воспроизводятся элементы содержания исходного стимула по принципу семантического синтеза. Детальная аргументация того обстоятельства, что показатель Оригинальность не имеет отношения к оценке творческих способностей, представлена в работах Д.Б. Богоявленской.

Следовательно, за высокой оригинальностью (редкостью) ответа могут стоять разные психологические механизмы: собственно оригинальность как проявление творческой продуктивности либо дефицит способности выполнять семантические преобразования и низкий уровень непроизвольного контроля процесса переработки информации. То есть, высокая оригинальность расщеп-

ляется на две составляющие: продуктивную (*высокий уровень понятийных, прежде всего концептуальных способностей, отвечающих за порождение новых ментальных содержаний с учетом латентных признаков и связей*) и непродуктивную (низкий уровень понятийных способностей и, как следствие, бессвязный, «калейдоскопический» характер мыслительной деятельности в виде статистически редких ответов).

В свою очередь, низкая оригинальность может скрывать либо действие механизма латентного торможения в виде склонности к непроизвольному контролю границ своего понятийного опыта (продуктивная составляющая), либо неспособность выделять и комбинировать маловероятные признаки в силу наличия жестких понятийных схем (непродуктивная составляющая).

Что касается показателя *Беглость,* то обычно вербальная беглость (скорость и легкость порождения словесной продукции) трактуется как один из аспектов вербальных способностей, который тесно связан с другим их аспектом, а именно вербальным пониманием (запасом слов, осведомленностью, пониманием текста).

Соответственно высокая беглость «расщепляется»: этот показатель может быть связан с включением семантического анализа, что предполагает последовательную актуализацию множества взаимосвязанных идей (продуктивная составляющая), либо слабой представленностью семантического анализа, что инициирует поток множества случайных, не связанных между собой идей (непродуктивная составляющая).

В свою очередь, низкая беглость может объясняться направленностью на тщательную семантическую проработку информации с соответствующим замедлением темпа генерации идей (продуктивная составляющая) либо жесткостью и инертностью имеющихся семантических сетей (непродуктивная составляющая).

Показатель *Гибкость* также «расщепляется», так как высокая гибкость может быть связана либо с гетерархическим характером индивидуальной категориальной системы и соответственно ее разнообразием (продуктивная составляющая), либо с активной генерацией категорий без опоры на анализ категориальных связей ответов с содержанием стимула (непродуктивная составляющая).

Что касается низкой гибкости, то это может быть обусловлено высокой степенью иерархизации индивидуальной категориальной системы, когда активность процесса порождения категорий уменьшается за счет сильных межкатегориальных связей (продуктивная составляющая), либо бедностью индивидуального категориального опыта (непродуктивная составляющая).

Наконец, показатель *Разработанность* (в тесте невербальной креативности) также имеет двойственную природу. Во многих исследованиях отмечается связь данного показателя с уровнем аналитического интеллекта (в терминах методики Равена), вербальным и кристаллизованным интеллектом. То есть, за высокой разработанностью ответа стоит способность к концептуализации «пустого» стимула как аспект комбинаторной интеллектуальной деятельности (продуктивная составляющая). Однако иногда чрезмерная детализация ответа может быть связана с явлением компартментализации в виде склонности обращать внимание на множество случайных деталей в связи с неспособностью построить целостный визуальный образ «пустого» стимула (непродуктивная составляющая).

В свою очередь, низкий показатель разработанности может быть связан с абстрактным стилем концептуализации, когда преобладает склонность игнорировать детали в пользу построения обобщенного визуального образа (продуктивная составляющая), либо с низкой дифференцированностью понятийного опыта и, соответственно, слабой детализацией визуального образа (непродуктивная составляющая).

Итак, основные показатели креативности оказываются психологически неоднозначными: они расщепляются в зависимости от преобладания продуктивной или непродуктивной составляющих. Критерии их расщепления – это мера сформированности, во-первых, *понятийных способностей*, отвечающих за семантический анализ, поиск категориальных обобщений и порождение новых ментальных содержаний; во-вторых, *метакогнитивных способностей,* обеспечивающих избирательную переработку информации и селекцию релевантных признаков на основе механизма непроизвольного интеллектуального контроля; в-третьих, *интенциональных способностей*, лежащих в основе индивидуализированной формы восприятия и понимания происходящего за счет богатого персонального опыта. То есть, за одними и теми же показателями креативности могут стоять разные типы интеллектуального поведения.

В частности, в зависимости от уровня сформированности понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей, полюс высокой креативности (высокие показатели психометрической креативности) может проявляться либо в виде творческой продуктивности в постановке проблем, либо в шизотипическом поведении; соответственно полюс низкой креативности (низкие показатели психометрической креативности) – либо в виде творческой продуктивности в решении проблем, либо в репродуктивном поведении. Фактически, можно говорить о двух радикально разных типах креативности: психометриче-

ской креативности как дивергентном мышлении (на первый план выходят показатели беглости и оригинальности идей) и экспертной креативности (на первый план выходят понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности).

Заключение. Психологическая неоднозначность показателей креативности позволяет говорить об «эффекте расщепления» проявлений психометрической креативности: высокие показатели креативности могут быть сопряжены как с высокой, так и низкой продуктивностью психической деятельности; аналогично низкие показатели креативности – как с высокой, так и низкой продуктивностью психической деятельности. Наличие «эффекта расщепления» приводит к важным методическим и теоретическим следствиям [3]. В плане методических следствий необходимо признать определенные ограничения в интерпретации результатов тестирования. В частности, линейная интерпретация индивидуальных показателей по принципу «чем выше, тем лучше / чем ниже, тем хуже» оказывается несостоятельной. В перспективе можно говорить о необходимости разработки мультиполярных шкал – шкал, которые позволяют оценить измеряемый признак в пространстве некоторого множества других признаков с учетом «точек бифуркации», когда основной признак – в одном и том же диапазоне его значений – «расщепляется» на некоторое множество субполюсов (областей), дифференцирующих радикально разные подгруппы респондентов.

Теоретические следствия связаны с необходимостью учета многомерной (нелинейной) природы креативности. Такой подход позволит перейти к описанию и оценке индивидуальных интеллектуальных возможностей человека на основе более интегрального понятия «индивидуальный интеллектуальный ресурс», в рамках которого механизмы творческой интеллектуальной деятельности рассматриваются как результат взаимодействия разных видов способностей – когнитивных, креативных, понятийных, метакогнитивных, интенциональных.

Литература

1. Холодная, М.А. Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей // Интеллект и творчество. Под ред. А.Н. Воронина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – С. 30-48.
2. Холодная, М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили. – М: Юрайт, 2018.
3. Холодная, М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 18-31.
4. Kim, K.H. Can only intelligent people be creative? // The Journal of Secondary Gifted Education. V. XVI. № 2/3. 2005. – P. 57-66.

УДК 159.922.7
DOI: 10.53677/9785919160441_19_23

НАПРЯЖЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

В.И. Панов, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: ecovip@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена результатам проверки гипотезы о том, что для развития интеллектуальных и академических способностей детей с разными признаками одаренности необходима диагностика и коррекция их когнитивно-регуляторных способностей. По уровню развития этих способностей выделены три группы, соответствующие разным видам одаренности: «самостоятельные учащиеся», «условно самостоятельные учащиеся», «несамостоятельные учащиеся». Показано, что напряженность образовательной среды при обучении детей с разными признаками одаренности может выступать как положительным (стимулирующим), так и отрицательно действующим фактором.

Ключевые слова: образовательная среда, напряженность, одаренные дети, критерии, одаренность актуальная, скрытая и потенциальная.

THE STRENGTH OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF THE LEARNING OF CHILDREN WITH DIFFERENT CRITERIA OF GIFTEDNESS

V.I. Panov, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: ecovip@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the results of testing the hypothesis that for the development of the intellectual and academic abilities of children with different signs of giftedness, it is necessary to diagnose and correct their cognitive-regulatory abilities. According to the level of development of these abilities, three groups are distinguished, corresponding to different types of giftedness: «independent students», «conditionally independent students», «non-independent students». It is shown that the tension of the educational environment in teaching children with different signs of giftedness can act as both a positive (stimulating) and a negative factor.

Keywords: educational environment, tension, gifted children, criteria, actual, talent, latent and potential giftedness.

Теоретические предпосылки и проблема

В последнее десятилетие тема одаренности, образно выражаясь, «набирает обороты». Увеличивается количество исследований и публикаций, а также учреждений, ориентированных на работу с одаренными детьми.

Согласно определению, в Рабочей концепции одаренности [5], одаренность может существовать и проявляться не только в актуальной, явной форме, но и в потенциальной, скрытой. И потому более корректно будет говорить о де-

тях с признаками одаренности. И действительно, в общеобразовательной практике и педагогам, и психологам приходится иметь дело с детьми, для которых характерны разные признаки и разный уровень проявления одаренности.

В качестве примера приведу опыт работы Лицея № 1524 (директор – Т.В. Хромова, научный руководитель – В.И. Панов) как экспериментальной площадки МДО, целью которой является разработка психолого-педагогического обеспечения напряженной образовательной среды, направленной на проявление и развитие способностей и личности детей с разными признаками одаренности: явной (актуальной), скрытой и потенциальной [4, с. 207-223].

В отличие от актуальной (явной) одаренности: «Потенциальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности» [5, с. 25]. «Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка» [5, с. 26].

Необходимость образовательной среды, учитывающей особенности детей с признаками явной, скрытой и потенциальной формами одаренности, была обусловлена спецификой контингента обучающихся в лицее. При общей направленности на работу с интеллектуально одаренными детьми в этом лицее обучались дети с разным уровнем интеллектуальных способностей и готовности к обучению:

- дети с явными признаками интеллектуальной и академической одаренности. Одни из них поступили в лицей в подростковом возрасте из других школ. Другие – это дети младшего школьного возраста, проявившие признаки ранней одаренности еще в дошкольном возрасте и прошедшие обучение в Сократовской школе при лицее;
- дети со скрытой одаренностью, перешедшие в лицей в подростковом возрасте из других школ и показывающие отдельные признаки одаренности;
- дети, принятые в лицей по территориальному признаку и до этого не проявившие признаки одаренности – дети с потенциальной одаренностью.

Выстраивание развивающей образовательной среды для указанных групп детей с разными признаками одаренности поставило перед нами две проблемы:

1) снижение успеваемости среди учащихся, которые до обучения в лицее были «отличниками» и «хорошистами», а затем вдруг превратились в «троечников» и вообще в неуспевающих;

2) необходимость выявления скрытой и потенциальной одаренности у учащихся, поступивших в лицей из других учебных учреждений.

Методика и результаты

Опираясь на понимание одаренности как системного, развивающегося качества психики [4] и на концепцию произвольной саморегуляции О.А. Конопкина [1], нами была высказана гипотеза о том, что системообразующим фактором интеллектуальной и академической одаренности выступает способность к произвольной регуляции своих когнитивных и регуляторных процессов (действий) при выполнении задания. Вследствие чего, недостаточная сформированность звеньев произвольной регуляции когнитивных процессов выступает внутренним барьером для проявления и развития интеллектуальных и академических способностей лицеистов.

Для проверки этой гипотезы Н.Ф. Кругловой [2; 3] был разработан комплекс методик, позволяющий «прозванивать» звенья когнитивно-регуляторной системы обучающегося на материале трех форм учебного материала (вербально-понятийной, знаково-счетной и наглядно-образной). А именно, выявлять способность обучающегося: принять задачу, сформировать цель, увидеть и понять условия ее выполнения, найти оптимальный способ ее достижения, осуществить контроль за выполняемыми действиями и результатом, произвести коррекцию деятельности в случае необходимости.

В итоге, предлагаемый комплекс методик позволяет охарактеризовать наличный и потенциальный уровни сформированности регуляторно-когнитивного навыка в построении данным учащимся своей учебной деятельности. В свою очередь, полученные таким образом результаты диагностики дают возможность произвести дифференциацию учащихся на три типологических группы, различающиеся уровнем регуляторно-когнитивного потенциала при построении ими учебной деятельности [3].

Группа I – «самостоятельные учащиеся» с высоким уровнем сформированности регуляторно-когнитивного навыка, среди которых преобладают учащиеся с интеллектуальной и академической одаренностью. Высокий интеллект, самостоятельность добывания и использования знаний, позволяют этим учащимся с легкостью усваивать различные учебные предметы. Однако их разное личностное отношение к предметам, зачастую приводит к тому, что по одним

предметам они учатся блестяще, по другим – нет. Помощь со стороны не требуется. Повышенная напряженность образовательной среды выступает для них стимулирующим фактором [3].

Группа II – «несамостоятельные учащиеся» с высоким уровнем произвольной регуляции учебных действий, но при низкой самостоятельности и недостаточном умении анализировать и выделять условия выполняемого задания. Конструируемая такими лицеистами модель значимых условий, планирование, способы работы и самоконтроль – не оптимальны. При оказании помощи в осуществлении дополнительного контроля за операциональными действиями (способом работы) или при предложении различных видов помощи, полноценность регуляции приближается к группе I. Помощь в большинстве случаев они принимают и используют адекватно задаче. Уровень развития интеллекта – средний, но встречается и высокий. Готовность к обучению часто – средняя. Среди учащихся, вошедших в эту группу, иногда встречаются: а) учащиеся с академической одаренностью, но она чаще всего маскируется учебной неуспешностью; б) учащиеся с социальной одаренностью (лидерской, эмоциональной, художественной). В эту группу входят также те учащиеся, о которых учителя говорят, что они учатся ниже своих возможностей, отличаются интеллектуальной пассивностью, снижением мотивации учения, частичной педагогической и социальной запущенностью. Общая характеристика учащихся с этим типом одаренности – «неуспевающие одаренные учащиеся». Напряженная образовательная среда действует на этих учащихся по-разному, в том числе и разрушающим образом.

Группа III – «условно самостоятельные учащиеся» со сниженным уровнем осознаваемости процесса регуляции заданной деятельности. Самостоятельность – достаточно высокая, но неэффективная. Плохо удерживается цель деятельности, формируемая модель условий – неадекватна из-за неумения анализировать и обобщать значимые признаки и условия, поэтому и способы выполнения работы не оптимальны, а работа по самоконтролю практически отсутствует. Качество сформированности психических процессов довольно низкое: уровень мышления – конкретный; вербальный анализ и обобщение, образный анализ и синтез находятся на низком уровне развития; мыслительные операции с символами и отвлеченными понятиями не развиты. Логическое мышление – практически не сформировано: могут сформировать наглядно-обобщенный способ работы, но предпочитают наглядно-действенный способ работы. В целом у представителей этой группы снижены уровень интеллекта и готовность к обучению.

Однако встречаются учащиеся и с высоким интеллектуальным развитием. В основной массе это – учащиеся, ослабленные физически или функционально, с замедленной нейродинамикой. Напряженная образовательная среда во всех случаях действует разрушающе, вследствие чего все учащиеся этой группы требуют индивидуального подхода и дифференцированной помощи.

Выводы:

- у детей с разными признаками одаренности неуспешность в учебной деятельности является, может быть, следствием недостаточно сформированной способности к произвольной регуляции когнитивных процессов;
- диагностика когнитивно-регуляторных способностей у детей с потенциальной и скрытой одаренностью позволяет выявить внутренние барьеры, препятствующие проявлению их интеллектуального потенциала;
- напряженность образовательной среды оказывает на детей с явной одаренностью стимулирующее воздействие, на детей с потенциальной одаренностью – отрицательное воздействие, а на детей со скрытой одаренностью может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие;
- обучение детей с разными признаками одаренности в напряженной образовательной среде должно сопровождаться психологической диагностикой и коррекцией развития их когнитивных и регуляторных способностей.

Литература

1. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: (Структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
2. Круглова, Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника: Учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. О.А. Конопкина и В.И. Панова; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – 247 с.
3. Круглова, Н.Ф., Панов, В.И. Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и школьная неуспешность // Прикладная психология. – 2001. – № 5. – С. 40-51.
4. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
5. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков [и др.]. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.

УДК 371
DOI: 10.53677/9785919160441_24_28

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: ТРАЕКТОРИЯ ЭМИГРАЦИИ ИЛИ СПОСОБ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ?

А.В. Леонтович, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: leontovich.aleksandr@school.msu.ru

Аннотация. Обоснована актуальность становления российской идентичности одаренных школьников для формирования их представлений о стране будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены целевые установки при проектировании деятельностной образовательной среды подготовки и участия учащихся в международных образовательных программах.

Ключевые слова: идентичность, одаренность, деятельностная среда, международные программы.

INTERNATIONAL PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN: THE TRAJECTORY OF EMIGRATION OR THE WAY OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN IDENTITY?

A.V. Leontovich, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: leontovich.aleksandr@school.msu.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of the formation of the Russian identity of gifted schoolchildren for the formation of their ideas about the country of their future professional activity. The article considers the target settings in the design of the activity-based educational environment for the preparation and participation of students in international educational programs.

Keywords: identity, giftedness, activity environment, international programs.

Проблема становления идентичности одаренных учащихся, как особой категории детей, в психологии подробно не обсуждалась. Авторы уделяют больше внимания структуре одаренности и ретроспективе развития представлений об одаренности (Д.Б. Богоявленская [1]), механизмам социализации одаренных детей (В.С. Юркевич [6]) и др. Одна из недавних попыток рассмотреть соотношение идентичности и одаренности была предпринята сообществом журнала «Социальные явления» (Том 10, № 1, 2020: Проблемы формирования идентичности школьников).

Между тем формирование идентичности одаренных детей имеет ключевое значение при обсуждении проблемы «утечки мозгов» из нашей страны. Обычно эта проблема обсуждается с точки зрения создания высокооплачиваемых рабо-

чих мест и развития инновационных отраслей экономики, где такие рабочие места необходимы. Между тем развитие с раннего возраста причастности талантливых детей к культуре своей страны, к бывшим и существующим научным и технологическим школам имеет едва ли не большее значение.

Целью настоящей работы является выявить факторы идентификации одаренных старшеклассников при их участии в международных образовательных программах.

Мне часто задают вопрос: а правильно ли знакомить школьников с международными программами, тем самым формируя их представления о возможной будущей карьере за рубежом; способствовать развитию их личных контактов с представителями зарубежных университетов и компаний? Как такие контакты сказываются на самоопределении учащихся, их ответах на вопросы: они последователи и будущие продолжатели российских научных школ или участники международного рынка интеллектуального труда? Носители традиций российского Отечества или граждане глобального мира? Одно другого не исключает, но важно позиционное самоопределение: человек выходит на глобальный уровень для продуктивного взаимодействия и интеллектуального обогащения или он стремится использовать ресурс своей культуры для эффективного самопродвижения на глобальном уровне; является ли участие в международных событиях «зацепкой» для будущего переезда в другую страну или наоборот – укрепления желания жить и работать на исторической Родине, при этом в тесном контакте с коллегами из других стран.

Особенно это актуально, когда мы говорим об одаренных детях, способных предложить в будущем новые, стратегически и коммерчески перспективные технологические решения. Они понимают, что их интеллектуальный потенциал будет востребован в любой стране, для них пословица «где родился, там и пригодился» не работает. Ведущие технологические компании, государственные структуры в разных странах мира пытаются создать базы данных таких детей с тем, чтобы предложить им выгодные условия обучения и дальнейшего трудоустройства.

А.В. Нечаев указывает, что одаренность по своей природе понимается как нечто внесоциальное (он рассматривает одаренность как индивидуальное проявление качеств, позволяющих достигнуть личного успеха), а идентичность, напротив, как готовность принять ту или иную социальную роль, функцию, маску. Но их «…общие корни в человеческой деятельности, когда одно и то же действие может одновременно формировать и человеческую идентичность, и

его уникальную одаренность. Но там же, как оказалось, в человеческой деятельности лежат и механизмы разрушения его одаренности и стирания его идентичности…» [4]. Через совместную деятельность уточняется и содержание самого понятия – как одаренность не «для себя», а «для других и вместе с другими».

Именно в целостно организованной деятельности детско-взрослой команды, выполняющей проект и подготавливающей его к представлению на международном событии, формируются ценностные позиции учащихся, с которых они выступают на международных мероприятиях – «я предлагаю сильную позицию для взаимодействия и сотрудничества на основе российской идентичности, достижений отечественных культуры, науки, образования» или «я готов встроиться в предлагаемые форматы работы и адаптироваться в них». Целенаправленное формирование первой позиции способствует будущему ценностному выбору – оставаться работать в стране или переезжать на ПМЖ за рубеж.

В настоящее время детям школьного возраста предлагается достаточно широкий спектр возможностей участия в международных интеллектуальных событиях – олимпиадах, выставках научно-технического творчества молодежи, научно-практических конференциях [3, 5]. Пандемия коронавируса и режим закрытых границ, с одной стороны, ограничили возможность очной встречи детей из разных стран мира, с другой стороны, резко расширили возможности дистанционного общения, когда подключение к дистанционным платформам не требует финансовых расходов, а личное общение, хоть и с серьезными оговорками, может состояться.

Международные программы различаются по целевой направленности, создаваемой в них среде, характере взаимодействия участников. Так, например, американская система ISEF создает жесткую конкурентную среду, значимые для участников размеры премий победителям, во многом является смотром талантливой молодежи со всего мира для американских университетов.

На программах Международного движения содействия научно-техническому досугу молодежи MILSET не принято присуждение каких-либо премий и призов, все участники награждаются одинаковыми сертификатами. Это ориентирует их на сотрудничество, стремление лучше узнать сверстников из других стран и содержание их проектов. Особенно перспективны в этом отношении лагеря и профильные смены, на которых происходит не представление и защита выполненных «дома» проектов, а совместная работа международных детских команд, которые «с нуля» получают общий результат (конструируют ро-

бота или собирают данные о химическом составе веществ). Одним из примеров таких форм является Международная исследовательская школа [2].

Участие именно в не соревновательных событиях в наибольшей степени формирует российскую идентичность наших детей. Это позволяет уйти от преимущественной целевой установки на личную победу и сместить ее в сторону ценности коммуникации. При организации деятельностной среды таких событий необходимо формирование следующих качеств и мотивов:

- ценность не столько личного успеха, сколько успеха организации и страны;
- способность предложить решение, ценное и полезное для представителей других стран;
- возможность вовлечь в интересные формы досуговой или игровой деятельности, соответствующие традициям страны;
- желание содержательно представить культуру, традиции и обычаи своей страны;
- способность выделить общее и особенное в сравнении себя с представителями других стран.

При этом развивается самоидентификация детей как представителей России – осознание ответственности за то, как иностранцы будут судить о русских и России; проявляется желание рассказать о своей стране, системе обучения, увлечениях молодежи; позитивно представить разные мелочи, о которых раньше не задумывался.

Приведем высказывание Марии К., участницы одной из международных выставок научно-технического творчества молодежи: «В этот день был день рождения у участника из Британии, и поэтому ему подарили огромный торт, которым он всех угощал. После этого мы здорово провели время, общаясь на английском с нашими новыми друзьями из разных делегаций и играя в игру, правила которой объясняла наша делегация, так как эта игра – русская. В итоге победила дружба, чему все были очень рады».

Таким образом, ключевым фактором формирования идентичности одаренных детей при их участии в международных мероприятиях является создание деятельностной среды, обеспечивающей продуктивную коммуникацию со сверстниками из других стран на основе научного содержания и национальных традиций.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Философские основы понятия одаренности // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 2. – С. 14-21.
2. Леонтович, А.В. 3-я Международная исследовательская школа // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 10. – С. 41-44.
3. Леонтович, А.В., Сальникова, К.С., Конрад, И.С. Исследовательская деятельность школьников: международные проекты // Народное образование, 2010. № 3. – С. 253-259.
4. Нечаев, А.В. Где живет идентичность // Социальные явления. – 2020. – Т. 10. – № 1: Проблемы формирования идентичности школьников – С. 3-6. Режим доступа: http://journal.socialphenomena.org/index.php/soph/article/view/121/118
5. Сальникова, К.С. Международный опыт организации конкурсов проектных и исследовательских работ школьников (на примере Мексики, Тайваня, стран Европейского союза) // Научное образование / Science Education // Сборник статей участников симпозиума по проблемам развития одаренности детей и юношества в образовании. Под редакцией А.С. Обухова. – Якутск, 2019. – С. 107-126.
6. Юркевич, В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 28-38.

НАПРАВЛЕНИЕ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПИСАТЕЛЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ

«Познание начинается с удивления».
(Платон)

Семь лет осознанного и целеустремленного писательства, в корне изменившего мою прежнюю жизнь, не оставили мне ни одного шанса оставаться прежней личностью, достаточно комфортно чувствовавшей себя в обстоятельствах своего многолетне-счастливо обустроенного бытия. К моменту начала стремительно происходивших со мной перемен, семь лет – на сегодняшний день, оно, мое тогдашнее безоблачное счастье, включало в себя великолепно налаженный быт, без присутствия рутины болотной стагнации в его не менявшейся годами сути. Значительно-весомо подпитывалась она и бескомпромиссной уверенностью в нужности того, чем, с неугасаемым интересом к вновь выбранной профессиональной активности – преподавание иностранного языка – и всепоглощающим азартом особы, жаждавшей непрестанного совершенства своей души, я тогда занималась.

Следует, во избежание возможных недоразумений, внести ясность в повествование, что годы моего раннего и последующего детства, а также и дни моей незабываемой юности были для меня временем большого и, помнится, изнурительного труда, направленного, благодаря терпеливому наставничеству моих родителей и преподавателей, работавших со мной, на путь становления всесторонне развитой, творчески ориентированной личности. Что подразумевало, в конечном итоге, овладение специальностью музыканта-исполнителя и преподавателя музыки. Да, ежедневные многочасовые занятия за роялем развивали безукоризненную технику пальцев. А волнительные всплески интеллектуальной устремленности подталкивали быстро и восхитительно развивавшееся воображение к проникновению в смысл исполняемых на рояле произведений.

Глубокая и ранимая чувственность, как мне теперь понимается, еще с детских лет стала частью моей природы и, незаметно для меня самой, трансфор-

мировалась в прочный фундамент, или, в базис мыслетворения, на котором, в каждом прожитом мною дне, скрупулезно-ответственно утверждался профессионализм творческой личности.

Много лет прошло, прежде чем мне стало понятно: элементы познания, разносторонне обширные, которые были заложены в программу моего обучения – семь лет в музыкальной школе, четыре года в музыкальном училище и пять лет в консерватории – предопределили в моей непрестанно совершенствовавшейся сущности перманентно-волевое присутствие интуитивно-целевой направленности мышления. Оно, благодатными приливами огромной мыслительной силы, чудесным образом пробуждалось всякий раз, когда возникала потребность в интерпретации исполняемых произведений. Признаю, блаженно сладок мир воображаемо-невидимых глазу иллюзий, которыми, ты это только томительно-взволнованно чувствуешь, наполняется душа в чудные мгновения погружения твоего сознания в мир расшифрованной, тобой же, музыки. Ибо, любая музыка, в своем окончательном варианте, что есть звуковое воспроизведение исполнителями нотной записи, претерпевает несколько стадий развития. Начинается оно с задумки композитора оживить, посредством нот, взволновавшую его идею. Именно нотной записью ложится она на нотный стан и сопровождается пометками автора, без которых, как ему представляется, не получится верного воспроизведения наработанного в его мыслях музыкального материала.

Не обойтись, однако, без уточнения, как важно в таком творческом тандеме – *автор – исполнитель* – чуткое взаимопонимание между автором произведения и исполнителем. На первый взгляд, любому исполнителю, и пианисту, и скрипачу, и трубачу, только и требуется, что следование, посредством механического движения пальцев, нотному тексту. Педантично точно выполняя нюансы, в виде словесно выписанных, так принято, по-итальянски, нюансов, таких, как ускорение или замедление в исполнении произведения. Но… Разве расшевелится, разве запоет душа слушателя, ради которого и происходит все это действо, в ансамбле со скучными пробежками пальцев рук исполнителя по клавиатуре рояля – тише или громче, отрывисто *staccato* или плавно *legato*?! Или в дуэте с безразличными касаниями смычка по струнам бездушной скрипки… Или в механике спонтанного нажатия пальцев по клапанам до блеска отполированной трубы…

Верно. Сложные технические комбинации пальцев музыкантов-исполнителей, оживляющих музыкальные инструменты, только тогда оправданы, когда,

своей своеобразной активностью, они посылают импульсы ментально-красочной импровизации в мозг исполнителя. Что есть, по сути, признак его индивидуально исполнительского сознания, как личностно неповторимого богатства его внутреннего мира. Мгновенно опознаваемого и понимаемого слушателями исполняемой им музыки.

Оно, сознание композитора-творца, есть неповторимо гениально в исполнительском мастерстве известных и ярко выдающихся исполнителей. Мне, как профессиональной пианистке, очень близка цельная, как ни коим образом невозможная и никакой силе не подвластная, коррекция глыбы пианистического мастерства в огромности личности Владимира Горовица, пианиста-виртуоза, императора музыки и одного из последних романтиков XX века. Оказавшим судьбоносно значимое влияние на развитие пианистической школы всего мира. И, сколь велика была его мировая фантастическая слава, столь же завидно потрясающей воображение была его благородная скромность. На вопрос, как он сам себя оценивает, Горовец ответил:

- Я – дерево. И не знаю, какой высоты. А вот Рахманинов – самое высокое дерево в мире.

Признаюсь, всецело посвятив себя искусству музыкального исполнительства и целенаправленного познания мира музыки, что дало закономерную возможность перейти далее к преподавательской деятельности, я с огромной радостью и сегодня пребываю в благодатной тени гениев, породивших и взрастивших этот удивительный музыкальный мир. Но, все более погружаясь в него, я не могла не почувствовать вибрации сопутствующих ему параллелей. Одна из которых – изучение иностранного языка.

Достаточно легко и увлеченно начался для меня процесс овладения английским языком в специальной, ориентированной на углубленное изучение иностранного языка, школе. Как видится, обучалась я ему одновременно с обучением игре на фортепиано. И, жажда познания, укоренившаяся в моей сути не без помощи натренированного в годах стоического терпения, без которого никакое обучение априори невозможно, значительно усилила мое желание не только изучать английский язык, но и поступательно-цельно постигать культуру народов, говорящих на этом языке.

Артикуляция. Это – именно то слово, которое благотворно сближает исполнение любого музыкального произведения и произношения иностранных слов. Так, если в музыке артикуляция – это способ исполнения последовательности ряда звуков при игре на музыкальном инструменте или при пении во-

кальных партий, то, в языкознании – это работа органов речи для произнесения звука.

Принципиальная личная заинтересованность найти явное подтверждение взаимосвязи музыкальных способностей и развитием навыков при изучении иностранного языка, убедила меня в очевидном: музыка, как и язык, очень выразительна! А выразительность речи, так же, как и музыки, достигается верными интонациями, ритмом звучания-произношения, ударением. При неправильном ударении создается напряженность в понимании сказанного. А в музыке – нарушается смысл исполнительского замысла.

И, наконец, то, что называется мелодикой языка, то есть, тонкости верного интонирования говорящего, характерного для изучаемого языка произношения, намного успешнее понимается и усваивается людьми, обладающими музыкальным слухом.

Вполне возможно, что чрезмерно обостренная развитость моего музыкального слуха и вполне конкретная направленность моего же воображения – искать и находить пути ментального соития с окружающим меня миром – довольно скоро кардинально и необратимо видоизменили тематику моих мыслей, равно, как и мою человеческую сущность. Толчком к началу такой явной трансформации стало начало боевых действий в регионе моего проживания, на Донбассе. Прогрессировавший в моем сознании процесс роковой рассогласованности с окружавшим меня и трагически быстро изменившимся миром стал причиной появления в мыслях абсолютно новых красок эмоционального реагирования на происходившее. Зыбкое чувство, временами, тремолировавшей тревоги, на протяжении многих месяцев, предшествовавших началу блокады региона – она длится уже восьмой год, сменилось константным и всепоглощающим состоянием непреходящего ни днем, ни ночью внутреннего беспокойства. Что стало очевидным признаком происходивших изменений в моем психофизиологическом состоянии.

Ночами, во время интенсивных обстрелов города, когда бессонница, ставшая превалировавшим и без труда опознаваемым фактором ночного бездействия потерявшего покой тела, превратилась в моей сущности в один, неуправляемый и беспрепятственно блуждавший по всему организму нерв, я заметила: одновременно, до критической точки кипения дошла работа мыслетворения. Именно тогда, в состоянии взрывного аффекта, как чисто интуитивного противопоставления концентрированного здравомыслия абсурдности происходившему, начала спонтанно-отрывочно записывать переживаемые ощущения, о

происходивших разрушениях во всех привычно возможных материях. И, вогнав себя в тиски личного силового волеизъявления высказаться, понимала: не в моих силах что-либо изменить в происходившем вокруг кошмаре. Но в моей власти позволить своему воображению запустить механизм работы подсознательно взбунтовавшейся ассоциативной памяти. Она, быстро разрушив барьер между реальным и воображаемым, обострила в моем сознании понятие творчества. На новой стадии личностного, творческо-эволюционного развития имевшей мало что общего с былой моей романтической склонностью к сладким и нежным грезам, из времени былой комфортной беззаботности. Но ставшей, совершенно непредвиденно для меня самой, началом абсолютно нового вида деятельности – писательства.

Его образно-символическая суть, обремененная желанием быть предельно достоверной в брутальной бытности наблюдаемого, оказалась зеркальным отражением среды моего нового обитания. В которой появился совершенно новый, не только для меня одной в данных трагических обстоятельствах, аспект жизненных ощущений: бунтарское неприятие происходящего и осознанная потребность, словами, как выстрелами в цель, в упор, найти ему логическое объяснение. Быстро погружаясь в бурлящий новыми впечатлениями круговорот своего обновленного мыслетворения, я, обретая силу вдохновения в желании не сломиться под напором силы всеобщего окружающего насилия, обрела чувство опоры только тогда, когда в моих руках оказались первые листки моего первого распечатанного текста, вмещавшего в себя усмиренную часть моих нескончаемых душевных переживаний. Казались они мне тогда отождествлением происходившей со мной мистики. Но, когда писательство, а по-другому уже быть и не могло, стало смыслом моей новой, всецело измененной жизни, я осознала: предметом происходящего со мной сегодня в реалиях блокадного Донецка – есть результат углубленно-целостного и многолетнего развития моей исходной деятельности музыканта-преподавателя, поступательно-успешно развивавшейся в предыдущих годах. Опытом прежней творческой активности, высвободившей из небытия, в непредвиденных экстремально трагических обстоятельствах, дремавшую в бездеятельности ту часть интеллекта, что, напитавшись артикуляционными особенностями и звучащей музыки, и произносимыми на иностранном языке словами, уже достаточно самостоятельно вызрела. Чтобы проявиться как независимая и внутренне завершенная часть моей творческой субъективности.

О том, что писательство не стало для меня случайным увлечением, говорит тот факт, что со дня начала Донбасской трагедии мною написано более ста тематических эссе, две книги. Есть мои литературные публикации в известных и уважаемых читающей аудиторией журналах «Нева» и «Дон», во многих интернет-изданиях. Интерес читателей к откровениям – стабильно неизменный и многочисленный.

А сегодня мне все чаще думается о музыкальном творении композитора Модеста Мусоргского «Картинки с выставки», вдохновением для которого послужило творчество художника Виктора Гартмана. Одна из акварелей которого, с изображением на ней воспитанников балетного класса, особенно поразила Мусоргского необычностью изображенных на ней маленьких танцоров в костюмах, словно вставленных в оболочки яиц. «Балетом невылупившихся птенцов» назвал композитор свою музыкальную шутку, наполненную звуками оперившихся птичек, готовых вот-вот родиться.

Мировоззрение идеальной формы существования жизни увиделось мне в этой задумке. В которой, если подумать об этом с увлеченностью, прослеживается система эволюционного развития жизни, с подсознательным движением всех ее форм, хочется так думать, к безупречному совершенству.

С уважением, Людмила Марава, г. Донецк
e-mail: lucydm@mail.ru

СЕКЦИЯ 1.1. ТВОРЧЕСТВО И ОДАРЕННОСТЬ: МОДЕЛИ, ТЕОРИИ И ДИАГНОСТИКА

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_35_39

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

В.Д. Шадриков, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: shadrikov@hse.ru

Аннотация. Излагаются основные положения авторской теории способностей и одаренности.

Ключевые слова: способности, одаренность, психические функции, психологические функциональные системы, операционные механизмы, системогенез.

PSYCHOLOGICAL THEORY OF ABILITIES AND GIFTEDNESS

V.D. Shadrikov, National Research University
Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: shadrikov@hse.ru

Abstract. The main propositions of the author's theory of abilities and giftedness are stated.

***Keywords*:** abilities, giftedness, mental functions, psychological functional systems, operational mechanisms, systemogenesis.

1. Несмотря на тысячелетнюю историю интереса к проблемам способностей и одаренности человека до настоящего времени мы не располагаем теорией (или теориями) способностей.

В экспериментальном (эмпирическом) плане способности стали изучаться со второй половины XIX века. Поворотным моментом в исследовании способностей стали работы Кэттелла (Cattell), который предложил в 1890 году определять интеллектуальную физиономию индивида при помощи целого ряда опытов, названных им «умственными текстами» (mental test) и статьи Бине и Анри (1896), помещенной в Annee psychologigue, относительно индивидуальной психологии. Большую роль сыграла публикация Бине и Симона «Метрическая шкала одаренности», заложившая основы тестологии. С этого момента число новых тестов стало расти в геометрической прогрессии.

Подводя итог данному периоду исследований по психологии способностей, известный швейцарский психолог Эд. Клапаред в 1923-м году, пробуя дать определение способностей, отмечал сложность этой задачи. В наиболее общей форме, отмечал он, способность можно определить как всякое психоло-

гическое или физическое свойство индивида, взятое под углом зрения его практического применения (реализации). Однако при таком определении, отмечал Клапаред, способность оказывается очень широким понятием, затрагивающим все психические явления [1]. Стараясь уточнить это общее определение, Клапаред выделил в понятии «способности» следующие четыре существенных элемента:

идею практического применения;

идею индивидуальной дифференциации (своеобразия);

раздельность способностей и навыков;

идею природного предрасположения [1, с. 12-16].

В отечественной психологии к проблеме определения понятия способности обращается Б.М. Теплов (1940, 1941, 1961). Он также выделил четыре признака, входящие в понятие «способности» при употреблении его в практически разумном контексте:

1. Это – свойства, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

2. Это – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

3. Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

4. Способности по существу дела не могут быть врожденными. «Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности... Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [2, с. 20].

Сравнение признаков способностей, приводимых Клапаредом и Тепловым, показывает, что они близки по трем позициям. Принципиальные расхождения наблюдаются только в отношении врожденности или приобретенности способностей. Но это – принципиальное расхождение.

Отметим также, что сам Б.М. Теплов в статье «Способности и одаренность» писал: «Я не предлагаю дать общую теорию одаренности, не предлагаю даже развить какую-либо гипотезу, о том, какова должна быть такая теория. В настоящее время это еще не исполнимо. Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей» [3, с. 15].

Практически в это же время С.Л. Рубинштейн, рассматривая вопросы теоретической разработки проблемы способностей, писал: «Термин «способ-

ности» в определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это нечто (способности) обуславливает успех в деятельности, но ничего не говорится о том, что есть это нечто» [2, с. 9]. Рубинштейн считал первоочередной задачей психологии определить состав и структуру способностей [2, с. 8].

2. За последние годы, прошедшие после работ Б.М. Теплова и С.Л. Рубинштейна, опубликованы сотни статей, посвященных отдельным направлениям изучения способностей.

Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, П.К. Анохина, Б.Г. Ананьева, собственные теоретические разработки и экспериментальные данные, нами были сформулированы положения, раскрывающие суть понятий «способности» и «одаренность». Понятие «способности» раскрываются в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности определяются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции (природные способности), достроенные системой операционных механизмов и способов их реализации (способности субъекта деятельности) и поставленные под контроль личностных качеств (способности личности). Способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [4; 5].

Теоретические следствия из авторской теории способностей

Представленная теория способностей позволяет:

- дать ответ на вопрос: что есть способности;
- показать отношение общих и специальных способностей;
- установить связь между способностями и психическими процессами;
- высказать гипотезу о возможном механизме вовлечения отдельных способностей в систему деятельности;
- показать место способностей в структуре психики;
- показать механизм развития способностей, прежде всего через освоение интеллектуальных операций;
- рассмотреть взаимодействие психических функций, способностей и личностных качеств;
- предложить основания для классификации способностей по основным психическим функциям;
- наметить путь развития способностей от природных к духовным, через способности субъекта деятельности;
- продвинуться в теоретической разработке проблем одаренности;

• показать ограниченность современных процедур тестирования способностей и наметить пути их развития [4].

Раскрыв, что такое способности, мы можем перейти к теоретическому рассмотрению понятия «одаренность».

Одаренность – обычно определяют как «то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха выполнения той или иной деятельности» [3, с. 22]. При этом Теплов подчеркивал, «что отдельные способности не просто существуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей» [3, с. 22]. С позиций системного подхода (в понимании П.К. Анохина) отдельные способности должны выступать в режиме взаимосодействия, обеспечивающего получение желательного результата деятельности. С учетом сказанного, одаренность можно определить как системное взаимосодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимосодействие способностей и интеграцию их в качественное новообразование – одаренность [5].

На основе общей цели для каждой психической функции формируется программа, отбираются операционные механизмы (интеллектуальные операции) и одновременно отдельные психические функции начинают функционировать в режиме взаимодействия. Восприятие и память формируют информационную базу деятельности, мышление оформляет программу деятельности, которая реализуется в практических или идеальных действиях. Эти действия, в свою очередь, строятся на основе отражения результатов и параметров результатов, текущих и итоговых. На основе достигнутых результатов корректируется программа, как деятельности в целом, так и отдельных психических функций. Сонастроенность программ является важнейшим фактором системогенеза деятельности. В программах содержится ответ на вопросы: что надо делать, как делать (с использованием каких интеллектуальных операций или предметных действий) и когда (как эти операции должны соотноситься во времени друг с другом)? Определение того, что, как и когда необходимо делать, происходит в процессах принятия решений, которые пронизывают все структурные компоненты системы деятельности. Общим для любого решения является отработка решающего правила, критериев достижения цели и критериев предпочтительности.

Исходя из сказанного, можно представить деятельность с позиций реализующей ее системы способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимосодействия отдельных способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление. И теперь, развивая данное ранее определение одаренности, можно сказать, что *одаренность есть системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности*.

При множестве способностей, реализующих деятельность, реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией. Мотивация деятельности включается в функциональную систему каждой способности, обеспечивая единую оперативную направленность проявления способностей. Благодаря единой направленности функционирования системы способностей, процессы принятия решений и программирования, представленные в каждой способности, также приобретают соподчиненность в соответствии с мотивацией деятельности. В результате формируется *функциональная метасистема одаренности*. В данной метасистеме проявление каждой способности будет обусловлено не только ее параметрами, но и ее обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество.

Литература

1. Клапаред, Эд. Как определить умственные способности школьника / Эд.Клапаред. – Л.: Сеятель, 1927. – 258 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
3. Теплов, Б.М. Избранные труды. В двух томах. Т. 1.: Психология музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1985.
4. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
5. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека. – М.: ИП РАН, 2019. – 274 с.

УДК 37.018+159.99
DOI: 10.53677/9785919160441_40_44

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В ГРАЖДАНСКОМ ВОСПИТАНИИ

Л.Б. Шнейдер, МПГУ (г. Москва)
e-mail: lb.shnejder@mpgu.su

Аннотация. Воспитание гражданственности является актуальной задачей современности. Педагогическое творчество может иметь в ее решении ключевое значение. Оно способно расширить репертуар обсуждаемых тем, «оживить» и обновить арсенал используемых средств воспитательного воздействия, перевести их в интерактивный формат, стимулировать обогащение мировосприятия обучающихся и развитие их мировоззрения. Обсуждение педагогического творчества представлено на материале творческих работ (всего 110) педагогических работников довузовских образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации.

***Ключевые слова*:** воспитание, обучающиеся, педагоги, творчество, гражданское воспитание.

PEDAGOGICAL CREATIVITY AND ITS MANIFESTATIONS IN CIVIC EDUCATION

L.B. Schneider, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: lb.shnejder@mpgu.su

Abstract. The education of citizenship is an urgent task of our time. Pedagogical creativity can be of key importance in its solution. It allows you to expand the repertoire of the topics discussed, «revive» and update the arsenal of educational tools used, translate them into an interactive format, stimulate the enrichment of the students' worldview and the development of their worldview. The discussion of pedagogical creativity is presented on the material of creative works (110 in total) of pedagogical workers of pre-university educational organizations of Defense Ministry Russian Federation.

Keywords: education, students, teachers, creativity, civic education.

Человеческая натура проявляет себя активно. Преобразующая направленность активности обнаруживается в деятельности и творчестве, которые не содержат в себе противопоставления, но различия все-таки наличествуют. Деятельность оценивают по результату, соответствующему замыслу (цели), а творчество – по новизне конечного продукта [4]. В деятельности происходит центрация на целесообразности результатов, новизна не является целеориентирующей. Творчество подстегивает сам поисковый процесс, превращая его в неуемное стремление к продуцированию нового, не опробованного, неизвестного. Оно базируется на ситуативно-нестимулированной активности, проявля-

ющейся в поисковом познавательном поведении, желании выйти за пределы первоначальной программы [1].

В реальном бытии и попытках человека прожить жизнь осмысленно, творчество и деятельность постоянно смешиваются и взаимопроникают друг в друга. Под гнетом повседневных забот преобладает, конечно, деятельность. Человек ставит цели, планирует действия, вязнет в рутине обыденных дел. Вместе с тем нередко в его жизни наступают моменты, когда творчество и деятельность сливаются воедино. При таком совмещении, совпадении речь можно вести о творческой деятельности. В жизни отдельных людей такие времена постоянны, творческая деятельность для них – сама жизнь.

Для творческой деятельности характерна, с одной стороны, ориентация на конечный результат, с другой – вовлеченность в творческий процесс. Она стимулируется внешней мотивацией, а фундируется личностным интересом и исследовательским азартом [5]. По-настоящему творческой деятельностью является такая, когда четко выражена центрация на личных пристрастиях. Движимый призванием человек становится равнодушным, безучастным к внешнему признанию и оценкам со стороны. Любой человек может быть творцом и созидателем. И швец, и жнец, и на дуде игрец – это высказывание наталкивает на мысль о многослойности и разнообразии талантливой натуры. Жизнетворчество потенциально содержится в каждом мгновении, креативность присутствует (скрыта) в каждой жизненной ситуации, в каждой точке приложения трудовых усилий. Особого внимания заслуживает творческая деятельность в образовании, когда речь идет о педагогическом творчестве.

Феномен творческой деятельности трактуется широко, многопланово. Многое зависит от центрации исследовательской позиции, от того, что находится в фокусе: личность творца, творческий процесс или его конечный продукт. Мы остановимся на рассмотрении продукта творческой деятельности.

Творческий продукт имеет неоценимое значение для его созидателя (автора). Индивидуальная творческая деятельность является жизненно важной для его развития и самоосуществления. Но она обладает исключительной ценностью и для группового сотворчества, общественного восприятия и воздействия [6]. В частности, педагогическая творческая деятельность может служить основой для разработки и осуществления воспитательного влияния и иметь многочисленных адресатов из сообщества обучающихся. Рассмотрим продукты педагогического творчества на примере конкурсных работ педагогических работников довузовских общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации. Данные работы были представлены на дистанционный

конкурс «Практика гражданского воспитания: педагогический поиск», проводившегося по трем номинациям: «Лучшая методическая копилка», «Лучшее мероприятие», «Лучшая педагогическая практика». Всего в нем приняло участие – 161 человек, представивших 110 реализованных проектов. Следует упомянуть, что такие параметры творчества, как способность к проблематизации; генерированию и продуцированию многочисленных идей; усовершенствованию объектов; аналитико-синтетическому подходу, выявлены в конкурсных работах представителей довузовских образовательных учреждений Минобороны России, продемонстрированы в полном объеме. Следовательно, правомочно вести речь о действительно творческом процессе и его наглядном продукте.

Очевидно, что творчество и свобода взаимосвязаны [7], но конкурсная направленность работ сразу задает их направленность, очерчивает границы. Однако и в этом случае остается огромное пространство для приложения творческих усилий. Авторы были свободны в отборе предлагаемого педагогами или воспитанниками материала, его структурировании, оформлении, в совместном (групповом) проектировании конкурсных работ, конструировании способов и временного диапазона воздействия на аудиторию и пр.

Среди предложенных на конкурс материалов выделяются следующие темы: 1. Военные события; 2. Путешествия, родная страна; 3. Профессиональное будущее; 4. Предметно-ориентированные; 5. Волонтерство; 6. Политика; 7. Иное. Всего при анализе раскрывается 7 основных тем с общей суммой в 156 конкурсных работ. Это превышает их общее количество в связи с тем, что отдельные конкурсные работы отнесены к нескольким темам, т.е. подсчитывались дважды. Как видим, среди конкурсных проектов сильно выражена линия с ориентацией на прошлое, что, в общем, понятно. Героизм защитников Родины, воинская доблесть, ратный подвиг полководцев достойны вечной памяти и прославления [2; 6]. Однако в гражданском воспитании ориентация на будущее очень важна для подрастающего поколения. Путь к будущему (индивидуальному и социальному) можно проектировать через актуальное настоящее. Для этого необходимо обучать трансграмотности, развивать склонность к эмпирическому вопрошанию, анализу и сопоставлению имеющейся и поступающей информации. Важно пробуждать гражданское самосознание, показывая обучающимся их причастность к непрерывности человеческого бытия, исторической памяти [6; 7].

Минувшие времена (славные, трудные, лихие, обычные, переломные, кризисные и т.п.) молодежи лично неизвестны, а вот настоящий момент они переживают здесь и сейчас. Между тем героика современности (спорт, научные от-

крытия, искусство, пробуждение экономики, медицинские технологии, освоение Арктики, киберталанты и пр.) представлена намного скромнее.

Воспитывать гражданственность можно по-разному, используя многообразие форм, методов, способов и средств. В совокупности с разнообразием обсуждаемых в представленных на конкурс проектов они свидетельствуют о творческой деятельности конкурсантов, подтверждают их педагогическое творчество в области осуществления на практике гражданского воспитания. Как следует из конкурсных работ, педагоги широко используют формат игры. Можно отметить, что в работе с молодежью встречаются игры-квесты, веб-квесты, настольные игры, исторические квесты, математические игры, ролевые игры, армейские игры и пр. Педагогическое творчество обнаруживается в использовании педагогами образовательных офлайн и онлайн экскурсий, литературно-музыкальных вечеров, викторин, дискуссий, мастерских, социальных проектов, учебных практик. Его проявления узнаваемы в социальном проектировании, музейной работе, съемках и демонстрациях любительских фильмов и видео работ и т.д. Воспитание через творческую деятельность создает активное динамичное учебное окружение [5] и поэтому является высокомотивированной техникой развития гражданственности. Таким образом, можно устранять детское равнодушие, пассивность, без риска пробовать необычные виды ситуаций совместной продуктивной деятельности. Взаимодействие, построенное на педагогическом творчестве, является стимулирующим, поскольку обучающиеся могут полнее раскрыть себя, реализовать свою фантазию и эрудицию [6].

Используя игровые подходы, открывая новые связи с миром, постигая их во всем многообразии и различных комбинациях, можно ожидать, что в пространстве гражданского воспитания взрослеющего человека создаются условия для реализации позитивного отношения к другим людям, своей большой и малой родине, овладение творческим подходом к жизни, возникает и оформляется гражданская позиция [6; 7]. В эпоху прогрессирующего эгоизма [3] воспитание гражданственности является весьма актуальным, но и не простым делом. Необходимо, чтобы в нем социальное мышление тесно переплеталось с индивидуальным, ощущение самоэффективности не заслоняло собой способности сопереживать другим, гарантии личной свободы не уничтожали чувства ответственности человека за судьбу Родины и пр. Только педагогическое творчество позволяет уберечь педагогов от сухой назидательности, ориентирует их на развитие серьезных, но захватывающе интересных диалогов с обучающимися. Взрослеющий человек должен иметь возможность реализовать свой интеллектуальный потенциал через размышления, понимание и конкретные деяния.

Только благодаря этому, он вообще осознает свои позиции, развивает (расширяет и конкретизирует) свое мировоззрение, приобретает способность к уверенному гражданскому позиционированию [2; 6; 7]. Так постепенно взращивается гражданское самосознание. Педагогическое творчество в компетентном гражданском воспитании способствует обеспечению живой связи между насущными человеческими потребностями и требованиями, социальными нуждами постоянно меняющегося мира [2; 5]. Здесь должна главенствовать не зубрежка незыблемых фактов, заучивание шаблонных фраз и лозунгов или бездумное и бездушное информирование, не натаскивание на повторение красивых / правильных слов, а жизненно необходимо творческое взаимодействие с обучающимися, с молодым поколением в целом. Педагогическое творчество «живет и размножается» только в условиях постоянного исследовательского поиска, что и должно повсеместно происходить в воспитательных ситуациях. Творческая установка в воспитании гражданственности означает открытие, освобождение и развитие потенциала обучающего и обучающегося человека [7]. Учитель – это инициатор и организатор, который видит в ученике не только обучающегося, но и созидателя.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Р/на-Дону, РГУ, 1983. – 172 с.
2. Гражданское мировосприятие молодежи: теоретико-эмпирическое исследование: монография / Егоров И.В., Наумова Д.В., Симанина А.И., Фомин А.А, Шнейдер Л.Б./ под ред. Л.Б. Шнейдер. – М: Издательство «МГОУ», 2016. – 136 с.
3. Новоселова, Е.Н. Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма. // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2013. – № 2. – С. 106-123.
4. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
5. Современная реальность: вызовы, риски, перспективы: монография / О.О. Андронникова, Л.Б. Шнейдер, О.А. Белобрыкина и др.; под научн. ред. О.А. Белобрыкиной; Новосибирский гос. пед. университет; – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 2019. – 130 с.
6. Шнейдер, Л.Б. Представления о славе и гражданская позиция личности // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – Выпуск № 3 (36). – 2015. – С. 135-145.
7. Шнейдер, Л.Б. Становление гражданственности: от равнодушия к вовлеченности // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Пятый выпуск / Отв. ред. Егоров И.В., Филонов Л.Б. СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2015. – С. 43-54.

УДК 159.9.07
DOI: 10.53677/9785919160441_45_49

СОВРЕМЕННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ ОДАРЕННОСТИ И ПОДХОДАХ К РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

Е.И. Щебланова, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: elenacheblanova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ научных публикаций о происходящих в настоящее время изменениях в понимании одаренности и закономерностей ее возрастного развития; показано влияние этих концептуальных сдвигов на решение вопросов об идентификации и обучении одаренных детей. Проведенный анализ позволил выделить тенденции к расширению представлений об одаренности и вариативности траекторий ее развития, к признанию ключевой роли в становлении одаренности детей их функциональных взаимодействий с развивающим окружением (обучением), которое должно включать широкий спектр междисциплинарных учебных программ, гибко реализуемых в соответствии с потребностями учащихся.

Ключевые слова: одаренные дети, развитие одаренности, практика образования.

CURRENT CHANGES IN GIFTEDNESS CONCEPTIONS AND APPROACHES TO DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS IN CHILDREN

E.I. Shcheblanova, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: elenacheblanova@mail.ru

Abstract. The article presents an analysis of scientific publications on the current changes in the understanding of giftedness and the patterns of its age-related development; shows the influence of these conceptual shifts on the solution of questions on the identification and education of gifted children. The analysis revealed the tendencies towards the expanded understanding of giftedness and the variable trajectories of its development, towards the recognition of the key role of children functional interactions with the developing environment (education), including a wide range of interdisciplinary curricula, flexibly implemented in accordance with needs students.

Keywords: gifted children, giftedness development, practice education.

Полтора века научного изучения проблемы одаренности (начиная с работ Ф. Гальтона) привели к огромному объему сведений об этом феномене и созданию многочисленных теорий и концепций, разработанных в мировой психологии. Фундаментальные исследования позволили опровергнуть мифы о мистическом происхождении одаренности, изучить с помощью научных методов индивидуальные когнитивные и личностные особенности одаренных людей, про-

явление и развитие разных видов одаренности в разном возрасте и в различных условиях воспитания и обучения. Доминирующим направлением психологии одаренности в XX веке стали проблемы ее идентификации – диагностического процесса и средств выявления одаренных индивидов и их отличий от сверстников, явно или неявно считающихся «неодаренными», а также проблемы создания образовательных условий и программ, ориентированных на выявленную одаренность. Основной предпосылкой этого направления явилось представление об относительном постоянстве и однородности этого феномена в перспективе возрастного развития и влияния окружения. На этом до сих пор продолжающемся этапе были достигнуты важные с научной и практической точки зрения результаты, которые, однако, оказались крайне противоречивыми. Соответственно были предложены разные и часто взаимоисключающие подходы к воспитанию и образованию одаренной молодежи [7; 9]. Тем не менее, главным достижением этого периода, на наш взгляд, стало признание необходимости перехода от статического определения одаренности по единому показателю интеллекта (IQ) или набору показателей, в том числе списков поведенческих признаков, к расширенному и углубленному пониманию одаренности.

Доминирующее в современной психологии определение одаренности может быть обобщено следующим образом: Одаренность – это *сложная многомерная и многоуровневая система, объединяющая в единое целое личностные свойства человека, становящаяся и развивающаяся в перспективе всей жизни человека в тесном взаимодействии с окружающим его миром* [1; 5; 9]. Другим значимым достижением явилось признание вариативности проявлений и развития одаренности, сложности и разнообразии траекторий развития одаренности и таланта, а также понимание как динамических, предметно-ориентированных и контекстно-зависимых процессов [9]. В итоге, по мнению ряда авторов, происходит сдвиг парадигмы в концептуальном понимании одаренности от акцента на идентификации одаренного индивида к признанию ключевой роли его функциональных взаимодействий и окружения в становлении и развитии одаренности [5; 6]. Человек и окружающая его среда больше не рассматриваются как отдельные объекты, а обсуждаются как неделимая функциональная единица в процессе развития.

Все чаще появляются аргументированные возражения против мышления категориями «одаренные или неодаренные» и представлений о том, что дети с выдающимися показателями интеллекта (IQ), способностей или достижений

составляют немногочисленную (до 2-5 %) однородную группу, изначально и неизменно отличающуюся от других сверстников [5; 8]. Следовательно, критерии для определения одаренности должны базироваться не столько на том, чем человек уже обладает, сколько на том, чего он может достичь или уже достиг, благодаря развитию своего таланта в тех или иных условиях окружения и обучения [5; 6]. Эти идеи созвучны с высказанным еще в 40-х годах прошлого века возражением С.Л. Рубинштейна против понимания одаренности как неизменной предпосылки, а не как изменяющегося результата развития [2]. По его мнению, развитие способностей и одаренности идет по спирали, открывая на каждом витке новые возможности для перехода на более высокие уровни развития, и одаренность человека определяется диапазоном новых возможностей, открывающихся на основе реализации уже имевшихся возможностей.

Хотя методология, основанная на идентификации индивидуальных признаков одаренности, все еще преобладает в современных образовательных практиках для одаренных учащихся, в последние годы интенсивно развивается методология «культивирования таланта», признающая целью образования создание разнообразия возможностей в образовательной среде, направленных на развитие талантов всех учащихся, включая высоко одаренных. Иначе говоря, то, как понимается одаренность, имеет глубокие последствия для организации сферы образования, оптимальным образом содействующие развитию разных видов и уровней одаренности. Если одаренность понимается преимущественно как наличная индивидуальная характеристика, основное внимание будет уделяться идентификации детей с высокой общей или специальной одаренностью с целью их отбора и специализированного обучения. Напротив, если одаренность понимается преимущественно как становящаяся в процессе развития, а ее характеристики как развивающиеся под влиянием окружения, практические стратегии образования будут более сложными, вариативными и динамичными.

В настоящее время обострились противоречия в понимании одаренности или как общей по своей природе, не ограниченной конкретной областью деятельности (доменом), или как специальной, отвечающей уникальным требованиям конкретной деятельности. Специалисты, придерживающиеся антагонистических точек зрения, обосновывают и противоположные подходы к решению задач развития одаренности учащихся в системе образования. Однако еще в середине двадцатого века классики отечественной психологии С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов сформулировали положение о сложной и мно-

гогранной структуре одаренности, включающей не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности [2; 3]. Согласно этому положению, способности человека всегда реально даны в некотором единстве (взаимопроникновении) общих и специальных свойств или способностей. Эти отношения представляют собой постоянно изменяющийся результат развития, в процессе которого возникает не только определенный уровень, но определенная степень дифференциации способностей, и складывается специфический и динамический профиль одаренности человека, отражающий индивидуальный путь его развития. И эти представления до сих пор остаются актуальными.

Таким образом, в начале нового 21-го века на основе огромной базы знаний об одаренности, накопленной в предшествующий период, вновь обострились дискуссии между крайними точками зрения на определение и развитие одаренности, особенно в сфере образования. Такое противопоставление подходов к определению и развитию одаренности и ранее существовало между разными теориями, концепциями и моделями, фокусирующимися или на познавательных, личностных и социальных особенностях одаренного индивида, или на особенностях образовательной среды или программ обучения для разных категорий учащихся. Тем не менее, можно выделить наиболее реалистичное компромиссное направление, которое признает множество и разнообразие траекторий или путей развития (включая и природу, и воспитание / обучение) одаренности, ведущих к различным видам и высоким уровням таланта, компетентности и творчества. Это направление намного шире и богаче, чем ограниченное понимание одаренности как редкого и стабильного феномена или, напротив, признание предопределяющей роли той или иной программы обучения при отрицании психологических особенностей (потребностей) одаренных индивидов.

Рассмотрение одаренности как сложной и лабильной системы ставит перед педагогами проблемы активного создания разных подходов к обучению, основанных на лучшем понимании вариативности проявления способностей и одаренности учащихся и возможностей образовательной среды в распознавании и реализации потенциала каждого ребенка [6; 9]. Решение этих проблем невозможно без разработки фундаментальных психологических оснований в исследованиях индивидуальных характеристик, профилей и траекторий развития детей с разными видами и уровнями одаренности в различных условиях обучения. К тому же, некоторые учебные программы, разработанные для одаренных, в соответствии с их познавательными потребностями и способностями, оказываются эффективными для всех учащихся [4].

Расширение и усложнение понятия одаренности позволяют учитывать положения разных концепций и подходов к развитию одаренности детей и молодежи для развития интегративной теории одаренности. Все чаще высказывается мнение о том, что парадигма «дифференциации обучения», принимая многие положения парадигмы «идентификации одаренных детей» и их специального обучения, объединяет их с более детализированным пониманием образовательного контекста, возможностей его адаптации, в соответствии с индивидуальными профилями развития. Аналогично, парадигма «культивирования таланта», сфокусированная на узконаправленном развитии будущих лидеров и творческих деятелей в конкретном виде деятельности, должна быть расширена за счет многостороннего, динамичного и развивающегося взгляда на природу человеческого потенциала и, следовательно, на роль окружающей среды, мотивации и других личностных характеристик [5; 9]. В этом отношении, независимо от существующих различий, область психологии одаренности, по-видимому, достигла базового консенсуса в том, что человеческий потенциал гораздо более вариативен и зависим от развития и контекста, чем это считалось ранее.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности. Изд. 2-е, расш. и перераб. М.: 2003. – 95 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2019. – 720 с.
3. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды. 2-е изд. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2009. – 638 с.
4. Щебланова, Е.И., Шумакова, Н.Б. Одаренность как психологическая система: выявление и развитие в школьном возрасте // Мир психологии. – 2011. – № 1(65). – С. 150–161.
5. Dai, D.Y. A history of giftedness: paradigms and paradoxes // S. Pfeiffer (Ed.). Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices. Ch. 1. Cham: Springer, 2018. P. 1–14.
6. Lo, C.O., Porath, M. Paradigm shifts in gifted education: an examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities // Gifted child quarterly. – 2017. – V. 61(4). – P. 343–360.
7. Renzulli, J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach // International journal for talent development and creativity. – 2016. – V. 4(1-2). – P. 141–154.
8. Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. Theories and conceptions of giftedness // S. Pfeiffer (Ed.). Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices. Ch. 3. Cham: Springer, 2018. P. 29–47.
9. Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius P., Dixson D.D. Gifted students // Annual review of psychology. – 2019. – Vol. 70. – P. 551-576.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_50_54

ОСНОВЫ ПСИХОМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ТВОРЧЕСТВУ

И.А. Сусоколова (г. Бремен, Германия)
e-mail: irinasousokolova@yahoo.com

Аннотация. Рассмотрены основные принципы, исходно заложенные в фундамент психометрической парадигмы. Показаны ее преимущества и ограничения в исследовании творчества.

Ключевые слова: психометрическая парадигма, творчество.

THE FOUNDATIONS OF THE PSYCHOMETRIC APPROACH TO CREATIVITY

I.A. Sousokolova (Bremen, Germany)
e-mail: irinasousokolova@yahoo.com

Abstract. The initial principles of the psychometric paradigm are considered. Advantages and limits of this paradigm in the research of the creativity are discussed.

Keywords: psychometrical paradigm, creativity.

Прочность фундамента исследовательской парадигмы требует согласованности толкования предмета науки (*что* исследуется) и метода (*как* исследуется). Общественный прогресс в Англии XIX в. выдвинул принципиально новую проблему хороших граждан: наиболее передовых членов общества, считающих общественную пользу высшим принципом морали, способствующих счастью всего человечества. Эмпирический подход готов незамедлительно консолидировать пригодные знания и предложить приблизительные тактики практического решения, не ожидая теоретических достижений. Возводя психологию в ранг объективно-эмпирической науки, Ф. Гальтон указал на ее приоритет в решении задачи улучшения расы: конденсировал эталонные признаки хороших граждан в термине гениальность – высшей форме психики. При наличии лишь фрагментарных психологических знаний ему пришлось заимствовать понятия из различных областей знаний и универсальный метод. Принимая вызов общественного прогресса, формирующаяся эмпирическая психология вынужденно приняла свойственный социуму критерий оценки хороших граждан: наличное достижение, уже отчужденное от приводящей к нему деятельности, что исходно подменило психологический показатель: познавательная деятельность, повлекшая получение результата. Гальтон обозначил гениальность общепринятым бонитетом «репутация»: согласованное мнение современников и потомков об итогах деятельности человека. Справедливо полагая неизбежность формали-

зации знаний для построения науки, Гальтон выбрал статистический аппарат за его глобальную универсальность, позволяющую упорядочить измеренные признаки явлений совершенно различной природы. Искомое явление предстает как сумма его гипотетических черт, что показывает лишь *какое* оно (описание по предполагаемым модусам), а не *что* оно есть (раскрытие сути). Ввиду исключения из рассмотрения признаков, не поддающихся измерению, искомый феномен всегда неполно представлен: он постепенно складывается по мере формализации черт, предположительно к нему отнесенных. Его описание отличается незавершенностью формы и неопределенностью содержания: «эмпирики неясно понимают и неясно видят свой предмет» [1, с. 361]. На исследовательском пути от простого к сложному высшие формы трактуются в терминах предшествующих форм. Под давлением требований статистики гениальность, исходно описанная Гальтоном как сплав ума и характера, была редуцирована до суммы высоких показателей ума, ибо какие-то умственные способности можно измерить у любого человека, а мотивационно-личностные черты не поддаются психометрической оценке [2]. Интеллект стал самым емким понятием и сместил гениальность с вершины иерархии психических явлений. Измеряемые признаки гениальности объединили термином креативность. Гальтон применил для оценки высших психических форм тест: универсальный способ рейтинга результатов, построенный по стимульно-реактивной схеме. Действия предстают как ответ на внешний стимул: гениальность – тоже ответ, но более эффективный, чем ответ интеллекта. Действия по собственной инициативе субъекта недосягаемы этим методом [5, с. 236]. При опоре на ведущий тезис позитивизма наука не должна объяснять, а лишь описывать явления, отвечая не на вопрос *почему*, а на вопрос *как*, задача *как* связаны элементы, решается опытным путем – установлением частоты их совместного появления. Принцип ассоциаций стал «объяснительным». Доктрина пангенезиса о естественном отборе: наследственная передача адаптивных признаков, и успешный опыт селекционеров подсказали Гальтону практическое решение задачи улучшения расы: искусственный отбор граждан с хорошими свойствами и закрепление общественно полезных черт в геноме. Отбору отвечает тестолого-статистическая процедура. Непосредственный перенос в психометрию идеи селекции исключил тему развития, формирования гениальности. Биологическая трактовка адаптации в психометрии, приспособительный ответ организма на влияния среды, отлучила специфически человеческую как познание и перестройка среды для нужд человека, что исказило психологическое понимание феномена творчества. Гениаль-

ность предстала эффективным решением данных задач. Их происхождение остается за рамками психометрии.

Гальтон заимствовал из дарвинизма термин дивергенция: механизм возникновения новых форм. В природе под влиянием изменений внешней среды видовые признаки расходятся и образуются новые адаптивные, закрепленные в геноме. По аналогии он описал образование новых идей. Привлечение принципа ассоциаций для интерпретации гениальности связало ее с воображением как источником неочевидных идей, которые, хотя и основаны на приобретенном опыте, но транспонируют его в необычном, оригинальном виде. В порождаемых воображением ассоциативных ментальных образах виделось количественное множество и качественное разнообразие ответов, необходимых для выдвижения новых идей, отвечающих поставленной задаче. ***Гальтон вычленил измеряемые элементы: беглость и гибкость ментальных ассоциативных образов***. Согласно канону эмпирического подхода, значение терминов проясняется путем формирования биполярных пар. По мере поступательного продвижения эмпирии от простого к сложному, термины «дивергентный» и «конвергентный» последовательно применялись к психическим явлениям различной сложности [2]. Был выведен принцип конвергенции для сенсорной области психики: ясные образы со временем сливаются в неясный функционально неопределенный образ. Из этого образуются несколько вариантов выбора: несомненное адаптационное преимущество. Различались конвергентная и дивергентная формы решения проблем. При переносе этих терминов в сферу интеллекта обозначилось дивергентно-конвергентное взаимодействие ментальных образов, сохраняемых в памяти. Конвергентность со временем приводит к слиянию ясных образов в неопределенные, посредством которых варьируются ассоциации и достигаются их отдаленные виды. Дивергентность связана с не полностью определенными образами, считавшимися ресурсом вариативности: залогом успешной адаптации. Для разведения конвергентного и дивергентного типов умственных действий в тест «Закончить предложения» были заложены различные степени определенности ответов. Тесты, требующие много ответов, служили для выявления фактора беглости. В опытах установлена взаимосвязь беглости и гибкости. По мере появления ряда ответов исчерпываются ответы данного класса, что стимулирует его смену. Гибкость, в случае «блока», дает новый пункт отправления для других цепочек ассоциаций. Смена классов, открывая новое направление ассоциирования, приводит к возрастанию общего количества ответов (беглость). При высокой беглости быстрее исчерпывается класс и чаще происходит смена классов (гибкость).

В ответ на внешнеполитическую задачу престижа державы в освоении космоса Дж. Гилфорд начал исследования креативности. Ее искали в недрах интеллекта. Объединяя различные факторы интеллекта в структурную модель, он обособил «комплекс реакций»: группу факторов, выявленных в тестах, где требуется дать много разнообразных ответов. По этому формальному признаку он назвал их дивергентным мышлением (ДМ). Гилфорд обосновал выделение группы факторов ДМ по сравнению с другой группой факторов продуцирования (позже названной конвергентным мышлением: КМ), эмпирически установленной тестами, требующими дать один ответ. Проявляя научную осмотрительность, он не указывал прямо на связь ДМ с креативностью: ***«неправильно говорить, что ДМ объясняет все интеллектуальные компоненты креативной продуктивности»*** [3, с. 152]. Но он включил в эту группу ее известные показатели: беглость и гибкость.

Понимая, что тесты измеряют признаки только результата, корректный Гилфорд предложил термин дивергентная продуктивность (ДП) вместо ДМ. Но продуктивное мышление «вступает в игру» при осознании конфликта между условиями и требованием задачи при невозможности его разрешения с помощью очевидных и целесообразных операций. А за выполнение заданий «на дивергентность» ответственна в основном память: в буквальном соответствии с инструкцией (дать много наиболее разнообразных версий) ***из ее кладовой доставляются вариации ответов (беглость) и сменяющиеся направления ассоциирования (гибкость)***. Опыты показали: «обе операциональные категории: ДП и КП сильно зависят от возвращения единиц информации из кладовой памяти» [4, с. 91]. По подсчетам Гилфорда в последнем варианте структурной модели из 180 факторов 120 прямо связаны с памятью. Он сожалел, что «ДП и КП не рассматривались ... как способности вспоминания, и не было своевременно предпринято никаких шагов для контроля размеров объема памяти испытуемых» [4, с. 91]. Итак, ***креативность идентифицируется по несущественному, но доступному для психометрии показателю: способности быстро вспомнить множество разнообразных ответов.*** Но интерпретация явления (креативности) в терминах его компонента (памяти) – лишь метафора; она не может его объяснить: выявить сущность и раскрыть механизм и не позволяет им овладеть. Ни качественная специфика, ни количественный рейтинг креативности не выявляются.

В погоне за измеряемыми показателями и допуская дробление целостного феномена на компоненты, каждый из которых можно изучать по отдельности, психометрики экстрагировали из существа решения проблемы посредством мышления формальный аспект его способа: перебор вариантов. Лишенный, та-

ким образом, значения подчиненности конечной цели, этот способ ответа на задание потерял свою имманентную связь с мышлением и предстал в психометрии как самоцель: ***бесконтрольное извлечение ассоциаций из памяти.*** Индивид вязнет в продуцировании ассоциативной множественности ответов. А эксперты (по социальному критерию: мерками наличной полезности и разумности результата) выбирают из этого ресурса наиболее нетипичный в данной выборке, статистически редкий, т.е. креативный ответ. Прогресс познания: постижение еще незнаемого, не улавливается этим методом. Установка тестов ДП на выдачу нетипичных ответов ориентирует испытуемых на включение известных свойств данного объекта в необычные ситуации, что уводит от анализа социокультурного предназначения предмета, выработанного общественной практикой. Предмет теряет свое системное содержание и дезинтегрируется на разрозненные элементы, чужеродные ему, что купирует возможность развить его как целостный объект, обладающий общественно-практическим значением. Творческий акт выступает как изолированный, не зависящий от развития культуры. Генерация множества ответов стала психометрическим клеймом гения.

Заимствованные из других областей знаний основные компоненты психометрии нерасторжимо связаны лишь по форме. Привитие в психологию формы биологического механизма получения нового вида породило псевдопонятие. Некритическое перенесение понятия из другой науки, где оно действительно работало, в психологию, где оно стало бессодержательно, «наносило психологии вред, не осознаваемый самими психологами» [1, с. 35]. Злободневно звучит вывод, сделанный Л.С. Выготским почти век назад: ***«огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывают последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен»*** [1, с. 325]. Правильная постановка проблемы – более ответственный момент научного творчества и исследования, чем получение правильного ответа.

Литература

1. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т., т. 1. – М.: Педагогика, 1982.
2. Сусоколова, И.А. Проблема кризиса в психологии: Л.С. Выготский и современность // Методология и история психологии. – 2018. – Часть 1. Вып. 2. – С. 47-72; Часть 2. Вып. 4. – С. 160–174.
3. Guilford, J.P. Traits of creativity / Creativity and its cultivation. H.H.Anderson (Ed.) Oxford, England: Harpers Creativity and its cultivation. 1959. P. 142-161.
4. Guilford, J.P. An odyssey of the SOI model. Tokyo, 1988.
5. Богоявленская, Д.Б. Сусоколова, И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. – М., 2011.

УДК 159.95
DOI: 10.53677/9785919160441_55_59

ВЕКТОРЫ РЕШЕНИЙ В ЗАДАЧАХ С ПОЛИМОДАЛЬНОЙ СТРУКТУРОЙ

П.Т. Тюрин, Балтийская международная академия (г. Рига, Латвия)
e-mail: pavels.tjurins@e-teliamtc.lv

Аннотация. Методики исследований художественных способностей человека, в отличие от тестов интеллекта недостаточно определенны и прогностичны. Стимульный материал, вызывающий у человека подобие эстетических чувств, может тормозить поисковую активность. Обсуждается вопрос, в какой мере психологический инструментарий, используемый в исследованиях мыслительной деятельности, пригоден для изучения творчества в искусстве.

***Ключевые слова*:** диагностика творческих способностей; специфика критериев оценки способностей в интеллектуальной и художественной деятельности.

SOLUTION VECTORS IN PROBLEMS WITH A POLYMODAL STRUCTURE

P.T. Tyurin, Baltic International Academy (Riga, Latvia)
e-mail: pavels.tjurins@e-teliamtc.lv

Abstract. The research methods of human artistic abilities, in contrast to intelligence tests, are not sufficiently definite and predictive. A stimulus material that evokes a semblance of aesthetic feelings in a person can inhibit search activity. The question is discussed to what extent the psychological tools used in the research of mental activity are suitable for the study of creativity in art.

***Keywords*:** diagnostics of creativity; the specificity of the criteria for assessing abilities in intellectual and artistic activity.

1. В науке вопрос, который ставит перед собой ученый – это какова «надчеловеческая» действительность, независимая от восприятий и желаний исследователя; искусство же формирует субъективную – «человеческую действительность». Для ученого важно максимальное обособление себя от объекта исследования, он извлекает из явлений окружающего мира только то содержание, которое им объективно присуще. На эту подчиненность субъекта объекту в познавательной деятельности, которая заставляет ученого вести себя определенным образом – «ползать» по рельефу изучаемого объекта, обращали внимание многие исследователи методологии научного поиска.

По сути, этой же темы касался В. Франкл, характеризуя проблему выбора духовных ориентаций человека: ***все человеческое бытие протекает в двойном поле напряжения: в поле разрыва между субъективным и объективным*** – «лишь в той степени, в какой я сам отступаю на задний план, предаю забве-

нию мое собственное существование, я приобретаю возможность увидеть нечто большее, чем я сам. Такое самоотречение является ценой, которую я должен заплатить за познание мира, ценой, которой я должен приобрести познание бытия, большего, чем просто проявление моего собственного бытия. Одним словом, я должен игнорировать самого себя. Если мне это не удается, то мои познавательные возможности терпят ущерб…» [6, с. 73-74].

2. Подобный ракурс видения активности человека (экстра- и интранаправленности) метафорически может быть соотнесен с космологическими представлениями – познавательная активность символизирует коперниканскую картину мироздания (движется по ближним и дальним контурам внешней реальности), в то время как созерцательно-художественная воля человека концентрируется в пространстве «птолемеевских» миров (где «человек – мера всех вещей») и где только глубина переживаний художника определяет масштаб «субъективной действительности»). В связи с этим встает непростой вопрос: в какой мере «гелиоцентрические» познавательные средства могут быть пригодны для исследований сферы субъективностей – оснований для оптимизма пока немного.

3. Выполнение выбора ориентаций на «объективное или субъективное» можно увидеть в экспериментах с «Цифровой матрицей», тестовый материал которой представлен в двух модальностях: на перцептивном уровне – это ритмизированная последовательность цифр, которая замаскированно содержит семантическую последовательность – натуральный ряд чисел (от 0 до 99).

0 0 1 0 2 0 3 0 4 0 5 0 6 0 7 0 8 0 9
0 1 1 1 2 1 3 1 4 1 5 1 6 1 7 1 8 1 9
0 2 1 2 2 2 3 2 4 2 5 2 6 2 7 2 8 2 9
0 3 1 3 2 3 3 3 4 3 5 3 6 3 7 3 8 3 9
0 4 1 4 2 4 3 4 4 4 5 4 6 4 7 4 8 4 9
0 5 1 5 2 5 3 5 4 5 5 5 6 5 7 5 8 5 9
0 6 1 6 2 6 3 6 4 6 5 6 6 6 7 6 8 6 9
0 7 1 7 2 7 3 7 4 7 5 7 6 7 7 7 8 7 9
0 8 1 8 2 8 3 8 4 8 5 8 6 8 7 8 8 8 9
0 9 1 9 2 9 3 9 4 9 5 9 6 9 7 9 8 9 9

Бланк «Цифровая матрица»

Испытуемым предлагается в «тройственных» визуальных ситуациях обнаружить числовую закономерность и продолжить ее, дописывая цифры в любом количестве с любой стороны цифрового поля.

В качестве *первой «фигуры»* выступает ритмизированная часть перцептивного слоя изображения – вертикальные столбцы одинаковых цифр и чередующиеся столбцом цифры от 0 до 9; *вторая «фигура»* – семантическая закономерность (неполная последовательность натурального ряда чисел от 0 до 99 по горизонтали), которая реализуется в отрыве и в ущерб первой «фигуре»; *третья «фигура»* – семантическая закономерность (неполная последовательность натурального ряда чисел от 0 до 99 по вертикали), содержащая также первую закономерность – вертикальную «фигуру».

Испытуемый волен фокусировать свое внимание на ритмизированности цифрового поля (его упорядоченности – «красоте») или же сконцентрироваться на исследовании смыслового значения цифрового поля.

Многолетние эксперименты с методикой «Цифровая матрица» показывают, что только около 5% испытуемых приходят к наиболее качественному – ***синтетическому*** решению, когда заданная смысловая закономерность (натуральный ряд чисел) прямо связывается с ритмизированной частью перцептивного слоя «матрицы». Большая же часть испытуемых предлагает поверхностный – *формальный* тип решения (ограничиваясь указанием на ритмичность расстановки цифр матрицы – около 70%); *семантический* тип решения (отчасти дефектный, указывая на обнаруженный натуральный ряд чисел, но нарушая их ритмическую взаимосвязь) предлагают около 25% испытуемых [4, с. 11-20]. Сходные результаты были получены в экспериментах с художниками в «Тесте двойного рисунка» – демонстрирующих «фрагментарно-ассоциативный, формальный (логико-интерполяционный) и синтетический решения» [5].

Объяснения результатов этих экспериментов могут быть следующие.

Фактором, препятствующим нахождению высших уровней решения задачи может оказаться *установка* человека на «телесное», а поскольку оно доступно только органам чувственного восприятия, то и рассматривается *без «дали» и «глубин»*, т.е. *без интеллекта*. Однако, подчеркивает И.Г. Петров, если *материальное* оценивается не только как «материальное», но и как *знак чего-то другого*, то возникает принципиально другое восприятие мира – «переход от чувственного к мыслительному акту происходит благодаря *смене позиции* наблюдателя – *от внешней, чувственно* фиксируемой *конфигурации* сигнала, рисунка, знака *к форме как таковой со снятием ее материального* облика» [3, с. 77-78].

«В моменты пиковых переживаний всегда возникает бытийное познание», в которых поглощенность и очарованность перцептом может оказаться настолько сильной, что весь остальной мир забывается и перцепт заполняет собой весь космос».

А. Маслоу [2, с. 284-285]

Выдающийся мыслитель А.А. Ухтомский высказал замечательное по глубине и афористичности утверждение: ***«Жизнь есть требование от бытия смысла и красоты»***. Требование от бытия красоты, очевидно, может трансформироваться (сублимироваться) в формы поиска смысла бытия – по-видимому, по этому вектору происходит расщепление на «мыслителей» и «художников».

Эксперименты с «Цифровой матрицей» показывают, что переход от чувственно фиксируемого сигнала, рисунка, знака к мыслительному акту может быть затруднен, если «телесное» несет в себе признаки эстетического свойства. Это обстоятельство ставит дополнительные вопросы о связи интеллектуальных и эстетических «намерений» человека, степени их согласованности в процессе решения тех или иных задач. Тем не менее, результаты проведенных исследований, видимо, подтверждают, что высокий уровень *интеллектуальной активности человека* (Д.Б. Богоявленская) способен преодолевать «гипнотическое» влияние эстетических качеств рассматриваемых объектов [4, с. 11-20].

Можно:

– В «семантическом решении» задачи «Цифровой матрицы» – «*найти закономерность и продолжить ее*», человек удовлетворяет свое стремление к смыслу, и испытуемый демонстрирует свою настроенность на изучение и углубленное понимание стимульного материала;

– В «формальном» решении испытуемый, ограничиваясь указанием на ритмичность расстановки цифр, обращает основное внимание на эстетические признаки матрицы, а «продолжение» его активности выражается в созерцательном переживании «одного и того же» еще и еще раз. «Красивое» создает ощущение правильности, завершенности и возникает мысль о ненужности дальнейших исследований – выполняя функцию наведения на недостаточно качественные решения задачи, создавая лишь иллюзию ее решенности, тогда как человек к ней фактически еще и не приступил;

– «Синтетическое» решение – испытуемый не только увидел ритмизированное (эстетическое) и числовое (семантическое) качества цифрового поля, но и сумел объединить их, выражая красоту и смысл «Цифровой матрицы».

Можно обоснованно предположить, что тот или иной тип решения испытуемых данной задачи находится в зависимости от уровня - типа их интеллектуальной активности, а также от индивидуального значения для человека перцептивных и семантических компонентов задачи.

Выводы.

1. Если интеллектуальная активность человека недостаточно высока, то в проблемных ситуациях, элементы которой вызывают впечатление их гармонии, эстетическое чувство человека, очевидно, может тормозить и дезактивизировать поисковую деятельность. Эстетические качества объектов могут действовать подобно ограничителю в познавательном процессе – будучи как бы самодостаточными, они, удовлетворяя представлениям человека о «хорошей» форме, провоцируют его к прекращению поисковой активности.

2. Творчество в искусстве – это создание того, чего раньше не было и не могло быть без его творца, в отличие от открытий в науке – где открывается то, что имплицитно уже существует как данное до и вне субъекта и потому может быть открыто кем-нибудь и в другое время.

В искусстве как бы «незаконченное» может, по мнению его автора, быть совершенно законченным и потому оно не нуждается в дополнениях и «продолжениях»; искусство держится на «чуть-чуть» – не больше, но и не меньше.

3. Исследования творческих способностей в художественной сфере должны использовать не только тесты интеллектуальных способностей человека, но и методики, оценивающие способности к достижению «внутренней целесообразности и внешнего совершенства», а не фрагментарно – того или другого.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – Самара: «Федоров», 2009.
2. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. – М: Смысл, 2011.
3. Петров, И.Г. Сознание, метасознание, определение, измерение. // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2006. – апрель-июнь – № 2 (46).
4. Тюрин, П. Тест двойного рисунка. Типы творческой индивидуальности художников, диагностические возможности теста двойного рисунка. – М., МПСИ, 2007; (Tyurin P. Double Drawing Test – «Baltic Horizons», No 16 (113) – July 2011. Euroacademy, Tallinn).
5. Тюрин, П.Т. Неполная цифровая матрица – тест-пробы интеллектуальной активности человека. // Развитие человека в современном мире (научный периодический журнал). – 2017. – № 1. НГПУ, Россия, Новосибирск. Режим доступа: http://atuniversities.ru/wp-content/uploads/2017/11/odarennost1-2018.pdf
6. Франкл, В. Потенциализм и калейдоскопизм // В кн.: Франкл В. «Человек в поисках смысла». М: «Прогресс», 1990.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_60_64

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ: ОТ РЕДУКЦИИ ФЕНОМЕНА К ТЕОРИИ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Ю.Н. Слепко, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (г. Ярославль)
e-mail: slepko@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается идея множественности подходов к пониманию одаренности в современной психологической науке. Утверждается, что одаренность, являясь сложным психологическим образованием, чаще редуцируется до других психологических феноменов. К последним относятся, прежде всего, творчество и интеллект. Наиболее активно в современной психологии одаренность рассматривается как комплекс психологических показателей, включающих способности, свойства личности и другие когнитивные и некогнитивные характеристики. Рассматривается подход к пониманию одаренности В.Д. Шадрикова, в котором с позиций системного подхода преодолевается ведущий недостаток комплексных подходов, а именно понимание результата деятельности как системообразующего фактора способностей.

***Ключевые слова*:** одаренность, творчество, интеллект, способности.

THE PSYCHOLOGY OF GIFTEDNESS: FROM THE REDUCTION OF THE PHENOMENON TO THE THEORY OF ABILITY AND GIFTEDNESS

Iu.N. Slepko, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Yaroslavl)
e-mail: slepko@inbox.ru

Abstract. The article discusses the idea of a plurality of approaches to understanding giftedness in modern psychological science. It is argued that giftedness, being a complex psychological formation, is often reduced to other psychological phenomena. The latter include, first of all, creativity and intelligence. In modern psychology, giftedness is most actively viewed as a complex of psychological indicators, including abilities, personality traits and other cognitive and non-cognitive characteristics. An approach to understanding the giftedness of V.D. Shadrikov, in which, from the standpoint of a systems approach, the leading disadvantage of integrated approaches is overcome, namely, the understanding of the result of activity as a system-forming factor of abilities.

***Keywords*:** giftedness, creativity, intelligence, abilities.

Обращение к изучению проблемы одаренности связано с множеством причин – и научных, и прикладных, и социальных и многих других. Между тем, когда речь идет о конкретных исследованиях одаренности, психологи стремятся решить ряд вполне типичных задач – использовать понимание одаренности

как фактора высоких достижений человека в разных видах деятельности, оценить влияние одаренности на академическую успеваемость школьников, на психическое развитие человека, установить факторы, оказывающие влияние на развитие и формирование самой одаренности. Ввиду этого не удивительно, что проблематика одаренности рассматривается как важнейший фактор повышения продуктивности и эффективности человека в самых разных сферах жизнедеятельности.

Между тем, несмотря на признание в научном психологическом, педагогическом сообществе значимости изучения проблемы одаренности, до сих пор однозначного представления о том, что являет собой одаренность нет. На наш взгляд, это связано с тем, что сам феномен одаренности является крайне сложным психологическим образованием, а изучение одаренного человека представляет собой не менее трудоемкую задачу. Проведя теоретический анализ современных исследований проблемы одаренности, было установлено, что ведущим способом объяснения одаренности является не прямое ее изучение, а опосредованный анализ через использование других психологических феноменов. Поясним нашу мысль.

Во-первых, необходимость использования феномена творчества для характеристики одаренного человека обосновывается поиском причин получения нестандартных, нетипичных результатов деятельности в процессе общего и дополнительного образования, профессиональной и др. видах деятельности. В этом ключе хорошо известны исследования (см., например, [4]), в которых объяснение высоких достижений человека объясняется использованием понятия творческая одаренность. Между тем, необходимо отметить, что понятие творческой одаренности не может в полной мере объяснить достижение высоких результатов в учебной и трудовой деятельности, где решаемые задачи преимущественно нормативно заданы. Ввиду этого, помимо использования понятия «творчество», одаренность сводится к определенному (чаше высокому) уровню развития интеллекта.

Во-вторых, как мы сказали выше, использование понятия интеллект для объяснения одаренности человека необходимо в том случае, когда человек решает задачи в нормативно заданных условиях деятельности. В этом случае принято говорить об интеллектуальной, или умственной одаренности человека. Отметим, что, несмотря на неоднозначность границ уровня развития интеллектуальной одаренности, интеллект и самые разные интеллектуальные способности входят в большинство моделей изучения одаренности человека (см.,

например, [1]). Однако трудность объяснения многообразия индивидуальных способов достижения высоких результатов в самых разных видах деятельности все чаще вынуждает исследователей рассматривать одаренность как комплексный показатель, включающий в себя совокупность когнитивных и некогнитивных психологических характеристик человека [10].

В-третьих, сказанное выше позволяет рассматривать комплексный, интегративный подход к пониманию одаренности как возможность учесть все возможные индивидуальные проявления одаренности человека в деятельности. Последние можно объяснять либо выделением групп когнитивных и некогнитивных характеристик, либо интеграцией в комплекс таких характеристик творческих, интеллектуальных способностей, характеристик личности, мотивации и др. Положительными эффектами комплексного рассмотрения одаренности являются: а) расширение возрастных границ не только проявления, но развития и формирования одаренности; б) изучение проявления одаренности в разных видах деятельности (например, педагогической [3], социальной [5]; в) возможность учета множества индивидуальных психологических характеристик личности и деятельности одаренного человека.

Несмотря на все большее число исследований, в которых используется стратегия комплексного анализа одаренности, в современной психологии и педагогике складывается тенденция, связанная с формальным использованием понятия «одаренность» и столь же формальным определением компонентов, входящих в нее. Современная ситуация с использованием понятия «одаренность» схожа с описанной более сорока лет назад ситуацией использования понятий «структура» и «уровни» для объяснения предмета психологической науки: «Термины эти стали настолько привычными, обыденными, что они подобно некоторым другим используемым в науке обозначениям, постепенно переходят из области мысли в область языка, становятся просто удобной формулой, штампом» [6, с. 3]. Одной из ведущих причин такого положения является теоретическая сложность определения системообразующего деятельность одаренного человека фактора. На наш взгляд, именно в рамках решения этой проблемы возможно продуктивное рассмотрение одаренности как комплексного, интегративного показателя. Поясним нашу мысль.

Во-первых, рассматривая одаренность как комплексный показатель, исследователь должен определить ее компонентный состав, исходя не только из специфики изучаемой деятельности, но и структуры предмета психологической науки. В первом случае полнота описания компонентного состава одаренности

будет зависеть от метода исследования, чаще всего, от качества проведения корреляционного анализа связи успешности деятельности и компонентов одаренности. Примеры такого описания одаренности можно увидеть в ряде работ, посвященных изучению педагогической одаренности [7]. Если же рассматривать в качестве основания компонентного состава одаренности структуру предмета психологии [3], будет учтена не только проблема полноты состава входящих в одаренность компонентов, но и специфика взаимосвязи компонентов друг с другом.

Во-вторых, подобный подход к объяснению одаренности в настоящее время реализуется в рамках теории способностей и одаренности В.Д. Шадрикова [8; 9]. Под одаренностью здесь понимается «системное взаимосодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности» [9, с. 211]. Преимуществом данного определения одаренности является не только наличие «желательного результата» как системообразующего деятельность одаренного человека фактора, но и теоретически непротиворечивое связывание понятий способности и одаренности. Эффективность, продуктивность деятельности человека зависит от множества психологических факторов, имеющих индивидную, субъектную, личностную природу. В теории способностей В.Д. Шадрикова данные факторы представлены как психологическая структура способностей человека – способностей индивида, способностей субъекта деятельности и способностей личности. Способности индивида (свойства функциональных систем организма) операционализируются в способности субъекта деятельности (например, в интеллектуальные операции). Способности личности (мотивация, духовные состояния и пр.) определяют и направляют операционализацию способностей индивида. Таким образом, взаимосодействие способностей в ходе выполнения человеком той или иной деятельности приводит к развитию одаренности, специфичной характеру реализуемой деятельности. В этом случае мы и можем говорить о множестве одаренностей, позволяющих успешно решать различные учебные, внеучебные, профессиональные и другие задачи.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-18-00157, https://rscf.ru/project/18-18-00157/

Литература

1. Аверина, И.С., Щебланова, Е.И., Перлет, К. Адаптация мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 152-156.
2. Мазилов, В.А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 96-106.
3. Мазилов, В.А. Предмет психологии. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 175 с.
4. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
5. Ивенских, И.В., Хрусталева, Т.М. Психологическая модель социальной одаренности менеджера // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 36. – С. 80-84.
6. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии (методологические основы). – Ярославль: Ярославский государственный университет, 1977. – 80 с.
7. Федоров, А.А., Илалтдинова, Е.Ю., Фролова, С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 262-274.
8. Шадриков, В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности. // Психологический журнал. – 2019. – Том 40. – № 2. – С. 15-26.
9. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
10. Щебланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_65_69

ТВОРЧЕСТВО И ЦЕННОСТИ

Н.Р. Сабанина, МПГУ (г. Москва)
e-mail: nr.sabanina@mpgu.su
Е.М. Архипова, МПГУ (г. Москва)
e-mail: em_arkhipova@student.mpgu.edu
О.И. Рахман, МПГУ (г. Москва)
e-mail: oi_rakhman@student.mpgu.edu

Аннотация. Целью исследования является выявление соотношения понятий «творчество» и «ценность». Гипотезой исследования является положение о том, что творчество есть необходимое условие освоения ценностей культуры и духовно-нравственного развития человека. При этом возникает вопрос: не является ли, наоборот, само творчество результатом определенного уровня культурно обусловленной готовности? Ответ на этот вопрос потребует уточнения каждого из исследуемых понятий.

***Ключевые слова*:** творчество, цикл освоения ценностей**,** ценностная тональность, духовность, нравственность, воспитание.

CREATIVITY AND VALUES

N.R. Sabanina, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: nr.sabanina@mpgu.su
E.M. Arkhipova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: em_arkhipova@student.mpgu.edu
O.I. Rakhman, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: oi_rakhman@student.mpgu.edu

Abstract. The aim of the study is to identify the relationship between the concepts of «creativity» and «value». The hypothesis of the research is the position that creativity is a necessary condition for the development of cultural values and the spiritual and moral development of a person. This raises the question of whether, on the contrary, creativity itself is the result of a certain level of culturally determined readiness? The answer to this question will require clarification of each of the studied concepts.

***Keywords*:** creativity, the cycle of mastering values, value tonality, spirituality, morality, education.

Введение

Актуальность данного исследования продиктована новым этапом становления воспитательной деятельности в современной системе образования Российской Федерации. Во главу угла поставлено «…развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социо-

культурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе…[1]». Одновременно понятие «творчество» встречается в Законе об образовании порядка ста раз, однако в педагогической практике оно по-прежнему остается слабо теоретически и методологически осмысленным.

Творческая включенность человека в решение актуальных проблем в профессиональной и общественной жизни основывается, в том числе, на ценностной направленности его самоопределения, поэтому выявление отношений между характером освоения ценностей и творчеством представляет интерес для моделирования воспитательной деятельности в образовании.

Адекватная методология принадлежит постнеклассической парадигме науки, которая предполагает рассмотрение объекта в трансдисциплинарной области исследования на основании принципов субъектности, целостности, темпоральности, континуальности, контингентности, эмерджентности, неопределенностности, семиотичности, коммуникативности. Данные принципы, в свою очередь задают сложностность описания многоуровневых процессов.

Значимость и ценности творчества

Вслед за известным отечественным исследователем творчества и одаренности Богоявленской Д.Б., творчество будем понимать «…не столько как процесс создания нового, сколько как результат бескорыстного (личностно обусловленного) погружения в избранную деятельность» [1, с. 33].

В методе «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской выделяются две плоскости слоя решения исходной задачи: «Первый, поверхностный слой, – заданная деятельность по решению конкретных задач, и второй, – глубинный слой, замаскированный «внешним» слоем и неочевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, но открытие которых не требуется для их решения…» [2, с. 41]. Деятельность на втором уровне обусловлена *интеллектуальной инициативой* (развитием познавательной деятельности по собственной инициативе), что и является основным признаком операционального определения творчества.

Известный нейрофизиолог, ученик А.Р. Лурии, Э.А. Голдберг для объяснения природы творчества выдвигает принцип функциональной бистабильности, в рамках которой «периоды гиперфронтальности сменяются периодами гипофронтальности» [5].

Данные результаты связаны с исследованием схем интерактивных мозговых структур (нейросетей): «Сегодня внимание исследователей чаще всего

[1] Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

привлекают три сети: центральная управляющая сеть (ЦУС), сеть пассивного режима работы мозга (СПР) и сеть познавательных и эмоциональных функций (СПЭФ)» [5, с. 92]. Установлено, что сеть СПЭФ является инструментом переключения работы сети ЦУС и СПР, каждая из которых разнонаправлена функционально: ЦУС – отвечает за сознательное, целенаправленное, напряженное размышление (гиперфронтальность), в режиме СПР для мозга характерна интровертная направленность**,** погружение в состояние «блуждания мысли», легкого транса, может сопровождаться естественными «измененными состояниями сознания[2]». Существенно, что подобное «блуждание» направлено и ограничено предшествующим напряженным размышлением.

Можно утверждать, что субъектная значимость и внутренне обусловленная направленность познавательной деятельности напрямую связаны с системой ценностей человека, являющейся основанием осуществления *экзистенциально значимых для развития человека* стратегий поведения и деятельности. Причем, само творчество, с точки зрения физиологии, можно считать особым динамическим состоянием сознания человека, возникающим в случае актуализации доминанты [4, 6], предполагает попеременное переключение режимов обеспечения мозговой деятельности, связанных со столкновением с неопределенностью (сопровождающейся чувством новизны).

Первично открытие значимости (ценности) решения той или иной проблеммы контингентно: ситуативно и, одновременно, «предзадано» – опытом, природой человека и культурой. Осознание каждой из ценностей происходит позднее, как утверждение смысла этой деятельности в создаваемом индивидуальном нарративе и общественной практике (в случае признания). Интересной с точки зрения формирования ценностей является дискурсивная стратегия сублимации к возвышенному (экзельсизм) [7, с. 401]. Безусловно, такого рода процесс, связан с самоидентификацией, органичным включением в определенное сообщество (как одной из базовых потребностей человека).

Так, например, история гениального индийского математика-самоучки Сринивасы Рамануджана, иллюстрирует его неустранимую потребность (доминанту) к освоению языка чисел, в котором он непрерывно открывает для себя бесконечный порядок и красоту мира. Чувство, соответствующее ценности[3] (например, чувство красоты) гипофронтально. Далее, состояние творчества сме-

---

[2] Ценностнозначные переживания могут сопровождаться специфическими состояниями, например, озарение, откровение, вдохновение, агапе, благодать и др. (отличается в разных видах творчества (научного, художественного, религиозного, социального и др.), для разных когнитивных стилей).

[3] Ценность, в соответствии с постнеклассической концепцией культуры, будем понимать как вербализованное чувство, определяющее способность человека быть актором культуры.

няется, гиперфронтальными активациями: повышенной сосредоточенностью и работоспособностью на пути осмысления и утверждения ценности в культуре.

В жизни С. Рамануджана творчество определило течение событий, которые позволили ему получить признание своего таланта профессиональным сообществом и достичь общезначимого результата в науке.

Обоснование творчества как условия утверждения нравственности

Под духовностью будем понимать проявление целостности человека на основании освоенной им системы ценностей. Нравственность при этом предполагает непротиворечие сложившегося идеала образа «Я» и действования описанному выше пониманию духовности.

Развитие сознания (духовно-нравственное развитие) направлено на обретение максимальной целостности человека и мира: осознание целостности «Я», проявлено в стремлении к абсолюту. Абсолют «Я» – осознание Всего через себя, переход из состояния неосознания в осознанность (инсайт, благодать и др.). Каждое расширение осознания себя (своего «Я») – есть открытие и преодоление границ, возможное посредством творчества.

Границы сознания заданы ценностями. Переоткрытие ценностей (расширение границ) – основание нравственно осмысленной деятельности. Тогда духовно-нравственное развитие человека и общества связано с усложнением систем ценностей, путем освоения новых и утверждением их в культуре.

Описание такого рода процесса духовно-нравственного творческого становления человека, на наш взгляд, может быть задано единицей культурного опыта – *циклом освоения ценности.* Данное построение может стать важным этапом моделирования культуронасыщенных воспитательных сред, а также создания формальных моделей и анализа информационных сред. Полный «цикл освоения ценности» представим пятью этапами: 1) фиксация состояния внутренней и внешней реальности субъекта деятельности; 2) акт оценивания их гармонии/рассогласования, сопровождается ценностным чувством (различной силы и содержания – тональностью[4]); 3) принятие ценности как блага либо противодействие неблагодеянию; 4) утверждение ценности в культуре (добродетель); 5) рефлексия о ценности деятельности (в т.ч. научная).

И наконец, использование подобных моделей творчества и духовно-нравственного становления человека, применительно к образованию, потребует ответа на вопрос: готова ли современная школа обеспечить условия для:

[4] Уровни ценностных тональностей (экзистенциальная (переживание), интеллектуальная (вера/убеждение), а также эгоцентрическая (восприятие/мнение)) могут быть выделены в тексте. В языке тональность представлена в виде ценностнозначных высказываний. Каждая ценностная тональность соответствует своему этапу цикла освоения ценности.

a. целенаправленного развития когнитивных и метакогнитивных процессов (адекватных гиперфронтальным состояниям) [5, с. 285], [3, с. 176-177];

b. создания сред «охранения внутреннего мира» ребенка (соответствующих гипофронтальным состояниям);

c. торможения коммуникативных практик, ограничивающих «доступ к творчеству» и создания позитивных альтернатив (например, взаимопонимания и заинтересованного диалога, принцип «неравнодушного счастья»);

d. конструирования актуальных развитию культуры «ценностнозначных дискурсов» (повышение общего культурного развития).

Выводы

1. В основе нейрофизиологического механизма творчества лежит принцип бистабильности: смены состояний гиперфронтальности и гипофронтальности.

2. Модель «цикл освоения ценности» основана на постнеклассическом представлении о характере творчества и развития культуры.

3. Субъективно высокая ценностная значимость познавательной деятельности – «по собственной инициативе» – является необходимым условием творчества. Таким образом, творчество, действительно, требует определенной культурно обусловленной готовности (общего культурного развития). Одновременно, само творчество является условием утверждения нравственности в культуре.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Творчество как предмет психологической антропологии // Исследователь/Researcher. – 2018. – № 1-2 (21-22).
2. Богоявленская, Д.Б. Две парадигмы – два вектора создания нового // Российский психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 37-44.
3. Величковский, Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 2: учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 386 с.
4. Воронова, Е.Н. Категория установки в обучении. Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2018-03/voronova.pdf (09.05.2021).
5. Голдберг, Э. Креативный мозг. Как рождаются идеи, меняющие мир. – М.: Изд.: Эксмо, 2018. – 383 с.
6. Зуева, Е.Ю., Ефимов, Г.Б. Принцип доминанты Ухтомского как подход к описанию живого // Препринты ИПМ им. М.В. Келдыш, 2010, № 14. – 32 с.
7. Сосланд, А.И. Сублимация, возвышенное, транс. // Труды «Русской Антропологической школы»: Вып. 6. – М.: РГГУ, 2009. – С. 393-413.

УДК 159.99
DOI: 10.53677/9785919160441_70_74

ОТНОШЕНИЕ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ЛЮДЕЙ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ВНЕШНЕ СТИМУЛИРОВАННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И САМОДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ТВОРЧЕСТВО)

Г.П. Пирлик, МПГУ (г. Москва)
e-mail: gp.pirlik@mpgu.su

Аннотация. Исследуются особенности отношения к неопределенности людей с разным уровнем интеллекта, реализующих внешне стимулированную деятельность, и людей, развивающих деятельность по собственной инициативе (проявляющих творчество). Выявлены значимые различия между группами по показателям тестов толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: творчество, неопределенность, самодеятельность, метод «Креативное поле», толерантность к неопределенности.

ATTITUDE TO UNCERTAINTY OF PEOPLE, IMPLEMENTING EXTERNALLY STIMULATED ACTIVITY AND SELF-ACTIVITY (CREATIVITY)

G.P. Pirlik, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: gp.pirlik@mpgu.su

Abstract. The peculiarities of the attitude to uncertainty of people with different levels of intelligence, realizing externally stimulated activity, and people developing activity on their own initiative (showing creativity) are investigated. Revealed significant differences between groups in terms of tests of tolerance to uncertainty.

Keywords: creation, uncertainty, self-activity, method «Creative field», tolerance to uncertainty.

Утраты определенности и стабильности предъявляют особые требования к качествам человека, его психики. Развитие человечества идет от адаптивных, стереотипных сценариев жизни, равновесия и избегания неопределенности, упрощения реальности к преадаптации, освоению сложности и неопределенности современности, что предъявляет требования к развитию преадаптивных феноменов, важнейшим из которых является творчество [Асмолов, 2015]. Неопределенность «равна неполноте и недостоверности знания условий своих действий» [Зинченко, 2007, с. 11].

Особая характеристика личности – толерантность к неопределенности как тенденция реагировать определенным образом на ситуации, которые не могут быть структурированы из-за недостатка информации, характеризуются новизной, сложностью, противоречивостью [Луковицкая, 1998]. В отечественной психологии исследовалась роль процессов преодоления субъективной неопре-

деленности. «Процесс решения мыслительной задачи состоит в уменьшении исходной неопределенности условий (снятия этой неопределенности), в активном выборе информации, которая поступает как результат собственных действий субъекта» [Тихомиров, 1984, с. 94].

Теория творчества Д.Б. Богоявленской является развитием традиции отечественной психологии, раскрывающей способность к творчеству как свойство целостной личности, единство когнитивной и аффективной сфер, сплав способностей и личности [Богоявленская, 2018]. Творчество обеспечивается процессом мышления, развитие которого происходит, когда целью является познание, а не внешние к познанию цели. Феномен самодвижения деятельности приводит к выходу за пределы внешне заданного, к продолжению познания, когда требования уже выполнены. Развитие деятельности по собственной инициативе – единица анализа творчества, раскрывающая его механизм. Творчество представляет собой не особый вид деятельности, а высший уровень развития деятельности. Ситуативно нестимулированная продуктивная деятельность (самодеятельность) предполагает наличие интеллекта, не ниже требуемого, для овладения и выполнения деятельности и доминирования познавательной мотивации, лежащей в основе увлеченности, приверженности делу, самоотдачи. Цель данного исследования: выявить особенности отношения к неопределенности людей с разным уровнем интеллекта, реализующих внешне стимулированную деятельность, и людей, деятельность которых носит творческий характер.

Методы и методики исследования.

В исследовании приняли участие 34 человека в возрасте от 18 до 80 лет.

1. Метод «Креативное поле» [Богоявленская, 2005] позволяет впервые выделить творчество по его механизму как отдельный феномен.

I. Стимульно-продуктивный уровень: отсутствие познавательного интереса, внешняя активизация мыслительной деятельности, доминирование мотивации достижения. Нами были дополнительно выделены подуровни:

- люди с высоким уровнем умственных способностей, которые успешно овладевают деятельностью, но не развивают ее по своей инициативе, а только выполняют заданную деятельность;

- люди с низким уровнем развития интеллекта и трудностями в овладении деятельностью.

II. Эвристический уровень: деятельность принимает творческий характер, когда продолжается анализ деятельности, более не стимулированный внешней

задачей, а происходящий в силу доминирования познавательной мотивации (развитие деятельности по собственной инициативе).

III. Креативный уровень: самостоятельная постановка открывшейся проблемы, когда найденные на эвристическом уровне закономерности обосновываются. В нашей выборке не встречался.

2. Тест «Шкала толерантности к неопределенности» [Луковицкая, 1998] позволяет рассчитать толерантность к неопределенности, отражающую склонность личности к жесткой регламентации жизни и полной известности происходящего, либо к открытости и неопределенности.

3. Тест «Шкала общей толерантности к неопределенности [Осин, 2010] измеряет общий балл, а также пять психометрических показателей: отношение к новизне, отношение к сложным задачам, отношение к неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности и толерантность/избегание неопределенности.

4. «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» [Корнилова, 2010] позволяет измерять: толерантность к неопределенности (ТН), которая связана с личностной регуляцией действий, готовностью к риску; интолерантность – стремление к ясности в отношении; межличностная интолерантность – неприятие неопределенности в мире людей.

5. Статистическая обработка данных (программа IBM® SPSS® Statistics Версия 26). Для выявления различий между группами применялся непараметрический дисперсионный анализ по критерию Краскела-Уоллеса, что целесообразно для выборок малого объема. Уровень значимости – 0,05.

Результаты. По методу «Креативное поле» получено следующее распределение по выделенным уровням: стимульно-продуктивный уровень с высоким уровнем развития интеллекта (В) – 17 человек (50%) и с низким уровнем развития интеллекта (Н) – 9 человек (26%), эвристический уровень (Э) – 6 человек (18 %). Не решили задачу – 2 человека (6%).

Выявлены значимые различия по показателям: «Толерантность к неопределенности» между группами Н – Э ($p = 0,006$) и В – Э ($p = 0,003$); «Отношение к новизне» между группами Н – В ($p = 0,026$) и Н – Э ($p = 0,001$); «Отношение к сложным задачам» между группами Н – Э ($p = 0,005$) и В – Э ($p = 0,004$); «Предпочитание неопределенности» между группами Н – В ($p = 0,026$), Н – Э ($p = 0,000$) и В – Э ($p = 0,019$); «Общий балл» между группами Н – Э ($p = 0,002$) и В – Э ($p = 0,001$).

Анализ результатов исследования позволяет сделать следующие **выводы**.

1) Люди, деятельность которых носит творческий характер, значимо более толерантны к неопределенности, по сравнению с людьми, реализующими внешне стимулированную деятельность. По результатам теста «Шкала толерантности к неопределенности» это означает, что они отличаются более позитивным отношением к неопределенным ситуациям, принятием сложности, противоречивости и непредсказуемости окружающего мира, склонны подходить к проблемам творчески, а не стереотипно, оптимистически оценивать собственные неудачи, ожидать успеха в будущем. Люди, склонные выполнять внешне стимулированную деятельность, испытывают дискомфорт в неопределенных ситуациях, склонны к ясности, однозначности и искусственному упрощению реальности.

2) Люди с низким уровнем развития интеллекта значимо отличаются отношением к новизне, склонны избегать новые ситуации и задачи, испытывать по поводу них тревогу по сравнению с людьми эвристического уровня. Люди с высоким интеллектом, как и респонденты эвристического уровня, отдают предпочтение новому перед привычным. Можно предположить, что для людей с мотивацией достижения новые ситуации и задачи выступают ареной достижения успеха и самоутверждения, тогда как при доминировании познавательной мотивации, реализуется стремление к постижению нового.

3) Творческие люди достоверно продемонстрировали предпочтение сложным задачам по сравнению с людьми, деятельность которых носит внешне стимулированный характер и для которых характерно избегание сложных задач. То, что люди с низким интеллектом, испытывая трудности при столкновении со сложными ситуациями и задачами, относятся к ним негативно, доступно пониманию. Интересен тот факт, что имея высокий интеллект, но при этом мотив достижения, люди предпочитают не сталкиваться со сложными задачами, поскольку стремление к успеху, страх оценки и возможность потерпеть неудачу не позволяют включиться в познавательную деятельность.

4) Рассмотрение отношения к неопределенности по вектору предпочитание/избегание выявило достоверные различия между группами людей эвристического уровня, стимульно-продуктивного уровня с высоким и низким интеллектом: от склонности избегать неопределенность, относиться к ней негативно к более позитивному восприятию неопределенности до предпочтения неопределенности соответственно.

5) Люди эвристического уровня показали значимо более высокие показатели толерантности к неопределенности по сравнению с людьми стимульно-продуктивного уровня с разными уровнями интеллекта.

Другими словами, люди, деятельность которых носит творческий характер, не ограничиваются воспринятой реальностью, не останавливаются перед неопределенностью и неизвестностью, а, движимые познавательной потребностью и владеющие познавательными средствами, направлены на углубленное понимание ситуации, благодаря чему продвигаются в познании и осознании реальности. Люди, способные выполнять лишь внешне стимулированную деятельность и решать поставленные извне задачи, оказываются беспомощными перед ситуацией неопределенности. Мотивация достижения ограничивает развитие процесса мышления даже при наличии высоких умственных способностей, что сказывается на негативном восприятии ситуации неопределенности и неспособности справляться с ней, как и низкий уровень развития интеллекта, отсутствие познавательных средств.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 15.02.2018)
2. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
3. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е, перераб. и дополн. М.: Изд-во АСОУ, 2018. – 240 с.
4. Зинченко, В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. – 2007. – № 6, ноябрь-декабрь. – С. 3-20.
5. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. – 2010. – Т.31. – № 1. – С. 74–86.
6. Луковицкая, Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Санкт-Петербург, 1998. – 173 с.
7. Осин, Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65-86.
8. Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_75_80

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА КАК МОЛЯРНАЯ И НЕАДДИТИВНАЯ ЕДИНИЦА ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА

И.А. Петухова, РГГУ,
Институт психологии им. Л.С. Выготского (г. Москва)
e-mail: iapt@mail.ru

Аннотация. Проблема диагностики творчества является сложной методической задачей, успешность решения которой связана с выбором определенного методологического подхода и адекватного ему теоретического определения специфики творческой деятельности. Методология культурно-исторического подхода и основные положения теории деятельности лежат в основе понимания творчества как познавательной самодеятельности личности. Методологический принцип Л.С. Выготского о «единстве интеллекта и аффекта» реализуется в общепсихологическом деятельностном подходе к творчеству путем выделения интеллектуальной инициативы, как целостной единицы его анализа. Вводится определение интеллектуальной инициативы как молярной и неаддитивной единицы строения и изучения творчества.

***Ключевые слова*:** творчество, деятельность, личность, интеллектуальная инициатива.

INTELLECTUAL INITIATIVE AS A MOLAR AND NON-ADDITIVE UNIT OF CREATIVITY STUDY

I.A. Petukhova, Russian State University for the Humanities,
Vygotsky Institute of Psychology (Moscow)
e-mail: iapt@mail.ru

Abstract. The problem of creativity diagnostics is a complex methodological problem, the success of which is associated with the choice of a certain methodological approach and an adequate theoretical definition of the specifics of creative activity. The methodology of the cultural-historical approach and the main provisions of the theory of activity underlie the understanding of creativity as a cognitive amateur activity of the individual. The methodological principle of L. S. Vygotsky about the «unity of intellect and affect» is implemented in the general psychological activity approach to creativity by highlighting the intellectual initiative as an integral unit of its analysis. The definition of intellectual initiative as a molar and non-additive unit of the structure and study of creativity is introduced.

***Keywords*:** creativity, activity, personality, intellectual initiative.

Сформулированный Л.С. Выготским методологический принцип «единства интеллекта и аффекта» является краеугольным камнем, лежащим в основе исследований как познавательной и аффективно-мотивационной сферы челове-

ка, так и личности в целом. Не является здесь исключением изучение творчества, психологии творческой личности. Однако в истории психологии творчества можно обнаружить противоречивые тенденции. Так, одни авторы переносили акцент на измерение интеллектуальных способностей, считая, что чем выше уровень интеллекта, тем выше творческая отдача субъекта. Данное направление реализовано, например, в работах Г. Айзенка, Д. Векслера и др. по определению коэффициента умственного развития человека. Авторы полагали, что высокий уровень интеллекта (IQ) свидетельствует об одаренности человека, о принципиальной возможности создать новый продукт.

Настоящую «революцию» в области исследования творческих способностей совершили М. Воллах и Н. Коган [5]. Авторы убедительно показали, что тесты интеллекта не валидны для оценки творческого потенциала личности и что необходимо кардинально изменить тестовую модель. Среди требований к тестам креативности важное место занимают следующие: снятие временных ограничений; использование задач «открытого» типа; изменение характера инструкции с прямой на косвенную; исключение соревновательной мотивации, эмоциональных «сшибок», ситуации фрустрации и проч. По мысли авторов, в описанных условиях испытуемый сможет совершать субъективно значимые акты индивидуального творчества. К сожалению, эта декларация осталась трудно реализуемой. Ведь даже широко распространенные тесты креативности, созданные по модели Дж. Гилфорда и Е. Торранса, перечисленным требованиям не отвечают.

Одновременно с описанным выше подходом появились исследования, в которых акцент переносится на характеристики личности, обеспечивающие творческое решение задач. Если попытаться составить целостный портрет творческой личности, то мы потерпим неудачу. Действительно, у творческих людей обнаруживается высокий уровень физической энергии, но они часто находятся в состоянии покоя; с одной стороны, они излучают сексуальность, с другой стороны – могут быть спартански целомудренными. Творческие люди сочетают игривость и дисциплину, ответственность и легкомысленность. Они одновременно экстраверты и интроверты, скромны и горды, консерваторы и бунтари, их открытость и чувствительность сочетается со склонностью к уединению и т.д. и т.п. Этот список можно при желании продолжать сколь угодно долго, но целостного, внутренне непротиворечивого психологического портрета творческой личности мы так и не получим. Дело в том, что эти и многие другие черты индивидуальности являются «внешними» (термин А.Н. Леонтьева)

по отношению к предметному содержанию творческой деятельности. Итак, настойчивые попытки аккуратного разведения познавательных и мотивационно-личностных характеристик творческой деятельности, как и тенденции их тщательного суммирования, остались безуспешными.

Вторую «революцию» на пути поиска ответа о сущности творчества совершила Д.Б. Богоявленская [1], которая провела теоретико-методологический анализ обозначенных научных направлений и пришла к продуктивной идее необходимости перехода от изучения парциальных вкладов интеллекта и мотивации в творчество к выделению целостной единицы его анализа, в качестве которой выступила интеллектуальная инициатива (ИИ). Методологической основой данного понимания творчества является культурно-исторический подход (КИП) Л.С. Выготского, сформулировавшего задачу выделения *целостной единицы* в строении сложных психических явлений, в которой, «как в капле воды», отражались бы свойства целого. Дополнительные возможности для адекватного анализа творчества открывает выстроенная на методологии КИП общепсихологическая теория деятельности [3], в контексте которой человек рассматривается как *целостный субъект*, адекватное понимание которого как *субъекта творчества* строится на принципе «единства интеллекта и аффекта». Д.Б. Богоявленская определяет ИИ как познавательную *само*деятельность личности. Это означает, что творческая деятельность не стимулируется «извне» постановкой некой цели, которую требуется достичь. Автор добавляет, что творческая деятельность не стимулируется и «изнутри», имея в виду неудовлетворенность достигнутыми результатами. Мне представляется возможным объединить эти «извне» и «изнутри», опираясь на содержание понятия *внешней* мотивации (А.Н. Леонтьев): указанная автором стимуляция является внешней по отношению к субъекту и внешней по отношению к предметному содержанию реализуемой деятельности. Действительно, феноменологически многие примеры экспериментального моделирования деятельности описываются авторами как акты творчества, но по содержанию они таковыми не являются именно потому, что в их основе лежит внешний по отношению к творческой познавательной деятельности мотив. Чаще всего в таком качестве выступает соответствующая инструкция экспериментатора: найти наиболее оригинальное решение предъявленной задачи, сформулировать как можно больше возможных решений данной задачи, придумать как можно больше оригинальных названий к предъявленной картинке, др. Такая мотивация хороша в спортивной деятельности (дальше, выше, быстрее), но не адекватна и даже пагубна для творчества. При этом воз-

можен и вариант «самоинструктирования», когда испытуемый как бы втайне планирует потрясти экспериментатора своими достижениями или вслух с задорным вызовом заявляет, например, что собирается найти решение… за три секунды. С нашей точки зрения этот тип деятельности не имеет отношения к творчеству, как познавательной самодеятельности, но является хорошим примером стимульно-продуктивной деятельности человека: есть стимул (дана задача) – есть и продукт (найдено ее решение), а если не спущена «сверху» задача, то и думать не над чем. Вполне возможно, что наш гипотетический испытуемый реализует потребность в общении, в самоутверждении, в самопознании и т.п., но к творчеству как познавательной самодеятельности личности это отношения не имеет.

ИИ, как целостная единица строения и изучения творчества, является, по Д.Б. Богоявленской, свойством сложного системного образования личности, своеобразным фундаментом которого выступает интеллектуальная подсистема, а именно, общие умственные способности человека. И.А. Петуховой [4] экспериментально доказано, что уровень развития общих умственных способностей не определяет напрямую уровень творческих возможностей личности, поскольку преломляется через мотивационную подсистему личности. В исследовании М.Р. Гинзбурга [2] и др. была эмпирически верифицирована двоякая роль мотивационной подструктуры личности в творчестве: ее характеристики могут, как способствовать, так и препятствовать реализации имеющегося у человека интеллектуального потенциала. Например, завышенный уровень притязаний, соревновательная мотивация, неадекватная самооценка выступают серьезными антагонистами творческих проявлений личности. Напротив, «внутренняя» мотивация личности, источником которой является сам субъект, мотивация, связанная с бескорыстным и не стимулированным извне стремлением разобраться в содержании принятой деятельности, играет роль психологического катализатора творческой деятельности человека. Таким образом, ИИ, как характеристика *целостной личности,* является *результирующей* тесного *взаимодействия интеллектуальной* и *мотивационной подсистем личности*. ИИ не сводится к характеристикам ни одной из своих подсистем и не выводится из их характеристик, сколь подробным образом мы ни изучали бы интеллектуальную или мотивационную подсистемы личности. Именно эту методологическую ошибку совершали и до сих пор совершают многие исследователи творчества/креативности, используя для реализации поставленных задач не адекватные для этих целей методы.

Адекватным для исследования и диагностики качественного уровня ИИ является уже хорошо известный метод «Креативное поле» [1] с его разнообразными методиками, рассчитанными на работу, как со взрослыми испытуемыми, так и с детьми. Уникальность метода «Креативное поле» состоит в том, что он позволяет объективно диагностировать не стимулированный извне *момент перехода* испытуемого к собственно познавательной деятельности с ее специфическим и *внутренним*, как с точки зрения субъекта, так и содержания принятой деятельности, *мотивом*. Другими словами, в «Креативном поле» экспериментально моделируется, искусственно эксплицируется ранее неуловимый акт собственно творческого открытия.

Д.Б. Богоявленской введено представление о трех качественно различающихся уровнях ИИ: стимульно-продуктивном, эвристическом и креативном. На стимульно-продуктивном уровне ИИ у человека отсутствует, а его интеллектуальная активность стимулируется экспериментатором, предъявляющим новые и новые задачи, чаще всего успешно решаемые испытуемым с опорой на надежный, хорошо отработанный еще в обучающем эксперименте алгоритм. Успешность достижения цели вызывает чувства удовольствия и удовлетворения результатами своей деятельности. На эвристическом уровне впервые проявляется ИИ. Она обнаруживается в не стимулированном извне сравнительном анализе полученных решений, в обнаружении аналогий и сходств между ними. Эта работа приводит к открытию испытуемым новых – эвристических – средств и способов решения предъявляемых ему задач, от чего он получает искреннее удовольствие и удовлетворение. Поскольку эмоции вторичны по отношению к мотиву [3], то фиксируя эти всплески положительных эмоций в момент достижения желаемого результата, мы получаем дополнительную возможность диагностировать и верифицировать истинный мотив деятельности человека. Наконец, психологическое содержание креативного уровня ИИ состоит в поиске теоретического объяснения эмпирически полученных результатов деятельности испытуемого во втором слое «Креативного поля». Переход на креативный уровень ИИ отражается в соответствующих суждениях, в эмоциональных и поведенческих проявлениях субъекта.

Итак, теоретико-методологический анализ различных тенденций в психологии творчества позволяет сделать вывод о неадекватности обособления двух неразрывно связанных линий исследования интеллектуальных и мотивационно-личностных составляющих творческого процесса. Опираясь на определение А.Н. Леонтьевым деятельности как «молярной и неаддитивной единицы жизни» [3], мы предлагаем сформулировать определение интеллектуальной инициативы как молярной и неаддитивной единицы строения и изучения творчества.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Р-Д: РГУ, 1983. – 176 с.
2. Гинзбург, М.Р. Исследование некоторых мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы: Дисс. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук – М., 1976.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Петухова, И.А. Роль умственных способностей в структуре интеллектуальной инициативы: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. – М., 1976
5. Wallach, M. and Kogan, N. (1965). A New Look at the Creativity-Intelligence Distinction / Journal of Personality. 33 – 348-369.

УДК 159.9.072.423
DOI: 10.53677/9785919160441_80_84

ТВОРЧЕСТВО В ЖИЗНИ ОЛЕГА ДАЛЯ

Н.С. Метт, Министерство культуры Российской Федерации (г. Москва)
e-mail: xaxlysha@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу творческой жизни артиста театра и кино Олега Ивановича Даля. Его профессиональная деятельность рассматривается в рамках современной концепции творчества Д.Б. Богоявленской. Дневники, письма, воспоминания, факты биографии, – все это позволяет рассмотреть деятельность актера по уровням познания, выделенным Георгом Гегелем, реализуемым методом «Креативное поле».

***Ключевые слова*:** психология, творчество, одаренность, кино, театр, искусство.

CREATIVE IN LIFE OF OLEG DAL

N.S. Mett, Culture Ministry of Russian Federation (Moscow)
e-mail: xaxlysha@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the psychological analysis of the creative life of the theater and cinema artist Oleg Ivanovich Dal. His professional activity is considered within the modern concept of creativity of D.B. Bogoyavlenskaya. Diaries, letters, memories, biography facts – all this allows us to consider the actor's activities according to the levels of cognition identified by Georg Hegele, implemented by the «Creative field» method.

***Keywords*:** psychology, creativity, giftedness, cinema, theater, art.

Данное исследование представляет собой психологический анализ творческой жизни артиста театра и кино Олега Ивановича Даля (25.05.1941 –

03.03.1981), что позволяет изучить практическую деятельность актера в контексте уровней познания и рассмотреть ее в рамках современной концепции творчества.

Основой работы стал анализ развития деятельности испытуемым по уровням познания, выделенных Г. Гегелем, которые имитирует метод «Креативное поле». На уровне единичного человек находит решение новой задачи, отрабатывает его на последующих однотипных задачах, оптимально овладевает новой для него деятельностью в последующих опытах, оставаясь в рамках заданной деятельности. Этот уровень называется стимульно-продуктивным, как бы блестяще задание не выполнялось. Деятельность испытуемого продуктивна, но как бы всегда стимулирована извне, яркий пример – учеба в Щепкинском училище. Изучая воспоминания однокурсников, можно говорить о жесткой дисциплине, когда творческий порыв мог быть «убит» из-за требований педагогов. Репетиции, разноплановые занятия, постоянное повторение пройденного, сессии, заучивание наизусть больших объемов текстов – все это говорит о постоянной мотивации внутри каждого человека с целью продержаться 4 года ради своей мечты – играть на сцене. В свою очередь, без стимульно-продуктивного уровня невозможно накопление опыта и той необходимой базы навыков, которая будет сопровождать актера всю жизнь.

Далее испытуемый по собственной инициативе продолжает анализ всей системы задач и находит общие закономерности их решения. Это – эвристический уровень, где внешние факторы уже не стимулируют человека. Он погружен в свою деятельность. «Каждая новая найденная закономерность оценивается и переживается эвристом как открытие, творческая находка» [2, с.192]. А в творчестве ставить цели невозможно, ведь цель – это уже стимулирование деятельности. Примеры, подтверждающие наличие этого уровня в творческом размахе О.И. Даля, будут представлены ниже. Это не только создание моноспектакля по стихам М.Ю. Лермонтова, неожиданное поступление на режиссерские курсы во ВГИК, но и привнесение своего собственного видения в режиссуру А. Эфроса, В. Мельникова и др.

Уровень «всеобщего» предполагает построение собственной теории. Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Это – высший уровень творчества – креативный. Найдя всевозможные закономерности, человек задумывается над их теоретическим обоснованием. Появляется осмысление этой закономерности. Испытуемый поглощен этой деятельностью настолько, что все остальное его перестает интересовать. Успех, как самоцель, отходит на второй план. Собрав всю информацию, человек уже может видеть различные варианты действий – это и есть главный признак настоящего актера. Не приспосабли-

ваться под время, публику, оставаться только собой – вот главные принципы таких людей, как Олег Даль, Георгий Вицин, Михаил Кононов. Это яркие примеры того, что лучше умереть в бедности и в безвестности, но не предать себя и память так рано ушедших друзей-актеров. Поэтому в отсутствие четко сформулированной самим артистом теории, принимая во внимание представленную ниже информацию, показателем креативного уровня предлагаем считать, по словам праотца данной проблематики Ф. Гальтона, полную «приверженность своему делу» [2, с. 73], самосовершенствование и систематическое углубление в свою деятельность.

Итак, зимой 1981 года, незадолго до своей смерти, Олег Иванович Даль решает создать спектакль по стихам М.Ю. Лермонтова. Творчество поэта становится для О.И. Даля не только рабочим материалом, но и логическим продолжением того, что актер хотел, но так и не смог высказать. Это – встреча-откровение, которая потрясла родством душ, мыслей и чувств. Главная особенность моноспектакля – это подача материала. Голос, записанный на пленку под музыку великих композиторов, звучит грустно, устало-обреченно. Это – исповедь. Исповедь М.Ю. Лермонтова, исповедь О.И. Даля. Спектакль записывался на магнитофон в домашних условиях. На втором плане часто можно слышать недовольное бормотание, хлопки, помешивание ложечкой чая. Мысль Даля была необычной: сделать моноспектакль на сцене концертного зала П.И. Чайковского (о чем он уже договорился), где игра света прожекторов и свечей, а также балетные зарисовки Мариса Лиепы дополняли бы и обогащали мысли М.Ю. Лермонтова и самого О.И. Даля. Три «художника»: поэт, танцовщик и актер (он же режиссер моноспектакля) старались посредством индивидуальности каждого и специфики своего жанра разными способами донести до зрителя важнейшие мысли о Родине, чести, долге, совести, счастье и любви.

Но еще раньше, в 1974 году, Олег Даль сыграл Печорина в фильме А. Эфроса «Страницы журнала Печорина». Как говорил Э. Радзинский, актер страдал «манией совершенства». После съемок О.И. Даль пишет в своем дневнике: «Смотрел своего Печорина… хорошо!! Иду правильно. Заполнена каждая секунда существования в обстоятельствах. Существую правильно. Многопланово, напряженно, не заигрывая со зрителем» [3, с. 301]. Современники вспоминают, что после премьеры фильма прозвучал стройный хор негодующих голосов. Такого холодного, равнодушного Печорина принимать не хотели. И только немногие смогли увидеть за подчеркнутой медлительностью героя гнетущую лермонтовскую тоску, сильное, страстное желание поскорей отгородиться от мира людей.

Печорин очень схож и с остальными персонажами, которых О.И. Далю приходилось играть. Его герои неприкаянны. Это – их основное состояние. Они не могут найти свое место в жизни. Печорин, Лаевский в фильме И. Хейфица «Плохой хороший человек» по повести А.П. Чехова «Дуэль», Зилов по пьесе А. Вампилова «Утиная охота» в фильме В. Мельникова «Отпуск в сентябре» и Сергей в фильме А. Эфроса «В четверг и больше никогда» – все они одинокие люди, затравленные средой. Рассеянный, потерявшийся Лаевский близок отчужденному Печорину. Жестокость «Героя нашего времени» близка холодному равнодушию Сергея. Виктор Зилов подводит окончательную черту под тем трагизмом, который есть в жизни всех предшествующих ему героев.

Самосозерцание и самоуглубление – одна из важнейших черт, которыми актер наделяет своих персонажей. О.И. Даль умел молчать и смотреть. В те моменты он сам пропускал через себя всю ту боль и страдание, которые терзали его персонажей. И каждый фильм актера – это фильм о людях, у которых «жизнь кончена» и нет надежды на воскрешение. Фаина Раневская говорила, что она не соотносит театр со словом «играть». Только жить! А жить Лаевским, Печориным, Зиловым – очень трудно. «Вампилов тянет из меня все жилы. Я пустой» [4, с. 221]», – говорил Даль по поводу фильма «Отпуск в сентябре». «Я, в каждой роли Я!» – как бы в подтверждение вышесказанных слов пишет Даль в дневнике. «Хранить себя! Это – главное! Не приспособиться. Не обезразличиться. Обратиться внутрь – там моя сила, моя земля обетованная. Дело – моя крепость. Никого близко к себе не подпускать…Таков мой крест» [4, с. 332].

Принимая во внимание вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что О.И. Даль, играя роль того или иного персонажа, переживает состояние, которое ему понятно и близко, которое, возможно, и свойственно ему самому. Однако то, что артист демонстрирует зрителю, является выражением судьбы его Родины, его поколения. Слова и поступки персонажей только подтверждают те мысли, которыми актер вместе с режиссером фильма хотят «достучаться» до современников. Наглядно, в полной мере показаны пороки общества, видна трагическая неопределенность, конфликт идеала и реальности. Используя свое актерское дарование, гений Олега Даля реализуется, становясь транслятором протеста, показывая состояние тех героев, от лица которых он призывает пересмотреть свои взгляды на жизнь.

Кроме того, одаренному человеку свойственно бескорыстное служение своему делу. В передаче Леонида Филатова «Чтобы помнили» Олег Даль рассказывал о своем отношении к театру «Современник» и говорил о том, что такое театр вообще: «Это были самые лучшие годы моей жизни, пока существо-

вал этот театр-студия. Мы занимались только искусством, при поступлении в этот театр мы подписывали «устав», где было сказано, что мы занимаемся только искусством, и тарифная сетка, я имею в виду зарплату, у нас была своя: нам платил совет театра. То есть, все было на настоящих творческих началах: мы там дневали и ночевали. В театре. И это были счастливые дни. Кроме того, в уставе было сказано, что мы все отказываемся от званий и не имеем права их иметь. Но жизнь – жестокая штука: появились семьи, появились дети, надо было зарабатывать деньги, артисты стали метаться на радио и телевидение, потом появились автомобили, квартиры, «стенки», «креслы», диваны, ковры и прочая ерунда, которая погубила творческое начало, появились звания – и искусство закончилось на этом» [4, с. 69]. Актер никогда не искал для себя выгоды. Он честно служил искусству, не называя свою профессию работой. Совершенно сознательно он играл в тех фильмах, которым суждено было оказаться «на полке». Фильм «Отпуск в сентябре», где Даль сыграл Виктора Зилова, был показан на телеэкранах лишь через 10 лет после смерти актера. В «заказных» картинах он не участвовал, так как идти на сделку с совестью, считал ниже своего достоинства.

Таким образом, проведя психологический анализ жизни и творчества актера, можно отметить, что творческая деятельность О.И. Даля не приостанавливалась даже тогда, когда была выполнена исходная задача, что согласуется с теорией творчества Д.Б. Богоявленской: «В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества» [1, с.111]. Цена этой тайны в полной мере раскрывается в представленном тексте.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. – 2020. – № 4. – С. 52-59.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.
3. Галаджева, Н., Даль, Е., Олег Даль. Дневники. Письма. Воспоминания. / Под редакцией Б. Поюровского. – М.: Центрполиграф, 1998.
4. Иванов, А. Неизвестный Олег Даль. Между Жизнью и смертью. – М.: Эксмо-алгоритм, 2011.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_85_89

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ФИКСИРОВАННОСТЬ КАК АНТАГОНИСТ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Б.П. Медведев, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: bmedvedev@hse.ru
С.Р. Яголковский, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: syagolkovsky@hse.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема функциональной фиксированности как фактора, препятствующего продуктивному мышлению человека. Дается краткий обзор представлений о природе данного феномена, а также существующих способов обращения с ним. Описывается проведенное авторами исследование с использованием разработанного ими задания, выполнение которого способствует ослаблению функциональной фиксированности. В Экспериментах 1 и 2 был обнаружен позитивный эффект актуализации образов предметов с меньшей выраженностью функционального свойства, чем у целевого предмета, на последующую творческую деятельность с ним. В Эксперименте 3 был выявлен схожий эффект, вызванный формированием тенденции к избеганию фиксации на функциональном свойстве.

Ключевые слова: функциональная фиксированность, продуктивное мышление, прайминг.

FUNCTIONAL FIXITY AS AN ANTAGONIST OF PRODUCTIVE THINKING OF A PERSON

B.P. Medvedev, National Research University Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: bmedvedev@hse.ru
S.R. Yagolkovskiy, National Research University Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: syagolkovsky@hse.ru

Abstract. The article deals with the problem of functional fixedness as one of the factors inhibiting productive thinking of a person. A brief overview of ideas about the nature of this phenomenon, as well as the existing ways to deal with it has been done. The article presents results of an original study on particular ways how to reduce the effect of functional fixedness. In Experiments 1 and 2, a positive effect of updating images of objects with less pronounced functional properties compared to target object, was found. In Experiment 3, a similar effect caused by the tendency to avoid focusing on functional property was revealed.

Keywords: functional fixedness, productive thinking, priming.

В рамках дискуссии о способах фасилитации продуктивного мышления человека особое место занимает вопрос о факторах, являющихся его антагони-

стами. Одним из таких факторов является функциональная фиксированность – фиксация субъекта на конкретной функции (и связанных с этой функцией характеристиках и свойствах) некоторого объекта. Этот феномен возникает вследствие накопления человеком опыта взаимодействия с данным объектом в рамках его стандартного, традиционного предназначения и препятствует поиску новых вариантов обращения с ним в тех случаях, когда это является обоснованным и необходимым. При этом речь идет не о непосредственном влиянии на высшие формы творчества, как в выходе личности за рамки поставленной задачи [3, 4, 5], а о затруднении реализации базовых, когнитивных процессов.

Природа этого явления понимается различными авторами по-разному. Так, изначальное описание данного феномена К. Дункером [7] как невозможности *увидеть* в объекте потенциал для иного варианта использования, предполагает интерпретацию в терминах влияния на *восприятие* человека. Например, А.Г. Асмолов рассматривает функциональную фиксированность как одно из проявлений предметности нашего восприятия [2].

Другой вариант понимания природы функциональной фиксированности предложил Ф. Муньос-Рубке с коллегами [10]. Они рассматривают ее как специфическое когнитивное искажение, в основе которого лежит «функциональное знание» – осведомленность о способах применения того или иного объекта. В ходе своих исследований им удалось обнаружить несколько важных характеристик такого искажения. Так, например, способ, с помощью которого человек приобрел функциональное знание (смотрел он на его использование или же сам использовал), не влияет ни на вероятность возникновения эффекта фиксированности, ни на силу его воздействия.

Существует достаточно большое количество методов обращения с функциональной фиксированностью. Один из наиболее общих – заключается в обогащении и переработке уже доступной информации [11]. Более конкретные инструкции к тому, как это можно сделать, содержатся в работах Т. МакКафри [9]. Он рассматривает функциональную фиксированность как склонность человека к потере из вида некоторых неявных характеристик объектов, представленных в задаче. Наиболее часто упускаемыми характеристиками он считает следующие: размер, форма, материал и детали. На базе этого предположения был разработан авторский метод стимуляции продуктивного мышления – generic-partstechnique (GPT). Его суть заключается в том, что человек перед непосредственным решением задач выполняет задание по выделению в задействованных в задаче предметах четырех вышеперечисленных характеристик.

Выполнение предварительного задания как способ снижения эффекта функциональной фиксированности предлагается и рядом других авторов. Так, С. Глюксберг, считавший, что важной составляющей функциональной фиксированности является неспособность человека отличать релевантные и нерелевантные задачи функции объекта, предлагал давать задание не просто на вербальное обозначение всех элементов задачи, но и на дифференцирование их релевантных и нерелевантных аспектов [8]. Схожие идеи можно встретить в работах П. Саугстада и К. Райхема, предлагавших задание на выделение испытуемым как можно большего числа функций объектов, представленных в задаче, и оценку их потенциальной значимости для нахождения решения [12].

В рамках проведенного исследования была поставлена цель: разработать задание, выполнение которого перед деятельностью с некоторым объектом позволяло снижать эффект от функциональной фиксированности по отношению к нему. В исследовании нами были использованы возможности семантического прайминга, описанные в исследовании В.Ф. Спиридонова и Е.А. Абисаловой [6]. Особенностью нашего исследования является то, что в качестве праймов использовались не заранее подготовленные стимулы, а материал, продуцируемый самим испытуемым в рамках выполнения предварительного задания.

В качестве такого задания может выступить задача по называнию объектов с меньшей выраженностью функционального свойства (способности реализовывать стандартную функцию объекта) по сравнению с целевым объектом. Для проверки этого предположения было проведено два эксперимента [13].

Эксперимент 1 проводился в онлайн-формате. Мы предлагали всем испытуемым последовательно выполнить два задания. В рамках первого было необходимо назвать 10 предметов, которые выполняют основную функцию обычной лампочки (светить) в той же степени что и она (1 группа); хуже, чем она (2 группа); или лучше, чем она (3 группа). Второе задание, творческое (тестовое), заключалось в написании оригинальной истории про лампочку. Оригинальность оценивалась тремя независимыми экспертами (по шкале от «1» – совсем не оригинально, до «5» – крайне оригинально). Всего в Эксперименте 1 приняло участие 110 человек. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показал значимое влияние типа первого задания на оригинальность придумываемой истории ($F(2, 107) = 4.01$; $p < 0.05$; $\eta^2 = 0.07$). Попарный t-тест Стьюдента показал, что истории, написанные испытуемыми 2 группы, оказались значимо оригинальнее историй 1-й группы ($t = 2.62$; $DM = 0.58$; $SE = 0.22$; $p < 0.01$) и 2-й группы ($t = 2.27$; $DM = 0.51$; $SE = 0.22$; $p < 0.05$).

Эксперимент 2 проводился в очной форме. Мы также предлагали каждому испытуемому последовательно выполнить два задания. Первое заключалось в том, чтобы за 5 минут назвать как можно больше предметов, справляющихся с основной функцией деревянной линейки (определялась самим испытуемым) в той же степени, что и она (1 группа); хуже, чем она (2 группа); или лучше, чем она (3 группа). В контрольной группе испытуемые не выполняли первое задание. В качестве второго использовалось задание из русскоязычной адаптации теста Гилфорда [1] – поиск наиболее оригинальных способов использования деревянной линейки в течение 6 минут. Всего в Эксперименте 2 приняло участие 192 человека. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показал значимое влияние типа предварительного задания на среднюю оригинальность предлагаемых в основном задании вариантов использования деревянной линейки ($F(3, 188) = 13.46$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.18$). Т-тест Стьюдента показал, что испытуемые группы 2 давали в среднем более оригинальные ответы, чем испытуемые других групп ($p < 0.001$ для всех парных сравнений).

Далее нами было проверено предположение, что данный метод снижения функциональной фиксированности можно сделать более эффективным, добавив к называнию объектов с меньшей выраженностью функционального свойства формулирование их (объектов) кратких описаний.

В Эксперименте 3 мы повторили структуру Эксперимента 2, заменив первое задание. Испытуемым предлагалось за 5 минут любое (1 группа); без упоминания этой функции (2 группа); с обязательным упоминанием этой функции (3 группа – перечислить как можно больше предметов, которые справляются с основной функцией деревянной линейки хуже, чем она, а также дать каждому из них короткое описание). Контрольная группа не давала дополнительных описаний. Всего в Эксперименте 3 приняли участие 119 человек.

Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показал значимое влияние типа первого задания на среднюю оригинальность ответов во втором ($F(3,115)= 5.65$; $p < 0.001$; $\eta^2 = 0.128$). Т-тест Стьюдента показал, что ответы испытуемых группы 2 были значимо более оригинальными, чем в остальных группах ($p < 0.001$ для всех парных сравнений второй группы с остальными).

Таким образом, обнаруженный в первых двух экспериментах эффект, достигаемый актуализацией образов предметов с меньшей выраженностью функционального свойства целевого предмета, действительно можно усилить. Но для этого потребовалось не просто добавить к перечислению предметов деятельность по их описанию, сделав тем самым (как мы предполагали) влияние

актуализируемых образов более существенным. Необходимо было в рамках этой деятельности сформировать у человека тенденцию к избеганию упоминания функционального свойства. Вероятно, такое избегание позволяет во время основного задания легче переключаться на другие функции целевого предмета.

Можно предположить, что эффект от тенденции к избеганию функционального свойства имеет самостоятельную силу и не зависит от того, на каком материале эта тенденция была сформирована. Проверке данной гипотезы будут посвящены дальнейшие исследования по описываемой проблематике.

Литература

1. Аверина, И.С., Щебланова, Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». – М.: Собор, 1996.
2. Асмолов, А.Г., Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – Т. 2. – С. 14–27.
3. Богоявленская, Д.Б. Культурно-исторический подход к проблематике творчества // Культурно-историческая психология. – 2007. – Том 3. – № 3. – С. 67–71.
4. Дружинин, В.Н. Творчество: природа и развитие // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – Том 2. – № 3. – С. 91–107.
5. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
6. Спиридонов, В.Ф., Абисалова, Е.А. Изменение показателей креативности с помощью семантического прайминга // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Том 9. – № 3. – С. 122–130.
7. Duncker, K. On problem-solving. Psychological monographs. 1945; 5.
8. Glucksberg, S. The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition. Journal of Experimental Psychology. 1962; 1: 36–41. https://doi:10.1037/h0044683
9. McCaffrey, A.J. The obscure features hypothesis for innovation: One keytoimprovingperformanceininsightproblems (Doctoraldissertation). University of Massachusetts Amherst, 2012.
10. Munoz-Rubke, F., Olson D., Will R. & James K.H. Functional fixedness in tool use: Learning modality, limitations and individual differences. Acta Psychologica. 2018; 190: 11–26. https://doi:10.1016/j.actpsy.2018.06.006
11. Ohlsson, S. Information processing explanations of insight and related phenomena. In M.T. Keane& K.J. Gilhooly (Eds.), Advances in the psychology of thinking. London: Harvester Wheatsheaf, 1992.pp. 1–44.
12. Saugstad, P. & Raaheim K. Problem ‑ solving, past experience and availability of functions. British Journal of psychology. 1960; 2: 97–104. https: //doi.org/ 10.1111/j.2044-8295.1960.tb00730.x
13. Yagolkovskiy, S. R., Medvedev, B.P. Enhancement of Creativity: mantic Priming Through Naming Objects Loosens Functional Fixedness with in Idea Generation. Journal of Creative Behavior. 2020; 4: 1013–1020.

УДК 159.955
DOI: 10.53677/9785919160441_90_94

К ВОПРОСУ О РОЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДИАЛОГА В РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

А.А. Матюшкина, МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва)
e-mail: aam_msu@mail.ru
Ф.С. Кеберлинская, МГУ им. М.В. Ломоносова
(филиал в г. Баку, Азербайджан)
e-mail: fidashakab@gmail.com

Аннотация. Проведено эмпирическое исследование форм и функций интеллектуального диалога в решении творческих проблем. Испытуемым – изобретателям предлагалось выполнить авторскую методику, направленную на оценку функций интеллектуального диалога в процессе постановки и решения проблемы. Показано, что в решении творческих проблем, завершающихся созданием изобретения на уровне открытия в научно-технической области и его реализацией в практике, интеллектуальный диалог протекает в различной форме: преимущественно внутренней – на этапе постановки, внешней – на этапе анализа и разработки окончательных вариантов решения; выполняет разные функции в соответствии с этапом решения.

Ключевые слова: проблемная ситуация, творческая проблема, этапы решения, интеллектуальный диалог, ролевая типология мыслящих личностей.

TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF INTELLECTUAL DIALOGUE IN SOLVING CREATIVE PROBLEMS

A.A. Matyushkina, Lomonosov Moscow State University (Moscow)
e-mail: aam_msu@mail.ru
F.S. Keberlinskaya, Lomonosov Moscow State University (Baku)
e-mail: fidashakab@gmail.com

Abstract. The issue is an empirical study of the forms and functions of intellectual dialogue in solving creative problems. The inventors asked to answer the questions of author's methodic for estimation of the functions and forms of intellectual dialogue in solving problem. In solving creative problems with creation of an invention at the level of discovery in the scientific and technical field and its implementation in practice, the intellectual dialogue proceeds in various forms: mainly internal – at the stage of formulating, external – at the stage of analysis and development of final solutions; performs different functions according to the stage of the solution.

Keywords: problem situation, creative problem, stages of solution, intellectual dialogue, role's typology of thinking persons.

Проблема изучения реальных процессов творчества и тех условий, в которых происходит открытие и создание объективно нового, оригинального, значимого творческого продукта как результата творческого мышления, является

одной из актуальных в современной психологии. Под творческой проблемой, по мнению А.М. Матюшкина [4], А.А. Матюшкиной [5] понимается особый вид проблемных ситуаций, возникающих у взрослого субъекта в контексте его профессиональной творческой деятельности, процесс решения которых проходит через ряд этапов. Интеллектуальный диалог (ИД), рассматриваемый вслед за Г.М. Кучинским [3], как формулирование разных точек зрения на постановку и возможности решения проблемы в процессе интеллектуального поиска, выступает условием разрешения проблемной ситуации. ИД протекает в разных формах и условиях: во внешней, в условиях непосредственного общения с другим субъектом или внутренней – с самим собой. По отношению к совместному решению, как показано в исследованиях Э.З. Усмановой [7], ИД осуществляется в разных формах интеллектуального взаимодействия: кооперация, конкуренция, конфликт. В контексте идей Я.А. Пономарева [6] о процессе и механизме решения творческих задач Ч.М. Гаджиевым [1] по отношению к совместному мышлению была предложена ролевая типология мыслящих личностей в соответствии с наиболее оптимально выполняемым субъектом этапом решения в творческом коллективе (эрудит, критик, генератор идей, поставщик проблем, мотиватор, резонатор, разработчик и др.). Данная типология послужила основанием исследовательского допущения о том, что функции другого субъекта в решении могут быть соотнесены с выполняемой им ролью.

С позиции теории проблемных ситуаций и опорой на представления о ролевой типологии мышления нами проведено предварительное исследование, целью которого выступило изучение функций интеллектуального диалога в решении творческой проблемы с гипотезой о связи функций с этапом решения проблемы. Испытуемые – 12 изобретателей (в возрастной группе от 47 до 82 лет) – специалисты различных областей научно-технического творчества, обладатели патента уровня «изобретение» в области медицины, фармакологии, техники оценивали с помощью специальной методики формы и функции интеллектуального диалога на каждом этапе решения проблемы. В нашем исследовании 9 из 12 анализируемых изобретений реализованы в практике, при этом 5 из них выполнено в соавторстве из двух человек; 3 изобретения – в коллективе трех соавторов; 3 изобретения – в коллективе четырех соавторов, одно изобретение – один автор.

Анализируемый в исследовании уровень патента «изобретение» является наиболее высоким и отличается от других необходимостью соответствия одно-

временно четырем критериям патентования ФИПС (Федеральный институт промышленной собственности). Для уровней патента «полезная модель», «промышленный образец» соблюдаются два критерия – оригинальность и новизна (как отсутствие аналогов). Патент уровня «изобретение» должен также соответствовать критериям промышленной применимости и «изобретательскому уровню» – идея не является очевидной и не «выводится» из текущего уровня знаний в данной области; срок действия патента характеризуется наибольшей длительностью – 20 лет и более. С позиции психологии творчества такие изобретения являются открытием в определенной области.

Испытуемым предлагалось в онлайн-формате письменно выполнить предложенную нами методику, состоящую из 35 вопросов-заданий, по отношению к наиболее значимому запатентованному изобретению. При этом им кратко предоставлялась информация о типах ролей мыслящих личностей, формах и функциях интеллектуального диалога. Вопросы-задания методики исследования форм и функций интеллектуального диалога в решении творческой проблемы предполагали выбор ответа из предложенных вариантов с их обоснованием, открытые вопросы, требующие развернутого самостоятельного ответа; субъективные шкалы самооценки по значимым аспектам. Респонденты также выполняли методики, направленные на выявление особенностей личности: К. Томаса «Стиль поведения в конфликте» (Kenneth W. Thomas, Ralph H. Kilmann, 1974) в адаптации Н.В. Гришиной [2], Р. МакКрае и П. Коста «Пятифакторный личностный опросник» (Robert R. McCrae, Paul T. Costa, 1992) в адаптации А.Б. Хромова [8].

При выполнении методик получены следующие результаты. В оценке форм и функций интеллектуального диалога большинство изобретателей на этапе анализа проблемы указали в качестве наиболее значимой роль эрудита, выполняющего функцию синтеза и предоставления знаний из разных областей. Все изобретатели на этапе постановки технической задачи отметили в качестве наиболее значимой роль формулировщика, который может четко и точно сформулировать задачу как потенциально решаемую. На этапе выдвижения гипотез все респонденты указали в качестве наиболее значимой роль генератора идей; для этапа поиска способов решения более половины изобретателей указали в качестве наиболее значимых роли эрудита и генератора идей; на этапе обсуждения и выдвижения практических вариантов решения большинство респондентов указали в качестве наиболее важной роль эрудита, а не критика, как

можно было бы предположить. Вероятно, автор изобретения, будучи специалистом в своей области, анализирует и выявляет самостоятельно возможные недостатки решений, но не всегда понимает, как можно их преодолеть. Функция эрудита состоит в предоставлении возможного контекста для решения, в том числе, из других областей знаний, сопряженных с решением.

В оценке форм интеллектуального диалога половина респондентов отметили в качестве наиболее значимой – внешнюю, другая часть – внутреннюю. Испытуемые, отметившие внешний диалог, связывают его значимость с обсуждением идей, их оценкой. Испытуемые, отметившие внутренний диалог, соотносят его функции с этапом постановки проблемы. Приведем примеры обоснования функций со стороны респондентов: «увидеть главную идею, искру можно только самому», «не теряешь идею». Некоторые отмечали, что на данном этапе внешний диалог затрудняет самостоятельное понимание и формулирование: «внутренний диалог позволяет… сосредоточиться, а внешний… мешает этому». В целом, в ответе на вопрос о значимости интеллектуального диалога (по 5-балльной шкале) изобретатели отмечают его важность на каждом этапе, однако оценивается он как наиболее значимый на этапах анализа проблемы (4,5 балла) и оценки вариантов решения (4,3 балла).

В оценке наиболее продуктивных для решения проблемы условий протекания диалога в ситуации непосредственного общения (в дискуссиях, спорах, в поддержке идей, в развитии новых идей, в отрицании идей, с критикой) наиболее значимыми для респондентов выступают поддержка, дискуссия в отношении сформулированных гипотез для решения и, на этой основе, развитие новых идей. Косвенно этот результат подтверждается выбором и оценкой наиболее важных качеств соавторов изобретения. Оказалось, что они связаны как с возможностями анализа и понимания проблемы – «правильная», корректная постановка изобретательской задачи, так и с возможностями кооперации в решении – осуществление ИД с соавторами. Результаты выполнения пятифакторного личностного опросника Р. МакКрае и П. Коста также свидетельствуют о том, что в нашей выборке наиболее выраженными являются такие личностные особенности, как добросовестность и дружелюбие. Анализ результатов выполнения методики К. Томаса показал, что сотрудничество и компромисс – наиболее характерные стили решения конфликтной ситуации у наших респондентов. На наш взгляд, это свидетельствует о конструктивном подходе к решению творческой проблемы в ситуации интеллектуального конфликта: при отстаива-

нии своей точки зрения, субъект (автор) готов сотрудничать с другими, искать новый, компромиссный вариант, позволяющий достичь оптимального решения проблемы и реализации его в практике.

Результаты позволяют сделать следующие выводы.

1) В решении творческой проблемы интеллектуальный диалог выполняет различные функции в соответствии с этапом: на этапах анализа проблемы и разработки окончательных вариантов решения – предоставление дополнительной информации и синтеза знаний из разных областей, порождение новых идей, связанных с необходимостью доработки решения; на этапе постановки задачи – поиск точной формулировки; на этапах выдвижения идей и поиска окончательных способов решения проблемы – формулировка гипотез, связанных с решением.

2) Форма протекания диалога соотносится с этапом решения: на этапе постановки проблемы наиболее значима внутренняя, связанная с необходимостью самостоятельного понимания сути идеи, на этапах выдвижения как предварительных, так и окончательных гипотез более важна внешняя, функцией которой является поддержка и развитие идеи решения.

Литература

1. Гаджиев, Ч.М. Организация коллективного изобретательства // Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 266-279.
2. Киршева, Н.В., Рябчикова, Н.В. Психология личности: тесты, опросники, методики. – М.: Геликон, 1995. – С.187-202.
3. Кучинский, Г.М. Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительных задач // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С. 252-264.
4. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие. – М.: ИД «Международные отношения», 2017. – 226 с.
5. Матюшкина, А.А. Феноменология решения творческой проблемы. // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. – 2013. – № 3. – С. 46-58.
6. Пономарев, Я.А. Психология творческого мышления. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
7. Усманова, Э.З. Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в условиях интеллектуального конфликта. – Ташкент: Укитувчи, 1993. – 104 с.
8. Хромов, А.Б. Пятифакторный личностный опросник: Учебно-методическое пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. – 23 с.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_95_99

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ФИГУРЫ И ФОНА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ТВОРЧЕСТВУ

С.И. Малахова, МГУ им. М.В. Ломоносова (г. Москва)
e-mail: smalakchova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема творчества с позиций психометрического подхода. Обсуждаются вопросы дифференциации гипотетических признаков креативности относительно признаков, предположительно относимых к интеллектуальным характеристикам.

***Ключевые слова*:** интеллект, креативность, психометрический подход, факторный анализ.

PSYCHOMETRIC PROBLEM OF FIGURE AND BACKGROUND APPLIED TO CREATIVITY

S.I. Malakhova, Lomonosov Moscow State University (Moscow)
e-mail: smalakchova@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of creativity from the standpoint of the psychometric approach. The issues of differentiation of hypothetical signs of creativity in relation to signs presumably attributed to intellectual characteristics are discussed.

***Keywords*:** intelligence, creativity, psychometric approach, factor analysis.

Проблема тестирования способностей уходит своими корнями в далекое прошлое. Например, в китайской империи на протяжении более 2000 лет существовала система экзаменов при поступлении на гражданскую службу. В древней Греции учеников подвергали испытанию (testing) для оценивания овладения физическими и умственными навыками, что являлось незаменимой частью учебного процесса. В средние века европейские университеты полагались на результаты официальных экзаменов при проведении процедуры присвоения ученых званий и степеней. Однако проблема научного исследования индивидуальных различий остро встала в конце 19 века, когда возникла необходимость нахождения способа различения душевнобольных от умственно отсталых. Промышленные революции, сменившие в Европе способ производства, привели к миграции населения из малонаселенных сельских и городских районов в индустриальные быстроразвивающиеся города. Все более ускоряющийся процесс развития и усложнения техники требовал нахождения способов измерения интеллектуальных способностей. Тем не менее, первых психологов-экспериментаторов не интересовало измерение индивидуальных различий, потому что их интересы были связаны с выявлением общих закономерностей человеческого поведения. За исключением нескольких

разрозненных попыток и несистематизированных результатов со стороны Г. Фехнера, Г. Гельмгольца и Э. Вебера, сторонники структурализма искали общие законы для описания всех видов психической деятельности [4].

Работа Ч. Дарвина «О происхождении видов путем естественного отбора», появившаяся в 1859 году стала материализацией идей, бродивших в умах многих ученых в виде предположений и догадок. Теория эволюционного развития живой природы предполагает, что все виды животных и растений непрерывно изменяются и развиваются. Поскольку все в мире стало рассматриваться как развивающееся, то развитию приписали внутреннюю цель, а эволюцию стали рассматривать как приспособление к окружающей среде. В психологии это привело к смене предмета исследований: от анализа содержания сознания и поиска психических элементов, которыми занимались структуралисты, к изучению функций, которые могло выполнять сознание в процессе адаптации организма к внешним условиям, к исследованию психических процессов с точки зрения их функционального предназначения и к появлению нового направления функционализма. Принцип изменчивости становится важнейшим положением теории и приводит к возрастанию интереса к индивидуальным различиям. Разработка принципа изменчивости связана с работами Ф. Гальтона по проблемам психической наследственности и индивидуальным различиям человеческих способностей. Именно Гальтон пришел к пониманию необходимости количественного измерения характеристик людей, состоящих и не состоящих в родстве, разработал первые тесты, благодаря которым развитие тестирования как самостоятельного направления стало набирать темпы. Полагая, что тесты сенсорного различения могут использоваться в качестве средства измерения интеллекта человека, он подчеркивал, что «…информация о внешних событиях поступает к нам только от наших органов чувств, и чем лучше эти органы улавливают различия, тем обширнее поле, на котором могут действовать наши интеллект и рассудок» [1, с. 51]. Наблюдение за людьми с крайней степенью слабоумия, у которых нарушается способность различать тепло, холод и боль, еще более усилило его убеждение относительно различительной способности органов чувств, которая, в общем, у высокоодаренных должна быть самой высокой. Точку зрения Гальтона разделял и Дж. Кеттелл, который впервые ввел термин «умственный тест» и при выборе тестов для оценивания интеллектуальных функций отдавал предпочтение тестам сенсорного различения и времени реакции. Впоследствии А. Бине и В. Анри раскритиковали большинство тестов того времени за исключительное внимание к сенсорным характеристикам и элементарным специальным способностям. Утверждая, что измерение сложных психических функций не требует большой точности из-за сильных индивидуаль-

ных различий в этих функциях, они предложили целый ряд тестов, измеряющих память, воображение, внимание, понимание, внушаемость, эстетическое восприятие, которые в дальнейшем привели к созданию шкал интеллекта Бине.

Таким образом, понимание природы индивидуальных различий приводит к постановке двух вопросов. Первый касается структуры индивидуальных различий и связан с психометрическими проблемами разработки надежных средств диагностики признаков креативности и интеллекта. Поскольку психометрический подход основан на выделении одного психического явления по отношению к признакам другого, важной становится проблема сопоставления признаков, предположительно относимых к интеллекту и гипотетических признаков креативности. При этом общепринятым мнением в этом подходе является представление о том, что интеллектуальные показатели в высшей степени могут объяснять творческие способности [5]. Второй вопрос связан с причиной возникновения индивидуальных различий в интеллектуальных и творческих способностях. Изучение и понимание структуры логически должно приводить к изучению и пониманию природы и процессов, лежащих в основе того, каким образом и почему возникают индивидуальные различия в творчестве и интеллектуальных достижениях.

Изначально А. Бине для выявления наиболее сообразительных испытуемых в батареи тестов интеллекта включал тесты креативного воображения [2]. Однако в дальнейшем требования стандартизации и упрощения процедуры подсчета баллов привели к удалению этих заданий из батарей тестов на интеллект, и третий вариант шкалы Бине-Симона содержал только малую часть таких заданий. В дальнейшем разработка групповых тестов интеллекта привела к их полному исключению. По мере развития психометрики тесты, измеряющие признаки креативного воображения, стали постепенно отделяться от тестов, измеряющих память и интеллект. В результате анализа накопившихся экспериментальных данных оказалось, что показатели по тестам интеллекта с одним правильным ответом слабо связаны с показателями креативного воображения у одних и тех же испытуемых [3]. Такой результат не соответствовал исходному утверждению Ф. Гальтона о положительной связи гениальности и высоких умственных способностей. В эволюционном подходе наличие умственных способностей у животных и человека рассматривалось достаточно широко, и творчество трактовалось в рамках появления нового свойства, эффективно обеспечивающего адаптацию к изменившимся условиям окружающей среды, которое Гальтон определил как гибкость, а психометрический подход назвал способностью производить множество разнообразных ответов. Понятие новизны свелось к статистически редкой ассоциации, отражающей наиболее нетипичное свойство предмета. Однако невозможно только с помощью измеряемых количественных признаков вы-

явить качественное своеобразие результата творчества. Нельзя взять одну отличительную личностную черту, характеризующую выдающихся творцов, и использовать ее в качестве креативности у всех людей. В теории эволюции интеллект рассматривается как высшая форма психики, связанная с возрастанием сложности и точности ответных реакций на изменение окружающих условий. Подобным образом и в психометрике структура интеллекта становится наиболее емким понятием, включающим в себя многообразие признаков, в том числе и признаки креативности. Применение статистических методов при изучении творчества и одаренности потребовало изменений в отношении представлений о гениальности. В рамках новых представлений признаки гениальности должны измеряться в непрерывности нормально распределенного континуума количественных оценок, входящих в умственные способности, которые по определению достаточно надежно представляют признаки креативности.

Однако еще в исследованиях Гальтона было показано, что на проявление гениальности оказывают влияние не только высокие умственные способности, но и определенные черты характера. Для решения этой задачи требовалось охватить измерением максимально большое количество эмпирических признаков межиндивидуальных различий в психических проявлениях интеллекта, креативности и личностных особенностей. Различные попытки разработок систематики и структуры способностей показали отсутствие какой-либо единственной общепризнанной стандартной методологии для выявления тех аспектов поведения, на которые влияют всевозможные виды способностей. Одним из первых исследователей, осуществивших эмпирическое исследование структуры способностей, был Ч. Спирмен. Для этой цели он разработал метод факторного анализа, который позволяет сокращать число категорий, необходимых для объяснения поведенческих феноменов в результате обнаружения устойчивых паттернов при их появлении. При идентификации факторов независимыми исследователями невозможно избежать элемента субъективности, поскольку сам процесс идентификации зависит от изучения количества заданий, имеющих наибольшую нагрузку по каждому фактору. Задача определения количества черт и их названий усложняется множеством способов применения факторного анализа в исследованиях черт личности. Первой теорией организации черт была двухфакторная теория Ч. Спирмена, утверждавшая, что во всех видах интеллектуальной активности используется доля единого общего фактора g, который был выявлен в результате факторизации баллов, полученных при обработке совершенно разных шести шкал, но не субшкал. Дополнительно в теории постулировалось наличие многочисленных s-факторов, каждый из которых участвует в выполнении только одной из интеллектуальных функций. С другой стороны, появляется многофактор-

ная теория Л. Терстоуна, который проанализировал 60 субшкал и получил 12 факторов отдельных способностей, назвав их Первичными умственными способностями. В последующих работах была обнаружена в разной степени взаимосвязь между этими факторами, хотя сам Терстоун считал корреляцию между первичными способностями несущественной. Возможность факторного анализа корреляций между первичными способностями привела к резкому возрастанию числа первичных умственных способностей и появлению иерархических моделей способностей с факторами второго и третьего порядка. В результате число когнитивных факторов, описанных различными исследователями, перевалило за 100. Понимая, что психометрическими методами невозможно установить иерархию функций, Дж. Гилфорд предлагает морфологическую модель «структуры интеллекта», объединившую множество равнозначных факторов. Он предположил достаточно произвольно, что каждая способность имеет три главных качества: операции, содержание и продукты, постулировав, что существует в общей сложности 120 способностей (4 вида содержания×5 операций×6 видов продуктов) и разработал тесты для их диагностики. Теория Гилфорда длительное время оставалась наиболее популярной в психометрическом подходе без экспериментального подтверждения или опровержения.

Не вдаваясь в перечисление всех моделей исследования творчества с точки зрения тестолого-статистического подхода можно констатировать, что возможности исследования творчества в психометрической парадигме, скорее всего, являются исчерпанными. Проблема измерения креативности на основе психометрических тестов заканчивается на уровне оценки причудливых ответов относительно среднего в популяции. В реальной жизни творчество проявляется не просто в необычных ответах, результаты творчества оцениваются как в культурно-историческом аспекте развития общества, так и в соответствии с критериями прогресса в человеческом познании.

Литература

1. Анастази, А., Урбина, С. Психологическое тестирование. – СПб: Питер, 2005. – С. 51.
2. Бине, А. Измерение умственных способностей. – СПб: Союз, 1998. – 432 с.
3. Богоявленская, Д.Б., Сусоколова, И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. – М.: МГППУ, 2011. – 267 с.
4. Виндельбанд, В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками, в 2т. Т. 2. От Канта до Ницше. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб: КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 512 с.
5. Gilford, J.P. Traits of creativity.//In: Creativity and its cultivation. / Ed. H.H Anderson. NY, 1959.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_100_104

КОНЦЕПЦИЯ БАЛАНСА НЕАДАПТИВНОСТИ И АДАПТИВНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ

С.В. Максимова, ИХОиК РАО (г. Москва)
e-mail: lana-svet@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена авторская концепция развития творческой активности личности, обобщающая результаты наших исследований. Выделение двух составляющих творческой активности (неадаптивной и адаптивной) позволило нам изучить психологические механизмы развития творческой активности детей и подростков.

Ключевые слова: творческая активность, неадаптивная активность, творческий потенциал, творческая состоятельность личности, личностные барьеры в творчестве, типы проявления творческой активности школьников.

THE CONCEPT OF BALANCE OF NADAPTIVITY AND ADAPTABILITY IN CREATIVITY

S.V. Maksimova, Institute of Art Education and Cultural Studies of the RAE (Moscow)
e-mail: lana-svet@yandex.ru

Abstract. The article presents the author's concept of the development of a person's creative activity, summarizing the results of our research. Allocation of two components of creative activity (non-adaptive and adaptive) allowed us to study the psychological mechanisms of the development of creative activity in children and adolescents.

Keywords: creative activity, non-adaptive activity, creative potential, creative solvency of a person, personal barriers in creativity, types of manifestation of creative activity of schoolchildren.

В современном быстроменяющемся мире наиболее востребованной становится способность делать осознанный выбор и ставить цели, принимать самостоятельные решения, действовать в ситуации неопределенности, то есть, быть творческой личностью. Однако исследования показывают, что творческая активность детей в процессе обучения в традиционной школе падает (Б.Ю. Большаков, 1982; А.А. Мелик-Пашаев, 1998; С.В. Максимова, 2001; Е.Е. Туник, 2004; А. Грецов, 2006).

На наш взгляд, эта ситуация обусловлена непониманием педагогами психологических сущности и механизмов развития творчества, например, такие понятия, как творческая активность, творческое мышление, творческая деятельность, творческие способности, креативность неправомерно используются

как синонимы, что приводит к несоответствию между поставленными целями и результатами [6] и требует концептуального переосмысления в соотнесении с современными исследованиями творчества [3].

На основе результатов 25-летних исследований нами была разработана концепция баланса неадаптивности и адаптивности в творчестве. В результате неадаптивной активности (НА) происходит постановка цели, порождение гипотезы, идеи, замысла, образа, усмотрение проблемы, противоречия, новой возможности, то есть, возникновение образа неопределенного будущего. В результате адаптивной активности (АА) – воплощение этого образа, реализация цели, замысла, идеи, решение проблемы, поставленной задачи. Творчество – процесс усмотрения НА и реализации АА новых возможностей собственной активности, сопровождающийся чувством вдохновения и завершающегося созданием субъективно нового продукта. Творческий потенциал мы рассматриваем как поле видимых, но еще не реализованных возможностей, идей, гипотез НА. Творческую состоятельность личности – как способность порождать идеи НА, так и способность их воплощать АА [8].

В нашем исследовании обучающихся 5-6 классов было показано, что нарушение баланса между уровнем развития НА и АА субъекта приводит к школьной дезадаптации [8], а в последствии к личностной деструктивности (в частности, наркомании) [4]. Выявлено, что у дошкольников эти два вида активности коррелируют, а у школьников наблюдается их расхождение. По степени развития двух видов активности были выделены 4 типа учащихся: 1) «Звездочки» – учащиеся с высоким уровнем развития НА и высоким уровнем развития АА (способные порождать собственные идеи и реализовывать их); 2) «Исполнители» – учащиеся с низкой НА и высокой АА (способные реализовывать чужие идеи, но неспособные порождать свои); 3) «Средние» – с низкой НА и АА (были названы «средними», поскольку они не выделяются ни особыми способностями, ни особыми проблемами); 4) «Проблемные» – высокая НА и низкая АА (порождающие множество идей, но не способные их реализовать в рамках созидательной деятельности).

Для диагностики неадаптивной активности использовалась разработанная нами методика «Альбом с замаскированными изображениями». В ее основу был положен принцип «надситуативности» В.А. Петровского, заключающийся в «организации таких экспериментальных ситуаций, в которых перед испытуемым в самом процессе его действования открывается шанс приобретения нового опыта, избыточного по отношению к исходным требованиям ситуации» [10, 7].

Наши исследования обучающихся 3-4-х классов и их родителей показали, что формирование того или иного типа учащихся зависит от того, как реагируют родители на творческую активность (ТА) ребенка. ТА (активность, направляемая стремлением проверить открывающуюся возможность) присуща всем детям, когда они изобретают новые слова, экспериментируют и т.д. В этом смысле все дети обладают творческим потенциалом. Но вот разовьется ли эта активность в творческую устремленность личности или будет заблокирована или примет деструктивные формы – зависит от реакции родителей [5].

Если взрослый замечает и поддерживает творческую активность ребенка, давая ему позитивную обратную связь, помогает реализовать инициативы и идеи ребенка, осознать себя в качестве творца, субъекта творчества, то это приводит к тому, что ребенок попадает в число «звездочек». Если же взрослый негативно реагирует на спонтанную активность ребенка, например, такими фразами: «Кто это натворил?», «Не выдумывай!», «Это еще что за новости?», «Что ты себе воображаешь?», «Это невозможно», «Сейчас на это нет времени», «Все это – глупости», и др., то ребенок начинает осознавать себя как «разрушителя», «неудачника», а его активность направляется в русло дезадаптации, он начинает проявлять творчество в хулиганстве, непослушании, бунтарстве. Если взрослый реагирует на проявление творческой активности ребенком рассудительным запретом, объясняя, что задавать лишние вопросы – не вовремя, спорить с авторитетами, выходить за рамки общепринятого – плохо, а следует подчиняться правилам, выполнять указания взрослых, заниматься не тем, что интересно, а тем, что считается необходимым, то это приводит к формированию «исполнителей». Если же взрослый игнорирует, не замечает проявления творческой активности ребенка, творческие начинания уходят, как вода в песок, не развиваются, ребенок попадает в разряд «средних» [8].

В исследовании М.В. Анисимовой [1] изучалась структура внутреннего диалога взрослых в процессе решения творческой задачи. Записывались рассуждения вслух в процессе решения задачи и реплики классифицировались по типам эго-состояний – Взрослый (В), Контролирующий Родитель (КР), Опекающий Родитель (ОР), Естественный Ребенок (ЕД), Адаптивный Ребенок (АД) [2]. Таким образом, реконструировался паттерн взаимодействия респондента с родительскими фигурами в детстве. Была выявлена зависимость успешности решения творческой задачи от степени простроенности и характера внутреннего диалога. У решивших задачу детская часть выдвигала идею, а взрослая подхватывала и приводила к решению (в 2 раза преобладали трансакции Взрослый-

Взрослый). У нерешивших задачу наблюдалось почти в 2 раза больше неполных транзакций, например, испытуемый ставит сам себе вопрос, но не отвечает на него, выносит предложение, но не проверяет его. Вероятно, это – результат того, что в детстве вопросы и идеи ребенка игнорировались родителями. Кроме того, у не решивших задачу тоже возникали правильные идеи, но негативные родительские реакции блокировали их. Таким образом, взаимодействие родителей с ребенком на уровне В-В (партнерское) приводит к тому, что, будучи взрослым, такой человек способен, используя внутренний диалог, успешно решать творческие задачи.

Негативное воздействие родителей на личность ребенка проявляется в частности в возникновении у него ограничивающих установок (ОУ), которые психотерапевты Р.М. Гулдинги назвали «ранними детскими решениями» [11]. На основе выделенных ими 13 типов решений, нами был разработан опросник с целью выяснить, влияют ли эти воздействия на проявления творческой активности детей. Было установлено, что ОУ «не будь ребенком» блокирует НА – способность порождать идеи (обнаружена у «исполнителей»), а ОУ «не будь успешен» и «не делай» блокирует способность к их реализации (есть у «проблемных»). Наименьшее количество ОУ выявлено у «средних» (их игнорировали), а среднее – у «звездочек» (причем у них наблюдалось снижение ОУ в возрасте 10-12 лет по сравнению с детством.

С. Зариповой исследовались взрослые, находящиеся в творческом тупике и обратившиеся за помощью к психотерапевту. Выяснилось, что в основе блока способности к творчеству лежали ОУ. Возможность вернуться в детскую ситуацию, в которой они возникли, и ее перерешение приводило и выходу из тупика и решению творческой задачи [9].

В проведенном нами исследовании в детском саду было показано, что общение воспитателя с ребенком 5-6 лет в традиционном стиле (побуждения к действию, советы, оценки, интерпретации) приводит к угасанию ТА ребенка, тогда как при развивающем общении (например, при использовании воспитателем приемов активного слушания) ТА значимо повышается [8].

Выводы:

1. У дошкольников НА и АА коррелируют. У школьников расходятся. Преобладание НА (творческая нереализованность) приводит к дезадаптации личности. Баланс НА и АА приводит к развитию творческой устремленности личности.

2. Механизмом развития творческой активности является осознание себя как творческой личности, происходящее в процессе взаимодействия со взрослыми, результат этого осознания определяется их реакцией на ТА детей.

3. Внутренним условием дисбаланса НА и АА являются ОУ. Такие ОУ, как «не будь маленьким», «не будь собой» блокируют НА, а «не делай», «не будь успешен» – АА.

4. Преодолеть личностные барьеры в творчестве возможно в процессе психотерапии, построенной в русле современного транзактного анализа.

5. Внешним условием творческой нереализованности учащихся являются представления педагогов о творчестве, в результате которых они негативно оценивают НА учащихся, что препятствует их творческой реализации в школе.

6. Для творческой самореализованности обучающихся необходимо строить педагогический процесс с учетом баланса неадаптивности и адаптивности.

Литература

1. Анисимова, М.В. Внутренний диалог в решении творческой задачи. Дипломная работа ст. 4 курса факультета психологии, кафедра психологии личности, МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 76 с.
2. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии (Transactional analysis in psychotherapy) – М.: Академический проект, 2001. – 316 с.
3. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е, перераб. и дополн. – М.: Изд-во АСОУ, 2018. – 240 с.
4. Максимова, С.В. Исследование проявлений творческой активности у лиц с наркологической зависимостью // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 118-126.
5. Максимова, С.В. Влияние взаимодействия родителей с детьми на проявления творческой активности детей // Внешкольник. – 2010. – № 4. – С. 35–40.
6. Максимова, С.В. Выявление представлений педагогов о творческом потенциале детей // Управление начальной школой. – 2009. – № 7. – С.21-25.
7. Максимова, С.В. Диагностика развития творческой активности младших школьников (Альбом с замаскированными изображениями) в двух частях Часть 1, 2 – М.: «Русское слово», 2013. – 56 с.
8. Максимова, С.В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: Автореф дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ин-т дошк. образования и семейного воспитания РАО. – М., 2001. – 30 с.
9. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция. – М.: Акад. проект, 2006. – 222 с.
10. Петровский, В.А. Личность: феномен субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993. – 66 с.
11. Психотерапия нового решения. Теория и практика / Мэри Гулдинг, Роберт Гулдинг; Пер. с англ. В. М. Сариной. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 276 с.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_105_108

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ОДАРЕННЫМИ СТУДЕНТАМИ РАЗНЫХ СТРАН

Л.И. Ларионова, МГПУ (г. Москва)
e-mail: larionova.lign@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию восприятия жизненного пути одаренными студентами в период обучения в вузе. Методологической основой работы является культурно-историческая психология, разработанная Л.С. Выготским. Представлены данные, полученные с помощью методики «Психологическая автобиография Л.Ф. Бурлачука, Е.Ю. Коржовой», а также результаты анкетирования студентов. Исследование носило кросс-культурный характер, проводилось в России, США, Монголии. Установлено, что существуют отличия в восприятии социальной ситуации развития и жизненного пути одаренными студентами, что может повлиять на дальнейшую успешность их жизни.

***Ключевые слова*:** культурно-историческая психология, исторический принцип, одаренные студенты, восприятие жизненного пути, социальная ситуация, психологическая автобиография.

A COMPARATIVE STUDY OF LIFE PERCEPTION BY GIFTED STUDENTS FROM DIFFERENT COUNTRIES

L.I. Larionova, Moscow City University (Moscow)
e-mail: larionova.lign@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the perception of the life path of gifted students during the period of study at the university. The methodological basis of the work is cultural-historical psychology, developed by L.S. Vygotsky. The data obtained using the methodology «Psychological autobiography of L.F. Burlachuk, E.Yu. Korzhova», as well as the results of the survey of students. The research was of a cross-cultural nature and was carried out in Russia, USA, Mongolia. It was found that there are differences in the perception of the social situation of development and life path by gifted students, which can affect the further success of their life.

***Keywords*:** cultural-historical psychology, historical principle, gifted students, perception of life path, social situation, psychological autobiography.

Проблема становления одаренных людей в течение жизни изучена недостаточно и вызывает значительный интерес, как у представителей науки, так и практики. Известно, что не всегда одаренные дети становятся одаренными взрослыми, не во всех случаях жизнь одаренных детей складывается благополучно [5, 6]. Знание особенностей жизненного пути одаренных личностей на разных этапах онтогенеза может быть использовано для подготовки современных одаренных детей к успешной жизни.

Целью исследования является сравнительное исследование восприятия жизненного пути одаренными студентами разных стран.

Методологической основой работы является культурно-историческая психология, разработанная Л.С. Выготским. Мы опираемся на основное положение этой теории, в которой постулируется, что психологические особенности личности зависят от культуры и социума окружающего мира. Также в работе использовался исторический принцип, который был впервые введен в область психологии Л.С. Выготским [3]. Ученый считал, что исторический принцип не только связывает факты современности с прошлым опытом человечества. Этот принцип необходимо понимать шире: «…историческое изучение означает применение категории развития к исследованию явлений. Изучать исторически что-либо – значит изучать в движении» [3, с. 62].

Проблему жизненного пути личности разрабатывали в своих трудах такие ученые, как С.Л. Рубинштейн [7], Л.И. Анцыферова [1], Х. Томе [8] и другие. В.Н. Дружинин [4] отмечал трудности эмпирического изучения этой проблемы, связанные с тем, что жизнь индивида не короче личной жизни исследователя, поэтому наблюдение полного жизненного цикла одного человека одним психологом невозможно. Кроме того, наблюдение не может быть сплошным, т.к. существуют этические нормы, не позволяющие вторгаться в личную жизнь человека. Поэтому важно использование методов экспресс-диагностики для изучения жизненного пути личности на отдельных этапах онтогенеза.

В своем кросс-культурном исследовании мы сравнивали представления о социальной ситуации развития, особенностях восприятия жизненного пути студентами России, США, Монголии. В исследовании участвовало триста испытуемых студенческого возраста России, Монголии, США.

В программу нашего исследования входила методика «Психологическая автобиография», а также анкета. Анкета включала вопросы, характеризующие социальную ситуацию развития студентов в разных странах, отношение общества к одаренным людям, возможность реализации в стране, в которой они живут, оценку ими жизненной перспективы, эмоциональное благополучие.

Восприятие жизненного пути личностью осуществлялось с помощью методики Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой «Психологическая автобиография» [2]. Эта методика может использоваться как экспресс-диагностика переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Методика дает возможность выявить формальные и содержательные характеристики восприятия жизненных ситуаций, время антиципации и ретроспекции жизненного пути личности.

В результате исследования выявлены отличия в отношении общества к одаренным людям в разных культурах. На позитивное отношение общества к одаренным указало большее количество респондентов США по сравнению с Россией и Монголией (результаты статистически достоверны). Возможность реализации в стране, в которой студенты живут, отметило большинство испытуемых, как России, так и США, и Монголии. Выявлены отличия в оценке будущего представителями разных стран. Веру в позитивное будущее разделяет большинство американских студентов, и только половина российских и монгольских респондентов. Эти данные свидетельствуют о том, что американские студенты больше уверены в своем будущем по сравнению с представителями других стран.

Результаты, полученные по данным анкетного опроса, свидетельствуют о том, что существуют отличия в оценке социальной ситуации студентами разных стран. Это может повлиять на успешность дальнейшей жизни одаренных студентов.

Методика «Психологическая автобиография» позволила выяснить особенности восприятия студентами России, США, Монголии социальной ситуации в контексте их жизненного пути. Выявлены отличия по результатам этой методики у респондентов разных стран. Больше всего отличия установлены у российских студентов по сравнению с американскими. В меньшей степени это касается российских и монгольских испытуемых. Самым значимым для студентов является личностно-психологический тип событий независимо от страны, в которой они живут. Например, такие события, как поступление в вуз, использование свободного времени и др. Достоверно выше показатели по этому типу событий отмечены у американских испытуемых по сравнению с российскими и монгольскими. Возможно, это связано с тем, что американская культура является индивидуалистской, в которой человек больше думает о себе.

На втором по значимости месте находятся события биологического вида, такие как рождение ребенка, травма. У американских респондентов эти события имеют больший вес, чем у российских и монгольских. На последующих местах находятся события, связанные с изменением физической и социальной среды (продвижение по службе). У американских студентов статистически более высокие показатели по типу «изменение социальной среды».

Выявлены отличия и в «виде» событий. Статистический анализ позволил установить, что значимые отличия по ряду показателей наблюдаются у российских студентов по сравнению с американскими. Наиболее значимая жизненная сфера связана с «учебой», «повышением квалификации». Самые высокие показатели по этой сфере имеются у российских студентов.

На втором месте по значимости независимо от страны находится жизненная сфера, связанная с категорией «Я». Результаты по этой сфере выше всех показали американские студенты. Возможно, это связано с «американоцентризмом». Отличия выявлены также по сфере «материальное положение». Наиболее значима эта сфера для монгольских студентов.

В целом, можно отметить, что продуктивность восприятия образов жизненного пути выше у американских и монгольских студентов, по сравнению с российскими. Среднее время ретроспекции (удаленность событий в прошлое) выше у российских студентов, по сравнению с американскими, следовательно, больше степень их реализованности. Среднее время антиципации (удаленность событий в будущее) выше у американских студентов, по сравнению с российскими, что свидетельствует о большей потенциальности их жизненного пути и большей психологической молодости.

Таким образом, проведенные исследования показали, что существуют отличия в восприятии жизненного пути, оценке социальной ситуации развития одаренными студентами разных стран. Эти особенности могут влиять на дальнейшую успешность жизни одаренной личности в разных странах. Представляет интерес изучение восприятия жизненного пути одаренными студентами в зависимости от принадлежности к полу. Целесообразно выяснить особенности восприятия жизненного пути одаренной молодежью в условиях изменившейся социальной ситуации (пандемия).

Литература

1. Анцыферова, Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и техники ее бытия // Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – С. 194-228.
2. Бурлачук, Л.Ф., Коржова, Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т.Т.3. – М.: Педагогика, 1982. – 367 с.
4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
5. Ларионова, Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 320 с.
6. Ландау, Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. / Пер. с нем. А.П. Голубева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 144 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб, 2003. – 512 с.
8. Thomae, H., Jüttemann, G. (Hrsg.) Biographie und Psychologie. Heidelberg: Springer, 1987.

УДК 167
DOI: 10.53677/9785919160441_109_115

КАЧЕСТВА СВОБОДНОГО УМА В ФИЛОСОФИИ К. ЯСПЕРСА

Е.И. Кузьмина, Военный университет
Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)
e-mail: kuzminael1@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются выделенные в работах К. Ясперса, посвященных проблеме разума и экзистенции, характеристики свободного ума. Осуществлена попытка их осмысления в психологическом плане за счет использования примеров из истории развития идей и образовательной практики.

***Ключевые слова*:** характеристики свободного ума в философии К. Ясперса, рефлексивно-деятельностный подход к изучению свободы творчества.

THE QUALITIES OF A FREE MIND IN THE PHILOSOPHY OF K. JASPERS

E.I. Kuzmina, Military University of Defence Ministry
of Russian Federation (Moscow)
e-mail: kuzminael1@yandex.ru

Abstract. The authors of the article consider the features highlighted in the works of K. Jaspers, devoted to the problem of mind and existence, characteristics of a free mind. An attempt is made to understand them in psychological terms by using examples from the history of the development of ideas and educational practice (problem-based learning).

***Keywords*:** characteristics of the free mind in the philosophy of K. Jaspers, a reflexive-activity approach to the study of creative freedom.

Характеристики «живого философствования», или философского ума, выделенные немецким философом К. Ясперсом в работах, посвященных разуму и экзистенции (лекциях «Разум и экзистенция» (1935), «Философия экзистенции» (1938) и «Разум и противоразум в наше время» (1950) выступают, своего рода, качествами свободного ума, присущего одаренным людям, стремящимся к постижению сути вещей и явлений. Вместе с характеристиками свободного ума, представленными в философских работах Платона, Ф. Ницше, И.Г. Фихте, Н.А. Бердяева, эти качества в своем содержательном плане приоткрывают экзистенциальную (трансцендентальную) природу мышления, преодолевающего внутренние (установка, страх, сомнения) и внешние (культурные традиции, предубеждения, стереотипы) ограничения познания. Доказательным становится положение о том, что свободный ум сильнее идолов познания (по Ф. Бекону – идолов пещеры, рода, площади, театра). Препятствия, встречающиеся на его

пути, зачастую трансформируются в новые «ступеньки» движения мысли: трудное становится интересным [2; 3]. Благодаря свободному уму человек способен открывать смыслы. В предисловии ко второму изданию «Основ общей психологии» в мае 1945 г. С.Л. Рубинштейн писал: «От человека – сейчас это очевиднее, чем когда-либо, – требуется, чтобы он не только умел находить всяческие, самые изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинно человеческой жизни и деятельности» [5, с. 7]. Экзистенциальному содержанию этого призыва к человеку середины прошлого века близкой оказывается идея К. Ясперса о том, что должен сделать человек, чтобы сохранить свою духовную жизнь, чистый разум в условиях угрозы страха, обессмысливания труда. В завершении лекции «Разум и противоразум в наше время» К. Ясперс говорит: «Задача разума в ситуации этой угрозы – выдержать нагрузку, – исполнить существенное, – подчинить свою повседневность ясно обозначившимся масштабам, – бодро продолжать делать то, что по самой природе вещей возможно делать только с далекой перспективой… В кажущейся безвыходности положения разум никогда не утратит надежды вполне. Тот, кто занят духовной работой, должен говорить себе: пока я еще живу посреди ужасных событий, я хочу по мере сил быть готовым. Я попытаюсь создать свою жизнь во внутренней деятельности подчиненной цели, которая, неясная в целом, но ясная в том шаге, который мне нужно сделать сегодня, – была поставлена мне добрым гением в реальных условиях моего существования. Мы должны исполнить всякое присутствие… Только в истинном присутствии заложен смысл будущего… в разуме есть сила самосохранения, которая в форме свободы вновь и вновь становится действительной как свобода» [6, с. 333-334]. Мы полагаем, что начатое в данной работе осмысление в психологическом плане выделенных в философии К. Ясперса качеств свободного ума с их конкретизацией за счет использования примеров из истории развития идей и образовательной практики представляет собой перспективное направление в изучении содержания связи одаренности как индивидуальной особенности субъекта, обладающего теми или иными качествами ума, и его творческой деятельности, в ходе которой качества ума проявляют себя и формируются, а способности впоследствии трансформируются в деятельность (С.Л. Рубинштейн).

Итак, ниже приводятся взаимодействующие друг с другом характеристики свободного ума, выделенные нами в философии К. Ясперса, с поясняющими их примерами.

1. «Философская установка» [6, с. 45; 120-122], означающая стремление человека в своем мышлении «проникать в широчайший объем возможного», осуществлять «познание границ всякого бытия» [6, с. 67-69]. По мнению Ясперса, «мышление творит пространство возможного нашей свободой и надеждой», и это есть «подлинное трансцендирование» [6, с. 235]. Примером такого трансцендирования может послужить развитие идеи космизма русского философа Н.Ф. Федорова в теории и практике освоения человеком космоса – создания летательных аппаратов, ракеты (К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский, С.П. Королев), возникновении учения о ноосфере В.И. Вернадского. В своем желании познать Вселенную Циолковский считал необходимым «отречение от рутины, которую дает современная наука». Как считает Б.С. Альтшуллер – автор теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), хорошая научно-фантастическая идея отличается от банальной научно-технической идеи тем, что несколько опережает свое время. В подтверждение этого положения он приводит проценты сбывшихся прогнозов писателей-фантастов: из 108 идей-прогнозов Жюля Верна реализовано 99, из 86 идей Герберта Уэллса – 77, из 50 идей А. Беляева – 47.

2. Свойственная разуму «неограниченная отзывчивость»; «постоянное развитие», означающее что «мышление пребывает в движении»: ему присуще «бесконечное ускорение стремления вперед»; «тяга к преодолению и сопряжению»; разум «видит вне себя иное» [6, с. 147], «открыт для неясного, утверждает бытие иного… преодолевает все границы, стремится к подлинному объемлющему, … связывает все способы бытия, а именно, существование, сознание, дух…» [6, с. 195]; он «гонит нас вперед, требует единства противоположных экзистенций» [6, с. 90]; «разум есть воля к единству, воля к истине» [6, с. 292]; «неустрашимость мысли…дело решимости – отделиться от знаемого к иному: мыслители превосходят приобретенное» [6, с. 147]. Очевидно, именно это свойство разума объясняет парадокс Платона: «Ни тот, кто знает, не станет искать, ведь он уже знает и ему нет нужды в поисках; ни тот, кто не знает: ведь он не знает, что искать». Впервые идею о возможности поиска неизвестного сформулировал Сократ. Благодаря разработанному им методу майевтике (своего рода, предтечи метода постановки проблемных ситуаций в ходе обучения) гениальный философ устраивал своему собеседнику испытание: в поисках сути понятия мастерски, путем последовательных вопросов вел его в лабиринте неопределенности через тупики и их преодоление.

3. «Способность к опредмечиванию и распредмечиванию» [6, с. 117]: «трансцендирующее мышление сообщает нам непредметное» [6, с. 112];

«трансцендирование по ту сторону к подлинному исполнению вещей, открытость для того, что не есть его (человека) самость» [6, с. 292]. Очевидно, этому способствует высокий уровень развития теоретического мышления, умение восходить к абсолюту (идеалу), без чего невозможно было бы открытие атома, познание феномена свободы, природы творчества и т.п. Загадка от Леонардо да Винчи демонстрирует возможности и сложности сообщения нам непредметного: «Что за вещь, которая не существует и которая, существуй она, не существовала бы? – Бесконечное, которое, если бы могло существовать, было бы ограничено и конечно, так как то, что может существовать, имеет пределы в вещи, которая окружает его границы, и то, что не может существовать, есть то, что не имеет пределов» [4, с. 216].

4. «Активность разума» [6, с. 327]: «неустанное искание», «постоянно движущаяся вперед познаваемость»; «разум должен постоянно осуществлять себя, чтобы проникнуться бытием, которое больше разума» [6, с. 134]; «мышление как активность во внутренней деятельности»; «это та пружина, от которой знание получает стимул для того, чтобы знающий превосходил себя» [6, с. 131], а не просто владел знанием о нечто. Так, в результате Ульяновского эксперимента [2, с. 101-103], проведенного нами в течение десяти лет (с 1984 по 1995 гг.) совместно с заведующей кафедрой психологии УЛГПИ З.В. Кузьминой с целью развития мышления и свободы творчества в процессе проблемного обучения, студенты физмата, овладев этим активным методом обучения, стали регулярно (практически на каждом занятии с учащимися школ) использовать его в своей педагогической деятельности. Они старались находить все новые вопросы, которые могли бы привести к возникновению проблемной ситуации. Владение методом постановки проблемных ситуаций делает работу учителя творческой: он постоянно находится в поиске интересных и трудных задач для учащихся, превосходит себя, проблематизируя учебные вопросы для учащихся.

5. Способность «разбивать всякую окаменевающую в окончательности форму, овладевать всеми мыслимыми точками зрения, присутствовать живым сознанием в каждом из способов бытия всеобъемлющего, осуществлять все способы сообщимости (разумная логика)» [6, с. 114], «возможность неограниченной коммуникации» [6, с. 140]. Этому способствуют: следование принципу Декарта: «Во всем сомневайся», развитие воображения, когнитивно-стилевых особенностей мышления: флексибильности, диалектического мышления, полезависимости и др. Присутствовать живым сознанием в каждом из способов бытия всеобъемлющего помогает чтение художественной литературы, поэзии.

6. Развитая «методологическая рефлексия» [6, с. 283], означающая, что любое «сознательное знание осуществляется на основе рефлексии»: благодаря ей, человек «отличает многообразные способы научного познания от философских методов мышления»; имея особенные критерии для того или иного особенного познания может получить убедительно достоверное знание о вещах в мире»; «мы должны при помощи основной философской операции воспарить над прикованностью к объектам и подняться в объемлющее». Так, в философских работах Г.П. Щедровицкого, на оргдеятельностных играх, проводимых им самим и его последователями, развитие методологической рефлексии осуществляется достаточно интенсивно. Анализ обсуждаемых вопросов с позиций антологии, гносеологии и аксиологии расширяет сознание, дисциплинирует ум, проясняет путь решения проблемы. В настоящее время проблема рефлексии, ее участия в творческой деятельности является одной из актуальных в современной психологической науке, о чем свидетельствуют проведенные исследования по рефлексивному развитию компетентности в совместном творчестве (А.В. Растяников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков), изучению рефлексивно-инновационного процесса и роли рефлексии при решении творческих задач (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), исследования интеллекта и свободы творчества на основе рефлексивно-деятельностного подхода (Е.И. Кузьмина) и ряд других работ.

Вывод: качества ума, выделенные К. Ясперсом при изучении философской установки, расширяют диапазон методологических оснований проблемного обучения. Их развитие у учащихся в средней и высшей школе способствует повышению креативности, что значимо для подготовки выпускников, способных совершенствовать свою профессиональную деятельность, достигать высоких результатов в своем труде и коллективном творчестве.

Литература

1. Гельдерлин ,Ф. Сочинения /Сост. и вступ. ст. А. Дейча; коммент. Г. Ратгауза. – М., 1969. – С. 66.
2. Кузьмина, Е.И. Интеллект и свобода творчества: учебно-методическое пособие. – М: ВУ, 2021.
3. Кузьмина, Е.И., Кузьмина, З.В. Диалектическое соотношение трудного и интересного в процессе решения проблемных задач // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности /Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 1476-1489.
4. Леонардо да Винчи. О науке и искусстве / Пер. с итал. – СПб.: ООО «Издательство «Пальмира»; М.: ООО «Книга по требованию», 2017.
5. Рубиншейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2017.
6. Ясперс, Карл. Разум и экзистенция / Пер. с нем А.К. Судакова. – М.: «Канон+» РООИ: «Реабилитация», 2013.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_114_118

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОНТАКТ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ ТВОРЧЕСТВА

Ю.В. Кортнева, МГППУ (г. Москва)
e-mail: kortnevayuv@mgppu.ru

Аннотация. Рассматривается специфика контакта в отечественной традиции экспериментально-диагностической работы. Проводится сопоставление требований «нейтральности» и «участности» на материале рисуночной методики «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич и метода «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской.

***Ключевые слова*:** диагностический контакт, диагностика творчества, исследование случая.

DIAGNOSTIC CONTACT IN EXPERIMENTAL DIAGNOSTIC OF CREATIVITY

Y.V. Kortneva, Moscow State University of Psychology & Education (Moscow)
e-mail: kortnevayuv@mgppu.ru

Abstract. The article considers the specifics of contact in the patronymic tradition of experimental diagnostic work. The requirements of «neutrality» and «participation» are compared on the basis of the method "Drawing of a non-existent animal" by M.Z. Dukarevich and the method of "creative field" by D.B. Bogoyavlenskaya.

***Keywords*:** diagnostic contact, diagnostics of creativity, case study.

Диагностика творчества ставит особые требования к качеству контакта между диагностом и испытуемым. Эти требования обуславливаются не только этическими нормами профессиональной компетентности и уважения к личности обследуемого, но и самим предметом изучения – сложным, культурно и личностно опосредованным в своем развитии и представленном в виде живой деятельности.

В отечественной патопсихологической традиции описание диагностического контакта опирается на представление о том, что экспериментатор и испытуемый являются связанными общением в ситуации эксперимента как реального пласта жизни. Отмечается, что нередко в психодиагностических исследованиях диагност «прячется» за диагностическим инструментарием, предоставляя «творчеству художников воспроизводить внутренний мир душевнобольных, воссоздавать их душевные переживания, что некоторыми из них (Достоевский, Гаршин и др.) достигается много врачей...» [1].

В работах Л.С. Выготского высказывается суждение о том, что «не всякое исследование можно считать диагностическим», и указывается система требований, обеспечивающих уровень исследования в психодиагностике [5]. Психологическая диагностика и интерпретация рассматриваются с позиций психологической практики, подчеркивается связь уровня диагностической работы и субъектной позиции испытуемого, которая раскрывается в контакте с психодиагностом [6].

Ф.Е. Василюк [3] предлагает рассматривать психодиагностику преимущественно как психологическую практику, осуществляемую в рамках естественнонаучной парадигмы в академической психологии, и противопоставляет естественнонаучное исследование психотехническому. Он отмечает, что в психодиагностической модели «контакт с испытуемым рассматривается как неизбежное зло, которое может исказить объективную картину… Соответственно, предпринимаются попытки минимизировать, стандартизировать контакт, сделать его эмоционально нейтральным». Такое представление разделяется далеко не всеми психодиагностами.

Существенная неоднородность пространства современной психодиагностики представляется настолько очевидной, что требует особого внимания к методологическим и практическим основаниям современных подходов в психологической диагностике, внимания к авторской позиции исследователей, во многом определивших направление развития современной научной парадигмы в психодиагностике. Уровни психодиагностической работы, описываемые Л.С. Выготским и А.А. Невским, направления на диагноз, прогноз и на диагностику способностей, рассматриваемые А. Анастази и С. Урбина, клинический и экспериментальный подходы в психодиагностике создают герметичные системы требований, во многом различающиеся между собой в оценке не только техник и навыков, но и целей профессиональной диагностической работы.

В данной работе рассматривается диагностический контакт в отечественной традиции диагностики на основании сопоставления системных требований к проведению исследования в проективном рисуночном подходе и в подходе исследования творчества Д.Б. Богоявленской. Опыт полувекового лонгитюдного исследования предоставляют уникальную возможность рассмотреть феноменологию диагностического контакта в рамках отечественной исследовательской традиции.

Прежде всего, определим особенности подхода, соотносимые с традиционными классификациями, то есть «разместим» метод креативного поля в из-

вестных координатах. Требования «нейтральности» и «участности» в отношении профессиональной позиции психодиагноста не всегда явно представлены в качестве оппозиции в отечественной традиции. Однако данное противоречие раскрывается в наборе технических приемов и рекомендаций, как, например, в работе с рисуночными методиками. Рассмотрим эту систему неявных оппозиций через сопоставление методических рекомендаций к методике «Рисунок несуществующего животного» разработчика методики М.З. Дукаревич и А.Л. Венгера, на книги которого опираются многие психологи-пользователи этой методики. Уместность данного примера хочется подкрепить напоминанием о том, что методика «Рисунок несуществующего животного» нередко представляется испытуемым как направленная на исследование творческих способностей, воображения и фантазии.

В подходе М.З. Дукаревич [7] четко регламентируются: инструкция, тип карандаша, положение листа («Если испытуемый разворачивает лист, необходимо попросить его вернуть лист в вертикальное положение»), оценка рисунка не выражается; в подходе А.Л. Венгера [4] допускается отступление от единого стандарта по большинству пунктов, «по окончании рисования выражают одобрение, независимо от достигнутого результата». Д.Б. Богоявленская отмечает необходимость строгого соблюдения нейтральности в ходе эксперимента, но отмечает также необходимость *понимания* происходящего в более широком контексте.

По материалам интервью: «Мой классический пример – когда у меня проходила стажировку девушка из другого города, еще в советские времена. И я всегда говорила: пробуйте проводить методику сначала на знакомых, *портите сначала вокруг себя*, прежде чем я вас в школу пущу. Она мне позвонила: «Ничего не понимаю – испытуемый нашел эвристики, а потом их потерял». Я говорю: «Что ты изменила, может быть, дала более сложный уровень предъявления задачи?». – «Нет, на том же уровне». – «Такого быть не может, разбирайся, что произошло». – «Так ничего не происходило!». – «Такого быть не может. Что все-таки было?». – «Ну, на минуту к телефону отошел, ровно на минуту». – «Тогда прости меня, но выясняй, что был за разговор». – «Как это, неудобно». – «Что поделаешь, неудобно, но звони, выясняй, на руководителя сошлись, который ответа требует». Она его (своего испытуемого) спрашивает: «Извините, пожалуйста, вот вы поговорили по телефону, вернулись и продолжили работу (он снова вернулся к способу надежному) – о чем был разговор?» Он говорит: «Простите меня, пожалуйста, мне позвонили, я 10 лет ждал назначения на

старшего, мне позвонили, что приказ подписан. Мне было не до вашего эксперимента». До этого он двигался, а после этого у него мысли уже были о том, как он завтра будет, и он начал надежно пересекать (использовал стандартный способ решения).

В данном случае мы видим, что результаты диагностической работы, фактически проведенные с нарушением процедуры, становятся значимыми для понимания метода, хотя и не допускают однозначной интерпретации данных отдельного эксперимента.

С другой стороны, внутри самой диагностической ситуации данные наблюдения, живого контакта, не формализованного в инструкции, представлены через специфику *видения,* но *не воздействия*. Нейтральность задается строгими ограничениями воздействия диагноста на процесс, участие – контактом и принятием позиции и выбора испытуемого.

Из интервью: «…Я получаю еще подтверждение того, что получается в результате работы. Не просто вот так сделано, а я вижу – да, это так переживается. Это реально. …Когда коллега Колмогорова, академик, согласился на эксперимент, как только он вышел на эвристику, я вдруг вижу, у него глаза загораются. Он на меня смотрит свысока (а я еще молоденькая была), и говорит: «Маленькая, но моя». Закономерность-то по сравнению с тем, чем он занимается, маленькая, но эта радость утверждения, что он увидел, очень показательна. Причем то, как он на меня смотрел, у меня была мысль, она меня радовала: что он думает, что я не знаю, что здесь такое есть, что я-то этого не открывала...».

Метод креативного поля задан через требования, представленные к высшему уровню диагностической работы по классификации Л.С. Выготского и А.А. Невского. Д.Б. Богоявленская [2] подчеркивает специфику метода креативного поля как требующего исключительно высшего уровня диагностической работы (по материалам интервью): «…Это другая модель, совсем другая модель. Другой тип деятельности – то, о чем начинал говорить Адамар, что с развитием науки меняется тип творчества. Я пишу, что он имел в виду, что действие теряет форму ответа. Не поиск решения поставленной проблемы, а само ее порождение».

Таким образом, представление о контакте как «неизбежном зле» оказывается принципиально не точным: стандартизация и эмоциональная нейтральность может быть присуща процедурной части диагностического эксперимента, но уровень понимания, «валидизации реальности» требует контакта полного и участного.

В результате, можно выделить такие значимые характеристики диагностического контакта в подходе Д.Б. Богоявленской, как:

1. Экспериментальное исследование может осуществляться только на высшем диагностическом уровне (по классификации Л.С. Выготского);

2. Феноменологический материал контакта выступает в качестве инструмента «валидизации реальности»;

3. Диагностический контакт как объект анализа делает доступными рефлексии категории ответственности и профессиональных границ;

4. Анализ особенностей контакта внутри диагностического случая позволяет избежать диагностических ошибок или, по меньшей мере, делает эти ошибки проще выявляемыми;

5. Диагностические случаи нуждаются в изучении и супервизии не только с целью валидизации диагноза, но и с целью расширения возможности доступа к собственному опыту и опыту диагноста-эксперта. Подобная практика, широко принятая в различных психотерапевтических подходах, должна применяться и в отношении психодиагностической практики, что позволит избежать обезличенного, выхолащивающего представления о сути психодиагностической работы.

Литература

1. Бехтерев, В.М. Объективное исследование больной личности как основа патологической рефлексологии // Научная медицина. – 1922. – № 9.
2. Богоявленская, Д.Б. Творчество как предмет психологической антропологии // Исследователь/Researcher. – 2018. – № 1-2 (21-22). – С. 23-34.
3. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ; Смысл, 2003. – С. 240.
4. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
5. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. – М.: Эксперимент. дефектологич. ин-т им. М. С. Эпштейна, 1936. – 78 с.
6. Кортнева, Ю.В. Психологическая диагностика и психологическая интерпретация в культурно-историческом подходе // Актуальные проблемы культурно-исторической психологии / Новосибирск, 2020. – С. 149-154.
7. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 54-57.

СЕКЦИЯ 1.2. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

УДК 159.928
DOI: 10.53677/9785919160441_119_123

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ДЕТСКИЕ ГОДЫ ВЫДАЮЩИХСЯ УЧЕНЫХ

Е.С. Белова, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: elenasbelova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме особенностей становления и развития одаренности. Основное внимание уделяется детскому возрасту – начальному этапу в раскрытии способностей и дарований. Используется биографический метод анализа. Приводятся данные биографий выдающихся ученых. Подчеркивается важность поддержки их дарований со стороны семьи, ближайшего окружения.

Ключевые слова: одаренность**,** развитие, детство, выдающиеся ученые, биографический метод, творческий потенциал.

FEATURES OF THE GIFTEDNESS FORMATION AND DEVELOPMENT IN THE CHILDHOOD OF OUTSTANDING SCIENTISTS

E.S. Belova, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: elenasbelova@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of the peculiarities of the formation and development of giftedness. The main attention is paid to childhood – the initial stage in the disclosure of abilities and talents. The biographical method of analysis is used. The data of the biographies of prominent scientists are presented. The importance of the support of their gifts from the family and the immediate environment is emphasized.

Keywords: giftedness, development, childhood, outstanding scientists, biographical method, creativity.

Проблема особенностей начального этапа в развитии способностей и дарований относится к актуальным и значимым проблемам современной психологии одаренности. Первые признаки неординарных способностей могут проявиться рано: уже в дошкольном или младшем школьном возрасте. К сожалению, как показывает практика и результаты психологических исследований [1, 5], именно в детстве «ростки» одаренности в наибольшей степени подвержены воздействию окружающей среды и без соответствующей помощи и поддержки могут быть сильно задержаны, а иногда и загублены в своем развитии.

В связи с этим необходим научно-обоснованный подход к изучению особенностей детской одаренности и созданию благоприятных условий для ее раскрытия.

Одним из методов, позволяющих проследить процесс проявления и становления одаренности, является метод анализа биографических и автобиографических материалов. Несмотря на ограничения этого метода, прежде всего обусловленных фактором субъективности данных и оценок, многие исследователи указывают на большие возможности его использования в психологических исследованиях (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, Н.В. Логинова, Н.А. Рыбников, Б.М. Теплов).

Проведенное исследование было нацелено на изучение особенностей становления и развития одаренности в детстве выдающихся ученых. Использовался биографический метод исследования. Приведем некоторые биографические описания, в которых прослеживаются проявления дарований.

Вернадский Владимир Иванович (1863-1945) – выдающийся ученый-естествоиспытатель, мыслитель и общественный деятель, создатель научных школ и науки биогеохимии; один из представителей русского космизма. Родился в семье Вернадского Ивана Васильевича, который служил чиновником по особым поручениям при министре внутренних дел, преподавал экономику. Мать – Анна Петровна происходила из дворянской семьи, давала уроки пения в Петербурге и участвовала в хоре М.А. Балакирева.

Иван Васильевич уделял много внимания сыну, говорил с ним просто и серьезно, как с равным, не возводя стены между жизнью взрослых и детей. Старший – сводный брат выучил Владимира читать и писать, увлек в книжное царство сказок, подвигов, приключений, нравственной чистоты и науки. Брат, по признанию В.И. Вернадского, был одаренным художником и поэтом, неординарной личностью. Владимир увлекся чтением, мечтал о подвигах по примеру любимых литературных героев. Большую радость приносило общение с отцом и дядей – Евграфом Максимовичем Короленко. Дядя тоже много знал, поражал остроумием и глубокой добротой. Навсегда в памяти пытливого мальчика остались прогулки с дядей звездными зимними вечерами. Интерес к небу, звездам после рассказов дяди усилился: падающие звезды, луна оживлялись воображением мальчика, и жажда постигнуть космос обращалась в тайную мечту. Когда Володе исполнилось 10 лет, он поступил в первый класс Харьковской классической гимназии (в то время семья жила в Харькове). Чтобы читать книги про Украину, специально выучил польский язык. В 13 лет, после возвращения семьи в Санкт-Петербург, продолжил обучение в третьем классе Первой Петер-

бургской классической гимназии. В то время уже ясно проявлялась разносторонность интересов способного мальчика: его увлекали история, география, философия, религия, славянские языки. Позже Владимир Иванович отмечал, что стремление к естествознанию возникло странным образом в классической гимназии, но благодаря не столь самому процессу обучения, сухому и изуродованному, сколько внутренней, подпольной жизни в среде талантливых юношей-натуралистов. Это общение создавало особую питательную среду для растущих дарований: было очень полезным и нужным, так как в свободной беседе здесь сталкивались люди различных мнений и настроений. Важную роль в жизни Володи Вернадского сыграла дружба с Андреем Красновым. Совместные экскурсии в окрестности Петербурга, ловля жуков и бабочек, поиски редких растений, – все это способствовало укреплению формировавшегося таланта исследователя. С Красновым впервые начал Володя заниматься химией, делая опыты, нередко кончавшиеся, к ужасу домашних, взрывами из-за нетерпеливости экспериментаторов. К концу гимназической жизни вокруг Краснова образовался прочный и тесный кружок естественников. Этот кружок не распался и после поступления его членов в университет, помогая Володе и его друзьям разбираться в сложных и новых научных знаниях, политических событиях того времени. В университете на лекциях Менделеева, Бекетова, Докучаева перед Владимиром открывался новый мир – мир науки, и как впоследствии вспоминал В.И. Вернадский, он и его сокурсники включились страстно и энергично в научную работу [2]. Впереди ждали открытия и напряженный плодотворный научный поиск длиною в целую жизнь.

Чижевский Александр Леонидович (1897-1964) – известный ученый, биофизик, один из основоположников космического естествознания и космической экологии, представитель русского космизма. Его иногда называют «Леонардо да Винчи двадцатого века» – настолько широк был круг его интересов и познания. «Во многих разделах науки Чижевский был первопроходцем, что обусловило сложность, а порою и противоречивость его исканий… Но новаторский характер этих открытий предопределил непрерывно растущий интерес к его работам, появление все новых последователей и приверженцев» [4, с. 5].

Родился в семье Леонида Васильевича Чижевского – кадрового военного, изобретателя-артиллериста. Малышу шел первый год, когда умерла мать. Сестра отца Ольга Васильевна Чижевская-Лесли стала второй матерью для маленького Александра, и как писал впоследствии Александр Леонидович, «воспитала меня, вложила в меня свою душу, все свое чудеснейшее сердце редчайшей доб-

роты» [4, с. 7]. Бабушка Елизавета Семеновна стала первым учителем и воспитателем. Владея многими иностранными языками, прекрасными знаниями истории, обладая художественными талантами, бабушка смогла привить внуку интерес к научным знаниям, искусству. В 3-4 года он мог декламировать стихи на русском, немецком и французском языках. Из-за слабого здоровья, мальчика часто вывозили за границу – во Францию и в Италию. Заметив способности Александра к живописи, родные поддерживали ростки его дарования. В 7 лет мальчик занимался живописью в Парижской академии художеств у художника Г. Нодье, ученика знаменитого Э. Дега.

Одно из сильных увлечений Александра, рано проявившееся и сохранившееся в течение всей жизни – чтение. «Как я любил мои книги, как берег их и заботился об их сохранности! С отцом я состязался в числе приобретаемых книг. Я «зарабатывал» деньги у бабушки и мамы за хорошо выученные уроки и стихи и приобретал книги, химические реактивы и всякого рода механические игрушки, чтобы переделывать их на свои «изобретения»» [4, с. 9]. К десятилетнему возрасту он прочитал всех классиков фантастики на русском и французском языках и лирику великих поэтов. Рано проявилась широкая любознательность мальчика. Ему все было интересно. Неутолимая жажда познания, напряженность, сомнения и неудовлетворенность достигнутым, стремление к совершенству, – все эти качества, свидетельствующие о неординарности натуры, были присущи Александру Леонидовичу с детства.

«С раннего детства я страстно полюбил музыку, поэзию и живопись, и любовь эта с течением времени не только не уменьшалась, а принимала все более страстный характер даже тогда, когда корабль моих основных устремлений пошел по фарватеру науки» [4, с. 13].

В 10 лет поступил в Бельскую мужскую гимназию, но в связи с новым назначением отца перешел на домашнее обучение. Среднее образование получил в Калуге в частном реальном училище Ф.М. Шахмагонова. В том же 1914 году сдал экзамены и поступил в Московский археологический институт. Однако студенческие занятия не давали еще пищи для ума, особенно зубрежка исторических и археологических дисциплин, поэтому с большим желанием вел астрономические наблюдения. Интерес к звездам и планетам появился еще в ранние годы. «Астрономией же я стал пылко интересоваться еще в 1906 году, то есть девяти лет от роду, а в 1907 году уже написал «Популярную космографию по Клейну, Фламмариону и другим»», – вспоминал А.Л. Чижевский [4, с. 16].

Большое влияние на раскрытие дарований А.Л. Чижевского оказала встреча с К.Э. Циолковским, которая произошла в последний год учебы в реальном училище и затем переросла в многолетнюю дружбу. Слова, труды К.Э. Циолковского поражали и вдохновляли Александра. Константин Эдуардович с помощью наглядных примеров доказывал необходимость глубокого изучения математических наук и физики, столь важных для научной деятельности в области естествознания.

Ослабленное здоровье, повышенная чувствительность обусловливали особую подверженность Александра влиянию внешних метеорологических факторов. Такие особенности организма «вынудили меня еще с детства живо интересоваться происхождением их и прилежно изучать естественные науки. Когда же я из детского возраста перешел в юношеский, то уже не мог пересилить себя. Меня непреодолимо влекло к изучению внешних влияний на организм, и потому – так, по крайней мере, мне кажется – я отдал изучению этого всю последующую жизнь. Я стал исследователем вопросов о «влияниях». Все прочие науки были принесены мною в жертву этой основной для меня темы» [4, с. 43].

Две разные судьбы, два разных характера. У каждого свой путь преодолений и открытий. Вместе с тем можно выделить общее: высокий творческий потенциал, который проявился уже в детские годы. По мнению А.М. Матюшкина, высокий творческий потенциал составляет основу одаренности, наиболее общей его характеристикой является ярко выраженная познавательная потребность, которая реализуется в форме поисковой, исследовательской активности [3]. Как хорошо видно из приведенных описаний, В.И. Вернадскому и А.Л. Чижевскому была свойственна высокая познавательная потребность уже в детские годы. Сильное стремление к познанию сохранялось и на протяжении всей жизни. Важно отметить большую роль ближайшего окружения, и прежде всего, родителей, семьи в раскрытии юных дарований. Понимание, поддержка, привитие духовных ценностей – все это составляло основу воспитательных воздействий и способствовало становлению детской одаренности.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. 2-е изд.. М.: Изд-во АСОУ, 2018. – 240 с.
2. Гумилевский, Л.И. Вернадский. 3-е изд. М.: Молодая гвардия,1988. – 255 с.
3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
4. Чижевский, А.Л. Вся жизнь. – М.: Советская Россия, 1974. – 208 с.
5. Щебланова, Е.И. Неуспешные одаренные школьники. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 247 с.

УДК 37.032.5
DOI: 10.53677/9785919160441_124_128

КАК СТАТЬ ОДАРЕННЫМ (О РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ)

М.Е. Богоявленская, ГБОУ «Лицей «Вторая школа» (г. Москва)
e-mail: m.ariya9@gmail.com

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы современного общего образования в аспекте создания условий для развития ребенка как одаренной, творческой личности. Автор, вслед за Д.Б. Богоявленской, понимает одаренность как способность к творчеству. Дается критика некоторых тенденций в современном образовании.

Ключевые слова: образование, одаренность, познавательная мотивация, познавательная самодеятельность, исследовательская деятельность.

HOW TO BECOME GIFTED (ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOTIVATION IN THE PROCESS OF EDUCATION OF CHILDREN)

M.E. Bogoyavlenskaya, Lyceum «Second School» (Moscow)
e-mail: m.ariya9@gmail.com

Abstract. The article discusses the problems of modern general education in the aspect of creating conditions for the development of a child as a gifted, creative person. Following D.B. Bogoyavlenskaya, the author understands giftedness as the ability to create. Criticism of some tendencies in modern education is given.

Keywords: education, giftedness, cognitive motivation, cognitive self-activity, research activity.

Данная статья не является результатом классического эмпирического исследования. Скорее, это размышление о том, что мешает на пути взросления успешному и высоко способному с самого раннего детства ребенку стать одаренной личностью. Я хочу рассмотреть только один аспект – развитие познавательной мотивации, который является, согласно подходу Д.Б. Богоявленской, системообразующим фактором в психологической структуре одаренности. Одаренность рассматривается не с точки зрения высоты развития общих и/или специальных способностей «здесь и сейчас», а как вектор развития личности, личности, способной к творчеству [1].

Какие проблемы развития познавательной мотивации возникают в процессе образования ребенка? Чтобы ответить на этот вопрос, надо рассмотреть, что происходит в средней и старшей школе со способными, успешными, ребятами, которые в дошкольном детстве и начальной школе были гордостью родителей, воспитателей и учителей. На их историях, как на верхушке айсберга, наиболее выпукло видны проблемы образования.

«Ребенок с самого раннего детства был любознательным, ему нравилось узнавать новое, ему все давалось легко. Он любил выступать, был лидером. Им восхищались», «Начальная школа давалась легко, все учителя хвалили…». Это собирательный образ. И вот, столкнувшись с ситуацией, когда надо приложить усилие, когда не выходит с первого раза, когда ты не лучше всех, ребенок становится неуспешным. Он теряет интерес к учебе, веру в себя, у него резко падает самооценка. Учеба становится тягостной ношей.

По моим наблюдениям, есть ряд психологических причин, которые приводят к отсутствию радости от учебы: ребенок не испытывает удовольствия от усилий, не может заставить себя работать; испытывает страх несоответствия ожиданиям, в первую очередь, ожиданиям родителей; радуется отметкам, а не тому, что узнал и понял; мерилом собственной значимости являются внешние показатели; не замечает свой «прирост», если он не выражается в отметке или одобрении; боится проявлять познавательную инициативу; не позволяет себе совершать ошибки. Разбирая с учителями и родителями подобные ситуации, мы вместе пытались понять, что надо делать, чтобы предотвращать это. Что должно было сложиться в развитии ребенка, и не сложилось?

Слово «образование» произошло от слова «образ». Образование рассматривается не как одно из социальных явлений, а как передача генетического кода от поколения к поколению, как единственный доступный человечеству механизм превращения человеческого детеныша в человека. Оно выстраивает для взрослеющего мостик от прошлого к будущему, в котором ему предстоит жить. И именно образ этого будущего должен быть положен в основу системы образования и обеспечивать его уровневую преемственность.

Что мы должны заложить в ткань образования, чтобы, взрослея, человек стал созвучным той эпохе, про которую мы почти ничего не понимаем? Но есть ощущение, что стремительный технологический прогресс будет ускоряться, а это создает ситуацию неопределенности. В создании адекватного этому процессу образования могут помочь две идеи.

Первая – идея непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. Это не просто: «Учение всю жизнь – признак интеллигента» (Б.С. Лихачев). Речь идет о способности проектировать образовательную траекторию с учетом изменяющихся обстоятельств. О способности не только учиться, но и переучиваться. Такого человека принято называть субъектом, автором собственного образования.

Вторая идея ведет к тому, что ценность образования все больше и больше будет состоять не столько в знании и умении эти знания применять, сколько владеть способами получения, «производства» этих знаний как процесса познания, исследования. Соответственно, целью непрерывного, имеющего преемственность на всех своих уровнях образования должно стать взращивание человека-исследователя, со-творца, способного не только успешно осваивать знания и виртуозно их применять, но и производить новое знание в науке, создавать новые направления в искусстве и технике и т.п.

Методологической основой подхода, способствующего реализации этих требований образования, является субъектно-деятельностный принцип С.Л. Рубинштейна, согласно которому необходимо «построить процесс и всю систему образования на основе творческой самодеятельности субъекта (как педагога, так и ребенка)» [4, с. 101]. Организация образовательного процесса, направленного на познание окружающего мира в детстве, способствует развитию предпосылок познавательной самодеятельности, которая не стимулирована требованиями только успешного выполнения деятельности. Это углубление в проблему, которое приводит человека к пониманию ее истоков и новому развитию деятельности. Данный феномен рассматривается Д.Б. Богоявленской как психологический механизм творчества в любой сфере человеческой деятельности [1].

В ряде исследований (Божович Л.И., Венгер Л.А., Выготский Л.С., Гербер М., Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т., Пиклер Э., Цукерман Г.А. и др.) подчеркивается, что задачи образования решаются средствами обеспечения познавательно-исследовательского развития индивида.

В основе становления личности, познающей, начиная с младенческого возраста, лежит познавательная потребность – потребность в исследовании мира через активное взаимодействие с ним. Это чрезвычайно важное качество человека, «отражающее уровень его личностного, творческого познавательного и социального развития», считает А.Н. Поддьяков [3, с. 8]. Это – базовая потребность, без которой невозможно развитие и которая находит пищу в новизне и разнообразии окружающей ребенка действительности. Она каждый раз появляется на свет с рождением нового человека и проявляется в разных формах исследовательского поведения ребенка – универсальной характеристике деятельности человека, которая пронизывает все другие виды его деятельности. Признаки исследовательского поведения можно увидеть в феноменах детского экспериментирования, которые позднее будут проявляться и в игровой деятельно-

сти ребенка, и в ходе решения познавательных и практических задач, и в общении с взрослыми и сверстниками. Но это при условии, если взрослые относятся с уважением к желаниям ребенка исследовать окружающий мир, стараются понять их, помогают выполнить.

Готовый ответ, который ничего ребенку не объясняет, закрывает для него непознанное. В конце концов, он перестает замечать или даже начинает игнорировать всякого рода «загадки», чтобы не огорчаться, наткнувшись на запрет или разочарование. Многие малыши, приходя в детский сад в возрасте «почемучек», сензитивном для зарождения и развития стойкой мотивации к познанию, возрасте, в котором должен произойти переход от характерного для раннего детства нестойкого любопытства как реакции на новизну к любознательности, как желанию разобраться: «отчего», «почему» и «как это устроено», – уже боятся задавать вопросы. Это первый удар по образу будущего. Задача детского сада во многом состоит в том, чтобы не погасить (а зачастую, даже вернуть к жизни) огонек исследовательского отношения ребенка к миру и, вооружив доступными ему культурными средствами и способами исследовательской деятельности, заложить начала культуры исследования [2].

К сожалению, в детских садах не придается должного внимания интересам и смыслам самих детей. И, несмотря на крылатое изречение Л.С. Выготского, что ребенок учится по своей программе и обучение не поведет за собой развитие, если мы не войдем в смысловое поле ребенка, если не получим от него эмоциональный отклик, если за бортом педагогических усилий останутся так и не реализованные детские замыслы, ребенку продолжают навязывать бессмысленные для него знания. И он их послушно осваивает лишь для того, чтобы его похвалили. Также навязывают разные «развивающие» мероприятия: проекты, конкурсы, олимпиады, закладывая основы конкуренции и индивидуализма. В начальной школе успешность ради похвалы и социального одобрения усиливается. Как результат, в процессе образования у ребенка угасает познавательная составляющая развития.

На мой взгляд, это и есть то, что К. Маркс называл отчуждением труда. Отчуждение – это потеря смысла существования и собственной деятельности в процессе труда. Смысл остается только в материальном вознаграждении. Так и ребенок теряет смысл образования и учится только за вознаграждение – отметки. Деформируя развитие познавательной составляющей образования, ограничивая ребенка в его самостоятельных попытках познать этот мир в угоду «безопасного детства», фетишируя детские успехи и достижения, мы своими рука-

ми отчуждаем познание от образования, обессмысливаем важнейшие составляющие умения учиться и лишаем ребенка радости. И повзрослев, он может оказаться совсем беспомощным в этом быстро меняющемся мире, остаться равнодушным к его красоте. Основатель лицея, в котором я работаю, Владимир Федорович Овчинников с горечью отмечал, что в последнее время дети стали более прагматичными, более склонными к конкуренции. Он считал, что с этим надо бороться.

Подростковое детство – это второй после дошкольного детства сензитивный период в развитии познавательной мотивации. Но это только при условии, что в жизни ребенка появится значимый взрослый, увлеченный, искренне любящий свой предмет и детей. И только тогда, когда в семье ребенка разделяют самоценность познания.

И, пожалуй, самым опасным моментом является то, как сейчас в школах реализуется проектная и исследовательская деятельности. В этом процессе царят формализм и наукообразие, не понятное и не осмысленное детьми. Формально реализуемая в образовании исследовательская деятельность вместо того, чтобы быть наиболее эффективным инструментом развития ребенка как творца, может стать фактором, деформирующим духовно-нравственное развитие ребенка, блокировать его любознательность, желание познавать новое. Даже выполненная по всем научным канонам, исследовательская деятельность школьников (и дошкольников) без наличия подлинного к ней интереса у всех участников (и взрослых, и детей) развивает интеллектуальный формализм, разрушает познавательную мотивацию и приводит к развитию имитационного поведения. Нужна ли она в таком формате современному образованию?

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. – Самара: Издательский Дом «Федоров», 2009. – 416 с.
2. Богоявленская, М.Е., Кларина, Л.М. Путь от исследовательского поведения к познавательной самодеятельности: как пройти его дошкольнику? // Сборник трудов Международной конференции «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES'2020 / Под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова, Н.Г. Багдасарьян, Н.Х. Розова. – М.: НТА АПФН, 2020. – С. 154-162.
3. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 304 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.– М.: «Педагогика», 1989.

УДК 159.9.07
DOI: 10.53677/9785919160441_129_133

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОДАРЕННОСТИ КАК СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСТВУ: ОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К СТАРШЕМУ ПОДРОСТКУ

Е.С. Жукова, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: joukovaEC@yandex.ru

Аннотация. Статья описывает лонгитюдное исследование становления одаренности в процессе взросления ребенка от 8 до 16 лет: периоды появления, характеристики этого качества, подтверждает ранее раскрытые механизмы становления способности к творчеству, где интеграция мотивационной и интеллектуальной компонент выражается в способности развивать деятельность за пределы требуемого.

***Ключевые слова*:** способность к творчеству, одаренность, механизм, интеллект, мотивация.

A LONGITUDINAL RESEARCH OF GIFTEDNESS AS A CREATIVE ABILITY: FROM A JUNIOR HIGH SCHOOLCHILD TO AN OLDER TEENAGER

E.S. Zhukova, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: joukovaEC@yandex.ru

Abstract. The article describes a longitudinal research of the formation of giftedness in the process of growing up of a child from 8 to 16 years: the periods of appearance, characteristics of this quality, confirms the previously outlined mechanisms of the formation of the ability to create, where the integration of motivational and intellectual components is expressed in the ability to develop activities beyond the required limits.

***Keywords**:* creative ability, giftedness, mechanism, intelligence, motivation.

Анализ современной отечественной и зарубежной психологии показывает, что понятия одаренности и творчества достаточно определенно разводятся [6]. Одаренность исторически оценивается по высоте способностей специальных или общих, в частности по высоте интеллекта. Творчество же отождествляется с термином креативность Cr и оценивается по степени нетипичности ответа. Современные технологии позволяют развернуть исследования этих феноменов в область физиологии и предпринять попытки понять «как работает мозг в процессе продуктивности», изучить топографию этих процессов, найти мозговые структуры, которые отвечают за разные мыслительные процессы и процессы творчества [3]. Включение в поле исследования одаренности и творчества влияния мотивации [9], понимание многоуровневости строения личности, где спо-

собность к творчеству находится на верхней ступени [7], все же не решает проблему, поскольку оперирует прежним методологическим и диагностическим инструментарием. Основная проблема сегодняшнего изучения феномена творчества – это непонимание его ведущего механизма, а также иерархии порождения этой способности в онтогенезе. В понимании одаренности как способности к творчеству (Богоявленская Д.Б.) определяются ведущие силы этой иерархии. Здесь способность к развитию деятельности по собственной инициативе является механизмом реализации творчества. В этой парадигме разработан диагностический инструмент, который позволяет экспериментально выделить эту способность.

Мы провели лонгитюдное исследование одаренности детей младшей, средней и старшей школы. Традиционно лонгитюдная выборка сокращалась: начиная с 53 чел., к 9 классу мы смогли исследовать только 35. Работа выполнена в парадигме понимания одаренности как способности к творчеству [2]. Одаренность исследовалась методом «Креативное поле», представленным в методиках «Звери в цирке» и «Морской бой». Интеллект исследовался с помощью теста «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена. Метод «Креативное поле» позволяет разделить группу по уровню познания: группа стимульно-продуктивная остается в рамках эксперимента и работает найденным способом решения, она может стремиться к более четкому и быстрому выполнению, но процесс мышления останавливается, как только решена основная задача. Группа эвристов развивает деятельность за пределами требуемого и выходит на открытие нового способа работы в эксперименте. Вторая группа – это одаренные дети, способные к творчеству. Мы смогли увидеть определенные закономерности и тенденции в развитии этой способности. Итак, способность к творчеству является устойчивым личностным качеством и, раз возникнув, сохраняется в следующих срезах. Это удалось подтвердить на разных срезах и на разных вариантах диагностического материала [4, 8].

Способность к развитию деятельности по собственной инициативе может проявляться в разных возрастах, но большинство детей выходит на эвристический уровень в начальной и средней школе, в дальнейшем сохраняя его. Так, во 2 классе 9 человек проявили эвристический уровень, в 4 классе – 14, в 6 классе – 22, в 9 классе – 20 человека. У ряда детей мы наблюдаем динамику становления, что выражается в борьбе мотивов. Следует сказать, что с возрастом познавательный мотив побеждает. У ряда эвристов по мере взросления мы можем наблюдать качественные изменения в развитии деятельности, что выражается в

выходе на более высокий уровень обобщения. Так, Г.У. во 2 классе находится в переходной группе, то есть, проявляет интерес к заданию, выходит на интересные наблюдения, но сохраняет прежний способ работы. В 4 классе девочка выходит на эвристики и с возрастом, постепенно продвигаясь, выходит в 9 классе на объяснение всей системы задач.

Сопоставление уровня развития одаренности и интеллекта на протяжении взросления позволяет нам подтвердить раннее выдвинутое Д.Б. Богоявленской положение о единице анализа творчества как интеграции интеллекта и мотивации. Интеллект оказывается необходимым, но не решающим компонентом развития деятельности по собственной инициативе. Приведем диапазон интеллекта в разные возрастные периоды у эвристов и детей стимульно-продуктивной группы. Интеллект эвристов находится в диапазоне от 120 до 123 во 2 классе, от 94 до 105 – в 4 классе, от 104 до 128 – в 6 классе, от 110 до 132 – в 9 классе. Тогда, как интеллект стимульно-продуктивной группы находится в диапазоне от 108 до 122 во 2 классе, от 84 до 103 – в 4 классе, от 80 до 122 – в 6 классе, от 80 до 123 – в 9 классе. Видно, что нижняя граница интеллекта у эвристов и верхняя граница у стимульно-продуктивной группы имеют ряд общих значений, что говорит о возможности равных интеллектуальных способностей у эвристов и детей стимульно-продуктивной группы. Это значит, что их отличает личностная составляющая – ведущий познавательный мотив деятельности, что подтверждает наше понимание природы одаренности как личностного качества, которое представляет собой интеллектуальный и мотивационный компоненты в их единстве.

Сопоставляя данные по одаренности и интеллекту, мы видим, что у сильных эвристов интеллект стабильно развивается (растет) на протяжении взросления от младшего школьного возраста к старшему подростковому возрасту, то есть, мотивационный компонент стимулирует развитие интеллекта. И, напротив, у стимульно-продуктивной группы мы наблюдаем чаще снижение и стабильность. Полученные данные по младшей и средней школе позволили нам сделать вывод о ведущей роли мотивации в становлении интеллекта [1]. Открытость новому опыту и бескорыстность (отсутствие ориентации на собственное время, силы и т.д.) свойственна эвристам уже на стадии овладения деятельностью, то есть в обучающем эксперименте. В рамках работы в эксперименте мы легко выделяем устойчивый мотив или борьбу мотивов. Так, на протяжении всей работы присутствуют дети, которые остро реагируют на время, у которых силен мотив достижения и прогноз развития способности к творчеству здесь

неоднозначен. Ребенок легко бросает нить поиска и уходит в более легкое и спокойное решение. Для реализации способности к творчеству необходимо мужество, спокойствие, внутренние смыслы, которые перевешивают опасность быть неуспешным. Полученные данные позволяют нам говорить о способности к творчеству как устойчивой характеристике личности. Эта способность характеризуется свойственным им на протяжении разных возрастных периодов желанием увидеть за единичными заданиями систему и самостоятельным инициированием достигать развития деятельности вне заданных изначально условий. В данном контексте ребенок выступает как субъект деятельности.

Ряд отечественных специалистов говорят о творчестве как о необходимом проявлении здоровой личности [2, 5]. Потребность в реализации смысла жизни как познания окружающего, понимания своего места и роли свойственна человеку вообще, а растущему человеку в большей степени. Одновременное существование противоречивых концепций и методов изучения одаренности и творчества отражается на практике отечественного образования. Попытки развития одаренности через развитие интеллекта посредством снижения возрастных порогов подачи материала, увеличения его объема без должной работы по развитию мотивации (познавательного мотива) и личностных качеств ребенка не приводит к желаемому результату, а напротив, могут привести к искусственно организованной гетерохронии в развитии личности. Современные учебные программы, направленные на развитие творчества, характеризуются обучением детей способам мыслить «около», придумывать нестандартные решения и т.д. Это – пагубная практика, поскольку она не ведет к пониманию необходимости глубокой и вдумчивой работы с предметом, а предполагает «обходные пути», готовые алгоритмы воздействия и носит внешне характер подмены.

Наши многолетние эксперименты [1, 2, 4, 8] выявили, что взаимозависимость развития мотивационной и интеллектуальной составляющих ведет за собой такое формирование личности, когда познавательный мотив проходит свое становление до уровня зрелости через овладение знаниями, не противоречащими ее внутренней направленности и потребностям, реализуя, в конечном итоге, свою самобытность. Становление одаренности ребенка рассматривается нами с точки зрения реализации его внутренних потенций и полноценного личностного развития, где познавательный интерес определяет ту деятельность, которой ребенок занимается. Теория и метод исследования одаренности как способности к творчеству [2] обеспечивают возможность определения развития ребенка с точки зрения психологического благополучия его развития как творческой

личности. В нашем представлении обучающие программы и учебный процесс в современной школе должны строиться именно в этом ключе с целью формирования поколений способных к творчеству.

Литература

1. Артеменков, С.Л., Богоявленская, Д.Б., Жукова, Е.С. Интеллектуальная и мотивационная компоненты в лонгитюдном исследовании одаренности // Проблемы современного образования. – 2021. – №1. – С. 47-61.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. − Самара: Издательский дом «Федоров», 2009. – С.311-382.
3. Величковский, Б.М., Князев, Г.Г., Валуева, Е.А., Ушаков, Д.В. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С.3-17
4. Жукова, Е.С., Артеменков, С.Л., Богоявленская, Д.Б. Исследование интеллектуальной активности в младшем школьном и подростковом возрасте // Моделирование и анализ данных. – 2019. – № 1. – С. 11–29.
5. Мелик-Пашаев, А.А. Одаренность: исключение или норма? // Развитие личности. – 2013. – № 4. – С. 148-159.
6. Симановский, А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников. – М.: Изд-во МПСИ, Воронеж «МОДЭК», 2003. – С. 98.
7. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – С.565-608.
8. Bogoyavlenskaya, D., Joukova, E., Artemenkov, S. Longitudinal Study Of The Creative Abilities [Электронный ресурс] // The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS, ICPE 2018, V. XLIX. – Pp. 125-131. – 0,45 п.л. – eISSN 2357-1330. – https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.14
9. Renzulli, J.S. (1994). Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

УДК 159.928.22
DOI: 10.53677/9785919160441_134_138

МАТЕМАТИКИ И ГУМАНИТАРИИ – СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ И ВЕКТОРА НАПРАВЛЕННОСТИ ПРОБЛЕМ У ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ

О.С. Кантер, ГБОУ ДО РО «Ступени успеха» (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: kanter.olga@gmail.com
В.С. Стольникова, ГБОУ ДО РО «Ступени успеха» (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: stolnikova-vs@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена специфике проявлений тревожности и вектора направленности проблем у одаренных обучающихся ГБОУ ДО РО «Ступени успеха» двух профилей – «Математика и информатика» и «Обществознание», выявлению общих и отличительных особенностей у одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, достижения, тревожность, развитие, эмоциональная стабильность, межличностное взаимодействие.

MATHEMATICIANS AND HUMANITARIANS. THE SPECIFICS OF THE ANXIETY'S MANIFESTATION AND THE GIFTED STUDENTS' VECTOR OF THE PROBLEMS' ORIENTATION IN DIFFERENT PROFILES

O.S. Kanter, Center «Steps of Success» (Rostov-on-Don)
e-mail: kanter.olga@gmail.com
V.S. Stolnikova, Center «Steps of Success» (Rostov-on-Don)
e-mail: stolnikova-vs@mail.ru

Abstract. This article represents the specifics of the anxiety's manifestation and the gifted students' vector of the problems' orientation, revealing their common and distinctive features in two profiles: Maths and Informatics and Social science, which are being taught in the Rostov region centre of identification and support of gifted children, «Steps of Success».

Keywords: giftedness, achievement, anxiety, development, emotional stability, interpersonal interaction.

Одаренность личности является большой ценностью, которая требует бережного подхода. Одаренных детей отличает высокоразвитая способность к переработке информации, которая позволяет им преуспевать во многих областях знаний [3]. За видимым благополучием одаренности ребенка может скрываться пласт непроявленных проблем, таких, как неадекватный уровень притязаний и самооценки, страх не соответствовать ожиданиям, проблемы в коммуникативной сфере, тревожность и т.д. Дети с высокоразвитым когнитивным потенциалом, выдающимися достижениями и устойчивыми способностями к успешному

освоению профильных предметов склонны к дисбалансу аффективной сферы личности [4].

По мнению Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого, одна из проблемных зон одаренности состоит в том, что не каждому одаренному ребенку удается удовлетворить потребность в эмоциональном комфорте, независимости, достижениях, признании и в осознании собственной ценности. Одаренные дети наиболее чувствительны и поэтому более ранимы ко всему, что затрагивает их «Я». Экспериментальным путем установлено, что между низкой Я-концепцией и недостаточной реализацией своих потенциальных возможностей существует тесная связь [1].

Благоприятная атмосфера, окружающая ребенка, а также безусловное принятие со стороны значимых взрослых создают условия для формирования эмоциональной стабильности ребенка и являются профилактикой негативных факторов развития аффективной части личности. В свою очередь, нереалистичные притязания, навязываемые детям взрослыми, могут пагубно сказаться на их самовосприятии и самоуважении.

В.С. Юркевич считает главной задачей формирование у одаренных детей зрелой способности и потребности в самоактуализации [2]. Речь идет о развитии навыков действовать в ситуации неопределенности, о развитии умения выдерживать и эффективно преодолевать различные кризисные ситуации. По мнению В.С. Юркевич эти качества являются зонами роста у одаренных детей.

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Ростовской области «Региональный центр выявления и поддержки одаренных детей «Ступени успеха» является некоммерческой организацией, созданной Ростовской областью в целях обеспечения современного уровня, качества и доступности дополнительных образовательных программ и услуг в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства. Основные задачи ГБОУ ДО РО «Ступени успеха»: выявление, развитие и поддержка талантливых обучающихся, а также лиц, проявивших выдающиеся способности; формирование и развитие творческих способностей обучающихся; удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в художественно-эстетическом, нравственном и интеллектуальном развитии; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья обучающихся; обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания обучающихся; профессиональная ориентация обучающихся. Понимая необходи-

мость психологического сопровождения одаренных детей, в октябре 2019 года в Центре создан отдел психологической службы.

Психологи Центра столкнулись с непростой задачей – необходимостью организовать индивидуальное сопровождение одаренных детей с учетом их личностных особенностей, области интересов и мотивационной сферы, а также с необходимостью нивелировать обратную сторону одаренности – стрессы, тревожность и перенапряжение, как во внутриличностном, так и в межличностном контексте.

С *целью* определения наличия специфики у обучающихся разных профилей («математика» и «обществознание»), для определения образовательной траектории и индивидуального подхода в выборе курсов, развивающих программ и психологической поддержки в соответствии с психологическими особенностями одаренных детей, нами была проведена диагностика с использованием следующих методик: «Уровень школьной тревожности» (Б.Н. Филлипс) и «Выявление суицидального риска у детей» (А.А. Кучер, В.П. Костюкевич). Последняя методика, несмотря на выраженный профиль, связанный с выявлением суицидальных факторов, дает представление о направленности и наличии проблем в целом.

В исследовании принимало участие две группы обучающихся ГБОУ ДО РО «Ступени успеха»: обучающиеся интенсивной образовательной программы (профильной смены) «Математика и информатика», 46 человек и обучающиеся интенсивной образовательной программы (профильной смены) «Обществознание», 46 человек. Количество девочек и мальчиков сопоставимо в обеих группах. Стоит отметить, что все ребята являются обучающимися различных образовательных учреждений Ростовской области. Зачисляясь на интенсивные образовательные программы, они вначале в течение 2-х недель проживают на территории ГБОУ ДО РО «Ступени успеха», а затем находятся на постсопровождении – занимаются дистанционно из своих мест проживания в течение полугода по 4 академических часа в неделю. Особенности, выявленные у обучающихся перед началом смены, являются специфичными для них, сложившимися в их семейной или образовательной среде до момента поступления в ГБОУ ДО РО «Ступени успеха». Понимая данные обстоятельства, сотрудники ГБОУ ДО РО «Ступени успеха» заблаговременно готовятся к заезду детей.

Первая группа – дети, обучающиеся по интенсивной образовательной программе профильной смены «Математика и информатика», имеют повышенный

уровень тревожности – 33%, имеют аутоагрессивные тенденции и находятся под влиянием стрессогенных факторов – 80 %.

Качественный анализ проявления школьной тревожности выявил: общая школьная тревожность – 13%, страх самовыражения – 33%, переживание страха в ситуации проверки знаний – 20%, трудности во взаимодействии с преподавателями – 27%, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 33%, переживание социального стресса – 33%.

Качественный анализ стрессогенных факторов выявил: потеря смысла жизни – 16%, чувство неполноценности, уродливости и ущербности – 41%, несчастная любовь – 8%, семейные неурядицы – 14%, проблемы в отношениях с окружающими – 54%, школьные проблемы и проблема выбора жизненного пути – 15%, беспокойство по поводу денег и проблем с ними – 19%, интерес к противоправным действиям – 14%.

Вторая группа, это – дети, обучающиеся по интенсивной образовательной программе профильной смены «обществознание», имеют повышенный уровень тревожности – 27%, имеют аутоагрессивные тенденции и находятся под влиянием стрессогенных факторов – 52%.

Качественный анализ проявления школьной тревожности выявил: общая школьная тревожность – 8% и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – 15%, страх самовыражения – 38%, переживание страха в ситуации проверки знаний – 31%, трудности во взаимодействии с преподавателями – 15%, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 31%, переживание социального стресса – 23%.

Качественный анализ стрессогенных факторов выявил: потеря смысла жизни – 32%, чувство неполноценности, уродливости и ущербности – 40%, несчастная любовь – 12%, семейные неурядицы – 8%, проблемы в отношениях с окружающими – 36%, школьные проблемы и проблема выбора жизненного пути – 32%, беспокойство по поводу денег и проблем с ними – 4%.

Таким образом, можно говорить о наличии специфических особенностей, связанных с выбранным профилем изучения. Аутоагрессивные тенденции существенно более выражены у математиков, они чаще испытывают трудности во взаимодействии с преподавателями и окружающими в целом, также чаще сталкиваются с переживанием беспокойства по поводу денег. Обществоведы чаще сталкиваются с проблемой потери смысла жизни, чаще переживают страх в ситуации проверки знаний. Общая школьная тревожность также выражена сильнее у обществоведов по сравнению с математиками.

При этом, как математики, так и обществоведы имеют повышенный уровень тревожности. Обучающиеся обеих групп в равной степени сталкиваются со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих. Данные параметры мы считаем характерными для всех категорий ребят с выдающимися способностями.

На основании полученных данных был разработан, как план индивидуального сопровождения, так и намечены возможности создания специфических условий развития обучающихся разных профилей. Так, например, во время пребывания на интенсивных образовательных программах (профильных сменах) обучающиеся в зависимости от профиля получают дополнительные курсы в рамках межпрофильных занятий, дополняющие их индивидуальные особенности. Кроме этого, для всех обучающихся Ростовской области, проявляющих выдающиеся способности, в рамках проекта «Мобильный тьютор» педагоги-психологи организуют тренинги по развитию навыков совладания со стрессом в ситуации оценивания (во время олимпиад, контрольных, конкурсов, экзаменов).

Исследование подтверждает факт «особенности» одаренных детей не только в русле их уникальности в плане обработки информации, но и в русле их завышенных ожиданий и требований к себе, повышенной реакции на оценку окружающих и, как следствие, повышенной тревожности.

Литература

1. Бурменская, Г.В., Слуцкий, В.М. Одаренные дети. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
2. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Психология одаренности. Понятие, виды, проблемы (Выпуск 1). – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
4. Кондратьева, О.В. Психология одаренности: учебно-методический комплекс дисциплины. – М.: МГУТУ, 2012. – 227 с.

УДК 371
DOI: 10.53677/9785919160441_139_143

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННОСТИ

А.А. Павлова, ГБОУ «Школа № 1679» (г. Москва)
e-mail: al-pa11@mail.ru

Аннотация. Статья рассматривает вопрос развития образовательного вектора современности в сравнении образовательных задач: задачи по развитию предприимчивости как нового личностного качества человека будущего и задачи развития творческих способностей, где творчество выступает высшей формой любой человеческой деятельности.

Ключевые слова: предприимчивость, творчество, дошкольный возраст, развитие деятельности, инициатива, одаренность.

EDUCATIONAL OBJECTIVES OF MODERNITY

A.A. Pavlova, School № 1679 (Moscow)
e-mail: al-pa11@mail.ru

Abstract. The article considers the issue of developing the educational vector of modernity in comparing educational tasks: the task of developing entrepreneurship as a new personal quality of the person of the future and the task of developing creative abilities, where creativity is the highest development of any human activity.

***Keywords*:** enterprise, creativity, preschool age, development, initiative, giftedness.

Образовательная задача профессиональной ориентации выпускника учебного заведения в современном мире определена как развитие некоторых способностей к постоянному обучению и таких личностных черт человека, которые позволят непрерывно участвовать в образовательном процессе и совершенствоваться на протяжении всей жизни. Об универсальных учебных действиях, как необходимом наборе личных качеств *человека будущего,* сказано вполне определенно: «универсальные учебные действия, составляя инвариантную основу образовательного и воспитательного процесса, создают возможность самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений на основе формирования компетенции умения учиться» [1, с. 106]. Сегодня уже существует понимание нового значения обучения для развития человека, для становления его в новом социуме и, именно, «целенаправленное формирование универсальных учебных действий как универсальных способов познания и освоения мира составляет магистральный путь развития нового образовательного процесса». В этом новом процессе у обучающегося есть новая, требующая

собственной активности роль, роль, подразумевающая самоопределение – «определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего «способа жизни» и места в обществе» [1, с. 107].

По мнению ряда специалистов в наступившую эпоху тотальной цифровизации должна быть соответственным образом изменена и цель образования. В дополнение к современному профориентационному подходу знакомства обучающихся с потоком вновь возникающих профессий должно развиваться направление по овладению *личными навыками*, освоению новых умений, развитию личностных качеств, соответствующих образу *нового человека будущего*, который не просто способен к собственному самоопределению, а который будет обладать способностью самоопределяться вновь и вновь, в зависимости от изменяющихся условий жизни. Возможно, обладать некоторым принципиально новым качеством, например, таким, как *предприимчивость*, которое позволит ему в постоянно изменяющемся жизненном потоке состояться и быть востребованным в социуме. Такая цель образования, например, по мнению В.Н. Просвиркина может быть социальной профилактикой появления нового, дестабилизирующего в будущем общество, класса прекариата [6].

По мнению социологов, сегодня на первый план выдвигается капитал знания во всех его проявлениях. Эти знания связаны с практическим применением, их человек использует в своей повседневной деятельности. Уже сегодня существует проблема слабой вовлеченности населения России в процессы создания и накопления нового «знаниевого» человеческого капитала, получая высшее или дополнительное образование для адаптации к новым условиям рынка. К неадаптивному классу – прекариям, можно отнести работающих по временному трудовому, гражданско-правовому договорам, работающих без какого-либо оформления трудовых отношений, сезонных работников, молодых специалистов, стажеров, не занятых ни в системе образования, ни на рынке труда. Прекарии – те, которые не видят необходимости увеличивать свой индивидуальный человеческий капитал, они не включены и не используют систему непрерывного образования для его повышения, они пассивны и инертны. Нарастание численности класса прекариата несет в себе социальную опасность нового времени [4]. Поэтому уже сегодня для профилактики образования класса прекариата разработана и внедряется в современное образование программа Федеральной инновационной площадки «Курс «Моя профессия будущего 2035 – 2045» как путь устойчивого развития российского общества и фактор предупрежде-

ния возникновения прекариата» под научным руководством В.Н. Просвиркина [8]. С этой позиции, действительно, может ли предприимчивость выступить как психологическое качество, обеспечивающее успешную адаптацию человека к жизни в условиях рыночной экономики? Возможно ли ей «обучиться», надо ли предприимчивость развивать или необходимо осваивать и тренировать предприимчивость «как навык»?

В понятиях «предприимчивость», данных в словарях, можно прочесть, что предприимчивость – «предприимчивый характер – это находчивость, соединенная с энергией и практичностью» – из Толкового словаря Ушакова, «деловая активность, инициативность, способность к начинанию и осуществлению дела, приносящего успех. Предприимчивость – нравственно-волевое качество личности, проявляющееся в способности и умении быстро находить нужные и оптимальные решения, использовать «нужные действия в нужный момент». Предприимчивость включает в себя практичность, находчивость, изобретательность, инициативность, ответственность и способность к риску. Предприимчивый человек способен самостоятельно действовать, идти на риск, склонен к новым формам отношений и деятельности, он активен, уверен в себе» [7]. Таким образом, можно заметить, что без активности, проявления самостоятельности, инициативности нет и не может быть в будущем предприимчивости, как личностной черты человека.

Тогда развитие предприимчивости возможно понимать как развитие самостоятельности и поддержку детской инициативы, потому что созданием образовательных условий для развития самостоятельности и поддержки детской инициативы на самых ранних образовательных ступенях возможно закладывать фундамент активной личности, создавать условия для развития творческих способностей. Развитие самостоятельности и поддержка детской инициативы и есть вклад в развитие предприимчивости, если предприимчивость рассматривать не как психологическую категорию, а как проявление творческих способностей в практической деятельности человека, которое делает ее успешной, и которое невозможно без активности личности, личности с творческими способностями. Творчество – высшее проявление в любой деятельности человека, в том числе, и в практической, именно такого человека – человека с творческими способностями в практической деятельности и считают человеком предприимчивым.

Творческие способности как интегральное качество личности, состоящее в развитии деятельности по собственной инициативе, это – результат целостного

процесса становления личности ребенка – триединство сфер «могу», «хочу» и «надо», итог интеграции умственных способностей, мотивационной, эмоциональной и волевой сфер развития личности, которое раскрывается в познавательной самодеятельности [2]. Развитие самостоятельности и поддержка детской инициативы – необходимые условия для развития предпосылок творчества в любой деятельности человека. Так, проведенный лонгитюд (методом Д.Б. Богоявленской «Креативное поле» диагностика почти 10 тыс. детей и взрослых) красноречиво показывает, что развитие деятельности по собственной инициативе происходит в любой деятельности человека, когда эта деятельность для него интересна, увлекательна, любима, когда есть «приверженность делу». Творчество по Богоявленской как способность к развитию деятельности по собственной инициативе является родовым признаком человека. «Подлинная «приверженность» делу действительно предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. При наличии потребности познания деятельность не приостанавливается, когда выполнена исходная задача. Потребность познания любую деятельность рассматривает как исследовательскую. Это обеспечивает ее развитие, уже не по стимулу извне, а по собственной инициативе. В этом выходе в непредзаданное, способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, кроется тайна высших форм творчества и одаренности» [3]. В исследовании, проведенном мной в рамках магистерской диссертации, осуществлялась проверка гипотезы о корреляции данных, полученных методом «Креативное поле» и наблюдением за проявлениями детской инициативы в познавательной, игровой и продуктивной деятельности старшими дошкольниками и учениками начальных классов, 5,5 - 8 лет. Были получены данные о существовании такой связи, что подтверждает необходимость создания разнообразной, предоставляющей возможности развивающей образовательной среды и партнерского диалогового общения со взрослым для проявления детской инициативы в разных видах деятельности, в том числе и познавательной, как предпосылок развития творческих способностей с детства [5].

Таким образом, развитие творческих способностей – более широкая образовательная задача, соответствующая новому времени, чем развитие предприимчивости – как проявления творчества в предпринимательской, практической деятельности. Развитие творческих способностей начинается на ранних образовательных ступенях и может быть обеспечено образовательными условиями, в которых осуществляется поддержка детской инициативы, развитие самостоя-

тельности и рост активной личности [5], что в последующем, в свою очередь, и может реализоваться в творчестве, в том числе и в предпринимательской практической деятельности. Развитие творческих способностей с этапа проявления детской инициативы и есть решение образовательной задачи современности.

Литература

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А., Карабанова, О.А., Молчанов, С.В., Салмина, Н.Г., Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. – № 1(5). –2011.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей // Психологический институт РАО. – Самара: Федоров, 2009. – 414 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 2. – С. 14-21. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/107050/chp_2019_n2_Bogoyavlenskaya.pdf
4. Голенкова, З.Т., Голиусова, Ю.В. Российский прекариат: проблемы накопления человеческого капитала // Вестник Института социологии. – 2016. – № 3 (18). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rossii-skii-prekariat-problemy-nakopleniya-chelovecheskogo-kapitala/viewer
5. Павлова, А.А. Путь развития предпосылок творческих способностей. Магистер. дисс. по напр. 44.04.02 – психолого-педагогическое образование «Психология творчества и одаренности». – М.: МПГУ, 2019 – 117 с.
6. Просвиркин, В.Н. Будущее не за горами. – М.: ООО «Буки-Веди», 2018. – 404 с.
7. Позняков, В.П. Предприимчивость // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/predpriimchivost-1
8. Федеральная инновационная площадка «Курс «Моя профессия будущего 2035 – 2045» как путь устойчивого развития российского общества и фактор предупреждения возникновения прекариата» под научным руководством В.Н. Просвиркина. Режим доступа: https://sch717s.mskobr.ru/federal_naya_innovacionnaya_plowadka/

УДК 159.928.23
DOI: 10.53677/9785919160441_144_147

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР СВОЕВРЕМЕННОСТИ РЕАГИРОВАНИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

О.Б. Полякова, РГСУ (г. Москва)
e-mail: pob-70@mail.ru

Аннотация. Доказано, что выше средней степени творческие способности студентов проявляются в активности, богатстве выбора возможностей в профессиональной подготовке, доступности различных форм в учебе, в учебно-профессиональной деятельности, способности к риску, принятии эффективных управленческих решений. Умения правильно и своевременно реагировать на новшества у студентов проявляются в адаптации к новым условиям, готовности их учитывать, интереса к современным технологиям, ответственности, решительности, стремлении переучиваться, а также в эффективной профессиональной подготовке в условиях онлайн-обучения.

***Ключевые слова*:** новшества, онлайн-обучение, студенты, творческие решения, творческие способности, творческий потенциал.

STUDENTS' CREATIVE ABILITIES AS A FACTOR OF TIMELY RESPONSE AND EFFECTIVE DECISION-MAKING IN ONLINE LEARNING

O.B. Polyakova, Russian State Social University (Moscow)
e-mail: pob-70@mail.ru

Abstract. It has been proved that a higher average degree of creative potential and creative abilities of students is manifested inactivity, a wide choice of opportunities in professional training, the availability of various forms in studies and in educational and professional activities, a desire for risk and making effective management decisions. The skills to correctly and timely respond to innovations is manifested in adaptation to new conditions, readiness to take into account innovations, interest in modern technologies, intuitiveness, responsibility, determination, desire to retrain, as well as effective professional training in the context of online learning.

***Keywords*:** innovation, online learning, students, creative solutions, creative skills, creative potential.

В трудных условиях пандемии COVID-19 обучающиеся, в частности, студенты, были вынуждены перейти на онлайн-обучение, для эффективности которого возникла необходимость раскрытия творческого потенциала, принятия творческих управленческих решений и своевременного реагирования на новшества [3]. Отсутствие возможности творчески проявить себя и справиться со стрессогенными условиями приводит в процессе профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности: к депрессивным [13], психосоматическим [9, 17] и физиологическим симптомам нервно-психического

напряжения [10]; к нарушению межличностных учебно-профессионального характера отношений [15]; к раздражительности и агрессивности, как асоциальности поведения [10]; к снижению уровня учебно-профессиональной мотивации [18], самоконтроля [8], стрессоустойчивости [14] и субъективного благополучия [16]; к эмоциональному истощению [4].

При выявлении у 218 студентов творческих способностей, умения принимать творческие управленческие решения и своевременно реагировать на новшества использовались: 1) опросник «Каков ваш творческий потенциал» О.И. Тушкановой [11, с. 28-30]; 2) опросник определения творческих способностей Г. Дэвиса [5]; 3) опросник способности принимать творческие управленческие решения В.И. Андреева [2]; 4) опросник умения правильно и своевременно реагировать на новшества И.М. Амелина [1].

Результаты исследования показали:

1) наличие выше средней степени творческого потенциала (43.25, богатого выбора возможностей в профессиональной подготовке, доступности различных форм творчества в учебе, применения творческих способностей в учебно-профессиональной деятельности) и творческих способностей (14.00, активности, альтруизма, беспокойства о других, желания выделиться, любопытства, недовольства собой, независимости, отсутствия скуки, потребности в активности, самодостаточности, стремления к исправлению ошибок, чувства красоты, чувства предназначенности). Студентам свойственны: желание оказать помощь преподавателям и студентам в подключении Skype, Zoom или TrueConf; желание участвовать в интересных формах учебной работы (написании рецензий на прочитанную научную литературу; оформлении электронной библиотеки активных форм работы, диагностик и научных трудов; подборке диагностических процедур по изучаемым феноменам, упражнений и игр на культивирование или нивелирование изучаемых феноменов; составлении и разгадывании кроссвордов на основе понятийного аппарата учебных дисциплин); понимание значения онлайн-мероприятий как актуальных в настоящем и будущем; понимание их активной роли в учебном процессе;

2) наличие среднего уровня способности принимать творческие управленческие решения (84.35, интуитивности / логики, ответственности / безответственности, решительности / осторожности, стратегии / тактики, творчества / консерватизма) и умения правильно и своевременно реагировать на новшества (71.15, адаптации к новым условиям, готовности потратить усилия на самоуправление, готовности учитывать новшества, желания стабильности, интереса к современным технологиям, лояльности к представлению будущего, стремления переучиваться).

Для студентов характерно: стремление творчески выполнить практические

задания, рубежные контроли и итоговые практические задания в системе дистанционного обучения; стремление участвовать в организации онлайн-обучения; творческих идеях по интересным учебным заданиям (жарких дискуссиях, научных проектах, творческих конкурсах, трудных кроссвордах) и учебных виртуальных мероприятиях (деловых переговорах, душевных встречах, музыкальных вечерах, познавательных экскурсиях, творческих спорах); умения в оформлении презентаций лекционных материалов и выступлений на онлайн-конференциях и круглых столах.

Математическая обработка данных по критерию корреляции К. Пирсона и таблице Чеддока дала возможность установить:

1) высокую связь между творческими способностями и ответственностью (0.843), способностью принимать творческие управленческие решения (0.816), интересом к современным технологиям (0.805), умением правильно и своевременно реагировать на новшества (0.794), стремлением переучиваться (0.761);

2) заметную связь между творческим потенциалом и адаптацией к новым условиям (0.701), готовностью учитывать новшества (0.683), способностью принимать творческие управленческие решения (0.643), решительностью (0.629), умением правильно и своевременно реагировать на новшества (0.625).

Таким образом, выше средней степень творческих способностей студентов (активности, богатого выбора возможностей в профессиональной подготовке, доступности различных форм творчества в учебе, применения творческих способностей в учебно-профессиональной деятельности, стремления к риску) выступает фактором среднего уровня способности принимать творческие управленческие решения и умения правильно и своевременно реагировать на новшества (адаптации к новым условиям, готовности учитывать новшества, интереса к современным технологиям, ответственности, решительности, стремления переучиваться), а также эффективной профессиональной подготовки в условиях онлайн-обучения.

Литература

1. Амелин, И.М. Умение правильно и своевременно реагировать на новшества. Текст: электронный. URL: http://businesstest.ru/test.asp?id_test=185 (дата обращения: 09.05.2021).
2. Андреев, В.И. Способность принимать творческие управленческие решения. Текст: электронный. URL: http://lib.znate.ru/docs/index-134457.html?page=3 (дата обращения: 09.05.2021).
3. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е., Жукова, Е.С. К проблеме выявления одаренности у детей младшего возраста. // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 78-79.

4. Богоявленская, Д.Б., Жукова, Е.С., Артеменков, С.Л. Исследование интеллектуальной активности в младшем школьном и подростковом возрасте // Моделирование и анализ данных. – 2019. – № 1. – С. 11-29.
5. Богоявленская, Д.Б., Мурафа, С.В., Пирлик, Г.П., Трифонова, Е.В., Фоминова, А.Н. Психология творчества и одаренности. – М.: МПГУ, 2018. – 500 с.
6. Бонкало, Т.И., Полякова, О.Б. Эмоциональное истощение как фактор возникновения и развития невротических состояний медицинских работников // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. –Т. 28. – № S2. – С. 1208-1214.
7. Дэвис, Г. Определения творческих способностей. Текст: электронный. URL: http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/61-diagnosis-of-intellectual-development/1379-metodika-gdevisa (дата обращения: 09.05.2021).
8. Полякова, О.Б. Самоконтроль в общении как фактор преодоления состояний деперсонализации психологов и педагогов // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 348. – С. 133-137.
9. Полякова, О.Б., Бонкало, Т.И. Особенности психосоматизации медицинских работников с профессиональными деформациями // Здравоохранение Российской Федерации. – 2020. – Т. 64. – № 5. – С. 278-286.
10. Полякова, О.Б., Бонкало, Т.И. Физиологические симптомы нервно-психического напряжения у медицинских работников с профессиональными деформациями // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2020. – Т. 28. – № S2. – С. 1195-1201.
11. Тушканова, О.И. Каков ваш творческий потенциал // Энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 496 с.
12. Bonkalo, T.I., Polyakova, O.B., Bonkalo, S.V., Kolesnik, N.T., Sorokoumova, E.A. Development of ethnic social identity among the members of ethnic community organizations as the factor of preventing the spread of nationalist sentiments in a multicultural society // Biosciences Biotechnology Research Asia. – 2015. – № 12 (3). – P. 2361-2372.
13. Elshansky, S.P., Anufriev, A.F., Polyakova, O.B., Semenov, D.V. Positive personal qualities and depression // Prensa Medica Argentina. – 2018. – № 104 (6). – P. 1000322.
14. JafarZade, D.A., Senkevich, L.V., Polyakova, O.B., Basimov, M.M., Strelkov, V.I., Tarasov, M.V.Features of professional deformations (burnout) of medical workers depending on working conditions // Prensa Medica Argentina. – 2019. – № 105 (1). – P. 1000334.
15. Mironova, O.I., Polyakova, O.B., Ushkov, F.I. Psychological health of leaders with professional burnout in compelled contacts // The European Proceedings of Social &Behavioural Sciences EpSBS. – 2018. – P. 801-807.
16. Polyakova, O.B., Petrova, E.A., Mironova, O.I. Features of subjective well-being of leaders with professional deformations (burnout) // The European Proceedings of Social &Behavioural Sciences EpSBS. – 2018. – P. 958-965.
17. Polyakova, O.B., Petrova, E.A., Mironova, O.I., Semenov, D.V. Specificity of psychosomatization of psychologist-leaders with professional deformations (burnout) // Prensa Medica Argentina. – 2019. № 105(1). – P. 1-7.
18. Sokolovskaya, I.E., Polyakova, O.B., Romanova, A.V., Belyakova, N.V., TereshchukK.S.Educational and professional motivation of students with various religious // European Journal of Science and Theology. – 2020. № 16(4). – P. 169-180.

УДК 159.95+159.98
DOI: 10.53677/9785919160441_148_152

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В СООТНОШЕНИИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРЕАТИВНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

О.М. Разумникова, НГТУ (г. Новосибирск)
e-mail: razoum@mail.ru
В.А. Каган, НГТУ (г. Новосибирск)
e-mail: razoum@mail.ru

Аннотация. С использованием психометрического подхода к оценке разных показателей креативности и интеллекта выполнен их сравнительный анализ при тестировании школьников 11-13 лет и первокурсников университета 17-20 лет. Студенты продемонстрировали не только более высокий уровень флюидного IQ, но и всех показателей вербальной и невербальной креативности: беглости, гибкости и оригинальности. Общими эффектами, независимыми от возраста, были положительные связи между беглостью, гибкостью и оригинальностью при тестировании креативности с ограничением времени. В группе студентов обнаружена положительная связь IQ с вербальной оригинальностью, а у школьников – с беглостью идей и оригинальности образов, созданных с применением повторяющихся стимулов. Обсуждаются возрастные закономерности гибкости мышления и критичности при выборе решения проблемы.

Ключевые слова: вербальная и образная креативность, флюидный интеллект, возраст, исполнительный контроль, скорость принятия решения.

AGE DYNAMICS IN RELATIONSHIP OF INDICATORS OF CREATIVITY AND INTELLIGENCE IN SCHOOLCHILDREN AND UNIVERSITY STUDENTS

O.M. Razumnikova, NSTU (Novosibirsk)
e-mail: razoum@mail.ru
V.A. Kagan, NSTU (Novosibirsk)
e-mail: razoum@mail.ru

Abstract. Using a psychometric approach to assessing different indicators of creativity and intelligence, their comparative analysis was performed when testing schoolchildren 11-13 years old and university students 17-20 years old. The students demonstrated not only a higher level of fluid IQ, but also all indicators of verbal and non-verbal creativity: fluency, flexibility and originality. The overall effects, independent of age, were positive associations between fluency, flexibility, and originality in time-limited creativity testing. In a group of students, a positive relationship between IQ and verbal originality was found whereas in schoolchildren IQ correlated with the fluency of ideas and the originality of images created with the use of repetitive stimuli. Age patterns of thinking flexibility and criticality when choosing a solution to a problem are discussed.

Keywords: verbal and figurative creativity, fluid intelligence, age, executive control, decision-making quickness.

Возрастные особенности изменений показателей креативности продолжают оставаться актуальной проблемой современной психологии не только в связи с большим разнообразием личностных, когнитивных и мотивационных факторов, которые влияют на реализацию творческих способностей, но и вследствие нарастающего интереса к необходимости понимания закономерностей инновационной профессиональной деятельности. Возрастные изменения в структуре мыслительных процессов отражаются переходом от детской «наивной» [2] к «культурной» креативности [1], зависимой от особенностей воспитания и образования.

Психометрический подход к оценке разных показателей креативности и интеллекта позволяет выделить общие и специфические для каждого возраста особенности развития интеллекта и креативности. В связи с этим, целью исследования стал сравнительный анализ показателей креативности: беглости, гибкости и оригинальности и их связи с флюидным интеллектом при тестировании школьников и студентов-первокурсников.

Методика

В исследовании приняли участие 154 школьника средней общеобразовательной школы (11-13 лет) и 124 студента факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета (17-20 лет).

Для определения креативности использовали субтесты Е.П. Торренса «Повторяющиеся фигуры» («Круги») и Дж.П. Гилфорда «Необычное использование обычного предмета» (НИОП), выполнение каждого задания было ограничено 5 минутами. Выполнение заданий «Незавершенные фигуры» (НФ) и составление оригинальных предложений с использованием трех слов – стимулов, относящихся к разным семантическим категориям (СОП), не ограничивалось по времени. Для количественной оценки показателей креативности (оригинальности, беглости и гибкости) использовали компьютеризированные методики, согласно которым оригинальность вычисляли как число обратное количеству таких же ответов, зафиксированных в базе данных, а гибкость – как разнообразие семантических категорий, к которым они относились (Разумникова, 2002). Для экспертной оценки оригинальности предложений применяли систему: 0 – стереотипная идея, 2 – оригинальная, 1 – промежуточный результат.

Для определения IQ использовали стандартные черно-белые таблицы Равена. Правильные ответы переводили в уровень IQ согласно нормативным данным.

Результаты исследования и их обсуждение

Описательная статистика показателей креативности в группе школьников была выполнена нами ранее для выяснения особенностей организации творче-

ской деятельности в возрастном диапазоне 11-13 лет [4]. Было установлено, что вне зависимости от возраста и вербальной или образной природы стимулов показатели оригинальности и беглости связаны положительно только в условиях ограничения времени тестирования и предъявления повторяющихся стимулов. Показатели оригинальности имели левостороннюю асимметрию, поэтому для их межгруппового сравнения данных в настоящем исследовании использовали метод Манна-Уитни.

Значимые различия обнаружены для всех исследованных показателей креативности при более высоких их значениях у студентов в сравнении со школьниками. Наиболее устойчивые эффекты были характерны для показателей вербальной креативности ($0{,}0000001<p<0{,}0002$), а менее выраженные для показателей беглости идей при создании образов ($0{,}03<p<0{,}05$). Уровень IQ у студентов также оказался выше, чем у школьников (110,3±1,0 и 94,9±0,9 при $p<0{,}000001$). При сравнении показателей для отдельных серий Равена межгрупповые различия возрастали от серии В к Е (от 9,3±0,1 и 11,2±0,2 до 1,9±0,2 и 6,5±0,2, соответственно в группах школьников и студентов).

Снижение показателя беглости было обнаружено при межгрупповом сравнении 11-летних и 13-летних школьников, что может указывать на возрастное развитие функций тормозного контроля и критического мышления [4, 5]. Однако эффекта повышения оригинальности в этом случае не наблюдалось, вероятно, вследствие недостаточной еще скорости и гибкости мышления. Подтверждением этой гипотезы могут быть результаты выполненного в настоящем исследовании анализа с применением более широкого возрастного диапазона (средний возраст школьников – 12 лет, студентов – 18 лет), которые указывают на согласованное повышение всех показателей креативности и интеллекта к двадцати годам. Этот эффект можно рассматривать как следствие ускорения ментальных процессов при завершении процессов миелинизации нервных волокон и формирования функций эффективного исполнительного контроля принятия решения [5]. Улучшение показателя образной оригинальности с возрастом (при сравнении 9 и 15 лет) в условиях давления стереотипов при выполнении задания, отмеченное ранее, также объясняется накоплением знаний, расширением категориального поиска и повышения вследствие этого гибкости мышления [3].

Согласно корреляционному анализу показателей креативности и интеллекта в каждой группе обнаружены разные формы их взаимосвязи при общем эффекте значимой положительной связи показателей беглости, гибкости и оригинальности при тестировании в условиях с ограничением времени (тесты «Кру-

ги» и НИОП). В группе школьников значима корреляция IQ с беглостью и оригинальностью при создании рисунков с включением кругов ($0,17<Rs<0,24$ при $0,003<p<0,04$), а у студентов – с вербальной оригинальностью ($0,24<Rs<0,37$ при $0,0001<p<0,01$) (тесты НИОП и СОП).

Полученные результаты согласуются с известной «АРТ» (Amusement Park Theoretical) моделью креативности, согласно которой интеллект рассматривается как ее общий уровень наряду с разными тематическими областями, домены которых отличаются предметно-ориентированной информацией [6]. Вместе с этим, исследования взаимосвязи интеллекта и креативности показывают, что ее изменчивость определяется соотношением функций центрального исполнительного механизма: торможения, переключения и обновления информационных процессов [8], причем беглость генерации идей в большей степени определяется процессами торможения, тогда как их оригинальность – интеллектом [7]. Поэтому логично связать обнаруженные возрастные изменения креативности и интеллекта с эффективностью развития исполнительного контроля когнитивных процессов, в том числе с повышением скорости селекции информации и игнорирования нерелевантной, что отражается в показателях интеллекта [9]. У школьников эти факторы, по-видимому, оказывают максимальное влияние при необходимости отказа от образных стереотипов в условиях ограничения времени раздумий, а у студентов – при выполнении более сложных вербальных заданий. О большей сложности выполнения вербальных заданий, чем образных свидетельствуют результаты, полученные в настоящем исследовании, и показанные ранее низкие значения беглости и оригинальности при тестировании СОП [4].

Заключение

Обнаруженное повышение показателей и креативности, и интеллекта у студентов 17-20 лет в сравнении со школьниками 11-13 лет можно связать с возрастным развитием функций исполнительного контроля когнитивных процессов. Взаимосвязь флюидного интеллекта и креативности оказывается зависимой не только от возраста, но и от типа обрабатываемой информации и условий принятия решения. В группе студентов обнаружена положительная связь IQ с вербальной оригинальностью, а у школьников – с беглостью идей и оригинальности образов, созданных с применением повторяющихся стимулов. Таким образом, возрастная изменчивость взаимосвязи интеллекта и креативности может быть обусловлена характерной для исследуемых этапов динамикой в развитии разных функций центральной исполнительной системы: торможения и/или переключения информационных процессов при решении креативной задачи.

Следовательно, современный образовательный процесс должен включать согласованное расширение ресурсов знания и обучение гибкого переключения между возможными альтернативными идеями с их критической оценкой на основе анализа свойств и последствий разных вариантов решения. Наблюдаемое простое поглощение информации в современной интернет-среде не позволяет на спонтанной основе формироваться этим необходимым для инновационной деятельности компонентам мышления.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-015-00412).

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика. 2-е изд. – М.: Изд-во АСОУ, 2018. – 240 с.
2. Николаева, Е.И. Психология детского творчества. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 232 с.
3. Разумникова, О.М. Особенности структуры образной креативности у школьников младшего и старшего возраста // Комплексные исследования детства. – 2019. – № 2. – С. 86-97.
4. Разумникова, О.М., Каган, В.А., Панова, Н.В. Возрастная динамика показателей вербальной и образной креативности школьников // Комплексные исследования детства. – 2020. – № 2. – С.72-79.
5. Разумникова, О.М., Николаева, Е.И. Тормозные функции мозга и возрастные особенности организации когнитивной деятельности // Успехи физиологических наук. – 2019. – № 1. – С. 75–89.
6. Baer, J., Kaufman, J.C. Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) model of creativity // Roeper Rev., 2005. – No. 3. – P. 158-163.
7. Benedek, M., Franz, F., Heene, M., & Neubauer, A. C. Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. // Personality and individual differences. – 2012. – 53-334(4). – P. 480-485.
8. Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., Neubauer, A.C. Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity // Intelligence. – 2014. – V. 46. – P. 73-83.
9. Rammsayer, T.H., Brandler, S. Performance on temporal information processing as an index of general intelligence // Intelligence. – 2007. – V. 35. – P. 123–139.

УДК 159.99
DOI: 10.53677/9785919160441_153_157

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ СТРАТЕГИИ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

М.В. Сёмина, ЗабГУ (г. Чита)
e-mail: semina-67@mail.ru
Е.П. Фёдорова, МПГУ (г. Москва)
e-mail: ep.fedorova@mpgu.su

Аннотация. В работе отражены взгляды на природу творчества с позиций классической и постнеклассической психологии. Обозначена проблема творческого жизненного самоосуществления как процесса порождения человеком новых измерений своей жизни. Представлены эмпирические данные, полученные авторами в ходе пилотажного исследования с использованием рефлексивных методов диагностики. Показано количественное соотношение выявленных у студентов вузов стратегий жизненного самоосуществления: событийно-ориентированной, ценностно-ориентированной, творчески ориентированной стратегии; приведено описание выявленных различий.

Ключевые слова: творчество, жизнедеятельность, жизнетворчество, стратегия жизни, жизненное самоосуществление, рефлексивная диагностика.

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF A CREATIVELY ORIENTED STRATEGY OF LIFE EXERCISE IN STUDENTS

M.V. Syomina, Transbaikal State University (Chita)
e-mail: semina-67@mail.ru
E.P. Fedorova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: ep.fedorova@mpgu.su

Abstract. The work reflects views on the nature of creativity from the standpoint of classical and post-nonclassical psychology. The problem of creative life realization of the personality as a process of generating new dimensions of his life by a person is presented. The empirical data obtained by the authors in the course of a pilot study using reflexive diagnostic methods are presented. The quantitative ratio of the identified strategies of life self-realization is shown: event-oriented, value-oriented, creatively oriented strategy; a qualitative description of the identified differences is provided.

Keywords: creativity, life activity, life creation, life strategy, life self-realization, reflexive diagnostics.

Возможность (и способность) человека творить собственную жизнь интересует психологию на протяжении длительного времени [1, 5, 8]. В широком смысле, это вопрос о том, как человек определяет себя и свое место в мире, как

он формирует свою позицию по отношению к нему и куда направляет свой значимый жизненный капитал.

Обозначенная еще в трудах Ш. Бюлер идея о жизненном пути человека, итоги которого определяются им самим, получили свое развитие в гуманистической и экзистенциальной психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Дж. Бьюженталь и др.). Так, в своих работах А. Маслоу, описывая процесс самоактуализации личности, определяет высшей ценностью бытия творчество; в жизнетворчестве запускается процесс *само-творения* [9]. В работах С.Л. Рубинштейна обозначена идея жизнетворчества как внутреннего движения человека, как самодвижения, …рождения человеком «самого себя» [10, с. 83]. Развивая идеи С.Л. Рубинштейна, А.К. Абульханова-Славская предлагает понятие «жизненная перспектива», определяя его как потенциал и возможности личности, складывающиеся в настоящем и проявляемые в будущем. Каждой личности (в соответствии с ее индивидуальностью) характерен свой, уникальный способ жизни, способ ее структурирования, организации, с одной стороны, и оценивания, осмысления – с другой [1]. А. Бергсон в работе «Творческая эволюция» пишет, что жизнь характеризуется возможностью самосозидания, результатом творения себя непрерывно [2]. Д.Б. Богоявленская, характеризуя способность к творчеству, отмечает необходимость постоянной работы личности над собой: «это *путь развития* способностей и *становления личности, ибо она непредзадана и строится постоянно*. Шаг назад – и вы не способны творить. Самодостаточность и самочинность – вот обязательные условия для творца» [3, с. 387]. В постнеклассический период развития психологии от классических пониманий жизнедеятельности научное осмысление проблемы перешло в русло *жизнетворчества*, к психологии личности, *творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир* (Д.А. Леонтьев, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, И.О. Логинова, С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова и др.) [5; 6; 7; 8]. Проблема отношения к жизни как к собственной творческой задаче очерчивается достаточно четко как две стратегии жизненного самоосуществления: жизнь как развертывание поставленной *кем-то задачи* (тогда твою жизнь «определяют извне»), и отношение к жизни как к *собственной творческой задаче* (человек сам определяет процесс собственной жизни) [7]. По мысли В.Е. Клочко, жизнетворчество предполагает (имманентно содержит в себе) идею самосозидания: *полагания себя как творческого* – то, что может сделать человек со своей жизнью в процессе собственных усилий [6]. В случае реализации творческой стратегии жизни, самоосуществление выступает формой реализации способности

человеком к изменению условий жизни, в соответствии с собственной логикой развития.

Разделяя обозначенные выше теоретические позиции, при планировании исследования нас интересовало, насколько чувствителен человек открывающимся возможностям самоосуществления себя в жизненном пространстве, какие детерминанты определяют внутреннее движение в русле той или иной стратегии жизненного самоосуществления. Выборку пилотажного исследования составили студенты трех вузов г. Москвы, г. Читы, г. Красноярска (*n = 115*), обучающиеся по психологическому, педагогическому, социальному направлениям подготовки. Значимой для нас является идея о роли рефлексии в становлении творческой жизненной стратегии, на которую указывают И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова: условием жизненного самоосуществления человека выступает рефлексивный способ осуществления «Я» [5]. В психодиагностический комплекс входили три методики рефлексивной диагностики: «Контрасты нашей судьбы», «Творческая активность в событиях моей жизни», «Моя жизнь и творчество», часть результатов были описаны ранее в наших публикациях [11; 12]. В данной статье представим результаты анализа данных по методике «Контрасты вашей судьбы», модифицированной нами для задач исследования [12]. В ходе исследования испытуемым предлагалось обозначить пять главных событий в трех вариантах развертывания своего жизненного пути – *реального, счастливого, несчастного*, а также выделить значимые ценности по предложенной шкале. Методика предполагала выявление преобладающей жизненной стратегии из трех возможных: *событийно-, ценностно-, творчески-* ориентированных. Количественно-качественный анализ полученных данных позволил всех испытуемых разделить на три группы по выраженности доминирующих признаков:

– *событийно-ориентированная* стратегия жизни – представители данной группы *(n = 38,34 %)* полагают, что в их жизни «счастливая» жизнь от «несчастной» отличается событиями (носящими преимущественно случайный характер), а ценности не имеют определяющего значения;

– *ценностно-ориентированная стратегия жизни* – представители данной группы (*n = 51,45 %*) полагают, что их жизнь определяется не столько текущими событиями в жизни, сколько целями, которые они сами определяют на основании ценностей и смыслов, а происходящим событиям они не отводят значительной роли в своей жизни. Выявленные результаты свидетельствуют о личностном потенциале испытуемых: наиболее выраженными оказались ориен-

тиры на собственные ценности и смыслы, а не на возникающие обстоятельства, случай или ситуации. Выраженными оказались ценности: «достижения», «успех», «образование», «здоровье». Можно предположить, что испытуемые данной группы сдерживают свой творческий потенциал в силу личностных особенностей или ситуации (среды), в которой они находятся в настоящий момент времени, поскольку если человек больше ориентируется на собственные ценности, то он воспринимает жизнь как интересную, содержательную, насыщенную и наполненную смыслами;

– *творчески ориентированная стратегия жизни* – представители данной группы (*n = 26,21 %*), отвечая на предложенные задания методики, проявили нестандартные подходы в ее выполнении, в своих ответах отчасти выходя за рамки предложенных заданий и инструкций, расширяя и дополняя их в своих комментариях. Задания позволили испытуемым максимально активизировать осмысление собственной жизни и оценить ее с точки зрения «*обычной – необычной», «интересной, творческой – скучной, однообразной», «счастливой – несчастной*». В иерархии собственных ценностей они выделили ценности саморазвития, творчества, познания, которые проявились как доминирующие в большей мере, чем у остальных участников групп. Наиболее выраженной оказалась способность к рефлексивной оценке своей жизни, что позволило увидеть ее развертывание с не вполне очевидных ракурсов. Мы предполагаем, что представители данной группы являются примером проявления творческого отношения к собственной жизни, проживающими жизнь «здесь и сейчас», не по внешнему шаблону, не по принципу «плыву по течению» (*«Мне живется»*), а инициирующие события своей жизни – в этом нами видится проявление творческой стратегии жизненного самоосуществления.

Таким образом, анализ данных, полученных в ходе пилотажного исследования, позволил выявить преобладающие стратегии жизненного самоосуществления опрошенных, связанные с системой их ценностных предпочтений. Проявившаяся в ходе исследования творчески ориентированная стратегия жизненного самоосуществления представлена у студентов в виде потенциальной возможности, требующей своей реализации в будущем. Возможности никогда не воплощаются в действительность сами, это происходит через *деятельность субъекта*, который воспринимает их как «*возможности для себя*» [7, с. 31]. Рефлексивные методы диагностики позволили нам зафиксировать процесс движения в сторону обретения новых изменений в поиске себя и своего места в мире у студентов.

Используя определение, данное для характеристики творчества, – «способность к развитию деятельности по собственной инициативе» (Д.Б. Богоявленская, 2019), применительно к характеристике процесса жизненного самоосуществления, можно утверждать: развитие (жизне)деятельности по своей инициативе ведет к творчески ориентированной стратегии жизненного самоосуществления, поскольку она предполагает самостоятельное развертывание своей жизни – не в поиске ответа на уже поставленную кем-то жизненную задачу, а самостоятельное осуществление себя в мире – «Я живу» [4, с. 69].

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
2. Бергсон, А. Творческая эволюция / пер.с фр. В. Флеровой; вступ. ст. И. Блауберг. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб: КАОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: моногр. – Самара: ИД «Федоров», 2009. – 419 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Творчество в эпоху социальных перемен // Образование личности. – 2019. – Вып. № 2. – С. 62–71.
5. Варламова, Е.П., Степанов, С.Ю. Психология творческой уникальности человека, рефлексивно-инновационный подход. – М.: Ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
6. Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Введение в трасспективный анализ. – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.
7. Леонтьев, Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 12-41.
8. Логинова, И.О. Психология жизненного самоосуществления. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 279 с.
9. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М. Татлыбаева. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
10. Рубинштейн. Человек и мир. – М., 1997. – 242 с.
11. Сёмина, М.В., Фёдорова, Е.П. Самореализация в творчестве как проявление жизненных стратегий молодежи. // Психология одаренности и творчества: сб. науч. тр. Междун. науч.-практ. конф.: М.: Изд-во «Известия Инст. пед. психол. обр. – 2019. – С. 396-400. [Электронный ресурс] – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41557809 (дата обращения: 05.05.2021).
12. Федорова, Е.П. Рефлексивные методы исследования жизнетворчества // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: Сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (г. Москва, 25 янв. 2019 г.). – М.: Изд-во МПГУ, 2019. – Ч. 1. – С. 399–406.

УДК 159.9.075
DOI: 10.53677/9785919160441_158_162

ПРОЦЕССЫ РАЦИОНАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО МЕТОДУ «КРЕАТИВНОЕ ПОЛЕ»

Е.В. Трифонова, МПГУ (г. Москва)
e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

Аннотация. В статье анализируется один из аспектов оценки результатов диагностики детей по методу «Креативное поле», а именно – специфика проявления такой стратегии как «рационализация». Обследование по данному методу детей двух детских садов, работающих в инновационном и традиционном режиме, показало, что разные подходы в воспитании, отношение к поддержке самостоятельности и инициативы детей, формируют у детей разные стратегии решения задач и разные возможности реализации творческого потенциала личности. Данная статья уточняет полученные результаты.

***Ключевые слова*:** метод «Креативное поле»; дошкольный возраст; развитие; рационализация деятельности; предпосылки одаренности.

PROCESSES OF RATIONALIZATION OF ACTIVITY IN SOLVING PROBLEMS USING THE «CREATIVE FIELD» METHOD

E.V. Trifonova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: ev.trifonova@mpgu.su

Abstract. The article analyzes one of the aspects of assessing the results of children's diagnostics using the «Creative field» method, namely, the specifics of the manifestation of such a strategy as «rationalization». A survey using this method of children in two kindergartens working in an innovative and traditional mode showed that different approaches to education, attitudes to supporting children's independence and initiative, form different strategies for solving problems and different opportunities for realizing the creative potential of the individual. This article clarifies the results obtained.

Keywords: method «Creative field»; preschool age; development; rationalization of activity; prerequisites of giftedness.

В рамках проведенного ранее исследования по изучению предпосылок одаренности у дошкольников, воспитывающихся в условиях разных образовательных систем [5], был получен достаточно большой объем информации, которая не могла быть проанализирована сразу. Ниже будет представлен дополнительный анализ данных, полученных в исследовании, которое проводилось с использованием метода «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской (детский вариант «Звери в цирке») [1] в двух дошкольных образовательных организациях, отличающихся по организации образовательной работы: традиционная педаго-

гика и методика, ориентированные на ЗУН и субъект-объектные отношения (программа «От рождения до школы») и инновационная педагогика (ровесническая педагогика Е.Е. Шулешко), ориентированная на становление инициативной личности в условиях детского коллектива. Ниже эти сады будут обозначаться аббревиатурами ТДС – традиционный детский сад и ИДС – инновационный детский сад. В исследовании приняли участие дети четырех подготовительных групп (по две группы из каждого детского сада), всего 96 детей. Были получены данные о том, что стратегии детей в ходе решения цикла задач по методу «Креативное поле» значимо отличаются у детей двух разных детских садов [5].

Одним из ярких признаков, показавшим различия в стратегиях решения однотипных задач, которые предлагались ребенку в рамках метода «Креативное поле», был показатель рационализации деятельности. У детей ИДС в 2 раза чаще наблюдалось обобщение и сокращение деятельности, т.е. использование элементов рационализации, что связано с анализом своей деятельности и ее результатов, рефлексивному отношению к ним (29,4 % детей в ТДС против 52,4 % ИДС).

Метод «Креативное поле» предполагает следующие этапы: освоение нового правила, предложение задачи, предложение цикла однотипных задач, в ходе решения которого возможно (но не вызывается никакими внешними требованиями) изменение способа деятельности по инициативе самого субъекта. Чтобы увидеть, как проявляет себя механизм рационализации деятельности, нужно в целом понимать специфику детской деятельности, поэтому начать рассмотрение вопроса нужно не с момента решения ребенком цикла задач, а чуть ранее – с момента решения задачи и перехода к циклу задач.

Важно отметить, что у детей дошкольного возраста нахождение и даже рефлексия в речи принципа решения не является гарантией его применения при решении последующих однотипных задач. Способ вычленяется и обобщается очень постепенно: сначала ребенок может продолжать использовать стратегию «перебора» тех ответов, которые ему показались правильными изначально (т.е. сажать кота в те клеточки, где он заведомо мышку не поймает, но куда ребенок сажал его прошлый раз, начиная поиск решения).

Могут быть два объяснения подобного поведения. Первое: эти варианты ответов могут иметь определенное эмоциональное значение для ребенка, ведь не случайно он их называл ранее, это мог быть некий (пусть и ошибочный для данной ситуации) «инсайт», который еще нуждается в перепроверке: «А вдруг сейчас сработает?». Очевидное для взрослого – неочевидно для дошкольника, это хорошо показала Е.Е. Кравцова, описав ситуацию, когда дети на занятии

уверенно отвечали, что в основание постройки нужно класть самый большой параллелепипед, а потом, в реальной деятельности, ребенок пытался что-то построить на основании маленького кубика. «На удивленный вопрос взрослого, что он делает, мальчик вначале сделал вид, что не слышит, а потом ответил: ″А вдруг не развалится! ″» [3, с. 15]. То есть, ребенку нужна дополнительная практическая проверка, чтобы в этом убедиться. Второе объяснение: найденный способ решения пока не вполне дифференцирован в сознании ребенка, он пока явлен для него как целостный синкрет всего пути нахождения решения от первых шагов к окончательному ответу (ведь в итоге именно эти шаги привели к решению, а момент кардинальной смены способа еще не отрефлексирован). Дифференциация этих шагов происходит в ходе последующего применения способа, и здесь для ребенка, который анализирует свою деятельность, становится очевидной несвязанность отдельных действий между собой, сообразность одних шагов и ненужность, избыточность других. Тогда способ решения приобретает вполне законченный вид (обнаружить перекрест путей мышки), и далее применение этого способа происходит уже быстро и уверенно. Хотя иногда подобные ошибки (обращение к неэффективному способу деятельности) могут наблюдаться у некоторых детей даже на третьем блоке задач, особенно в ситуации, если ребенок по каким-то причинам утомлен или перевозбужден.

Однако, как мы уже отметили, этот процесс идет у детей, так или иначе анализирующих свою деятельность, т.е. соотносящих собственные действия с результатом. Мы наблюдали ряд детей, которые обнаруживали интересный феномен «случайного решения»: ребенок находил решение, причем, что интересно, иногда мог даже называть отличительный признак искомой клеточки (пересечение линий), но этот признак выступал для него не главным, а одним из прочих признаков, он не определял сути решения, и с каждым новым предъявлением задачи ребенок вместо того, чтобы применить найденный принцип, начинал заново (очень похожей стратегией перебора) искать решение. Разумеется, такой способ был неэффективным, фактически оставаясь методом «проб и ошибок», основной признак не регулировал деятельность ребенка, и, разумеется, с решением серии задач никто из детей со «случайным» решением так и не справился. Характерно, что в ТДС таких детей было в 2,6 раза больше, чем в ИДС.

Анализ собственной деятельности, соотнесение цели и реализуемых действий, позволял детям отбрасывать не только неэффективные шаги при решении однотипных задач, но и в ряде случаев продолжать совершенствовать саму деятельность, что выступает необходимым условием для возможности перехода на следующий уровень: от стимульно-продуктивного к эвристическому [1].

При решении цикла задач дети проявляли разные стратегии. Дети в ТДС, найдя способ решения, далее часто механически, без изменений использовали его на других подобных задачах. «Все это указывает на то, что деятельность ребенка не развивается, а способы действий, даваемые детям на занятиях, не обобщаются, а, скорее, консервируются по отношению к стандартным условиям и четко поставленным задачам… В результате мы можем говорить о том, что депривировано не только развитие деятельности ребенка, но и в серьезной степени его личностное развитие» [4, с. 6]. Каждый новый поиск шел по одному и тому же алгоритму, даже если он был усложненным и нерациональным (особенно в условиях 3 блока задач). «Лишние» элементы способа не отбрасывались (линия велась до конца), нужная ячейка отмечалась не по ходу рисования, а искалась потом, когда все линии были проведены; способ действия не совершенствовался. Это было отмечено не только в нашем исследовании: «В основном дошкольники работали одним и тем же сформированным способом» [2, с. 65].

Какие проявления деятельности детей относились к рационализации? Здесь особого разнообразия не наблюдалось. У всех детей, у которых фиксировался этот способ, линия не велась до конца: либо обе линии доводились приблизительно до места пересечения (которое уже предугадывалась, экстраполировалось ребенком), а не до последней окружности, либо одна линия проводилась полностью, а другая заканчивалась в месте пересечения с первой. В некоторых случаях дети вели линию пальцем или карандашом, не касаясь или почти не касаясь листа, вели линию зрительно. Вопрос – было ли это рационализацией или выполнением требования найти нужную клеточку при внутренне принятом «по умолчанию» ограничении, что нужно сначала показать эту клеточку, и только потом проверять? К сожалению, в рамках эксперимента эта позиция уточнена не была. Но вот, что, безусловно, можно отнести к варианту рационализации деятельности, т.к. это сокращало время поиска нужной ячейки (время, которое фиксировалось экспериментатором), – это одновременное ведение линий сразу в обе стороны до пересечения: дети делали это либо пальцами, либо пальцем и карандашом, двигаясь в разные стороны. В наиболее простых случаях дети пытались угадывать (экстраполировали) ответ, особенно в 3 блоке задач. Показательно, что на вопрос «Точно здесь? Проверять будем?» все дети соглашалась на проверку, где, как правило, уже проявлялось сокращение линии до искомой точки. Что интересно, такие дети могут проявлять эту тенденцию к рационализации деятельности не только в рамках бланка креативного поля. Так, Настя М. попутно придумала, как сделать так, чтобы удержать на столе

скатывающиеся карандаши. Также таким детям свойственно прогнозирование событий: когда экспериментатор во втором блоке задач сажает вторую мышку уже не «с краю» поля, а ближе к центру, то Настя М. замечает: «Ого! Это сложнее! Сейчас будем, наверно, сужаться, сужаться, сужаться, сужаться…» – совершенно точный прогноз событий.

Таким образом, появление элементов рационализации не означает однозначного перехода ребенка на условно «следующую» ступень: это сокращение предметной стороны деятельности там, где это возможно. Как только такой способ становится сложным, дети возвращаются к прежней стратегии и используют ее. В то же время, именно факт появления элементов рационализации свидетельствует о том, что процессы анализа деятельности происходят, а возможность их проявления в ситуации не стимулированной извне деятельности определяется индивидуальными особенностями детей, которые, в свою очередь, зависят от условий развития, которые ориентированы или не ориентированы на поддержку детской инициативы, самостоятельности, познавательной мотивации.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд.2-е, перераб. и дополн. – М.: ФГБНУ ПИ РАО, 2018. – 240 с.
2. Богоявленская, Д.Б., Жукова, Е.С., Низовцева, А.Н. О возможностях и ограничениях тестов интеллекта. // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 61-71.
3. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 261 с.
4. Трифонова, Е.В. Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода) // Детский сад от А до Я. – 2011. – № 2. – С. 3-17.
5. Трифонова, Е.В. Влияние условий развития на становление личности ребенка (результаты диагностики детей методом «Креативное поле») //в сб. Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Foundation, 2018. – С. 57-65.
6. Трифонова, Е.В. Первые проявления предпосылок одаренности у старших дошкольников // Дети. Общество. Будущее: сборник научных статей по материалам III Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века»: сборник статей. Т. 2. – Москва: КНОРУС, 2020. – С. 54-56.

УДК 740
DOI: 10.53677/9785919160441_163_167

ДЕТСКИЕ НАРРАТИВЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ: ПИЛОТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

О.А. Шиян, МГПУ (г. Москва)
e-mail: olgablues@gmail.com
А.А. Баранова, АНО ДО «ЦРР «Волшебный возраст» (г. Москва)
e-mail: mamochka_3@mail.ru

Аннотация. В статье описаны результаты пилотного исследования детских нарративов. Детские истории рассматриваются как пространство проявления творческих способностей дошкольников – и символизации, и диалектического мышления. Качественный анализ нарративов показал, что в историях, создаваемых старшими дошкольниками, встречаются символические образы и диалектические структуры.

***Ключевые слова*:** творческие способности, дошкольники, нарративы, диалектическое мышление, символ.

CHILDREN'S NARRATIVES AS A SPACE FOR CREATIVE ABILITIES: A PILOT STUDY

O.A. Shiyan, Moscow City University (Moscow)
e-mail: olgablues@gmail.com
A.A. Baranova, Center for Early Development «Magic Age» (Moscow)
e-mail: mamochka_3@mail.ru

Abstract. The article describes the results of a pilot study of children's narratives. The children's stories are considered as a space of manifestation of creative abilities of preschool children – both symbolization and dialectical thinking. The qualitative analysis of the narratives showed that symbolic images and dialectical structures are found in the stories created by older preschoolers.

Keywords: creative abilities, preschoolers, narratives, dialectical thinking, symbol.

Для культурно-исторической психологии проблематика творчества является одной из центральных: в работах Л.С. Выготского она обнаруживается в разных аспектах – как принцип организации сознания человека, и как способность к преобразованию, которая проявляется уже у детей в игре и воображении [3]. Внимание к детским деятельностям отражает позицию Л.С. Выготского относительно развития как превращения натурального в культурное: «Культурное развитие не создает чего-либо нового сверх и помимо того, что заключено как возможность в естественном развитии поведения ребенка» [2, с. 8]. Анализ исследований позволяет утверждать, что в дошкольном возрасте граница между

нарративом, игрой и рисованием условная – они перетекают друг в друга, обогащают друг друга [7; 8; 9]. Однако все же представляется правомерным в контексте исследования детского творчества обратиться к исследованию детских нарративов как особому аспекту культурного развития.

Под творческими способностями, вслед за Н.Е. Вераксой и О.М. Дьяченко, мы понимаем, во-первых, использование символа как средства, благодаря которому ребенок может создавать художественные образы, а во-вторых, оперирование средствами преобразования ситуации (диалектическими структурами, позволяющими решать противоречивые ситуации и обнаруживать феномены развития в мире) [4].

Мы провели пилотное исследование, посвященное качественному анализу проявления символических образов и диалектических структур в детских историях. Отметим, что при всей органичности создания историй для дошкольного возраста, нарративные практики довольно сильно отличаются в разных социальных и образовательных контекстах. Мы выбрали для анализа тексты, которые создают дети в ситуациях, где есть традиция сочинения, записывания (взрослым) и дальнейшего обсуждения или инсценировки детских историй.

Анализировались истории, сочиненные детьми старшего дошкольного возраста (5 - 6,5 лет) из дошкольных групп ГБОУ г. Москвы «Школа самоопределения № 734 имени А.Н. Тубельского» и ГБОУ г. Москвы «Школа № 2070 имени Героя Советского Союза Г.А. Вартаняна». Нами проанализировано 920 детских нарративов.

Отличительной особенностью нарративных практик в данных дошкольных группах является наличие традиции, в соответствии с которой дети регулярно создают истории (в том числе и сказки): у каждого есть свой блокнот, в котором дети рисуют, а взрослые (родители или педагоги) записывают текст под диктовку ребенка (чаще всего утром, после прихода в детский сад). Подчеркнем, что дети сочиняют истории по своему желанию (в этом нет обязательности) и на любую тему, вне каких-либо заданий – это принципиально важно, поскольку создает ситуацию, где дети свободны в выражении своих эмоций и смыслов через текст. Важно отметить и то, что сочиненные детьми истории читаются в кругу, обсуждаются, инсценируются – то есть включаются во взаимодействие, что превращает их в обращенное к другому высказывание.

Символ отражает и субъективное отношение к явлению, и объективную сущность явления [4; 6]. В нашем исследовании мы фиксировали появление символического образа в тех случаях, когда ребенок создавал образ, одновре-

менно отражающий эмоциональное отношение и действующий в логике символического предмета. А.А. Мелик-Пашаев указывает, что «ребенок … готов признать, что в мире нет «безгласных вещей», что все полно скрытой жизни, может испытывать боль и радость… Ребенок готов признать, что все в его окружении – живое; все, как и он сам, к чему-то стремится, чего-то боится, обладает характером, так или иначе к нему относится» [6, с. 52].

В детских историях мы встречаем несколько вариантов проявления символических образов. Первый – это как раз оживление предметов и явлений окружающего мира, благодаря чему на эти предметы проецируются детские чувства. Вот несколько ярких примеров таких «оживлений». «Жила-была пустыня, и она очень обрадовалась, что на ней есть пирамиды». Бесстрастный факт нахождения пирамид в пустыне ребенок преобразует в личные эмоциональные отношения пустыни к пирамидам.

Другая история: «Это Плюс. И он позвал в гости Минус. Когда он пришёл, то привёл Равно. И Равно позвала обоих в гости. И они зашли в домик, и потом вышли и разожгли костёр». В этой истории математические знаки становятся персонажами, вступают в отношения, однако их действия в истории никак не связаны с их сутью как математических знаков, на их месте могли бы быть любые герои. Иначе выстроена следующая история: «Это семёрка. И она позвала в гости «один». А «один» позвала «три». А «три» – «четыре». И когда «три» позвала «четыре», они обе позвали «пять», потому что это был сын самого большого числа. И это число пришло и позвало человечка, который был хозяином этих чисел». Этот нарратив замечателен тем, что действия персонажей истории связаны с самими персонажами – числами: так из истории понятно, что одни числа «больше» других, отношения величин чисел в истории превращаются в отношения старшинства, такие значимые для детей – хотя эта линия и не очень проявлена в истории, но она уже угадывается.

Еще ярче проступает символизм персонажей в следующем нарративе: «Жила-была цифра семь, и она считала себя такой умной. И она воображала, будто она – свечка на торте. Конец». В этой истории мы уже сталкиваемся с настоящей драмой «цифры», пределом мечтаний которой оказывается стать свечкой на торте – и в этом уже есть полная правда разворачивания образа в духе сказок Г.Х. Андерсена, где все персонажи, будь то швейная игла или кастрюля, выражая вполне человеческие страсти, действуют именно в логике чувственных характеристик предмета.

Способом преобразования идей, объектов или ситуаций выступает диалектическое мышление, позволяющее оперировать противоположностями и решать противоречивые ситуации. Анализ структуры художественных текстов и научных открытий показывает, что диалектическое мышление может рассматриваться как один из механизмов научного и художественного творчества [1]. В детских нарративах мы фиксировали проявление диалектических структур там, где в историях проявлялись отношения взаимодействия и взаимопереходов противоположностей.

Вот несколько примеров таких историй. «Это халтурные кляксы. Им очень противно было, когда их мыли. Они не любили купаться в воде. Любили купаться в болоте». В этой истории осваиваемая норма (мыться, быть чистыми) перевернута – и появляются персонажи, которые любят купаться не в чистой воде, а в грязном болоте. Вот другая история: «Жила-была Чистая Линия. Она увидела Грязную Линию. И Грязная линия позвала своих друзей, чтобы подраться с Чистой Линией. А Чистая тоже позвала друзей, чтобы подраться. И дальше пришли Худенькая Линия и Толстая Линия. И они помирили Грязную Линию с Чистой». Здесь чуткое детское ухо уловило «уснувшую» метафору в названии известной марки и разыграло целую драму, где чистота и грязь наполняются эмоциональными коннотациями.

Еще одна история: «Цветочек был в одиночестве. Потом он узнал, что никто не будет находить ему друзей. И он сам выпрыгнул из земли, взял семена и посадил себе друзей как он». В этом драматическом повествовании представлен и символический образ (цветочек не только в гости идет или чай пьет, как это часто бывает в детских историях, но и выращивает себе друзей из семян), и диалектическое действие обращения – герой совершает действие сам, не дожидаясь, пока кто-то решит его задачу.

Безусловно, главная функция детских историй состоит в том, чтобы помочь ребенку выразить свои чувства и смыслы, и простейший способ сделать это – поместить себя в центр нарратива, стать его героем или зашифровать свои переживания в другом персонаже, то есть, в терминологии Ж. Пиаже, *ассимилировать* реальность – на это указывает в своем исследовании М.В. Осорина [7]. Наше пилотное исследование показало, что развернутый символ и диалектическая структура встречаются в детских нарративах не так часто, однако важен сам факт их наличия – он позволяет предположить, что эти психологические средства находятся в зоне ближайшего развития старших дошкольников.

А.М. Лобок вслед за Л.С. Выготским обращает внимание на удивительный и грустный феномен: дети, которые свободно и радостно создают истории в дошкольном возрасте, при переходе к письменной речи делают шаг назад, часто не могут выразить себя в высказывании, создают примитивные шаблонные тексты [5]. Есть все основания полагать, что одной из причин такого положения дел является игнорирование нарративных практик, стихийно возникающих в дошкольном возрасте. Задача исследования – изучить спонтанные проявления символизации и диалектического мышления дошкольников, чтобы понять возможные механизмы их амплификации.

Литература

1. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление. – Уфа: Вагант, 2006. – 212 с.
2. Выготский, Л. С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. – С. 5-18.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Дьяченко, О.М., Веракса, Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 77-87.
5. Лобок, А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 41-53.
6. Мелик-Пашаев, А.А., Художественная одаренность как возрастное явление // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5. – № 2 – С. 48–58.
7. Осорина, М.В. Рисованные истории в изобразительном творчестве детей и их зрительском опыте. // Сборник «Русский комикс». – М.: Новое литературное обозрение. – С. 107-170.
8. Трифонова, Е.В. Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.13. – М., 2006. – 27 с.
9. Nicolopoulou, A. The interplay of play and narrative in children's development: Theoretical reflections and concrete examples. In A.Goncu & S. Gaskins (Eds.) Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives. – 2007; – P. 247-273. Mahwah, NJ: Erlbaum.

УДК 159.9.07
DOI: 10.53677/9785919160441_168_172

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ У ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Н.Б. Шумакова, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: n_shumakova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения познавательных предпочтений у интеллектуально одаренных подростков «цифрового поколения». В эмпирическом исследовании участвовали 85 подростков 13-14 лет с разным уровнем интеллектуальной одаренности. Показано, что интеллектуально одаренные подростки обнаруживают существенно б*о*льшую, чем их сверстники, заинтересованность в изучении устройства вещей, но не отличаются от них по интересу к природе, людям и цифровым технологиям. Обнаружены гендерные различия в познавательно-исследовательских предпочтениях. Одаренные девочки в б*о*льшей мере, чем одаренные мальчики предпочитают природу, но не уступают им в интересе к изучению устройства вещей и цифровых технологий, а также меньше, чем девочки-сверстницы интересуются внутренним миром людей. Предпочтения одаренных девочек могут быть связаны с проблемами взаимоотношений со сверстниками, что требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: познавательные ориентации, интеллектуальная одаренность, подростки, гендерные различия.

COGNITIVE PREFERENCES OF INTELLECTUALLY GIFTED TEENAGERS

N.B. Shumakova, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: n_shumakova@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of studying cognitive preferences in intellectually gifted adolescents of the «digital generation». The empirical study involved 85 adolescents 13-14 years old with different levels of intellectual giftedness. It is shown that intellectually gifted adolescents show a significantly greater interest in studying the structure of things than their peers, but do not differ from them in their interest in nature, people and digital technologies. Gender differences were found in cognitive-research preferences. Gifted girls prefer nature to a greater extent than gifted boys, but they are not inferior to them in their interest in studying the structure of things and digital technologies, and also less than girls of their age are interested in the inner world of people. Gifted girls' preferences may be related to communication problems, which warrants further research.

Keywords: cognitive orientation, intellectual giftedness, younger adolescents, gender differences.

Актуальность изучения познавательных интересов, ценностей, направленности исследовательской активности современных подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности обусловлена несколькими причинами. Во-

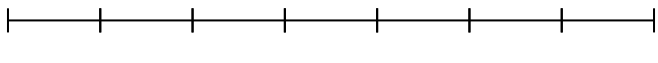
первых, современные подростки – представители так называемого «цифрового поколения», т.е., детей, развитие которых пришлось на период бурного внедрения компьютерных технологий и активного использования гаджетов, что не может не оказать влияние на особенности развития их мотивационно-личностной и познавательной сферы [1; 4]. Исследователи отмечают, что у представителей «цифрового поколения» реальное общение может составлять б*о*льшую трудность, чем общение в виртуальном пространстве, что способствует возникновению проблем социализации, ухода или отстраненности от внешнего мира [2]. Во-вторых, подростковый возраст всегда был и остается периодом формирования ценностных, в том числе и познавательных ориентаций, которые определяют направленность личности и ее отношение к окружающему миру, к другим людям и самому себе. Это обусловливает значимость изучения познавательных ориентаций подростков с разным уровнем интеллектуального развития и, прежде всего, интеллектуально одаренных, как той группы подрастающей молодежи, которая будет заниматься интеллектуальной деятельностью и с которой общество связывает надежды в решении острых проблем нового информационно-технологического общественного устройства. Изучение познавательных ориентаций важно для решения проблем образования и воспитания «цифрового поколения» одаренных подростков, а также разработки эффективной молодежной политики.

Задачей настоящего исследования было изучение познавательно-исследовательских предпочтений у подростков 13-14 лет с разным уровнем интеллектуальной одаренности. Нас интересовал вопрос о том, в чем специфика познавательно-исследовательских предпочтений у интеллектуально одаренных подростков по сравнению с их сверстниками?

Для определения уровня интеллектуальной одаренности мы использовали один из самых известных и применяемых тестов флюидного интеллекта – стандартные прогрессивные матрицы Равена (СПМ), представленные 60 заданиями, сгруппированными в 5 серий возрастающей сложности. Для изучения познавательно-исследовательских предпочтений мы использовали разработанную нами методику «Направленность исследовательской позиции» (НИП), которая уже применялась нами ранее для изучения гендерных особенностей и влияния образовательной среды на познавательные ориентации одаренных школьников [3]. Методика состоит из 12 утверждений, в которых выражается исследовательское отношение к различным сторонам или объектам окружающего мира, стремление к творческим или воспроизводящим формам деятельности. Под каждым

утверждением располагается горизонтальная линейка с градуировкой от 1 до 8, на которой необходимо отметить свою позицию. Например:

1. Люблю наблюдать и изучать жизнь природы, в одном муравейнике можно увидеть целый мир. (П)



2. Мне всегда очень интересно узнать, как устроена та или иная вещь. (С)
3. Люблю что-то делать по своему замыслу, так, как я придумал(а). (Т)
4. Компьютер может мне заменить наблюдение, опыты и любое другое изучение окружающего мира. (К)

В предложенных утверждениях выделяется четыре основных объекта направленности исследовательской активности – «объектные» шкалы: природа – (П), устройство вещей (конструкции, структуры) – (С), люди и их внутренний мир – (Л), и, наконец, компьютер (использование компьютера для познания, компьютер как инструмент и источник познания) – (К). Пятая шкала – творчество (Т), она позволяет учащимся выразить свое отношение к творческой деятельности. Количественные оценки по каждой шкале дают представление о степени выраженности исследовательского отношения к разным объектам познаваемого мира и стремления к творчеству.

В исследовании приняли участие 85 подростков 13-14 лет, обучающихся в 7-х классах московских школ (м.– 42, д.– 43), которые по результатам выполнения теста СПМ Равена на выборке 150 человек были распределены в две группы: интеллектуально одаренные подростки (верхний квартиль по данным выполнения СПМ Равена, N = 31) и их нормотипичные сверстники (N = 54). Анализ результатов проводился с помощью методов непараметрических методов сравнения средних и дисперсионного анализа с оценкой эффектов межгрупповых факторов (группа одаренности, пол).

Сравнительный анализ показателей «объектных» шкал (природа, устройство вещей, люди и их внутренний мир, компьютер и творчество) в группах интеллектуально одаренных подростков и их сверстников позволил выявить лишь одно статистически достоверное межгрупповое различие по показателю «устройство вещей» (конструкции, структуры) – (С). Одаренные подростки, в сравнении со своими сверстниками, обнаруживают более выраженную заинтересованность в изучении устройства вещей и конструкций окружающего мира ($p \leq 0{,}02$). Результаты однофакторного дисперсионного анализа свидетельствуют в пользу влияния уровня интеллектуальной одаренности на познавательное

предпочтение подростков к изучению того, как устроены окружающие вещи ($F = 3{,}866$, $p \leq 0{,}05$).

Представляют интерес и полученные данные о гендерных различиях подростков в познавательно-исследовательских предпочтениях и эффектах межгрупповых факторов (группа одаренности, пол). Анализ гендерных различий в познавательно-исследовательских предпочтениях подростков позволил обнаружить, что девочки проявляют достоверно более высокую заинтересованность, чем мальчики в изучении людей и их внутреннего мира, в то время как мальчики – достоверно более высокую заинтересованность, чем девочки в изучении и применении компьютера, интернета и других цифровых технологий ($p \leq 0{,}001$ и $p \leq 0{,}002$ соответственно). Эти результаты согласуются с данными, полученными нами ранее в исследовании, выполненном 10 лет назад. В то же время, оценка эффектов межгрупповых факторов группы одаренности (интеллектуально одаренные и их сверстники) и пола позволила обнаружить новые данные: одаренные девочки-подростки проявляют достоверно более выраженную заинтересованность в изучении природы ($F = 11{,}759$, $\eta^2 = 0{,}147$, $p \leq 0{,}001$) по сравнению с их сверстниками одаренными мальчиками. При этом одаренные девочки-подростки не отличаются от своих одаренных сверстников мальчиков в познавательно-исследовательских предпочтениях к изучению устройства вещей, компьютера и цифровых технологий, наконец, людей.

Таким образом, выполненное исследование позволило определить специфику познавательно-исследовательских предпочтений у интеллектуально одаренных подростков по сравнению с их сверстниками, а также выявить гендерные различия в познавательных ориентациях одаренных подростков. Одаренные подростки, так же, как и их сверстники, интересуются природой, внутренним миром людей, новыми цифровыми технологиями, творческими видами деятельности. В то же время, они по сравнению со своими сверстниками обнаруживают существенно более выраженную заинтересованность в изучении устройства вещей и конструкций окружающего мира, что в целом согласуется с имеющимися данными о высокой внутренней мотивации одаренных детей и их стремлением познать суть вещей.

Познавательные ориентации одаренных девочек-подростков имеют отличия от таковых, как у их одаренных сверстников мальчиков, так и сверстников девочек. Одаренные девочки-подростки проявляют достоверно более выраженную заинтересованность в изучении природы, чем их одаренные сверстники-мальчики, но не уступают им в интересе к изучению устройства вещей, компь-

ютера и цифровых технологий, а также людей. В то же время, познавательно-исследовательские предпочтения у интеллектуально одаренных девочек-подростков отличаются от таковых у их сверстниц, которые проявляют существенно больший интерес к людям и их внутреннему миру. Представляется возможным, что такая структура познавательно-исследовательских предпочтений у интеллектуально одаренных девочек-подростков может быть связана с проблемами взаимоотношений со сверстниками, взаимопонимания и социализации одаренных девочек-подростков «цифрового поколения». Вместе с тем, это предположение требует дальнейшего исследования, включающего изучение эмоционального интеллекта и коммуникативного взаимодействия одаренных девочек-подростков.

Литература

1. Воскресенский, А.А., Рабош, В.А., Сунягина, А.Г. Постматериальные ценности поколения Z на пути к обществу знаний – к постановке проблемы// Общество. Среда. Развитие. – 2018. – № 1. – С.84-87.
2. Темнова, Л.В., Пучкова, Е.Б., Суховершина, Ю.В. О вовлеченности поколения Z в виртуальную реальность // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20–21 мая 2016 г., Калуга, Россия). – Калуга, 2016. – С. 327–334.
3. Шумакова, Н.Б. Направленность исследовательского отношения у интеллектуально одаренных подростков в разных социокультурных условиях. // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Материалы всероссийской научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 года. – Москва, 2016. – С.50-55.
4. Worrell, Frank C. Giftedness and Gifted Education in the Digital Age: Continuities and Discontinuities // 14th International ECHA Conference Re: Thinking Giftedness: Giftedness in the Digital Age September 17–20, 2014 Ljubljana, Slovenia. P.27.

НАПРАВЛЕНИЕ 2.
ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ 2.1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_173_177

ВЗАИМОСВЯЗЬ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ С ПРАКТИКАМИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

М.К. Акимова, РГГУ (г. Москва)
e-mail: m.k.akimova@rambler.ru
С.В. Персиянцева, РГГУ,
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)
e-mail: perssvetlana@yandex.ru

Аннотация. Данная статья описывает исследование, цель которого – изучить взаимосвязь умственного развития студентов и параметров социального взаимодействия: конкретный способ активности в повседневных социальных ситуациях и их субъективную значимость. Получено, что уровень сформированности таких мыслительных операций, как уметь понимать и классифицировать жизненные ситуации, мыслить по аналогии, оперировать числами статистически, достоверно взаимосвязан со стратегиями социальной коммуникации.

Ключевые слова: умственное развитие, практики социального взаимодействия.

RELATIONSHIP OF MENTAL DEVELOPMENT WITH THE PRACTICES OF SOCIAL INTERACTION OF STUDENTS

M.K. Akimova, Russian State University for the Humanities (Moscow)
e-mail: m.k.akimova@rambler.ru
S.V. Persiyantseva, Russian State University for the Humanities,
Psychological Institute of RAE (Moscow)
e-mail: perssvetlana@yandex.ru

Abstract. This article describes a study aimed at examining the relationship between the mental development of students and the parameters of social interaction: the specific way of being active in everyday social situations and their subjective significance. It was found that the level of formation of such mental operations as being able to understand and classify life situations, to think by analogy, to operate with numbers is statistically reliably interconnected with the strategies of social communication.

Keywords: mental development, social interaction practices.

Уровень умственного развития играет значимую роль в условиях обучения и социально-психологической адаптации учащихся. В психологической науке выделяют психические функции, которые обеспечивают усвоение поступающей информации и активное приспособление индивида к условиям окружающей среды, что и является целью функционирования когнитивной сферы. В качестве показателей уровня умственного развития рассматривают: развитие мыслительных операций; оперирование абстрактными отношениями; логическое мышление, анализирующее наблюдение; способность действовать «в уме» – внутренний план действий; степень дифференциации когнитивных структур.

Выделяют показатели творческого мышления, которые также характеризуют умственное развитие: творческое преобразование материала в проблемной ситуации; прогнозирование, целеполагание; гибкость мышления, умение находить новые способы решения; интеллектуальная инициатива как продолжение за пределами требований задачи поиска новых знаний [3].

В отечественной психологии понятие «умственное развитие» чаще определяют как совокупность количественных и качественных изменений. Эти изменения происходят в умственной деятельности индивида в процессе его взросления и накопления житейского, учебного опыта. За рубежом для изучения общих умственных способностей чаще применяют термин «интеллект».

Интеллект – важный человеческий ресурс, от которого зависит успешность деятельности человека, его разумность поведения, взаимоотношения с окружающими.

Ученые отмечают, что для оценки социального взаимодействия, выбора стратегии активности, оценки ее последствий человеку необходимо приложить интеллектуальные усилия, когнитивную активность [6, 8, 9]. Когнитивные функции, участвующие в процессе саморегуляции, позволяют контролировать свое поведение в соответствии с моральными нормами [7].

В одном из наших исследований установлено, что смысловые оценки поведения зависят от интеллекта [5]. В другом исследовании доказано, что умственное развитие определяет форму социальной активности и уровень принятия морально-нравственных норм [1]. Опираясь на результаты этих исследований, логично предположить, что выбор повседневных практик, форм активности индивидов зависит от умственного развития.

Объектом данного исследования является умственное развитие, практики социального взаимодействия. Под практиками социального взаимодействия

понимается конкретный способ активности, выражающийся в привычных действиях индивида в проблемной ситуации.

Методики

В исследовании приняли участие студенты трех вузов: Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва), Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (г. Калуга) и Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево) (N = 265, средний возраст – 19.59 лет, SD=1.34).

Диагностика умственного развития проводилась с помощью Теста умственного развития взрослых (ТУРВ) [2]. Тест содержит 7 субтестов: 1) «словарный»; 2) «осведомленность»; 3) «умозаключения»; 4) «классификация»; 5) «аналогии»; 6) «обобщение»; 7) «числовые ряды».

Для исследования практик коммуникации использовалось Диагностическое интервью социального взаимодействия [4]. Стимульным материалом интервью является описание 20 повседневных социальных ситуаций, потенциально требующих оказания помощи и проявления просоциальной активности со стороны испытуемого. После описания ситуации студенту предлагают пять способов действий в этой ситуации, которые следует оценить по шкале от 0 до 5, где 5 – наверняка респондент поступит именно так, а 0 – этот вариант испытуемый точно не будет предпринимать. Помимо варианта «ничего не делать» (гражданское невнимание – по терминологии Г. Блумера), студент еще оценивает разные виды активности, столкнувшись с ситуацией. Один из них – это стремление действовать в одиночку. При выборе этого способа решения испытуемый проявляет намерение взять ответственность за выход из ситуации на себя. Другие варианты действий отражают стремление к установлению разных видов сотрудничества.

Так, один из вариантов – установление горизонтальных связей с окружающими (друзьями, знакомыми, людьми, находящимися рядом и имеющими возможность включиться в решение проблемы) для организации совместных действий. Такой вид взаимодействия был условно обозначен понятием «организатор». Другой вариант практик социального взаимодействия проявляется в установлении вертикальных связей (с людьми, обладающими более высоким статусом, специальными полномочиями, позволяющими справиться с проблемной ситуацией), он получил условное название «инициатор».

Третий вариант практик заключается в проявлении готовности стать участником совместных действий, организованных другими людьми («участник»).

Пример одной из ситуаций и вариантов действия в ней:

Находясь в магазине, Вы видите, как один покупатель вытащил что-то из сумки другого покупателя.

Варианты действий: 1) ничего не буду делать; 2) попытаюсь остановить злодеяние самостоятельно; 3) позову на помощь прохожих; 4) обращусь к полицейским / охране; 5) поддержу других покупателей / выступлю свидетелем, если окружающие обратятся в полицию.

Статистическая обработка осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты

Получено, что такие результаты по субшкалам Теста умственного развития взрослых, как «классификация» ($p<0.001$), «аналогии» ($p<0.01$), «числовые ряды» ($p<0.05$) положительно коррелируют со стратегией социального взаимодействия «ничего не делать». Обнаружены отрицательно достоверные коррелирующие связи между результатами по этим же субшкалам ТУРВ и такими стратегиями, как «организатор» и «инициатор» ($p<0.05$). Из этого следует, что чем хуже студент способен выделять общий признак и распределять предметы, явления действительности по группам и классам, а также устанавливать аналогии, оперировать числами, индуктивно мыслить, тем более значимо для него социальное взаимодействие в различных повседневных ситуациях и шире диапазон ситуаций, которые он определяет для себя как важные. При этом, чем лучше у студента развиты эти мыслительные операции, тем более он склонен проявлять пассивность, безучастность в социальном взаимодействии.

Заключение

Гипотеза о взаимосвязи умственного развития студентов и такого параметра социального взаимодействия, как его субъективная значимость, подтвердилась. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что умственное развитие позволяет дифференцировать ситуации по степени их важности для субъекта, определяет избирательность его социального реагирования, задает уровень его активности в конкретной ситуации социального взаимодействия. От уровня умственного развития зависит выбор стратегии и способа существования, выбор своего уникального стиля жизни. Чем выше уровень развития когнитивной сферы у человека, тем у него больше свободы при-

нимать решения относительно собственного жизненного пути. Поэтому интеллект/умственное развитие являются двигателем эволюционного процесса и прогресса цивилизации, с помощью которых формируется как индивидуальный успех, так и общественное развитие страны.

Литература

1. Акимова, М.К., Галстян, О.А. Взаимосвязь психического развития студентов с морально-этическими регуляторами социального взаимодействия // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 162-176.
2. Акимова, М.К., Горбачева, Е.И., Козлова, В.Т., Ференс, Н.А. Тест психического развития взрослых: теоретические подходы к проектированию и психометрические квалификации // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 51-61.
3. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Диагностика умственного развития детей. – СПб.: Питер, 2006.
4. Акимова, М.К., Персиянцева, С.В. Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия. Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – Т. 11. – № 1. – С. 89-98.
5. Акимова, М.К., Персиянцева, С.В. Присвоение ценностей гражданского общества в зависимости от уровня интеллектуального развития // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 85-91.
6. Молчанов, С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 42-51.
7. Bocian, K., Baryla, W., Wojciszke, B. Egocentrism shapes moral judgments // Social and Personality Psychology Compass. – 2020. – Vol. 14. – No. 12. – P. 1-14. DOI: 10.1111 / spc3.12572
8. Lennick, D., Kiel, F. Moral Intelligence and successful leadership: Leading and living in alignment with Universal Human Principles // Leader to Leader. – 2006. – No. 40. – P. 13-16.
9. Lennick, D., Kiel, F. Moral Intelligence: Enhancing business performance and leadership success. Upper Saddle River, NJ: Wharton School Publishing, 2005.

УДК 378.1
DOI: 10.53677/9785919160441_178_181

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ: ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Е.Н. Алексеева, ОГУ им. И.С. Тургенева (г. Орел)
e-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования компетентности будущих учителей математики к созданию развивающей образовательной среды выявления и развития математических способностей школьников, сопровождению математически одаренных детей на уроках и во внеурочной деятельности. Представлен опыт Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

Ключевые слова: развитие математических способностей, сопровождение математически одаренных детей.

DEVELOPMENT OF A MODEL OF INTERACTION OF BASIC AND ADDITIONAL MATHEMATICAL EDUCATION AS A BASIS FOR CREATING A DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR WORK WITH GIFTED SCHOOLCHILDREN: TRAINING OF TEACHING STAFF

E.N. Alekseeva, Orel State University (Orel)
e-mail: alexeeva_e_n@mail.ru

Abstract. The article deals with the formation of the competence of future mathematics teachers to create a developing educational environment for identifying and developing the mathematical abilities of schoolchildren, accompanying mathematically gifted children in the classroom and in extracurricular activities. The article describes the experience of the Oryol State University named after I.S. Turgenev.

Keywords: development of mathematical abilities, support of mathematically gifted children.

Задача создания развивающей образовательной среды для выявления математических способностей школьников, разработки и реализации программ сопровождения математически одаренных детей в условиях обучения в общеобразовательной школе является неотъемлемой составляющей «формирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи», признанной одним из ключевых приоритетов государственной политики в области образования, одной из пяти национальных це-

лей развития России до 2030 года, утвержденных в 2021 году июльским Указом Президента Российской Федерации [1].

Процесс сопровождения школьников, проявляющих уникальные интеллектуальные способности, в том числе обладающих математической одаренностью, без всяких сомнений, многогранен. В этот процесс вовлечены и учителя, и педагоги-психологи, и родители, поскольку для сопровождения таких обучающихся с особыми образовательными потребностями, а порой и с трудностями в вопросах социализации, требуется формирование отдельной программы сопровождения, учитывающей индивидуальные особенности возрастного, психофизического и интеллектуального развития таких обучающихся. С точки зрения обеспечения успешного и результативного развития математических способностей определяющую роль при формировании развивающей и мотивирующей образовательной среды, несомненно, играет учитель-предметник, обладающий достаточной компетенцией для работы с одаренными школьниками, как в рамках основной образовательной программы на уроках математики и во внеурочной деятельности, так и при реализации дополнительных общеразвивающих программ математической направленности. И это – серьезный вызов для вузов, ведущих подготовку педагогических кадров для системы школьного образования. Надо признать, что не каждый вполне успешный выпускник – молодой учитель готов к решению такой задачи.

В соответствии с действующими ФГОС ВО, утвержденными приказами Минобрнауки России, по направлению подготовки «Педагогическое образование» образовательным организациям высшего образования предоставлены широкие права при разработке образовательных программ как бакалавриата, так и магистратуры педагогической направленности и в части содержания образования, и при построении компетентностной модели будущего учителя математики. Введение соответствующих профессиональных компетенций, соотнесенных к обобщенной трудовой функции Профессионального стандарта педагога в части развивающей деятельности [2], позволяет включить в образовательную программу специфический компонент, обеспечивающий формирование высокой профессиональной предметной компетентности педагога для работы с одаренными детьми. Современный учитель должен быть готов самостоятельно разрабатывать учебно-методические материалы для развития математических способностей обучающихся, способен проектировать программы педагогической поддержки и развития одаренных детей и талантливой молодежи на уроках математики, во внеурочной деятельности, разрабатывать и реализовывать

дополнительные программы математического образования. Этому можно и нужно учить будущих педагогов.

На наш взгляд, интересен опыт Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, в котором разработана образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование «Развитие детской одаренности и специальных способностей обучающихся в области физико-математических наук», позволяющая обучающимся выбор модуля предметной подготовки по одной из предметных областей (математика или физика). В соответствующий предметный модуль включены дисциплины, направленные, с одной стороны, на формирование у будущего педагога умения решать задачи повышенной сложности (например, задачи из наиболее сложных разделов алгебры и геометрии, задачи с параметром, практикоориентированные задачи на составление математических моделей различных процессов) и олимпиадные задачи (например, комбинаторные и логические задачи, задачи на теорию чисел), а с другой стороны, на формирование готовности будущего педагога организовать исследовательскую, творческую деятельность обучающегося, разработать курс внеурочной деятельности, дополнительную образовательную программу, индивидуальную программу подготовки одаренного школьника к участию в математических олимпиадах различного уровня.

Одним из результатом освоения образовательной программы для обучающихся, выбравших модуль предметной подготовки предметной области «Математика», является проектирование, презентация и апробация в рамках практической подготовки авторского курса внеурочной деятельности и (или) дополнительной общеразвивающей программы для работы кружка по олимпиадной математике, разработанной студентом.

В качестве баз практической подготовки выбираются и обычные общеобразовательные школы, и образовательные организации, в которых сконцентрированы учащиеся, обладающие математическими способностями, – учащиеся профильных физико-математических классов университетской Гимназии, участники математических смен в Региональном центре выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи «Созвездие Орла», являющимся региональным представителем Федерального образовательного центра «Сириус» в г. Сочи. Полагаем, что с методической точки зрения усиленная предметная подготовка студентов в сочетании с включением их в практическую деятельность по работе с математически одаренными школьниками, позволят выпускникам – будущим учителям математики сформировать не только

способность к работе с такими особыми школьниками, но и внутреннюю мотивацию к работе с одаренными детьми.

Следует признать, что для успешного освоения такой специализированной программы магистратуры от студентов требуется наличие определенного уровня предметной подготовки, особенно в области решения задач олимпиадной математики. Нами было проведено комплексное исследование по оценке мотивации и готовности к работе с одаренными школьниками студентов выпускного курса программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «*Математика»* Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева (по блокам «Предметный», «Методический» и «Мотивационный») и эффективности введения специализированных дисциплин предметной подготовки в образовательную программу бакалавриата [3], подтвердившее целесообразность включения в программу бакалавриата соответствующего профиля дисциплин (модулей), направленных на практическую подготовку студентов к решению олимпиадных задач.

Мы убеждены, что для того, чтобы обеспечить готовность молодого педагога – учителя математики к работе с математически одаренными детьми, к участию в формировании развивающей среды для таких школьников, необходимо создать особую развивающую образовательную среду для самого студента – будущего педагога.

Литература

1. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"».
3. Алексеева, Е.Н. Формирование готовности будущего учителя к работе с математически одаренными школьниками и развитию математических способностей учащихся при подготовке их к участию в математических олимпиадах различного уровня// Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 1 (90). – С.101-106. Режим доступа: http://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_1_2021.pdf

УДК 37.047
DOI: 10.53677/9785919160441_182_186

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ БИЗНЕСА

Е.А. Ахмадеева, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: ekaterina.akhmadeeva@school.msu.ru
Е.Ю. Миньяр-Белоручева, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: evgeniya.minjar@school.msu.ru

Аннотация. Быстро меняющийся мир приводит к изменению базовых схем взаимодействия: если раньше студенты приходили на практику к потенциальному работодателю на 3-4 курсе вуза, при этом формировалось поверхностное представление о компании, то сейчас успешные компании создают школы, чтобы с самого начала участвовать в образовании своих будущих специалистов. Проектная деятельность в школе под руководством сотрудников компаний из разных секторов экономики позволяет школьникам понять: какие требования к ним будут предъявлять после окончания вуза и как будет трансформироваться рынок труда. Какие навыки потребуются и какие профессиональные знания?

Ключевые слова: коллаборация, высококвалифицированные кадры, экономика знаний, создание уникальных решений, hard skills и soft skills.

THE SCHOOL PROJECTS FOR STUDENTS: BUSINESS OVERVIEW

E.A. Akhmadeeva, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: ekaterina.akhmadeeva@school.msu.ru
E.Y. Minjar-Belorucheva, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: evgeniya.minjar@school.msu.ru

Abstract. The rapidly changing world leads to a change in the basic patterns of interaction, if earlier students came to the business practice with a potential employer in the 3-4 year of higher education, while forming a superficial idea of the company. Now successful companies create schools to participate in the education of their future specialists from the very beginning. Project activities at the school under the guidance of employees of companies from different sectors of the economy allow students to understand what requirements will be imposed on them after graduation and how the labor market will be transformed. What skills will be required and what professional knowledge?

Keywords: the collaboration, highly skilled, the knowledge economy, creating unique solutions, hard skills and soft skills.

Для чего бизнесу работать над своими проектами со школьниками?

Этот вопрос стоит рассмотреть с нескольких ракурсов: для чего бизнесу инвестировать время своих высококвалифицированных специалистов для работы над школьными проектами, и возможно ли бизнесу, работая со школьниками, так проработать проект, чтобы принять решение о дальнейшей реализации?

Многолетний опыт работы компании СИБУР с проектными командами учащихся Университетской гимназии МГУ показывает, что *коллаборация учеников и бизнеса* – это дополнительные возможности развития и достижения целей для обеих сторон.

СИБУР – высокотехнологичная компания, использующая последние мировые инновации в нефтехимии.

Она нуждается в *высококвалифицированных кадрах*, для ребят участие в проектах – хорошая возможность получить лучшее российское образование и в перспективе престижную работу в активно развивающейся отрасли.

Экономика будущего – *экономика знаний*, главным ресурсом которой станут информация и интеллект, а самыми перспективными сферами инвестиций – образовательные технологии и производство информации. *Создание уникальных решений* и технологий во многом будет являться определяющим фактором успешного экономического развития. Инновационная деятельность предполагает выработку нестандартных решений и подходов к достижению поставленных целей, нередко такие решения лежат в области междисциплинарных связей, рождаясь на стыке нескольких наук и областей знания. Переход от стандартизации к уникальности требует выработки новых образовательных стратегий, а также переосмысления значения и роли образования для бизнеса. Именно эти предпосылки мотивируют компании участвовать в образовательной деятельности и создавать проектные программы для учеников школ.

Проектная деятельность в Гимназии устроена таким образом, что компании формируют техническое задание для проектной команды учеников с описанием проблемы/задачи, сроков ее проработки и образа результата, который ожидают увидеть на защите. Благодаря кураторству сотрудников и обучению методикам проектной проработки, в зависимости от специфики проекта, ученики ведут проект в формате спринта, то есть создают обоснование для инвестиционного проекта исходя из информации в открытых источниках и экспертизы компании.

Задача же руководителя проекта – обучить команду проекта всем необходимым навыкам (маркетинговому и инвестиционному анализу, проектному ме-

неджменту, технологическому бенчмарку и др.), а самому стать бизнес-спринтером, который в рамках проектных недель проводит верификацию предпосылок и вектора движения проекта, корректирует образ результата.

Результат, проработанный школьниками, позволит сделать компании вывод об актуальности проекта и уже в рамках операционной деятельности сформировать инвестиционное решение.

Дополнительным плюсом для компании станет возможность взять на стажировку студента уже 2-3 курса, который работал над ее проектом во время обучения в школе, потому что он будет хорошо понимать бизнес-профиль и миссию компании, а также основные векторы развития.

Зачем нужна проектная деятельность учащемуся школы. Ответ участников проекта «Создание бизнес-модели завода по вторичной переработке полимеров».

В современном быстроразвивающемся мире очень сложно выбрать актуальную профессию, которая будет востребована через 5-10 лет. С этим сложным выбором сталкивается почти каждый подросток, который заканчивает школу и вынужден выбирать направление своей будущей карьеры и вуз, в котором он проведет свои следующие несколько лет. Каждый хочет быть успешным в будущем и любить свою работу, но как можно принимать такое важное решение, если в свои 18 лет почти все подростки не имеют ни малейшего представления о профессии: что входит в обязанности работника, какими навыками и качествами он должен обладать. Более того, в большинстве школ и университетов дают базовые и фундаментальные знания, которых недостаточно при работе в компании или открытии собственного дела. Именно поэтому многие корпорации тратят огромные суммы денег на переобучение своих сотрудников, это все требует времени и дополнительных затрат.

Из-за всех этих проблем и сложностей используется методика обучения формата «проектная деятельность». Она заключается в том, что студент или школьник при получении базовых знаний в университете или школе сразу применяет их на практике, при работе над проектом. Таким образом, участник проектной группы развивает навыки общения, анализа информации, презентации и может попробовать себя в качестве работника компании в самых разных сферах. Также проектная деятельность развивает ответственность и организованность учеников, так как они сами обязаны выбрать тему проекта, распределиться по проектным группам и соблюдать все промежуточные дедлайны, чтобы выполнять проектную работу в срок. То есть, данный вид учебной методики

развивает как «*hard skills*», так и «*soft skills*». Это все делает участников проектной деятельности более конкурентоспособными на рынке труда и позволяет им приобрести бесценный опыт, который может сыграть важную роль в их будущей карьере. Именно из-за преимуществ данной методики ведущие университеты и школы внедряют проектную деятельность в процессы обучения. Заказчиками данных проектов выступают крупные и малые компании, правительственные организации, а иногда сами студенты и школьники выдвигают инициативу, так как хотят развиваться в профессиональном плане.

Екатерина Чернухо, еще будучи ученицей 10 класса Университетской гимназии МГУ им. М.В. Ломоносова, приняла участие в работе над проектом совместно с крупнейшей нефтехимической компанией «СИБУР Холдинг». По ее мнению, данный опыт бесценный и очень полезный, так как она развила свои лидерские и организационные качества, навыки работы в команде и получила опыт защиты и презентации проектов, что очень помогает ей сейчас при учебе в университете и выступлениях на различных мероприятиях. Целью проекта являлось исследование рынка производства и переработки полимеров и на основе данного анализа составление бизнес-плана предприятия по переработке полимеров. Проектной группой были изучены следующие аспекты: государственное регулирование отрасли производства и переработки полимеров в РФ и в мире, составление списка крупнейших представителей данных отраслей на рынке в РФ и мире, изучение социальной значимости экологической проблемы загрязнения окружающей среды полимерными отходами, существующих современных технологий переработки и путей использования вторичного сырья. После двухлетнего опыта работы над данным проектом изучили тему производства и переработки полимеров, а также проблему загрязнения окружающей среды. Более того, нашей проектной группе удалось побывать на предприятии по производству БОПП-пленок «БИАКСПЛЕН» и на заводе по переработке пластмасс «Пларус», что также позволило нам изучить тему проекта и получить незабываемый опыт и необходимые знания.

Данная проектная работа сильно повлияла на ее карьерный выбор и образ жизни в целом. Проект развил экологическое мышление и стал стимулом для дальнейшего развития в сфере производства и переработки полимеров. Уже в течение первого года обучения в вузе Екатерина приняла участие в нескольких проектах, а так как у нее уже был подобный опыт, работать было легче и проще.

То есть, проектная деятельность позволяет попробовать себя и свои силы в самых разных сферах, изучить свои слабые и сильные стороны, приобрести полезный опыт и поработать совместно с различными компаниями еще во время обучения в школе или университете.

Литература

1. Кови, Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности: краткая версия: перевод с английского / Стивен Кови. - 5-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 47 с.
2. Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы: методические рекомендации, требования и критерии оценивания, презентация на конференции / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев; под редакцией А.В. Леонтовича. Изд. 3-е. – М.: ВАКО, 2018. – 159 с.
3. Стюарт-Котце, Робин. Результативность: секреты эффективного поведения / Робин Стюарт-Котце; пер. с англ. – М.: Сбербанк, 2012. – 279 с.

УДК 159.9.07
DOI: 10.53677/9785919160441_186_191

SELF-МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ ПОДРОСТКОВ С ВЫСОКИМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗАПРОСОМ

И.А. Бакаева, ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: bakaeva07@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования особенностей self-менеджмента обучающихся с высоким образовательным запросом в период пандемии и в постковидный период. В структуре способности у самоорганизации включаются особенности мотивации, рефлексивность, стрессоустойчивость, способность к самоорганизации. Проанализированы особенности самоорганизации у школьников с высоким образовательным запросом по сравнению с нормативными сверстниками, выявлены особенности self-менеджмента у подростков в общем и дополнительном образовании. У обучающихся с высоким образовательным запросом из специализированных образовательных учреждений выше навыки самоорганизации в области целеполагания, рефлексивности и познавательной мотивации. У школьников в дополнительном образовании лучше развита самоорганизация как навык внешнего привлечения различных средств.

Ключевые слова: self-менеджмент, самоорганизация, одаренные обучающиеся, дистанционное образование, VUCA-мир.

SELF-MANAGEMENT IN EDUCATION
CHILDREN WITH HIGHER EDUCATIONAL DEMAND

I.A. Bakaeva, Southern Federal University (Rostov-on-Don)
e-mail: bakaeva07@yandex.ru

Abstract. The paper presents the results of a study of the features of self-management of students with a high educational demand during a pandemic and in the postform period. The structure of the ability of self-organization includes features of motivation, reflexivity, stress resistance, the ability to self-organize. The features of self-organization in schoolchildren with a high educational demand in comparison with normative peers have been analyzed, the features of self-management in adolescents in general and additional education have been revealed. Students with a high educational demand from specialized educational institutions have higher self-organization skills in the field of goal-setting, reflexivity and cognitive motivation. Schoolchildren in supplementary education have better developed self-organization as a skill of external attraction of various means.

Keywords: self-management, self-organization, gifted students, distance education, VUCA-world.

Современный мир представляет огромный простор для осуществления различных замыслов, разработки новых идей и внедрения практик, он практически не имеет границ в этом смысле. Для развития и реализации личности эти границы тоже несколько размыты, если вообще существуют. Но при отсутствии жесткости, стержня возникает ситуация неопределенности, нестабильности, сложности и неоднозначности, что называют VUCA-миром [4]. В ситуации неопределенности жизнь и активность человека ставятся в новые условия, возникают новые переменные, которые влияют на успешность человеческой жизни.

Пандемия Covid-19 и ситуация самоизоляции 2020 года вскрыли и обострили тенденции современного мира, в том числе в образовательной деятельности. В организации деятельности современного человека существуют дефициты смыслов и целей, страдает сфера самоорганизации и сохранения собственных ресурсов, система мотивации, сложность и неоднозначность оценки собственной деятельности и направления развития и другие особенности. В ситуации дистанционной системы работы и обучения эти проблемы вышли на первый план, так как многие люди оказались наедине с собой, своими особенностями и экзистенциальными вопросами.

В исследовательских и практических разработках озвучена идея self-менеджмента, которая пришла в педагогику и психологию из менеджмента и

экономики, находит отражение в психолого-педагогических аспектах современного образования. Self-менеджмент понимается как технология, которая помогает эффективно контролировать свое эмоциональное состояние, планирование времени, последовательность процессов деятельности. «Самоменеджмент – это саморазвитие личности, основанное на самопознании, самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании, преодолении стереотипов, самоконтроле и, как итог, самореализации в выбранной сфере деятельности» [1].

Самоменеджмент может рассматриваться также «как система способов деятельности, позволяющая максимально использовать собственные возможности, сознательно и рационально управлять своей жизнью, активно и эффективно влиять на внешние обстоятельства на работе и в личной жизни в своих целях» [2].

Концепция самоменеджмента В.И. Андреева состоит в стремлении к самореализации личности, творческому началу [1]. В системном подходе самоорганизация личности есть отражение самоорганизующейся системы, в которой отражаются психические и социально-психологические процессы. С данной точки зрения в структуру Self-менеджмента включают систему управления собственным временем (тайм-менеджмент), систему управления деятельностью, умение делегировать и перенаправлять задачи, устойчивую мотивацию, управление эмоциями и стрессом, управление собственным развитием, планирование и целеполагание, такие качества как энтузиазм и настойчивость, способность к рефлексии, коммуникации и обратной связи.

Мы в исследовании исходим из того, что Self-менеджмент можно рассматривать как компонент образовательной деятельности, который входит неразрывным элементом в процесс дистанционного и самостоятельного образования. В структуре Self-менеджмента мы рассматриваем такие единицы как: особенности мотивации, рефлексивность, стрессоустойчивость, способность к самоорганизации. Самоменеджмент в практической реализации предполагает задействование всех процессов: от постановки целей к определению ресурсов в деятельности, от формулирования задач к выполнению действий и осмыслению полученных результатов.

Мы предполагаем, что обучающиеся с высоким образовательным запросом имеют более высокие навыки самоорганизации и способности к self-менеджменту. Под обучающимися с высоким образовательным запросом мы понимаем обучающихся специализированных образовательных учреждений

для одаренных детей, в которых реализуются программы высокого уровня сложности (в общем и дополнительном образовании).

В эмпирическом исследовании мы поставили **цель***:* выявить связи между форматом обучения школьников (общее и дополнительное образование, специализированные образовательные учреждения для одаренных детей) и особенностями проявления самоорганизации, рефлексивности и мотивации обучения подростков, изучить особенности самоорганизации у школьников с высоким образовательным запросом по сравнению с нормативными сверстниками.

В исследовании использовались методики: Опросник самоорганизации деятельности (Н. Фишер и М. Бонд, адаптация Мандриковой Е.Ю.), Диагностика уровня рефлексии (А.В. Карпов), Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников (Е. Лепешова), Методы математической статистики: Х2 –критерий, Н-критерий Краскелла-Уоллиса, коэффициент корреляции Пирсона.

Эмпирическую группу составили 318 обучающихся Ростовской области различных форм общего и дополнительного образования. Можно выделить среди них несколько групп:

85 обучающихся с высоким образовательным запросом очной формы «Специализированного учебного научного центра» (СУНЦ ЮФО);

65 обучающихся с высоким образовательным запросом дистанционной формы Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей «Ступени успеха»;

40 человек – обучающиеся общеобразовательных школ области (не посещающие дополнительное образование) – очная форма обучения,

44 человека – обучающиеся центров дополнительного образования районных – очная форма обучения.

Результаты исследования проанализированы с точки зрения применения дистанционных образовательных технологий в образовании, сравнения показателей обучающихся из специализированных образовательных учреждений для одаренных детей и обучающихся общеобразовательных школ.

В целом по группе выявлены средние значения по шкалам самоорганизации: планомерность, настойчивость, фиксация, ориентация на настоящее и по общему показателю – сформированность навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования деятельности самоорганизации. Ниже среднего значения выявлены баллы по шкале «Целеустремленность» опросника самоорганизации – способность субъекта сконцен-

трироваться на цели, что может быть связано с размытостью и изменчивостью целей в современном VUCA-мире. При этом значения целеустремленности достоверно выше у школьников с повышенным образовательным запросом (H=16,42, при p=0,001).

Достоверно более высокий уровень по шкале «Самоорганизация», под которой понимается склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности, выявлен у подростков, которые посещают центры дополнительного образования (H=15,43, при p=0,003).

Уровень развития рефлексивности по методике Карпова А.В. (способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями) достоверно выше у подростков с высокой образовательной мотивацией, обучающихся в специализированных центрах для одаренных детей (H=0,367, p≥0,05).

Выявлены различия по типам преобладающей мотивации по «Методике диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников» (Е. Лепешова). Так, обучающиеся с высоким образовательным запросом в СУНЦ ЮФО, имели наиболее выраженный познавательный интерес (H=27,33, p=0,001) и мотивацию достижения (H=23,05, при p=0,001); обучающиеся Регионального центра дистанционного образования – мотив социального одобрения (H=9,3, p=0,05) и мотивацию достижения; обучающиеся общеобразовательных учреждений, не проявляющие признаков одаренности и высокого образовательного запроса, – внешнюю учебную мотивацию (H=8,8, p=0,05).

Выявлены достоверные корреляции показателей самоорганизации с показателями престижности учебы и типами мотивации обучения. Целеустремленность положительно коррелирует с престижностью учебы в классе (r=2,19, p=0,001), познавательным интересом (r=2,23, p=0,001), мотивацией достижения (r=2,21, p=0,001), осознанием социальной необходимости (r=2,34, p=0,001). Фиксация имеет прямые связи с престижностью учебы в классе (r=2,21, p=0,001), познавательным интересом (r=2,21, p=0,001), мотивацией достижения (r=2,25, p=0,001). Самоорганизация имеет прямые связи с познавательным интересом (r=2,28, p=0,001), мотивацией достижения (r=2,20, p=0,001), мотивом самореализации (r=2,27, p=0,001). Рефлексивность имеет прямые связи с мотивом одобрения одноклассниками (r=2,26, p=0,001), мотивацией достижения (r=2,26, p=0,001), осознанием социальной необходимости (r=2,22, p=0,001) и обратную – с внеучебной мотивацией (r=-2,23, p=0,001).

На основе полученных результатов сформулированы **выводы**:

1. Особенности самоорганизации школьников связаны с формой обучения (дистанционное, очное). Так, обучающиеся дистанционной формы имеют более выраженные качества фиксации, самоорганизации, как и в целом способности к самоорганизации по сравнению с обучающимися очной формы.

2. Обучающиеся с высоким образовательным запросом (из специализированных образовательных учреждений для детей с признаками одаренности) имеют более высокие показатели познавательного интереса, мотивации достижения.

3. Имеется связь между мотивационными особенностями личности и различными качествами самоорганизации.

4. Рефлексивность личности связана с мотивацией одобрения и мотивацией достижения личности.

На основании полученных результатов разработана программа сопровождения обучающихся дистанционного образования, призванная сформировать и развивать компетенции в области self-менеджмента, которые будут способствовать эффективности общеобразовательного процесса. Методика основана на включении в процесс развития не только конкретных навыков самоорганизации (как тайм-менеджмент, методики стрессоустойчивости), но и формирование навыков целеполагания, рефлексии, осознания собственных мотивационных тенденций. Впоследствии данные компетенции станут основой самореализации личности, готовой осознанно действовать в условиях нестабильного мира.

Литература:

1. Андреев, В.И. Саморазвитие менеджера. – М.: Изд-во «Дело», 2014. – 275 с.
2. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений /Ф.Н. Русинова [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 450 с.
3. Орешкин, В.Г. SELF-менеджмент: мотивация самообразования, саморазвития и личностного роста. – Санкт-Петербург, 2018. – 245 с.
4. Стеллман, Э., Грин, Дж. Постигая agile. Ценности, принципы, методологии. /Стеллман Э., Грин Дж. М.: Изд-во «МИФ», 2017. – 448 с.

УДК 37.036.5
DOI: 10.53677/9785919160441_192_196

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СТРУКТУРЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Быстрицкая, НГПУ им. К. Минина (г. Нижний Новгород)
e-mail: oldlady@mail.ru
С.Д. Неверкович, РГУФКСМиТ (г. Москва)
e-mail: neverkovich@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения игровых технологий в процессе развития профессионального творчества в современной педагогической деятельности. Определены основные направления и результаты формирования творческого мышления педагога. Представлены теоретические основания процесса становления педагогической импровизации в структуре образовательных игр различных типов.

Ключевые слова: творческое мышление, продуктивное воображение, педагогическая импровизация, игровые технологии.

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF TEACHER IN STRUCTURE OF GAME TECHNOLOGIES

E.V. Bystritskaya, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod)
e-mail: oldlady@mail.ru
S.D. Neverkovich, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (Moscow)
e-mail: neverkovich@mail.ru

Abstract. The article discusses the problem of using game technologies in the process of developing the professional creativity of a modern teacher. The main directions and results of formation of creative thinking of the teacher are determined. The theoretical foundations of the process of formation of pedagogical improvisation in the structure of educational games of various types are presented.

Keywords: creative thinking, productive imagination, pedagogical improvisation, game technologies.

Творческое мышление является своего рода высшей стадией развития различных мыслительных способностей субъекта, которое находит отражение:

- в структуре его мыследеятельности [15];
- в процессе и результатах построения субъект-субъектных и субъект-объектных отношений [8, 10, 13];
- в целеустремленной коммуникации [12];
- в эмоционально-волевой сфере личности [14];

- в продуктивной развивающей деятельности [4, 5, 9].

В контексте педагогической деятельности творческий тип мышления профессионала является наиболее значимым, так как способствует наиболее эффективному решению задач развития личности и деятельности обучающихся, актуализации их способностей, раскрытия их индивидуальности. Именно поэтому одной из важнейших проблем современного высшего педагогического образования является совершенствование арсенала образовательных технологий, направленных на формирование творческого мышления педагогов.

Целью статьи является: определение функций игровых технологий в развитии творческого мышления педагога.

Традиционно к актуализируемым компонентам творческого мышления педагога относят:

- целостность видения им профессиональной проблемы как исторически возникшей, обусловленной объективными и субъективными факторами, полиаспектной и вариативной в рамках функционирования иерархически выстроенной, многоуровневой, автономной педагогической системы, находящейся в закономерном взаимодействии со средой;

- скорость построения гипотез разрешения проблемы, а также контекстный характер и межпредметность решений, учитывающих вероятностные характеристики развития педагогических ситуаций;

- продуктивное воображение, направленное на прогнозирование процесса и результатов реализации возможных решений;

- продуктивность сформулированных решений и «угол» их отклонения от усвоенных путей разрешения подобных проблем;

- логика мышления, способствующая свободному и стремительному движению мысли от причины к следствию, от проблемы к решению, от образа желаемого будущего (А.Н. Бернштейн) к средствам решения проблемы, от цели к результату и обратно;

- полипозиционность восприятия объекта и предмета исследования и преобразования, а также поиск новых способов разрешения проблемы.

На основании представленных характеристик творческого мышления можно сделать вывод о том, что современный педагог должен обладать способностью и готовностью к педагогической импровизации, способствующей инновационной продуктивной педагогической деятельности. В этом могут помочь интерактивные технологии подготовки педагогических кадров, такие как ди-

дактические, организационно-деятельностные и организационно-обучающие игры.

Так, в основании игрового замысла, как правило, лежит реконструкция реальной ситуации профессиональной деятельности не только в ее актуальном состоянии, но и в логике ее возникновения и развития. При этом наблюдается единство аффективных и интеллектуальных процессов в координатах квазипрофессиональной деятельности, заданных условиями и правилами игры (Л.С. Выготский).

Игра также способствует коллективной монологичности, так как создает заинтересованное социальное окружение и возможность применения межпредметного профессионально-ориентированного глоссария. Игровые технологии позволяют студенту в диалоге обнаружить множественность альтернативных форм восприятия сложного многоуровневого педагогического явления.

Творческая выработка критериев оценки подразумевает проверку участниками информации на обоснованность, достоверность, объективность, на соответствие педагогической этике, социокультурным реалиям современного общества, а также собственным ценностным ориентациям и нравственным убеждениям студента как будущего педагога. В ходе игр, как правило, студент обнаруживает установки иных субъектов, которые противоречат его мировоззрению и не вписываются в его картину мира. Если такое происходит в реальном педагогическом процессе, то такая ситуация может спровоцировать расшатывание его привычной системы смыслов и мотивов и затруднить процесс его адаптации к условиям профессиональной деятельности. Игровая технология, специальным образом организующая такое знакомство, позволяет, напротив, поддержать устойчивость смысловой сферы личности, предоставляя ему наряду с осмыслением самой проблемы, значительный арсенал моделей поведения и деятельности, определяющие целесообразность педагогической импровизации.

Отправной точкой продуктивного воображения, а также речевой и деятельностной импровизации является феномен спонтанности, условия, актуализации которого заложены в структуре большинства игровых технологий. Первоначально его проявление связано с актуализацией комплекса эмоциональных впечатлений от восприятия проблемы, от процесса игры, от деятельности других участников. В таких формулировках заметны подчас новые для участников языковые формы, экспрессивность и иррациональные оценочные характеристики – «может он и прав, но чем-то он мне не нравится». Однако в ходе игры происходит профессионально направленная рационализация указанного фено-

мена вплоть до обоснованного в плане мышления и внутренней речи целевого выступления, своевременно и уместно изменяющего ход диалога.

Игровая ситуация позволяет расширить представления об объекте исследования и преобразования за счет создания условий для согласованного функционирования средств восприятия, логических операций с представленной информацией и образов, возникающих на ее основе. Создается своего рода ментально-эмоциональный предметный комплекс продуктивного мышления, обеспечивающий логичность и эвристичность воображения, импровизации и фантазии – компонентов, определяющих творчество педагога.

Задачей применения игровых технологий в подготовке педагога также является изучение студентами своего внутреннего мира и формирование ценностного самоотношения, где собственное мышление, речь, поведение и деятельность становятся объектами оценивания, коррекции, совершенствования. На основании полиаспектности проблемы, лежащей в основе игры, формируется комплекс разноплановых схем и моделей действий, что способствует созданию у студентов адекватных представлений не только о структуре деятельности профессионалов в разных функциональных позициях, но и о структуре их мышления, задаются различные вектора общения и взаимодействия, описываемые на основании различных комплексов рефлексивной оценки.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что игровые технологии представляют собой адекватный метод управления развитием творческого мышления и исследовательского отношения к профессиональной действительности. Это означает, что, предлагая человеку на основе игровой имитации целостных условий профессиональной действительности такие ситуации, когда от него требуется анализировать собственные способы мыслительной деятельности, мы создаем практическую возможность для формирования у студента основ педагогического творчества.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование. – М., 1979.
2. Быстрицкая, Е.В., Дмитриев, С.В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно-смыслового содержания образовательных технологий: Монография. – Н. Новгород: НГПУ, 2012.
3. Быстрицкая, Е.В., Неверкович, С.Д., Арифулина, Р.У. Интерактивные технологии подготовки кадров в сфере физической культуры: Монография. – М., 2018.
4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М., 1999.

5. Давыдов, В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
7. Калаков, Н.И., Неверкович, С.Д., Сериков, В.В. и др. Стратегия прогностического развития общества в целях обеспечения безопасности страны: монография – Москва: Ульяновский гос. ун-т, 2018.
8. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Книга по Требованию, 2012.
9. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
10. Мясищев, В.Н. Психотерапевтическая энциклопедия / Под. ред. Б.Д. Карвасарского. Изд. 2-е, доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2000.
11. Рубцов, В.В., Гузман, Р.Я. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи. – М., 1983.
12. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989.
13. Столин, В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
14. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1977.
15. Щедровицкий, Г.П. О возможных путях исследования мышления как деятельности (В соавторстве с Н.Г. Алексеевым) // Доклады АПН РСФСР. 1957. № 3; 1958. № 1, 4; 1959. № 1, 2, 4; 1960. № 2, 4-6; 1961. № 4, 5; 1962. № 2-6 [Г.П. Щедровицкий. Избранные труды. М., 1995]
16. Эльконин, Д.Б., Психология игры. – М.: Владос, 1999.

УДК 373.1
DOI: 10.53677/9785919160441_196_200

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ГИМНАЗИИ: 5 ЛЕТ ПОИСКОВ И НАХОДОК

А.К. Гладилин, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: aleksandr.gladilin@school.msu.ru
Е.Ю. Миньяр-Белоручева, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: evgeniya.minjar@school.msu.ru

Аннотация. В настоящее время все больше представителей педагогического сообщества приходит к пониманию ключевой роли проектно-исследовательской деятельности в проектировании и реализации школьного образования. В данной работе приводится анализ пятилетнего опыта интеграции проектно-исследовательского подхода во все элементы педагогического

процесса Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова. Достижения обучающихся и выпускников гимназии однозначно демонстрируют, что фокус на проектную деятельность позитивно сказывается, как на предметных результатах, так и на формировании универсальных навыков и умений, актуальных во взрослой жизни.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательский подход, школьное образование, Университетская гимназия МГУ.

PROJECT ACTIVITY AT THE MSU HIGH SCHOOL: 5 YEARS OF SEARCHING AND FINDING

A.K. Gladilin, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: aleksandr.gladilin@school.msu.ru
E.Y. Minjar-Belorucheva, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: evgeniya.minjar@school.msu.ru

Abstract. At present, more and more educators decide in favor of the key role of project development and research in design and everyday life of secondary school education. In this paper, we analyze the 5-year experience of integration of project-based approach into all segments of pedagogical process at the MSU High School. Achievements of our students and graduates strongly support the conclusion that the focus on project development in education contributes to achievement of high subject results as well as formation of advanced universal skills helpful in adult life.

Keywords: project activities, research approach, school education, MSU High School.

Проектная и научно-исследовательская работа являются «визитной карточкой» Университетской гимназии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Еще на стадии проектирования учебного заведения была сформулирована главенствующая роль данного вида деятельности, вокруг которой предполагалось выстроить все прочие образовательные активности, включая изучение предметов на уроках. По мере становления и развития Гимназии представления о сущности и содержании проектной деятельности неоднократно модифицировались и уточнялись, но ее исключительная важность никогда не ставилась под сомнение.

На проектную деятельность возлагаются такие большие надежды в связи с особенностями текущего состояния общества и перспективами его развития в средне- и долгосрочной перспективе [1, с. 66-69], [3, с. 348-385]. Сейчас не представляется реалистичным и принципиально возможным получить в школе такой багаж знаний, которого хватит на профессиональную деятельность в течение всей жизни. Соответственно, средняя школа должна закладывать и развивать у обучающихся умение формировать запрос на приобретение новых

данных, прививать вкус к непрерывной учебе и формировать у ребят навыки эффективного повышения уровня компетенций [2, с. 65-75]. Другой важной особенностью настоящего времени является легкий доступ к огромному объему информации, причем не всегда верифицированной. В связи с вышесказанным, современные учебные программы должны решать задачи развития навыков критического мышления, коммуникации, творческой изобретательности, способности к выстраиванию межличностных отношений. И здесь на первый план выходит проектно-исследовательская деятельность [4, с. 457-466].

В этом году Университетская гимназия отмечает 5-летие. Наверное, этот рубеж позволяет подвести первые итоги, проанализировать достижения и определить точки дальнейшего роста. Ниже суммированы основные положения и аспекты организации преподавания в гимназии.

1) Признание ключевой роли проектной деятельности в структуре образования всеми участниками образовательных отношений: учениками, их родителями, педагогическим коллективом. Для этого в рамках летних школ, являющихся заключительным этапом отбора будущих гимназистов, проводятся формальные и неформальные мероприятия, посвященные проектной деятельности: встречи с представителями факультетов МГУ и компаний-партнеров, а также выпускниками гимназии, презентации лучших проектов, квесты, викторины, конкурсы по мотивам проектов. Вопросы организации проектной деятельности регулярно обсуждаются на заседаниях Педагогического совета и Научно-методической комиссии Гимназии; многие учителя являются руководителями или преподавателями проектов, а те, кто не задействован в реализации проектов, входят в состав жюри (экзаменационных комиссий) на общегимназических проектных конференциях.

2) Возможность выбора обеспечивается доступностью нескольких проектов из каждой области. При этом учащийся не обязан выбирать проекты, наиболее близкие к его профилю обучения; наоборот, приветствуется выбор проектов из других областей знаний и деятельности, что позволяет расширить спектр изучаемых предметов и методов познания и точнее определить области профессионального интереса. Более того, в ряде случаев допускается смена проекта, но обязательно мотивированная с объяснением гимназистом причин, которые должны лежать в образовательной плоскости.

3) Междисциплинарность и адаптивность – отличительные черты большинства проектов, реализуемых в Университетской гимназии. Такой подход позволяет предоставить возможности для максимально полного удовлетворе-

ния исследовательских запросов учеников, даже если таковые зародились в процессе работы над проектом, а также существенно расширяет возможности выбора.

4) Совместная защита всех проектов позволяет погрузить в результаты и расширить мировоззрение учащихся из смежных направлений, тем самым сформировать итоговое понимание актуальных проблем государства, как научно-социальных, так и экономических, и возможных проектов их решения.

5) Неразрывность связи «предметы основного учебного плана – спецпредметы – проекты» позволяет создать у учеников целостную картину окружающего мира, связать, на первый взгляд, ненужные предметы основного учебного плана с реальной жизнью, а при работе над проектами достигать высокого научно-исследовательского уровня разработок. Помимо прочего, такой подход позволяет существенно увеличить время, используемое для достижения результатов проектной деятельности.

6) Нацеленность на достижение высоких результатов – неотъемлемый принцип любого образовательного процесса в Университетской гимназии, особенно ярко проявляющееся именно при работе над проектами. К реализации допускаются только проекты, в которых четко сформулированы амбициозные и, в то же время, достижимые цели. Администрация Университетской гимназии всесторонне поддерживает участие проектных групп в престижных отечественных и международных конкурсах и конференциях, включая «мероприятия на вырост» (конференции для студентов и молодых ученых, отраслевые бизнес-форумы).

7) Обязательное взаимодействие бизнес-партнеров и факультетов МГУ при реализации проектов, профориентация, ознакомление с реальной жизнью факультетов МГУ и корпоративной культурой бизнес-партнеров, повышение лояльности учащихся к МГУ и компаниям-партнерам. Ведь именно вовлечение в повседневную жизнь университета и компаний позволит ребятам составить самостоятельное и обоснованное мнение, обсудить с признанными экспертами основные этапы карьеры, которую они себе намечают.

8) Совмещение возможностей, предоставляемых урочной и внеурочной деятельностью. В сегодняшних реалиях государственный стандарт отводит крайне мало времени на проектно-исследовательскую деятельность, в связи с чем надо пользоваться всеми доступными возможностями для работы над проектами. В первую очередь, это выделение под нее части внеурочной деятельности, ведь именно таковой чаще всего проектная деятельность и является. По-

мимо этого, в Университетской гимназии практикуются так называемые проектные сессии, проводимые в каникулы, которые, таким образом, становятся не выездными. В это время ребята с утра до вечера заняты проектными разработками, в эти периоды оптимальна организация экскурсий, выезды на площадки компаний-партнеров, запуски и тесты, встречи с приглашенными экспертами. Именно в проектные сессии осуществляются основные прорывы в реализации проектов.

За время, прошедшее с момента открытия Гимназии, педагогический коллектив накопил значительный опыт организации проектно-исследовательской деятельности, которым готов делиться со всеми заинтересованными представителями педагогического сообщества страны, ближнего и дальнего зарубежья. Мы предполагаем и впредь внедрять внеурочные формы обучения, перенося основной акцент не на приобретение обучающимися знаний, а на овладение ими навыков, в первую очередь, исследовательских, которые будут полезны в течение всей их профессиональной жизни.

Литература

1. Громыко, Ю.В., Громыко, Н.В. Исследование и проектирование в образовании // Школьные технологии. – 2005. – № 2.
2. Леонтович, А.В. Как выполнить индивидуальный проект в команде? // Исследователь/Researcher. – 2019. – № 3 (27).
3. Леонтович, А.В. Научно-практическое образование как воспитательная система // В сб. «Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи» / Зверев С.М., Леонтович А.В., Рябцев В.К., Рябшина В.В., Слободчиков В.И., Теплова А.Б. / – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 487 с.
4. Леонтович, А.В. О диагностике уровня развития субъектности учащихся при реализации концепции научно-практического образования // В сборнике: От учебного проекта к исследованиям и разработкам - ICRES'2020. Международная конференция по исследовательскому образованию школьников. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2020. – 557 с.

УДК 376.545
DOI: 10.53677/9785919160441_201_205

ВЫЗОВЫ, С КОТОРЫМИ СТАЛКИВАЮТСЯ СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ, ПОСТУПИВШИЕ В ШКОЛУ-ИНТЕРНАТ ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКИ УСПЕШНЫХ УЧАЩИХСЯ ИЗ РАЗНЫХ ГОРОДОВ РОССИИ

А.В. Жилинская, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: alisa.zhilinskaya@school.msu.ru

Аннотация. Подростки, поступая в школу-интернат для академически успешных учащихся, сталкиваются с различными вызовами, которые могут стать причиной психологических трудностей. Вызовы связаны с построением непротиворечивого видения своего будущего, успешной учебой, освоением новых правил проживания в школе-интернате, успешным общением со сверстниками и родителями, определением приоритетов и построением адекватной самооценки, регуляцией своего физического и эмоционального состояния. В статье представлен анализ нашего опыта, рассмотрены вызовы, с которыми мы помогали подросткам справляться.

***Ключевые слова*:** старшие подростки, академически успешные учащиеся, школа-интернат, вызовы, трудности.

CHALLENGES FACED BY ADOLESCENTS ENROLLED IN A RESIDENTIAL SCHOOL FOR ACADEMICALLY SUCCESSFUL STUDENTS FROM DIFFERENT CITIES OF RUSSIA

A.V. Zhilinskaya, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: alisa.zhilinskaya@school.msu.ru

Abstract. Adolescents enrolling in a residential school for academically successful students face a variety of challenges that can cause psychological difficulties. The challenges are related to building a consistent vision of their future, being successful in their studies, learning new residential school rules, successfully communicating with peers and parents, establishing priorities and building relevant self-esteem, and regulating their physical and emotional condition. The article presents an analysis of our experience and discusses the challenges we have helped adolescents to cope with.

Keywords: adolescents, academically successful students, residential school, challenges, difficulties.

Подростки, поступающие в школы-интернаты для академически успешных учащихся, сталкиваются с новыми вызовами, обусловленными особыми условиями жизни и обучения в интернате, психологическими особенностями развития, одаренностью [1] и отношением к ней [2], особенностями эмоциональной регуляции [4], и др. Работа с академически успешными и одаренными учащимися требует особого подхода [3].

В сентябре 2016 года в Москве в «Университетской гимназии (школа-интернат) МГУ имени М.В. Ломоносова» начали обучаться десятиклассники из разных городов России, продемонстрировавшие на вступительных испытаниях высокий уровень предметных знаний. В 2018 году был набран восьмой класс. Обучение в школе-интернате для академически успешных учащихся предъявляет к подросткам новые требования. В данной статье рассмотрим вызовы, с которыми сталкивались на наших глазах подростки. Обозначим также вопросы, требующие дальнейшего детального изучения.

Условно можно выделить следующие сферы, в которых подростки сталкиваются со значительными вызовами: видение своего будущего; учеба; самообслуживание и соблюдение новых правил проживания в школе-интернате; общение со сверстниками; общение с родителями; мотивационная и личностная сфера; регуляция своего физического и эмоционального состояния.

1. Видение будущего. Наиболее детально планы на будущее с подростком обсуждают родители, тьюторы, учителя профильных предметов, но иногда к психологу приходит подросток, ощущающий выраженную недифференцированную тревогу, которая при ближайшем рассмотрении оказывается вызванной неопределенностью – непониманием подростка, к какому будущему он себя так интенсивно готовит. Источником неопределенности может быть не до конца осознанный подростком конфликт между его видением своего будущего и видением его родителей, преподавателей профильных предметов. Также непросто определиться подростку, который успешен сразу в нескольких направлениях.

2. Учеба. До поступления в гимназию подросток должен выбрать будущий профиль обучения, но нередко этот выбор осуществляется достаточно случайно. Сразу по многим предметам возрастает уровень требований. Учащемуся необходимо выстраивать конструктивные отношения с учителями, которые часто являются преподавателями вуза и привыкли к большей учебной самостоятельности студентов. Далеко не все учащиеся к этому готовы, что может их привести к сложному эмоциональному состоянию. Для прояснения ситуации и выбора оптимального решения может понадобиться консолидация усилий всех участников образовательного процесса. Высокие требования к самостоятельности подростка предъявляются и в проектной деятельности. Если подросток не находит в рамках коллективного проекта для себя интересную осмысленную цель, не берет на себя ответственность за свою работу, то существует риск обесценивания им результатов работы.

Важный вопрос – становится ли обучение / освоение предмета совместной деятельностью учащихся и учителей. Иногда учителя жалуются на молчание всех учащихся класса в ситуации опроса на уроке. Этот феномен интересно изучить подробнее – насколько он распространен, чем вызван, как с ним работать. Некоторые учащиеся для педагогов очень непонятны, представляются «черным ящиком», так как минимально проявляют себя на уроках. Иногда к психологу обращается подросток, который не хочет ходить на урок к преподавателю, так как испытывает острый эмоциональный дискомфорт на его уроках. Дело может быть не только в учителе, но и в особенностях восприятия подростка, ему важно помочь понять действия педагога и собственные эмоциональные реакции.

3. Самообслуживание и соблюдение новых правил проживания в школе-интернате. В школе-интернате у подростков меняется список обязанностей – им приходится брать на себя часть функций, за которые дома отвечали родители, учиться своевременно согласовывать свои действия. Настоящим вызовом это становится для подростков, испытывающих коммуникативные трудности, отвечавших дома исключительно за свою успеваемость.

Если подросток не берет на себя ответственность за свое состояние, это может способствовать возникновению у родителей претензий к работникам школы, так как картина происходящего у родителей может складываться на основании субъективного восприятия ситуации их ребенком. Важно, чтобы у родителей в спорных ситуациях была возможность обратиться к взрослому, который может более полно восстановить описываемую их ребенком ситуацию.

4. Общение со сверстниками. Подросткам важно выстроить деловые отношения в учебных группах, добрососедские – в общежитии, подружиться, также важно без глубоких кризисов прожить опыт влюбленности и романтических отношений. Многие подростки осознанно ставят перед собой задачу выстраивания отношений, некоторые обращаются за советом к психологу. Препятствиями в решении этой задачи могут быть негативный опыт отношений в предыдущей школе (травля), низкий уровень развития коммуникативных навыков, навыков понимания людей и решения конфликтов, стратегия добиваться популярности за счет унижения других, силовые методы решения разногласий, мешающий сотрудничеству, индивидуализм. Задача психолога – своевременно распознавать подобные ситуации, помогать их анализировать и решать, осуществлять профилактическое обучение коммуникативным навыкам и решению конфликтов.

5. Общение с родителями. Основной вызов – возьмет ли подросток на себя ответственность за свою учебу и другие аспекты жизни или продолжит испытывать на себе неусыпные заботу и контроль родителей.

В ряде случаев сепарация подростка от родителей, выстраивание им доверительных отношений со сверстниками и работниками школы осложнены последовательным контролем со стороны родителей: требованием ежедневного детального отчета, просмотром общения в социальных сетях и мессенджерах, иногда – прослушиванием «окружения» через телефон. Родители могут требовать от подростков решения задач, которые сами подростки не разделяют, но не решаются противостоять воле родителей. Есть и противоположный случай, когда родители не готовы принимать никакого участия в решении трудностей, с которыми сталкивается их ребенок. В некоторых случаях есть основания полагать, что ребенку необходимо обратиться к психиатру, но родители по тем или иным причинам не доверяют ни психологам, ни психиатрам.

6. Мотивация и личностная сфера, в первую очередь, – определение приоритетов и самооценка. Часто учащиеся хотят посвятить все имеющееся у них время изучению любимых профильных предметов, не желают изучать непрофильные предметы, не видят в этом для себя смысла. Нередко из ситуации «лучший в классе» подросток попадает в ситуацию, в которой он далеко не во всем лучший, часто это переживается очень болезненно и требует от подростка переосмысления своих возможностей на фоне нового окружения. У некоторых учащихся пропадает мотивация к учебе, их занимают только компьютерные игры и общение.

Изучение учебной мотивации показало, что у большинства гимназистов выражена познавательная мотивация, для многих учащихся характерна мотивация достижения и мотивация саморазвития. В некоторых случаях встречается и амотивация (отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности), обусловленная, предположительно, наличием побед в олимпиадах, обеспечивающих уже на момент начала 11 класса успешное поступление в вуз.

7. Регуляция своего физического и эмоционального состояния. Более половины учащихся считают, что объем учебной нагрузки сказывается на их состоянии здоровья. Возрастание уровня нагрузки и смена условий проживания может привести к тому, что существовавшие у подростка ранее способы регуляции своего состояния недостаточно эффективны, требуются новые. Например, в школе-интернате подростку сложно уединиться, так как у него нет лич-

ного пространства, которое не было бы с кем-то разделено – только в отдельных случаях учащийся живет один в своей комнате.

Часть учащихся работают на пределе своих возможностей, ориентируются на более успешных сверстников, ставят перед собой очень большое количество целей без учета состояния здоровья, необходимости восстанавливать свои силы. Ситуация усугубляется тем, что многие учителя любят свой предмет, хотят передать учащимся максимальный объем знаний. Учителя отмечают, что учащиеся часто испытывают экзаменационный стресс, учащимся нужно повышать стрессоустойчивость.

Те, кто на протяжении длительного времени интенсивно готовятся к соревнованиям, после участия в них испытывают эмоциональные потрясения вне зависимости от результата участия. Тяжело переживают поражение, так как не оправдали ожидания родных, не получили деньги, которые хотели отдать в бюджет семьи для выплаты кредита, или вынуждены найти новые значимые смыслы.

Более половины гимназистов в стрессовых ситуациях стараются скрыть свои негативные переживания, что осложняет задачу выявления подростков, которым требуется поддержка, в связи с этим особенно важно наличие доверия и между подростками, и между подростками и взрослыми, и между взрослыми.

Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении феноменов – вызовов, с которыми сталкиваются старшие подростки, поступающие в школу-интернат для академически успешных учащихся, и, в итоге, – в разработке эффективной системы психолого-педагогического сопровождения подростков в школе-интернате.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
2. Волкова, Е.Н., Микляева, А.В., Кошелева, А.Н., Хороших, В.В. Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 3. – № 3. – С. 49–63.
3. Мешкова, Н.В., Кондратьев, М.Ю. Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. – 2012. – Т. 3. – № 1. – С. 5–25.
4. Соктоева, Б.В. Состояние эмоциональной напряженности у творчески-одаренных подростков (на примере лицея-интерната Республики Бурятия) // Культурно-историческая психология. – 2010. – Т. 6. – № 2. – С. 50–54.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_206_210

ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ. ВОПРОС ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ

Т.А. Казакевич, АНО «Колледж «АиСТ» (г. Москва)
e-mail: takazakevich@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям развития ребенка в условиях единства и борьбы противоположных начал: природосообразного и культуросообразного, Homo duplex. Резкие изменения в образовательной среде, в детско-родительских отношениях требуют гармонизации данных начал в одаренных детях. А также гармонизации способностей и потребностей ребенка.

Ключевые слова: природосообразность, культуросообразность, детская одаренность, способности и потребности ребенка.

CHILDREN'S GIFTEDNESS. THE QUESTION OF NATURALNESS

T.A. Kazakevich, College of Administration and Modern Technology (Moscow)
e-mail: takazakevich@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the child's development in the conditions of unity and struggle of the opposite principles: nature-like and culture-like, Homo duplex. Drastic changes in the educational environment, in child-parent relations require the harmonization of these principles in gifted children. As well as the harmonization of the child's abilities and needs.

***Keywords*:** natural conformity, cultural conformity, children's giftedness, child's abilities and needs.

Последние исследования в области эпигенетики вновь выдвигают на повестку дня извечную проблему единства и борьбы противоположностей в индивидууме. В данной статье в качестве противодействующих сторон мы рассмотрим природосообразное начало и культуросообразное начало в человеческом детеныше. Целесообразно в очередной раз посмотреть, понаблюдать, как взрослые и специально подготовленные люди (психологи, педагоги, философы, антропологи, историки, просто родители, наконец) из века в век пытаются разрешить данное внутреннее противостояние. Много веков просвещенное человечество с переменным успехом пытается искоренить природосообразность или, на худой конец, минимизировать его. Предпринимались прекрасные попытки гармонизировать эти два начала, в том числе, успешные. Читаем и перечитываем Дистервега, Каптерева [5], Киплинга, Сухомлинского, Луначарского и Крупскую, Ушинского и Пиаже. Поминаем не всегда добрым словом Я.А. Коменского и очень-очень недобрым – священников. Изучаем педагогиче-

ское научное наследие Фельдштейна, Узнадзе [8], Шмакова. Пугаемся современной «безотцовщины» и возвращаемся к практике «всехний папа» (Макаренко, Марков, Елисеев…), когда референтные взрослые: тренеры, наставники, учителя, «батяни-комбаты» умудрялись ВОС-питывать детей, питать их «высокой» пищей, взращивать в их совсем детских душах ростки Доброты, Уверенности, Достоинства, Таланта, Любви, Справедливости, Смелости, Преданности. Смотрим фильм «Господи, пусть я умру» с Галиной Польских в роли директора закрывающегося детского дома. Это про то, что такое ВОС-питание и кто имеет право им заниматься. Смотрим фильм Звягинцева «Нелюбовь». Смотрим (или читаем) произведение Зюскинда «Парфюмер». Взрослыми «психолого-педагогическими» мозгами перечитываем Маугли Киплинга. Делаем из них учебные пособия по курсу: «Детская одаренность». Только так мы сможем объяснить молодым педагогам и родителям, что за сокровище им доверено. С кем им сподобилось в жизни пообщаться. С человеческим детенышем, щедро одаренным самой Природой. Как не поломать его душу с ростками самых прекрасных человеческих явлений и качеств. Помнить, что если не дать им расцвести, растоптать их недобрым словом или взглядом, вырастут уродливые бездушные «сорняки» в их душах [5, 7].

Давайте зададимся сегодня и таким вопросом: как успокоить ответственных родителей, которым семейные психотерапевты дают жесткую и, опять же, противоречивую установку: «Только от вас, родителей, зависит жизненный успех вашего малыша: от ваших правильных и активных действий». Одни настаивают на полном погружении в мир ребенка вплоть до совместного изготовления ежиков из сосновых шишек. Другие предлагают бросить ребенка в воду, чтоб научился плавать. Советы по борьбе с популярным детским лозунгом: «Ничего я не хочу» также пестрят некомпетентными мнениями. Про гаджеты и порождаемые ими «вирусы цифрового слабоумия» тоже много сказано суперактивными и гиперреферентными взрослыми.

Очередной кризис в педагогике, естественно порожден нашими «производственными отношениями», цифровизацией и искусственным интеллектом, американизацией российского образа жизни, очередным сломом «до основания» советской образовательной системы и в том числе, российской семейной педагогики [6]. Согласно сложившемуся в РФ обществу потребления, остро встает вопрос: что первично у ребенка – способности или потребности? Конеч-

но, потребности, говорят дружно современные психологи. Также уверенно, как говорят, «что раньше губ, родился шепот».

А потому, Рабочая концепция одаренности перед лицом новых угроз Детству, увы, также требует модернизации, как и другие научные постулаты в педагогической психологии [2]. И приятно, что преданные своей профессии разработчики Концепции это понимают и принимают, и, конечно, продолжают свои исследования.

В докладе Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию РФ 1 декабря 2016 года отмечено: «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребенок, подросток одарен; способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте; в профессии и в жизни. Раскрытие его талантов – это наша с вами задача, в этом – успех России» [1].

Следует привести также слова В.И. Матвиенко, Председателя Совета Федерации Российской Федерации, Председателя Координационного совета при Президенте Российской Федерации по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей, о том, что следующее десятилетие должно стать десятилетием детства.

Согласно данным установкам, нами на базе Института государственного администрирования 1 июня 2017 года был создан ситуационный образовательный кабинет «Детская одаренность» (СОК).

Мы проектировали СОК как многофункциональную лабораторию психолого-педагогического факультета, в том числе виртуальную, поскольку необходимые информационные материалы в основном представлены в электронном виде, в мультимедийном формате. Например, действующие законодательные и нормативные документы, регулирующие образовательную сферу, профильная фильмотека, тезаурус «Человековедение», многоязычный терминологический справочник, ретроспектива выполненных коллективных студенческих проектов; психолого-педагогические эталоны, каталог «Грабли чужих ошибок», ноосфера: VIP – персоны «Человековеды» психолого-педагогического разума, «Золотой» фонд научных источников, опыт лучших из лучших массовиков - затейников наших будней. Каталоги игр, викторин, анимаций, легенд и экскурсионных блоков. Видеотека художественных фильмов – учебных тренажеров, мемуары и воспоминания очевидцев, типовые социально-психологические портреты разновозрастных обучающихся и обучающих.

Ситуационный студенческий кабинет «Детская одаренность» является универсальной базой приобретения универсальных и профессиональных компетенций в области психолого-педагогического образования и деятельности [3].

Фокус работы СОК: сбор и аналитика достоверной информации (научной, эмпирической, фактографической, аналитической, методической, энциклопедической, опытно-практической и др.) по проблематике детской одаренности; формирование достоверного информационно-коммуникационного ресурса образовательной системы; воспитание студентов непосредственно в процессе освоения образовательных программ, в том числе на базе видеотеки профильных художественных фильмов российского и мирового кино.

Миссия СОК – вовлечение студентов в научно-практическую проектную деятельность, активизация познавательной активности обучающихся. При этом мы воспользовались чудесным высказыванием: «Какая простая наука «психология», насколько она проще педагогики».

Цель создания: реализация интерактивных методов обучения студентов в рамках компетентностной модели педагога-психолога, педагога, психолога [9].

Задачи:

мониторинг законодательных и нормативных актов (в том числе и международных) с точки зрения фасилитации детской одаренности;

формирование библиотеки персоналий (психологи и педагоги с мировыми именами, внесшие свой вклад в научные исследования данной проблемы);

формирование локальной научной электронной библиотеки «Детская одаренность»; разработка русско-англо-немецкого терминологического словаря по проблематике детской одаренности (включая вопросы выявления скрытой детской одаренности и перехода детской одаренности во взрослую);

«импортозамещение» в терминологии одаренности; создание полисемантической сети (в виде тезауруса); выявление современных угроз в адрес народной педагогической технологии «Старый да малый»; мастер-классы профессионалов, в том числе доклад «Дважды одаренные: неограниченные возможности детей с ограниченным набором сенсоров».

Разработка текста «Клятва педагога-психолога»; функционирование школы молодого отца (как ведущих экспертов детской одаренности); создание и использование узкопрофильной фильмотеки (фрагменты мультипликационных и художественных фильмов) как тренажеров для формирования компетенций педагога-психолога; формирование электронного реестра «лучшие практики по

выявлению и поддержке детской одаренности» по материалам дипломного проектирования студентов факультета; проведение межвузовского конкурса на лучший медийный материал: «Недетское детство», «Зимнее детство», «Летнее детство» в целях комплектования медиатеки «Семь чудес российского детства».

Предлагаем активно «встраивать» СОК в профильные образовательные программы высшего образования и среднего профессионального образования. Подробности – при востребовании.

Литература

1. Ежегодное обращение Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию РФ от 01.12.2016.
2. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика. – М.: Изд. АСОУ, 2018. – 240 с.
3. Казакевич, Т.А. Концептуальный подход к разработке основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование / «Образование, наука и предпринимательство в контексте инновационного развития экономики: российский и международный опыт». Сб. науч. трудов Международной науч.-практич. конф. – ЧУ ВО «ИГА», 2016. – С. 136-142.
4. Интервью с А.А. Мелик-Пашаевым // Вопросы психологии. – 2011. – № 5. – С. 14-26.
5. Каптерев, П.Ф. «Энциклопедия семейной жизни» (в любом издании).
6. Кнорре, Ф. Капитан Крокус. Повесть-сказка. – М: Антанта. 1995. – 248 с.
7. Сухомлинский, В.А. «Сердце отдаю детям» (в любом издании).
8. Узнадзе, Д.Н. Философия. Психология. Педагогика. Наука о психической жизни. – М.: «Смысл». 2014. – 365 с.
9. Савенков, А.И. Психология детской одаренности (источник: http://www.psychol-ok.ru/lib/savenkov/ko/ko_01.html. Дата: 25.11.2020).

УДК 740
DOI: 10.53677/9785919160441_211_213

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

О.М. Кайзер, МБОУ СКОШ №36 III-IV видов (г. Озёрск, Челябинская область)
e-mail: olga-kaizer@mail.ru

Аннотация. Развитие творческой активности практикой применения настольных игр. Создание условий для всестороннего развития способных детей, выявление одаренных детей психологической службой школы способствует формированию качеств, необходимых для самореализации.

Ключевые слова: творческая активность, самореализация, настольные игры, психологическое сопровождение одаренности.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY AS A CONDITION OF PERSONAL SELF-REALIZATION OF THE CHILD

O.M. Kaiser, Special (correctional) general education school № 36 III-IV types (Ozersk, Chelyabinsk region)
e-mail: olga-kaizer@mail.ru

Abstract. The development of creative activity by the practice of using board games. The creation of conditions for the comprehensive development of capable children, the identification of gifted children by the school's psychological service contributes to the formation of the qualities necessary for self-realization.

Keywords: creative activity, self-realization, board games, psychological support of giftedness.

Основные положения. Творческая активность проявляется в самых разнообразных видах деятельности; выделяют техническое, дидактическое, управленческое, художественное и другое творчество.

Развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания является одной из социально значимых задач современного российского общества. В качестве высшей цели образования определено становление саморазвивающейся и самоопределяющейся личности, способной к открытому творческому взаимодействию с окружающей средой и обществом. Педагогическая наука рассматривает влияние образования на творческое развитие личности как одну из центральных проблем. Еще К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и другие педагоги отмечали важность единства обучения и воспитания в образовательном процессе с учетом интересов, способностей и потребностей ребенка [1].

Творческая активность – это свойство личности, проявляющееся в деятельности и общении как оригинальность, созидательность, новизна. Творческая активность – это способность личности инициативно и самостоятельно

находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую. Творческая активность проявляется в самых разнообразных видах деятельности, отчего выделяют техническое, дидактическое, управленческое, художественное и другое творчество [2].

Качества, необходимые для личностной самореализации [4]: творческое мышление; инициативность; способность к обоснованному риску; уверенность в себе; адекватная самооценка; умение сотрудничать с партнерами; мотивация достижения; высокая работоспособность.

В МБОУ СКОШ № 36 III-IV вида система сопровождения и поддержки одаренных и перспективных детей в условиях реализации ФГОС общего образования осуществляется с помощью психолого-педагогических технологий. Творческая активность необходима и в учебной деятельности. На протяжении нескольких лет педагогический коллектив способствует оптимальному развитию одаренных детей через известные формы работы: участие в конкурсах, выставках, соревнованиях; работа НОУ школьников; участие в олимпиадах разного уровня; внеурочная деятельность; заочные викторины; работа по индивидуальным планам. Создание условий для всестороннего развития способных детей, выявление одаренных детей психологической службой школы способствует формированию качеств, необходимых для самореализации. Педагогом - психологом оказывается постоянная психолого-педагогическая поддержка одаренных детей. Специфика работы школьного психолога состоит в том, что он должен владеть различными технологиями, методами и приемами, уметь их комбинировать и модифицировать. Наиболее интересной и результативно сочетающей все проявления творческой активности обучающихся является практика применения настольных игр [3]. Благодаря применению, в течение трех лет, современных настольных игр («Доббль», «Диксит», «Барабашка», «УНО» и т.п.), у обучающихся формируются творческое мышление, инициативность, уверенность в себе, умение сотрудничать с партнерами. Сама же игра является прекрасным средством для развития аналитического и ассоциативного мышления, интуиции, фантазии, сообразительности и других качеств. Во время игры участники учатся чувствовать других людей, понимать их без слов и таким же образом объяснять. Можно сказать, что, помимо всего прочего, формируются и навыки эффективного общения. Это – тренинг саморегуляции, самоконтроля, сотрудничества при развитии качеств, необходимых для личностной самореализации.

Один из критериев оценки результатов участия обучающихся в научных прикладных проектах выявлен по показателям мониторинга профессионального самоопределения выпускников 2020 года. Результаты независимого тестиро-

вания, проведенного в рамках сетевого взаимодействия с Озерским техническим колледжем, выявили у всех респондентов склонности и интересы, в наибольшей степени соответствующие профессиям творческого типа. По заключениям методики «Ориентир» профессионального психологического инструментария «ИМАТОН» у 30 обучающихся из 33 выпускников 2020 года проявились творческие наклонности. Опросник помогает детям определиться: к профессиям какого типа нужно обратиться в выборе профессионального пути. Представлены все типы профессионального взаимодействия: «Человек – человек», «Человек – творческий образ», «Человек – знак, символ», «Человек – техника», «Человек – природа». Выявлено, что каждый обучающийся имеет представление о своих творческих способностях, склонностях и интересах. Тип профессии «Человек – творческий образ» у большинства выявлен на приоритетных позициях (первое либо второе место).

В современный момент педагог - психолог может эффективно способствовать развитию творческой активности практикой применения настольных игр. Игровой тренинг активизирует творческие способности, умение интуитивно понимать других, всячески способствует улучшению коммуникативных способностей и повышению эффективности общения одаренных детей. С помощью настольных игр обучающиеся, стремящиеся к успеху и самосовершенствованию, проявляющие одаренность, развивают свои сильные качества и работают над слабыми. И это на самом деле делает их более сильными и развитыми личностями, повышает их эффективность и результативность, представляет возможность самореализации на своем возрастном уровне, делает взаимодействие с окружающим миром и самими собой более глубоким и гармоничным. На наш взгляд, качества, необходимые для личностной самореализации и раскрытия творческих способностей, необходимо развивать в комплексе.

Литература

1. Проблемы социальной психологии личности URL: http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskoi-aktivnosti-detei-v-protsesse-dopolnitelnogo-obrazovaniya#ixzz5BCSO5VeD (дата обращения: октябрь 2011).
2. Янко, А.Н., Ситкина, Е.Д. Игры, в которые играют дети… (практика применения настольных игр в профессиональной деятельности педагога-психолога). Методическое пособие для педагогов-психологов. – Челябинск: Сити-Принт, 2016. – 68 с.
3. Творческая самореализация как фактор адаптации личности URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30274_full.shtml (дата обращения: декабрь 2017).

УДК 373.1
DOI: 10.53677/9785919160441_214_218

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УУД В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ГИМНАЗИИ (ШКОЛА-ИНТЕРНАТ) МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

Н.А. Козырева, МГУ им. М.В. Ломоносова (Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: nadezhda.kozyreva@school.msu.ru
А.В. Авеличева, МГУ им. М.В. Ломоносова (Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: avelicheva.alexandra@school.msu.ru
А.К. Гладилин, МГУ им. М.В. Ломоносова (Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: aleksandr.gladilin@school.msu.ru

Аннотация. В статье описываются особенности организации проектной деятельности в Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова, связанные с развитием у обучающихся 10-11 классов универсальных учебных действий четырех видов: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, личностные действия, регулятивные действия, познавательные действия, коммуникативные действия, проектная деятельность.

FEATURES OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES DEVELOPMENT WITHIN THE FRAMEWORK OF PROJECT ACTIVITY AT THE MSU HIGH SCHOOL

N.A. Kozyreva, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: nadezhda.kozyreva@school.msu.ru
A.V. Avelicheva, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: avelicheva.alexandra@school.msu.ru
A.K. Gladilin, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: aleksandr.gladilin@school.msu.ru

Abstract. The article describes features of project activity organization at the MSU High School that connected with development of four types of universal learning activities (personal, regulative, cognitive and communicative) for high school students.

Keywords: universal learning activities, personal actions, regulative actions, cognitive actions, communicative actions, project activity.

Отличительными особенностями современного общества являются высокий темп развития научного знания и стремительный технический прогресс,

обусловливающие необходимость непрерывного образования личности. В соответствии с этим, новые общественные запросы в сфере образования, отражающие переход к базирующемуся на знаниях постиндустриальному обществу, модифицируют задачу передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученикам в задачу научить учеников учиться [1, с. 6-23], [2, с. 11-12]. Выполнение данной задачи становится возможным благодаря формированию и развитию у учеников универсальных учебных действий. Согласно А.Г. Асмолову, в узком смысле понятие «универсальные учебные действия» (УУД) обозначает совокупность действий учащегося, обеспечивающих его социальную компетентность, культурную идентичность, толерантность и способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1, с. 6-23].

В соответствии с положениями ФГОС среднего общего образования именно универсальные учебные действия являются инструментом достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения. Важно отметить, что программа развития универсальных учебных действий должна обеспечивать формирование и развитие четырех видов УУД: личностных (самоопределение в различных сферах жизни; установление личностного смысла учебной деятельности; критическое осмысление нравственно-этических аспектов усваиваемого материала), регулятивных (постановка целей; планирование; антиципация результата; контроль; коррекция; оценка), познавательных (надпредметные действия; логические действия; действия формулирования и решения проблем) и коммуникативных (планирование сотрудничества с субъектами учебного процесса; совместный поиск информации; разрешение конфликтных ситуаций; регуляция действий партнера; полная, ясная и грамматически корректная вербализация мыслей) [1, с. 6-23], [4].

Одним из возможных путей развития УУД у старших подростков является включение их в специально организованную проектную деятельность. Согласно А.В. Леонтовичу, под проектной деятельностью понимается совместно-разделенная деятельность обучающихся познавательного, творческого или игрового характера, главными особенностями которой являются наличие общей цели и согласованных методов деятельности и ориентация на получение общего результата [3]. А.В. Леонтович подчеркивает, что необходимыми условиями осуществления данного вида деятельности являются предварительная разработка представлений о желаемом результате и наличие этапов проектирования (формулирование концептуальных основ, постановка целей и задач, выбор

средств, планирование) и реализации [3]. Безусловно, в ходе осуществления проектной деятельности необходимо решать задачи исследовательского типа, иначе проект отрывается от жизни и теряет свою практическую значимость [3].

В Университетской гимназии (школа-интернат) МГУ имени М.В. Ломоносова проектная деятельность осуществляется под руководством преподавателей, которые часто являются либо представителями факультетов или институтов МГУ, либо представителями компаний-партнеров МГУ (в случае реализации совместного проекта с внешней компанией). Как правило, в реализации проекта принимают участие от 5 до 15 гимназистов, которые нередко являются представителями различных направлений обучения. Проектная команда еженедельно работает над проектом в течение 4 семестров.

В организации проектной деятельности в Университетской гимназии выделяются три основных этапа, в которых задействованы обучающиеся:

1. Ярмарка проектов. На данном этапе руководители проектов кратко презентуют обучающимся одной параллели предлагаемые исследования, после чего продолжают обсуждение проектов с гимназистами в отдельных кабинетах. По окончании обсуждения, обучающиеся совместно с тьюторами и преподавателями определяют круг проектов, в участии в которых они наиболее заинтересованы, после чего происходит формирование проектных групп, реализующих каждый из утвержденных проектов.

2. Реализация проектов. Проектная деятельность осуществляется обучающимися в период с октября по май каждого учебного года. В рамках не выездных осенних и весенних каникул проводятся так называемые «проектные сессии» – периоды полной занятости гимназистов проектными разработками. В целях повышения эффективности проектной деятельности в эти периоды организуются профориентационные и образовательные экскурсии, посещение площадок компаний-партнеров, встречи с приглашенными экспертами и т.п.

3. Проектная конференция. В конце каждого учебного года в Университетской гимназии проводится двухнедельная не выездная проектная сессия, в рамках которой обучающиеся занимаются подведением итогов проектной деятельности, оформлением полученных результатов и представлением их на проектной конференции. В состав Экспертной комиссии, оценивающей результаты проектной деятельности гимназистов, входят педагоги Университетской гимназии, ведущие ученые и преподаватели МГУ, представители Научно-методического совета, эксперты Попечительского совета, приглашенные представители экспертного сообщества.

Рассмотрим подробнее развитие УУД в рамках проектной деятельности на примере реализующегося в Университетской гимназии проекта «Комплексное исследование учащихся». Целью данного исследования является изучение влияния эмоционально-личностных факторов на характер взаимосвязи субъективной оценки параметров самочувствия и данных физиологического состояния обучающихся Гимназии. В этом проекте перед гимназистами стоит задача проведения реального исследования: выдвижение и проверка гипотез, обработка данных, формулирование результатов, контроль всех этапов исследования.

В 2019/2020 учебном году в проекте участвовали 6 человек (3 обучающихся 10 класса и 3 обучающихся 11 класса). В начале учебного года обучающиеся принимали участие в «Ярмарке проектов», в рамках которой у них развивались такие личностные УУД, как действие смыслообразования (установление обучающимся связи между проектной деятельностью и ее мотивом) и предварительное профессиональное самоопределение. Обучающиеся должны осознавать: какое значение, смысл имеет для них работа над проектом. Например, двое гимназистов выбрали рассматриваемый проект, поскольку в будущем планировали связать свою жизнь с психологией.

После того как обучающиеся приступили к реализации проекта у них была возможность предложить собственное решение поставленных целей и задач. Таким образом, на данном этапе проектной деятельности происходило развитие таких регулятивных УУД, как целеполагание, планирование, составление плана и последовательности действий, прогнозирование. Например, участниками проекта была предложена такая учебная задача, как съемки роликов про стресс с целью психологического просвещения обучающихся Гимназии. Во время работы над съемками видеороликов у обучающихся развивалось такое универсальное действие как саморегуляция. Гимназисты самостоятельно занимались написанием сценария, планированием графика съемок, монтажом, озвучиванием видеороликов, контролем всего процесса работы и внесением необходимых корректив. Кроме того, при работе над съемками у участников проекта развивались такие познавательные УУД, как умение структурировать знания и умение, адекватно и сжато передавать содержание текста. Также в рамках проекта обучающиеся работали с различными литературными источниками по теме исследования, что способствовало развитию у них таких познавательных УУД, как поиск и выделение релевантной информации, в том числе с помощью компьютерных технологий; смысловое чтение; способность к восприятию текстов различных стилей (например, участникам проекта было важно отделять тексты

популярной психологии от научных текстов). Также у обучающихся развивалось такое коммуникативное УУД, как управление поведением других субъектов исследования (контроль и коррекция действий испытуемых).

На протяжении всей работы над проектом члены группы развивали и другие коммуникативные УУД: формирование произвольности и осознанности общения и взаимодействия с другими участниками проектной деятельности; умение согласовывать свои действия с учетом интересов всех членов группы; организация сотрудничества с преподавателями проекта и обучающимися; умение конструктивно разрешать возникающие конфликтные ситуации.

После сбора материалов участникам проекта было необходимо обработать полученные данные и построить на их основании графики. При этом у них развивались познавательные УУД. Например, такие логические действия, как анализ, синтез, выбор критериев для сравнения, установление причинно-следственных связей, действия логического вывода, выдвижение новых гипотез на основании полученных результатов и их обоснование.

На гимназической конференции каждый участник проектной группы выступал перед членами жюри, во время чего у него продолжали развиваться коммуникативные УУД, например, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации и умение строить речевое высказывание в соответствии с нормами родного языка.

Литература

1. Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А., Карабанова, О.А., Салмина, Н.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.
2. Карабанова, О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2.
3. Леонтович, А.В., Калачихина, О.Д., Обухов, А.С. Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников. – М., 2012.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413, в ред. приказов Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645, от 31.12.2015 № 1578, от 29.06.2017 № 613).

УДК 373
DOI: 10.53677/9785919160441_219_223

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СРЕДЫ ИНЖЕНЕРНОГО IT-ОБРАЗОВАНИЯ

М.М. Минченко, ГБОУ «Школа № 1537» (г. Москва)
e-mail: mm_min@mail.ru

Аннотация. Продемонстрированы возможности последовательного вывода школьников на траекторию продуктивной практико-ориентированной проектной деятельности как ключевого результата развития среды инженерного IT-образования в современной школе. Описываются разнообразные формы развития у обучающихся познавательной активности и мотивации к инженерному творчеству. Результаты описанного подхода показаны на примерах реализации блоков комплексного научно-технического проекта.

***Ключевые слова*:** инженерное образование, школьники, проектная деятельность, инженерное творчество, образовательная среда, научно-практическое образование, ИТ-классы.

IMPLEMENTATION OF PRACTICE-ORIENTED PROJECT ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE ENGINEERING ENVIRONMENT IT-EDUCATION

M.M. Minchenko, School № 1537 (Moscow)
e-mail: mm_min@mail.ru

Abstract. The possibilities of consistently bringing students to the trajectory of productive practice-oriented project activity as a key result of the development of the environment of engineering IT-education in a modern school are demonstrated. Various forms of development of students cognitive activity and motivation for engineering creativity are described. The results of the described approach are shown on the examples of the implementation of the blocks of the complex scientific and technical project.

***Keywords*:** engineering education, schoolchildren, project activities, engineering creativity, educational environment, scientific and practical education, IT-classes.

Важным аспектом реализации среды инженерного образования в школе представляется ***организация системы непрерывного научно-практического образования на всех ступенях обучения*** школьного образования с подготовкой к обучению на соответствующих специальностях вузов. Особую актуальность это приобретает в условиях реализации ФГОС нового поколения, подразумевающего развитие деятельностного содержания общего образования. Реализация научно-практического образования включает в себя следующие основные задачи: «развитие субъектной позиции учащихся; формирование научной

картины мира, развитие навыка разработки и осуществления проектов, освоение элементов научного метода познания, приобретение технических и технологических знаний и навыков, мотивация на профессиональное самоопределение в области науки и техники, развитие рефлексии собственной деятельности» [1, с. 12].

Проектная деятельность обучающихся с применением ИКТ может рассматриваться в качестве ключевой формы развития научно-практического образования в условиях реализации предпрофессионального образования IT-профиля. В Школе № 1537 она реализуется, прежде всего, на основе системы экспериментальных образовательных программ в форме участия обучающихся в разработке комплексного научно-технического проекта «Информационно-технологическое проектирование устройств и социально-экономических процессов как основа комфортной среды жизнедеятельности человека» в составе следующих блоков:

1) энергосберегающие системы и технологии;

2) автоматизация технических систем и технологических процессов;

3) модернизация производственной и пространственно-социальной среды;

4) интеллектуальный инструментарий анализа и социального взаимодействия.

Блок «Энергосберегающие системы и технологии» включает в себя концептуальные и практические разработки в форме автоматизированных систем и программно-аппаратных комплексов, обеспечивающих снижение потребления энергоресурсов в быту и на производстве. Среди ярких примеров проектов: автоматизированная система перераспределения электрической энергии в распределительных сетях города, программно-аппаратный комплекс регулирования коллективного теплопотребления.

Блок «Автоматизация технических систем и технологических процессов» включает в себя программные и робототехнические системы, ориентированные на автоматизацию в производстве и других прикладных сферах. Широту спектра тематики данного блока демонстрируют примеры проектов: автоматизированная система управления установки очистки сточных вод, интеллектуальная робототехническая система складирования, автоматизированный расчет параметров траекторного управления летательным аппаратом.

Блок «Модернизация производственной и пространственно-социальной среды» включает в себя программные и исследовательские разработки экономико-социального и экологического характера с учетом теории стратегического планирования и концепции устойчивого развития: автоматизированный анализ

деятельности предприятий и окружающей среды, пространственные задачи инфраструктурного обслуживания и др.

Блок «Интеллектуальный инструментарий анализа и социального взаимодействия» включает в себя программные продукты, реализующие современные технологии хранения, передачи и обработки данных, облегчающие пользователям анализ информации и интерфейсные функции в различных прикладных областях: системы искусственного интеллекта, совершенствования человеко-машинного интерфейса, рационального потребительского поведения. По тематике данного блока были реализованы: компьютерная система интеллектуальной обработки текстов, гибкая система взаимосвязанных вычислений, компьютерное моделирование биологической эволюции, система бесконтактного управления компьютером, агрегирование облачных хранилищ данных и др.

В рамках четвертого тематического блока ребята все большее внимание стали обращать на разработку социально значимых программных проектов, функционирующих по принципам wiki-технологии – с обеспечением возможности коллективного (совместного) формирования и редактирования той или иной практической информации пользователями. В качестве примера подобной работы можно привести программную реализацию мобильного приложения, предоставляющего информацию о местоположении товарных отделов в торговом пространстве выбираемого пользователем магазина.

По каждому из перечисленных блоков определены куратор и научные консультанты – специалисты в соответствующей тематической области (представители вузов, научных и производственных организаций, в т.ч. из числа выпускников Школы прошлых лет). При этом кураторы и педагоги, помимо владения соответствующими профессиональными технологиями и инструментами, должны «быть готовыми к творческой работе, уметь заинтересовать и увлечь детей содержанием проектной работы, демонстрировать культуру речи, коммуникации и поведения» [2, с. 15]. Развитию мотивации и познавательного интереса обучающихся в контексте выполнения междисциплинарных IT-проектов могут способствовать такие ***формы взаимодействия с предприятиями IT-индустрии***, как: ознакомительные экскурсии, тематические лекции, мастер-классы по различным направлениям ИКТ и «творческие мастерские», тренинги по развитию лидерских качеств, конкурсно-обучающие мероприятия.

Хорошим мотивирующим фактором к переходу от вербальных форм обучения к деятельностным является организация параллельной и последовательной групповой работы в форме коллективных конкурсно-обучающих меропри-

ятий научно-технической направленности. Зачастую традиционные «конкурсные мероприятия – это средства реализации и демонстрации достигнутых возможностей» [3, с. 5]. В Школе № 1537 апробирована серия конкурсных мероприятий и интерактивных инженерных практикумов, центральная задача которых – не демонстрация ранее достигнутых результатов, а получение результата в процессе участия в мероприятии. Ключевой концепцией при этом является минимизация «входных барьеров» для участия в них: не предъявляются требования к начальной подготовке и техническому оснащению участников – прежде всего, важна их мотивация. Примерами таких мероприятий являются конкурс-марафон «РоботСАМ» и командные соревнования «Территория Свободного Конструирования», суть которых более подробно описана в [4, с. 99].

В целях более активного и комфортного включения обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность в Школе № 1537 применяется ***образовательная технология «межпоколенного» взаимодействия обучающихся и выпускников:*** привлечение выпускников в качестве консультантов; использование практических наработок выпускников прошлых лет при продолжении тематики проектов и др. Яркий пример такого взаимодействия – консультативные встречи учащихся старших классов с группой представителей выпускников Школы разных лет. В рамках таких встреч старшеклассники выступают с представлением идей по направлениям своих дальнейших проектно-исследовательских работ, а приглашенные выпускники выполняют роль экспертов, оценивая перспективность идей, давая советы и предложения по дальнейшему продвижению в соответствующем направлении исследований или разработок.

Интересным результатом реализации технологии межпоколенного взаимодействия и формирования творческого образовательного пространства разновозрастных групп стало проявляющееся в последние годы стремление обучающихся к созданию проектов, являющихся «общедоступным конструктором» для обеспечения поддержки того или иного процесса программной или аппаратной разработки, а также ориентированных на облегчение освоения основ программирования и электроники более младшими учащимися.

Выполнение междисциплинарных проектов с применением средств ИКТ и совместная работа в разновозрастных ученических группах и творческих сообществах «взрослый – ученик» позволяют применить и отработать приобретенные предметные компетенции при выполнении реальной практической задачи, развить навыки сотрудничества, умения работать в команде, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности выпускников. В конечном счете,

выполнение практико-ориентированных проектов с использованием инструментария ИКТ позволяет обучающимся приобрести компетенции и личностные качества, необходимые им для успешной самореализации в современных условиях динамично развивающейся высокотехнологичной цивилизации. Именно практико-ориентированное обучение на базе эффективной проектной деятельности может обеспечить такой важнейший образовательный результат, как «развитие личности, формирующее исследовательский ум, способность проблематизировать идеи и порождать новые, системное и критическое мышление, когнитивное многообразие психики, понимание и социальное взаимодействие» [5, с. 439].

Разнообразные формы развития у обучающихся познавательной активности и мотивации к инженерному творчеству служат хорошей основой для раннего формирования компетенций, необходимых будущим IT-специалистам – обеспечивается подготовка выпускников для их дальнейшей успешной самореализации в условиях современной высокотехнологичной среды, продолжения образования и профессиональной деятельности в сфере информационных технологий.

Литература

1. Леонтович, А.В. Научно-практическое образование: основания и перспективы // Развитие научно-практического образования в старшей школе. Том 1. Развитие научно-практического образования в старшей школе: Научно-методический сборник в двух томах. / Сост. А.С. Обухов. – М.: ООДТП «Исследователь», 2013. – С. 5-52.
2. Жильцова, И.Ю., Масловская, Е.В. Проектная деятельность учащихся. Наставничество в ученических проектах. – М.: НИЯУ МИФИ, 2019. – 64 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: ответ через полтора столетия. // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 3. – С. 3-17.
4. Минченко, М.М. Особенности тьюторского сопровождения школьников в формируемом пространстве инженерного образования // Сб. трудов Российской научно-методической конференции-семинара «Тьюторство в исследовательском образовании» / Под ред. Д.Б. Богоявленской, Б.И. Пружинина, А.О. Карпова. – М.: НТА АПФН, 2018. – С. 90-99.
5. Карпов, А.О. «Товаризация» образования против общества знаний // Вестник Российской академии наук. – 2014. – Т. 84. – № 5. – С. 434-440.

УДК 373.1
DOI: 10.53677/9785919160441_224_228

ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОЕКТОВ И РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ГИМНАЗИИ МГУ

Е.Ю. Миньяр-Белоручева, МГУ им. М.В. Ломоносова (Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: evgeniya.minjar@school.msu.ru

Аннотация. Статья посвящена специфике школьных проектов по гуманитарным и социальным наукам, а также возможности интеграции гуманитарного знания с проектами по естественным наукам на основе этической оценки результатов. В статье отмечается важность междисциплинарного подхода в рамках школьных проектов по гуманитарным наукам, рассматривается их роль в сохранении национальной идентичности и культуры.

Ключевые слова: гуманитарные науки, этика, проектная деятельность, гуманитарные проекты, гуманитарное знание.

FEATURES OF HUMANITARIAN PROJECTS AND THE ROLE OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE IN THE PROJECT ACTIVITIES OF SCHOOLS ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY GYMNASIUM OF MSU

E.Y. Minjar-Belorucheva, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: evgeniya.minjar@school.msu.ru

Abstract. The article is devoted to the specific of school projects on humanities and social sciences in regard of their interconnections with projects focusing on natural sciences on the ground of methods and ethical assessment of the results. The article points out an importance of crossdisciplinarity approach within school projects on humanities in respect of data science and digital technologies. The research examines a crucial role of projects on humanities and social sciences in preserving, constructing, and maintaining the national identity and culture affected by the Internet.

Keywords: humanities, ethics, project activities, humanitarian projects, humanitarian knowledge.

Интенсивное развитие информационных технологий, их доступность, появление всемирной сети Интернет привели к взрывному росту объемов информации и скорости ее передачи. Однако количество и доступность информации сегодня нивелируется ее качеством.

«В ситуации транзитивности наблюдается феномен размывания этнокультурной идентичности молодежи и ее замещение так называемой «псевдоэтни-

ческой» идентичностью и вненациональными моделями воспитания» [3, с. 463]. В рамках проектной деятельности становится возможным актуализировать не только предметные знания и метапредметные навыки, но также реализовывать на практике ценностные установки посредством ситуации выбора. В этой связи гуманитарное знание органически проникает и может стать частью проектов в области естественных и технических наук, «очеловечив» их и усилив междисциплинарную составляющую.

Гуманитарное знание занимается изучением человека во всей полноте его деятельности, интерпретацией текстов, имеющих различную знаковую природу, изучением этических и правовых оснований различных видов человеческой деятельности. Как точно замечает М.М. Бахтин, «стенограмма гуманитарного мышления – это всегда стенограмма диалога особого вида: сложное взаимоотношение текста (предмет изучения и обдумывания) и создаваемого обрамляющего контекста (вопрошающего, возражающего и т.п.), в котором реализуется познающая и оценивающая мысль ученого» [1, с. 297-325].

Поэтому актуализация ценностной, культурной и этической составляющей является особенностью реализации гуманитарного проекта.

Однако при анализе смысла и результата деятельности происходит рефлексия по ***ценностно-смысловому основанию*** независимо от области знания: гуманитарного или естественнонаучного [2, с. 22]**.**

Основная трудность реализации многих гуманитарных проектов, предполагающих комплексное исследование проблемы в рамках нескольких исследовательских групп, лежит в многоаспектности объекта исследования, в силу чего наибольшей сложностью для учащихся является присвоение, понимание, взаимосвязи задач, решаемых в рамках проекта. Основным инструментом преодоления данной проблемы может быть регулярная рефлексия с руководителями направлений в рамках каждой группы проекта и общих рефлексий с руководителем проекта. Ключевым фактором успешного присвоения учащимися целей и задач проекта может стать возможность ошибиться и проанализировать неудачу.

Реализация гуманитарного проекта может также требовать применения методологии поиска верифицированного знания в сети Интернет. Синтез классической критики источника из области профессионального источниковедения и принципов медиаграмотности позволяют транслировать эти навыки учащимся.

Не менее важно в контексте гуманитарных проектов – знакомство с основами цифровых (сквозных) технологий: от создания сайтов и приложений до начальных принципов анализа данных в зависимости от задач, стоящих перед

участниками, позволяющими создать и транслировать новое гуманитарное знание. Подходя к актуализации ценностных установок, как в контексте гуманитарного проекта, так и естественнонаучных проектов, нужно определить их источник. Список ценностных установок, которые необходимо транслировать подрастающему поколению, содержится в ФГОС ООО в рамках «портрета выпускника основной школы».

Однако, учитывая специфику проектной деятельности Университетской гимназии, представленных норм недостаточно. Восполнить указанный недостаток в рамках проектной работы может помочь знакомство учащихся с кодексами корпоративной этики, этическим кодексом Московского университета, кодексами компаний-заказчиков, работающих с учащимися в Гимназии, а также международными нормами. Особо стоит отметить значение основного закона Российской Федерации в случае необходимости обращения к нормам гражданской этики. Знакомство участников проекта с этикой как отдельной областью гуманитарного знания представляется необходимым. Трансляция этических принципов через знакомство с научной областью позволяет сформировать у учащихся представление об их объективности и обоснованности как части научного знания, переводя возможные и необходимые дискуссии в научный дискурс, создавая возможность для последующей трансформации этических установок в ценностные. Практическое усвоение этических норм в рамках проектной работы лежит в области реализации проекта и рефлексии с наставником.

Следует остановиться на механизме формирования характеристик из ФГОС, направленных на актуализацию уважения к своему народу, его культуре и духовным традициям, закону и правопорядку, семье, обществу, государству и человечеству в зависимости от специфики проекта.

Продуктом гуманитарного проекта является знание, выраженное в знаковой форме через тексты. Из этого следует, что усвоение этических норм происходит посредством работы с текстами. Соответствие созданных текстов обсуждаемым характеристикам может служить косвенным доказательством наличия у учащихся уважения к стране, ее ценностям, культуре и обществу. Следует особо отметить, что, когда проект носит обществоведческую направленность или включает анализ актуального международного контекста, его соответствие указанным характеристикам переходит из области рефлексии в область непосредственной проектной работы с преподавателями.

Стоит особо разделить этические компетенции, относящиеся к воспитанию уважения и осознания обязанностей в отношении Отечества, на уважение к

стране и к государству [4, с. 19]. Если в первом случае актуализация происходит через знакомство с историей, культурой и традициями, то во втором – через рефлексию, что именно участники проектной работы могут дать обществу, государству или региону, реализуя свой проект, критики своего проекта со стороны государственных авторов о возможности его практической реализации.

Взаимосвязь с человечеством может быть показана через увязывание проекта с Глобальными целями программы устойчивого развития ООН до 2030 г. Наставник может сегментировать задачи на глобальные, показывающие связь внутренней повестки с общечеловеческим контекстом, и специфические, характерные для страны, чтобы выявить международную и отечественную специфику.

В инженерных и естественнонаучных проектах о наличии у участников проекта уважения к стране, ее традициям, общественным нормам, культуре и ценностям можно судить по соответствию им конечного результата – насколько созданный продукт соответствует интересам общества и страны, не противоречит ценностным установкам, в том числе ценности человеческой жизни и ценностям гражданского общества. Во время рефлексии наставник может актуализировать данную информацию и обсудить ее с участниками, таким образом, этическая составляющая проекта будет воспринята командой и трансформируется в ценностную основу ее работы.

Другая группа критериев из ФГОС, требующая отдельной характеристики, связана с выполнением правил экологически целесообразного образа жизни и деятельности в интересах устойчивого развития.

Обращаясь к данным характеристикам в рамках проектной деятельности Университетской гимназии, следует заметить, что приобрести их может помочь корпоративная этика компаний-инициаторов проектов и Этический кодекс МГУ.

Стоит отметить, что разобранные характеристики из ФГОС не затрагивают ряд важных этических аспектов. Источником данных этических норм могут стать международные стандарты. В частности, в области биологии – Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека. Нормы этики, касающиеся безопасности людей, а также недопущения и минимизации неблагоприятного воздействия на окружающую среду и животных, содержит Этический кодекс МГУ (п. 3, пп. 2).

В области ИКТ такой основой могут стать рекомендации ЮНЕСКО, касающиеся этики информационного общества, разработанные в рамках программы «Информация для всех» (IFAP). В области применения искусственного интел-

лекта и робототехники могут использоваться нормы, предлагаемые комиссией ЮНЕСКО COMEST.

Данные нормы активно дискутируются и находятся в стадии формирования, приобщение учащихся к данной дискуссии поможет формированию чувства сопричастности к человечеству и вызовам, стоящим перед наукой. Таким образом, продукт естественнонаучных и инженерных проектов, как и текст по Бахтину, становится объектом исследования гуманитарных наук. Так для этики предметом анализа становятся способы получения и применения продукта, обсуждение и осознание которых необходимо участникам проекта.

Таким образом, гуманитарное знание, основанное на изучении человека и результатов его деятельности, может быть использовано в рамках естественнонаучных и инженерных проектов, формируя ценностные установки участников, знакомя с этическими принципами, лежащими в основе их деятельности.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Леонтович, А.В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: автореф. дис. док. псих. наук: 19.00.07. – М., 2017.
3. Пономарева, Г.М. Транзитивные социумы: образование и проблемы идентификации // Практическая философия: от классики до информационного социума. Сборник материалов Всероссийской конференции (Астрахань, Астраханский государственный университет, 27-28 сентября 2018 г.) / Под научной редакцией Л.В. Баевой и К.А. Маркелова. – Астрахань: Сорокин Роман Васильевич, 2018. – 550 с.
4. Селезнева, А.В. Гражданственность старшеклассников как политико-психологический феномен // Гражданственность российских старшеклассников: взгляд молодых ученых / Под общей редакцией А.В. Селезневой. – М.: Аквилон, 2020. – 132 с.

УДК 37.025+001+004
DOI: 10.53677/9785919160441_229_233

О ВИРТУАЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

С.А. Пиявский, МГПУ (Самарский филиал) (г. Самара)
e-mail: spiyav@mail.ru

Аннотация. Описываются системообразующие особенности развивающей среды и инструменты, позволяющие ее участникам планировать и эффективно реализовывать управляемое развитие своих способностей.

***Ключевые слова*:** интеллектуальная информационная система, творческая одаренность, развивающая среда, школа, вуз, производство, многолетнее развитие, информационные технологии.

ABOUT THE VIRTUAL DEVELOPING SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOF YOUNG RESEARCHERS

S.A. Piyavsky, Moscow City University, Samara branch (Samara)
e-mail: spiyav@mail.ru

Abstract. The system-forming features of the developing environment and the tools that allow its participants to plan and effectively implement the controlled development of their abilities are described.

***Keywords*:** intelligent information system, creative talent, developing environment, school, university, production, long-term development, information technologies.

Вечно актуальная проблема выявления, развития и самореализации одаренной молодежи в сфере науки и техники в настоящий период приобрела в нашей стране особую остроту. Причиной являются новые тренды – глобализация и цифровизация. В статье обсуждается порожденный этими трендами цифровой психологический инструментарий, доступный развивающемуся молодому исследователю в рамках его деятельности в условиях единой цифровой развивающей научно-образовательной и профориентирующей среды (далее – Развивающая среда). Подобная ей среда, начиная с 80-х годов прошлого столетия, была создана под руководством автора на факультете информационных систем и технологий Самарского государственного архитектурно-строительного университета, с начала 2000-х годов частично была реализована в рамках Самарской городской программы «Кадровый потенциал» и, наконец, с 2015 года функционирует, последовательно развиваясь, в виде «Единой Самарской областной системы мер по выявлению и развитию творчески одаренной молодежи в сфере науки, техники и технологий и инновационному развитию Самарской области». Полученный за эти десятилетия опыт [1]-[4] позволил автору

выработать следующее представление о по-настоящему эффективной Развивающей среде.

1. Развивающая среда ориентирована на молодежь в возрасте от 14 до 30 лет, мотивированную и проявляющую признаки **творческой одаренности в сфере науки и техники**. Под творческой одаренностью, в отличие от академической, мы понимаем не способность усваивать и применять знания, а способность генерировать новые идеи и получать новые, ранее неизвестные результаты (разумеется, с учетом возраста). Эта разница – в различии между предметными олимпиадами и конференциями исследовательских работ школьников.

2. Развивающая среда базируется на единой информационной интернет-платформе. Ее участниками являются представители всех трех стадий формирования молодого исследователя: школьной (ВЗЛЕТ), вузовской (ПОЛЕТ) и научно-производственной (ОРБИТА): сами молодые исследователи, учителя, педагоги, преподаватели и ученые вузов, научные работники и специалисты предприятий и организаций, испытывающих потребность в творчески одаренных, мотивированных и профессионально подготовленных молодых сотрудниках. Естественно, участниками Развивающей среды являются также ученые, руководители и специалисты, которые обеспечивают полноценное функционирование и развитие самой среды, а главное – организацию длительных систематических индивидуализированных и индивидуальных направляющих воздействий на молодых исследователей и остальных участников с целью их наиболее эффективного развития в творческом и профессиональном отношении. Единая информационная интернет-платформа предоставляет для этого возможности взаимодействия участников, не ограниченного территориальными, дисциплинарными, отраслевыми и возрастными рамками, а также позволяет применять самые сложные модели и алгоритмы, не обременяя участников трудностями их освоения и использования.

3. Важнейшим системообразующим фактором Развивающей среды является регулярное (ежегодное выполнение молодыми исследователями исследовательских проектов (работ), представляемых на общий единый Конкурс проектов, конечно, разделенный по возрастным, предметным, а затем и отраслевым уровням, но объединенный единой системой критериев и объективной системой слепого двойного рецензирования и оценки проектов по этим критериям. Такая система позволяет периодически объективно оценивать динамику развития творческих способностей и структур их сформированности. Это дает возможность на основе использования специальных психолого-математических наукометрических моделей предлагать всем участникам системы рекомендации

по структуре их деятельности на ближайший период, способствующей максимальному достижению целей, которые они перед собой ставят.

4. Единая система критериев оценки творческой структуры и творческого уровня исследовательских проектов, по нашему мнению, подтвержденному многолетним опытом, должна включать следующие 15 критериев, которые оценивают уровень полученных в проекте результатов: 1. Исследовательский тип проекта (уровень проведенного в нем исследования). 2. Результаты проекта соответствуют тематике научной деятельности руководителя, научной группы кафедры, вуза, предприятия. 3. Результаты проекта относятся к перспективному направлению науки, техники, технологий. 4. Направлена (подготовлена) публикация в научной печати. 5. Результаты проекта внедрены или подготовлены к внедрению. 6. Представлен глубокий обзор научной проблематики. 7. Используются теоретические методы (математические, понятийный аппарат социально-гуманитарного научного познания). 8. Получены новые научные результаты. 9. Имеются собственные оригинальные идеи участника. 10. Имеется глубокий анализ литературы (по авторам и времени). 11. Используются/разработаны специальные технологии проведения исследований. 12. Масштабность предполагаемых последствий полной реализации результатов проекта. 13. Масштабность проведенного исследования. 14. Качество оформления представленных результатов проекта. 15. Качество доклада и ответов на вопросы при представлении проекта.

Их оценка, а также использование результатов прохождения авторами проектов через Интернет бесплатных тестов Кеттела, Климова и др. позволяет рассчитать степень сформированности у авторов перечисленных далее исследовательских компетенций, наиболее важных для творческой личности в сфере науки и техники психологических характеристик, а также основных общепрофессиональных творческих характеристик.

Основные исследовательские компетенции: поиск тематики, постановка (осознание) темы исследования, формирование ключевой идеи (плана) решения, выбор, освоение и реализация необходимого обеспечения, реализация отдельных элементов исследования (элементов плана решения), синтез решения (собственно исследование), оформление решения, ввод в научный обиход, защита и сопровождение решения, внутренний критический анализ решения.

Основные психологические характеристики: профориентационный тип, чувство предназначения, способность к критической самооценке, коммуникативные способности, организаторские способности, презентационные способности, сверхнормативная активность, неутомляемость + стрессоустойчивость.

Основные общепрофессиональные творческие характеристики: 1. Комплексная оценка трудовых качеств студента при его взаимодействии с целевым предприятием (по 5-балльной шкале). 2. Степень соответствия личностных характеристик студента предпочтениям целевого предприятия, 3. Средний балл студента по результатам сданных сессий. 4. Стаж оплачиваемой работы студента в период обучения на данном предприятии или других предприятиях аналогичного профиля (месяцев). 5. Количество публикаций студента в научных журналах, рецензируемых в базах Scopus и WoS. 6. Количество публикаций студента в научных журналах, входящих в перечень ВАК. 7. Количество полученных студентом авторских свидетельство на изобретения или патентов. 8. Количество международных сертификатов, подтверждающих освоение студентом дополнительных компетенций, ценных с позиций профиля предприятия. 9. Количество пройденных студентом дополнительных курсов освоения прорывных компетенций. 10. Количество пройденных студентом дополнительных курсов освоения полезных компетенций.

5. Используя перечисленные выше индикаторы и дополнительно централизованно собранную информацию от вузов и предприятий (организаций), появляется возможность рассчитать для каждого участника Развивающей среды ряд комплексных характеристик текущего уровня его творческого и профессионального развития и несколько видов индивидуальных рекомендаций: • Творческий рейтинг оцениваемого проекта; • Текущий уровень творческого развития автора оцениваемого проекта; • Текущая оценка перспективности творческой деятельности в различных направлениях науки, техники и экономики; • Индекс перспективности взаимодействия с конкретным предприятием (организацией) в процессе обучения в вузе; • Индивидуальные рекомендации для молодых исследователей о наиболее рациональной развивающей методической структуре очередного этапа исследовательской деятельности; • Индивидуальные рекомендации для выпускников школ по поступлению в вузы (перечень наиболее перспективных вузов, их направлений подготовки); • Индивидуальные рекомендации для студентов вузов по выбору наиболее перспективного предприятия (организации) для последовательно нарастающего взаимодействия с ним одновременно с обучением в вузе с перспективой дальнейшего трудоустройства; • Индивидуальные рекомендации для студентов вузов по формированию наиболее рационального плана саморазвития.

6. Перечисленные инструменты позволяют, при наличии достаточной политической воли, полномочий и разумности органа, инициировавшего создание и функционирование Развивающей среды, на новом и качественно более эф-

фективном уровне, чем сейчас, построить, в сочетании с действующими ныне механизмами, работу с творчески одаренной молодежью России.

Автор благодарит Д.Б. Богоявленскую за многолетнее вдохновляющее сотрудничество.

Литература

1. Пиявский, С.А. Управляемое развитие научных способностей молодежи. – М.: Академия наук о Земле, 2001. – 109 с.
2. Пиявский, С.А. Исследовательская деятельность студентов в инновационном вузе: учебник; СГАСУ. – Самара: 2011 – 198 с.
3. Пиявский, С.А., Кирюков, С.Р., Кузнецов, А.С. Формирование творческих компетенций одаренной молодежи в телекоммуникационной развивающей научно-образовательной среде // Информатизация образования и науки. – 2020. – № 2(46). – С. 127-143.
4. Пиявский, С.А., Кирюков, С.Р., Кузнецов, АС., Кулаков, Г.А. Информационная технология профориентации творчески одаренных студентов вузов // Информатика и образование. – 2020. – № 8 – С. 6-15.

УДК 158.9
DOI: 10.53677/9785919160441_233_238

ТВОРЧЕСТВО В НАПРАВЛЕНИИ ПОДДЕРЖАНИЯ СВОЕГО ЗДОРОВЬЯ

Н.Д. Творогова, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет) (г. Москва)
e-mail: n.tvorogova@gmail.com

Аннотация. Творчество индивида призвано двигаться и в направлении выращивания (поддержания, восстановления) своего здоровья, решая на этом пути множество задач. Изучение оздоравливающего мышления индивида, предполагая персонифицированный подход, является разделом доказательной психологии. В статье рассматриваются задачи перестройки познания индивида с прежнего определения индивидуального здоровья (здоровье как отсутствие болезни) на современное (позитивное определение здоровья, записанное в Уставе ВОЗ и в современном Федеральном законе РФ). *Школы здоровья* призваны помогать человеку, разрабатывая технологии модификации своего привычного мышления в направлении выращивания своего здоровья (не только борьбы с болезнями).

***Ключевые слова*:** творчество, здоровье, состояние благополучия.

CREATIVITY TO MAINTAIN ONE'S HEALTH

N.D. Tvorogova, I.M. Sechenov First MSMU of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Sechenovskiv Universitv) (Moscow)
e-mail: n.tvorogova@gmail.com

Abstract. The creativity of a person is meant to move in the direction of growing (maintaining, restoring) their health, solving many problems along the way. The research of the individual's healing thinking, assuming a personalized approach, is a branch of evidence-based psychology. The article discusses the issues of restructuring an individual's cognition from the previous definition of individual health (health as the absence of disease) to the modern one (a positive definition of health, written in the WHO Constitution and in the modern Federal Law of the Russian Federation). *Health schools* are designed to help people by developing technologies for modifying their habitual thinking in the direction of growing their health (not just fighting diseases).

***Keywords*:** creativity, health, state of well-being.

Данная Конференция посвящена изучению творчества и одаренности; историю возникновения понятия «одаренность» профессор Д.Б. Богоявленская изложила в своей статье, опубликованной 1 сентября 2020 г. в «Психологической газете» (в этой статье констатировано: «творчество – это механизм, который порождает развитие нашего познания»).

Творческое мышление (один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и самой познавательной деятельности по его созданию) значимо для поддержания индивидуального здоровья. Вопросы в том: «Что понимать под понятием «здоровье»?», «В каком направлении надо двигаться нашему творчеству, нацеленному на здоровье?», др. Мышление обычно опирается на аксиомы.

Индивидуальное здоровье – термин традиционно медицинский. До недавнего времени здоровье рассматривалось как отсутствие болезни…

Принятие холистического подхода к человеку (т.е. целостного, от англ. hole – целый) в медицине нашло свое выражение в определении здоровья, записанном в Уставе ВОЗ: «здоровье – *состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов*». И в современном Федеральном законе РФ № 323-ФЗ дано аналогичное определение здоровья. Наряду с континуумом всевозможных патологий (их глубины) стал изучаться и континуум состояний здоровья. Секция «Психология здоровья» была открыта в Американской психологической ассоциации в 1978 г.; с 1982 г. в США начал издаваться журнал «Психология здоровья». В РФ в 2004 г.

в рамках МО РПО была создана секция «Психология здоровья» (руководитель секции проф. Н.Д. Творогова – Сеченовский Университет).

Человек не только испытывает или не испытывает те или иные состояния благополучия, но и способен к их рефлексии; мы [12, 13] рассматриваем *субъективное благополучие* как: а) оценку (когнитивный компонент) и б) переживание (эмоциональный компонент) уровня получения от жизни «благ» для себя. «Благо» в русском языке – это то, что служит удовлетворению каких-то значимых человеческих потребностей [9].

Группа американских специалистов пришла к выводу, что примерно половина смертельных исходов обусловлена нездоровым образом жизни. В основе любого образа жизни лежат правила поведения, которым следует индивид; *здоровый образ жизни определяется как разумное поведение человека*. Поведение, которое по своей направленности и способам осуществления приближает человека к здоровью, благополучию в разных сферах его жизни мы [14] называем *саногенным поведением*. Для обеспечения саногенного поведения важно не только выполнять рекомендации медиков, но и поддерживать саноцентристскую направленность своей активности: направленность на позитивные цели, культивировать позитивное мышление, саногенное восприятие (направлять внимание при восприятии социальных объектов не только на их недостатки, но и на достоинства, ресурсы), пр.

Саногенное мышление как составляющая саногенного поведения – это, в частности, теория и практика управления своими отрицательными эмоциями (обидой, виной, гневом, завистью, стыдом, др.) путем осознания и управления теми умственными операциями, которые автоматически порождают соответственную эмоцию, затрудняющую общение. *Саногенному мышлению*, как частному случаю *позитивного мышления*, были посвящены научные исследования психолога и философа Ю.М. Орлова в контексте санологии. *Патогенное мышление* предполагает слепое следование привычным стереотипам без осознания их последствий, что, в частности способствует превращению отрицательных эмоций в хронические в отличие от аногенного мышления. Отечественная психотехнология разработана в 80-е годы прошлого столетия независимо от западной теории эмоционального интеллекта, хотя и близка ей по решаемым практическим задачам.

По результатам проведенного нами обследования студентов [10] у большинства из них превалировало представление о неизбежности разворачивания своего процесса здоровья-нездоровья (унаследованные гены, состояние среды,

на которое мало можешь влиять). Однако по результатам нашего исследования личность может влиять на свое здоровье. Человек может целенаправленно, благодаря своему мышлению, влиять на свое поведение, а значит, не только на свое физическое благополучие, но и на свои состояния социального, психического благополучия. Каждый должен осознать стоящую перед ним проблему, связанную со своим образом жизни, затем ему придется принять для себя решение: или продолжить привычный для себя образ жизни, или трансформировать его в предложенном специалистами направлении. Опираясь на положение об активности психики (школа А.Н. Леонтьева), свободе выбора личности, нами рассматривается [11] свобода и ответственность личности за выбор поведения, направленного на здоровье (в определении здоровья ВОЗ).

Исследования А.Р. Лурии [3] показали, что человек оказывается не всегда в состоянии овладеть собой, своим поведением, общением, преодолеть обычные для себя стереотипы мышления. В школе здоровья психолог предпринимает попытки помочь пациенту путем переобучения. *Психагогика* (греч. psychagogia – убеждение) – один из методов рациональной терапии, использует приемы обращения к разуму клиента, переубеждение его доводами [6].

В конце 80-х годов и до середины 90-х годов прошлого столетия Н.Д. Творогова совместно с Ю.М. Орловым организовывали и проводили (для желающих студентов, аспирантов, преподавателей 1-го меда и для приходящих по своей инициативе на занятия сотрудников других учреждений) теоретические и практические (тренинговые) занятия по различным направлениям психотерапии. Это была первая в Москве школа психотерапии «Изида». Занятия по обучению саногенному мышлению в ней проводил проф. Ю.М. Орлов; Н.Д. Твороговой для проведения занятий приглашались и ведущие отечественные (Ф. Василюк, Л.Я. Гозман, А.Л. Гройсман, А.П. Егидес, А.А. Леонтьев, Ф.С. Сафуанов, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, А.У. Хараш, др.), зарубежные психотерапевты (Г.Ю. Айзенк, Карл Роджерс, Носсрат Пезешкиан и Хамид Пезешкиан, А. Менегетти, С. Гроф, Джампольски, др.).

Социопсихосоматический подход к человеку, «*Здоровье для всех*» (Health for all) стали направлением политики ВОЗ по достижению всеми людьми мира такого уровня здоровья, который позволил бы им вести активную производственную, социальную и личную жизнь. Психологические мишени воздействия: наряду с *патоцентристским подходом* (борьба с болезнями) стал утверждаться и *саноцентристский подход* (направленность на здоровье и его обеспечение). В 2003-2004 годах Н.Д. Творогова выполнила научное исследо-

вание по планам РАО в сфере здоровьесберегающих педагогических технологий. В течение трех лет (с 2003 года), кафедра клинической психологии Университета РАО, по совместительству возглавляемая Н.Д. Твороговой, проводила ежегодные межвузовские научные конференции «Психология здоровья»; с 2005 года Н.Д. Творогова участвовала в ежегодных Всероссийских форумах «Здоровье нации – основа процветания России». В 2018 г. Н.Д. Твороговой подготовлены Онлайн-лекции «Психология здоровья».

На повестке дня – оповещение жителей страны о новом определении понятия «здоровье», информирование о результатах научных исследований факторов, влияющих на состояние физического, психического, социального благополучия, о взаимовлиянии этих состояний индивида. Это необходимо для того, *чтобы мышление личности* (опирающееся на сформировавшуюся научно обоснованную внутреннюю картину здоровья) *работало над тем, как выращивать и поддерживать свое здоровье* (состояния благополучия). Отечественными медиками осознается значимость работы с психологами с целью выращивания здоровья клиентов (на этапе профилактики заболеваний и при реабилитации уже переболевших) [7].

Год 2021 назван «Годом науки и технологий». На повестке дня в контексте доказательной психологии – проводить и персонифицированные исследования психологических факторов, обеспечивающих состояния не только физического (данные психосоматики, нейро- и патопсихологии), но и состояний психического, социального благополучия индивида. Необходимы разработки (в составе межпрофессиональных бригад) технологий поддержания личностью обобщенных состояний (объективных и субъективных) своего физического, психического и социального благополучия. При работе с клиентом психологу важно научиться направлять его творческое мышление на поддержание (выращивание, возвращение) своего здоровья (при этом, борьба с болезнями тоже, несомненно, важна).

Литература.

1. Дубровина, И.В. Здоровье психологическое // Клиническая психология: энциклопедический словарь / по общ. ред. проф. Н.Д. Твороговой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Практическая медицина, 2016.– С. 162-164.
2. Клиническая психология: энциклопедический словарь / под общ. ред. проф. Н.Д. Твороговой. – М.: Практическая медицина, 2016. – 608 с.
3. Лурия, А.Р. Природа человеческих конфликтов. – М.: Когито-Центр, 2002.

4. Орлов, Ю.М., Творогова, Н.Д. Фрустрация потребности к общению и состояние здоровья студентов // Кн.: Вопросы гигиены и состояние здоровья студентов ВУЗов. – М.: 1 ММИ им. И.М.Сеченова, 1974.
5. Орлов, Ю.М. Саногенное мышление. Теория и практика. – М.: Импринт-Гольфстрим, 1998. – 63 с.
6. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М., «Медицина», 1996. – 464 с.
7. Психологические аспекты медицинской реабилитации: учебное пособие / под ред. Е.Е. Ачкасова, Н.Д. Твороговой. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2018. – 352 с.
8. Психология здоровья / Г.С. Никифоров, В.А. Ананьев, И.Н. Гуревич и др.; Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2000. – 504 с.
9. Словарь русского языка / Под ред. А.П.Евгеньева. – 1985.
10. Творогова, Н.Д. Общение: диагностика и управление. – М.: «Смысл», 2002.
11. Творогова, Н.Д. Психологическое благополучие личности// Сб.: Психология здоровья: психологическое благополучие личности. – М.: УРАО, 2005. – С. 207-217.
12. Творогова, Н.Д. Поведение в направлении здоровья // Форум «Здоровье нации – основа процветания России», Т.2. – М.: МГУ, 2007. – С. 133-137.
13. Творогова, Н.Д. Модели модификации поведения в школах здоровья // Материалы съезда психологов РПО, 2007.
14. Творогова, Н.Д. Саногенное мышление // Материалы международной конференции «Психология общения XX1 век: 10 лет развития». – М., 2009, т. 2. – С. 286-291.
15. Творогова, Н.Д. Психологические риски для одаренности с позиций психологии здоровья // Психология творчества и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20-21 апреля 2018 г.: сборник статей / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: МПГУ, 2018. – С. 232-237.

СЕКЦИЯ 2.2. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

УДК 159.922.72
DOI: 10.53677/9785919160441_239_244

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ ВОСПОМИНАНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕЛЕКТИВНОМ ВУЗЕ, О ПОДДЕРЖКЕ И НАКАЗАНИИ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСТВЕ

М.В. Андреасян, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: mvandreasyan@edu.hse.ru
А.С. Обухов, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: a.obukhov@redu.ru

Аннотация. Любознательность выступает психологическим основанием развития исследовательской позиции как особого типа отношения человека к миру, другим, самому себе. Развитие данной личностной характеристики во многом сопряжено с социальным контекстом, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Как поддержка и/или наказание собственной детской любознательности в детстве отразились в субъективном плане развития человека, когда он уже стал взрослым, проявил высокие академические достижения и выраженную мотивацию к познанию? На этот вопрос ищет ответ исследование, выстроенное на основе анализа автобиографических текстов о собственной любознательности в детстве, написанных студентами селективного вуза.

Ключевые слова: детская любознательность, познавательная инициатива, автобиографические воспоминания, поддержка и наказание, молодежь.

SUPPORT AND PUNISHMENT OF CURIOSITY IN CHILDHOOD: AUTOBIOGRAPHICAL MEMOIRS OF YOUNG PEOPLE STUDYING AT A SELECTIVE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

M.V. Andreasean, National Research University Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: mvandreasyan@edu.hse.ru
A.S. Obukhov, National Research University Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: a.obukhov@redu.ru

Abstract. Curiosity is a one of the most important psychological basis for the development of a research position as a special type of human relationship between world, others, and oneself. The development of this personality characteristic is largely related to the social context, especially in preschool and primary school age. How did the support and/or punishment of one's own childish curiosity in childhood affect the subjective plan of a person's development when he became an adult, showed high

academic achievements and expressed motivation for knowledge? This question is answered by a study based on the analysis of autobiographical texts about one's own curiosity in childhood, written by students of a selective university.

***Keywords*:** children's curiosity, learning initiative, autobiographical memories, support and punishment, young people.

Одной из наиболее явно проявляющихся черт у детей дошкольного и младшего школьного возраста – любознательность [5]. В этом возрасте малыши активно пристают к взрослым с самыми разными вопросами от устройства мира, телефона, червяка до вопросов о том, откуда берутся дети. Реакции взрослых на такое детское поведение также могут очень варьироваться от игнорирования, наказания, снисходительности до терпеливых ответов на непрерывный поток вопросов, вовлеченности в мир и деятельность ребенка. Несмотря на это, любознательность в контексте рассмотрения ее дальнейшего развития при взрослении не имеет широкого академического интереса.

Любознательность нами рассматривается как предпосылка познавательной инициативности. Для того, чтобы изучить феномен, переживавшийся в детском возрасте, был использован метод анализа автобиографических воспоминаний. Воспоминания о собственной детской любознательности, ее поддержке или наказании – важный источник информации о прошлом личности, которое остается значимым в настоящем и многое определяет в будущем в жизненных стратегиях поведения.

Инициативность часто рассматривается в контексте способности человека видеть новое, искать новые проблемы и вопросы, находить новые пути решения [2]. В то же время, любознательность, в общем, определяется, как стремление активно познавать окружающую реальность. Важными факторами, побуждающими к исследовательскому поведению (которое является проявлением любознательности) являются новизна и сложность объекта, на которые и направлена активность человека. Одной из предпосылок инициативности личности может быть любознательность человека. Можно предположить, что стремление узнавать новое, находить ответы на поставленные вопросы побуждает человека к активным действиям, проявляясь в инициативном поведении [7]. Любознательность, находясь в тесной связи с инициативностью, влияет на многие аспекты жизни, такие как психологическое благополучие и эмоциональная истощенность [6].

Детские воспоминания чаще всего не непосредственны, а укоренены во взаимодействии ребенка со взрослыми, основаны чаще всего на их рассказах [3]. В.Г. Безрогов рассматривал автобиографические воспоминания как отражение детского опыта, повествующие об особенностях взаимодействия взрослых с детьми, о ценностях, которые транслировались человеку в детстве. Однако одновременно с этим, В.Г. Безрогов отмечал, что воспоминания о детстве содержат отблеск всей последующий жизни человека вплоть до момента рассказа. Автобиографические воспоминания несут в себе помимо реальных фактов общекультурные стереотипы, определенную принятую в обществе структуру повествования, «правильную биографию», которая принята в обществе и семье повествователя [1].

В эмпирическом исследовании мы выявляли связь между различными стратегиями поведения в ответ на любознательность и личностными качествами человека, в частности, с инициативностью.

Были проанализированы автобиографические воспоминания молодых людей о ситуациях поощрения и наказания проявления детской любознательности. В выборку вошли молодые люди от 18 до 25 лет, так как, на наш взгляд, именно в этом возрасте автобиографические воспоминания о детстве должны быть более полно актуализированы в памяти, и молодые люди способны наиболее объективно их проанализировать. Все участники – студенты НИУ ВШЭ различных факультетов. Данный университет признан как селективный вуз, студенты которого проявили высокий уровень академических достижений и высоко мотивированы в контексте профессионализации. Кроме того, данное задание не было обязательным, выполнялось студентами мотивированными его выполнить.

Гипотезы исследования: существует зависимость между поощрением любознательности и субъективной инициативностью; существует зависимость между наказанием любознательности и снижением инициативности.

В выборку вошло 67 человек, из них 10 юношей и 57 девушек. Мы проанализировали 268 воспоминаний – по 67 воспоминаний о поощрении любознательности в дошкольном возрасте и школьном возрасте; по 67 о наказании за проявление любознательности в дошкольном и школьном возрасте.

Два периода дошкольного и школьного детства в отдельности мы выбрали не случайно. Субъективно дошкольное детство переживается обычно как более свободный и спонтанный период, когда ребенку кажется, что он делает то, что

он хочет. Это связано во многом с тем, что от ребенка дошкольного возраста меньше, чем от младшего школьника, требуют собственной произвольности и самоконтроля. В школьном детстве поведение ребенка становится более осознанным и произвольным, меняются акценты интересов, повышается степень их осознанности.

Студентам была дана следующая инструкция: «Опишите как можно более детально четыре автобиографических воспоминания: два из дошкольного детства, два из школьного. В одном из них – когда собственная любознательность, интерес к чему-либо поддерживался взрослыми; в другом – когда наказывался. Сделайте по каждому воспоминанию умозаключение: чему тогда научился».

Основываясь на существующих исследованиях, мы предположили, что, выполняя это задание, студенты записывали наиболее яркие и значимые для них воспоминания. Затем все воспоминания были проанализированы с помощью качественно-количественного контент-анализа по выделенным категориям в ходе первичного анализа и с учетом предшествующих исследований [4].

Выявлено, что в дошкольном возрасте любознательность чаще проявлялась в манипуляциях с предметами и в визуальном, вкусовом, тактильном изучении. То есть, в данном возрасте, детей больше интересовали предметы, им хотелось понять, что это – потрогать, выяснить функции предмета. Детей в этом возрасте привлекали новые места, обстановка, которые они хотели изучить чаще без ведома родителей.

В младшем школьном возрасте чаще упоминается такая форма проявления любознательности, как желание научиться чему-то новому – виду деятельности, готовке, какому-то виду спорта, пению, вышиванию и т.д.

Также мы изучили связь между различными категориями, в частности, между различными способами поощрения и наказания любознательности и субъективными последствиями.

При сравнении стратегий поощрения с субъективными последствиями значимые результаты были выявлены в сравнении категорий «отправить научиться / научиться», «допустить к совместной деятельности / научиться», «допустить к совместной деятельности / развитие инициативности».

Выявлены значимые различия между способами реагирования на проявление любознательности и субъективно выделенными последствиями данного способа. В воспоминаниях отмечалось, что родители охотнее отвечали поощрением на такие формы проявления любознательности, как желание научиться

чему-то, заняться новым видом деятельности. Существует зависимость между этими двумя категориями, которую можно проинтерпретировать как выполнение желания ребенка и предоставление ему инструментов для обучения. В ответ на желание чему-то научиться родители также охотно допускали детей к совместной деятельности, помогая им чему-то научиться, обучая их чему-то. В автобиографических воспоминаниях ситуации совместной деятельности с родителями описываются респондентами подробно, со всеми деталями, что может говорить о личностной значимости этих воспоминаний у респондентов.

Различные стратегии поощрения любознательности (допущение к совместной деятельности, предоставление инструментов, допуск к обучению и поощрение любознательности в целом) взаимосвязаны с субъективным развитием инициативности. Данный анализ, к сожалению, не дает возможности описать характер данной взаимосвязи, однако, можно утверждать, что большая часть студентов, говоривших о поощрении любознательности, связали это с развитием их инициативности и самостоятельности.

Зафиксирована связь между вербальным наказанием и субъективным снижением инициативности. При этом связь присутствует как при рассмотрении взаимосвязи определенной стратегии наказания любознательности (вербальное наказание) и субъективным снижением инициативности, так и при сравнении инициативности с наказанием любознательности в целом. Тем не менее, между другими стратегиями наказания («объяснить, что не так») и субъективным снижением инициативности связи не выявлено, что позволяет предположить зависимость не между наказанием проявления любознательности и различными субъективными последствиями – влияние оказывает конкретная стратегия взрослого. То есть, такие формы наказания, как отругать ребенка, не объяснив причин, применить физическое наказание, наложить запрет без попыток донести до ребенка: что не так, почему такое поведение неправильно имеет связь со снижением инициативности. Кроме того, они имеют также связь с категорией «научиться изворачиваться» – то есть, дети часто, не понимая, что не так в их действиях, не отказываются от них, а учатся скрывать это от родителей.

Разговор с ребенком, попытки донести до него какие-то правила поведения чаще всего имеют положительный эффект – ребенок отказывается от неудовлетворяющего родителей поведения, делая это осознанно, и не атрибутирует этим снижение инициативности.

Таким образом, мы видим наличие связи между поощрением детской любознательности и субъективным развитием инициативности. Сама взаимосвязь не может говорить, о том, что из факторов является причиной, а что следствием. Тем не менее, так как в данном случае атрибутирование происходит самими респондентами, а также поведение родителей предшествует развитию тех личностных качеств, о которых идет речь, можно предполагать наличие причинно-следственной связи между этими факторами.

Литература

1. Безрогов, В.Г. Воспоминания о детстве как источник по истории религиозной социализации в христианской культуре (XVII–XX вв.) // Вестник Университета РАО. – 2002. – № 3. – С. 93-125.
2. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та., 1983. – 173 с.
3. Нуркова, В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 315 с.
4. Обухов, А.С., Бородкина, Н.В. Детская любознательность и любопытство как предпосылки развития исследовательской позиции личности: анализ автобиографических воспоминаний молодых людей // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога. Научно-методический сборник в двух томах / Под ред. проф. А.С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. – М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2012. – С. 289-315.
5. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – С. 6-8.
6. Wang, H., Li, J. How trait curiosity influences psychological well-being and emotional exhaustion: The mediating role of personal initiative // Personality and Individual Differences. – 2017. – 75. – P. 135-140.
7. Wu, C., Parker, S.K. The role of attachment styles in shaping proactive behaviour: An intra-individual analysis // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2012. – 85 (3). – P. 523-530.

УДК 37.036.5
DOI: 10.53677/9785919160441_245_249

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ. ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА

Н.А. Блохина, МБОУ СОШ № 4 (г. Долгопрудный)
e-mail: dolgoprudny04@mail.ru
Т.В. Леонидова, МБОУ СОШ № 4 (г. Долгопрудный)
e-mail: tatyana_4159@mail.ru
Г.В. Паксюткина, МБОУ СОШ № 4 (г. Долгопрудный)
e-mail: paksutkina.g@yandex.ru
Е.В. Орлова, МБОУ СОШ № 4 (г. Долгопрудный)
e-mail: orlova.elena070@gmail.com

Аннотация. В статье обобщается опыт сотрудничества школы и Федерального научного центра кормопроизводства и агроэкологии имени В.Р. Вильямса. Такое взаимодействие направлено на развитие исследовательской деятельности школьников в области сельского хозяйства, агроэкологии и охраны природы. Исследовательский метод является наиболее продуктивным методом для активизации творческих процессов у одаренных детей, предоставляющим широкие возможности для проявления школьниками своих интересов и способностей.

***Ключевые слова*:** сотрудничество школы и НИИ, исследовательская деятельность, творческие способности, одаренность.

RESEARCH ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE ABILITIES AND GIFTEDNESS OF STUDENTS. GENERALIZATION OF EXPERIENCE

N.A. Blokhina, Secondary school № 4 (Dolgoprudny)
e-mail: dolgoprudny04@mail.ru
T.V. Leonidova, Secondary school № 4 (Dolgoprudny)
e-mail: tatyana_4159@mail.ru
G.V. Paksyutkina, Secondary school №. 4 (Dolgoprudny)
e-mail: paksutkina.g@yandex.ru
E.V. Orlova, Secondary school № 4 (Dolgoprudny)
e-mail: orlova.elena070@gmail.com

Abstract. The article summarizes the experience of cooperation between the school and the Federal Williams Research Center of Forage Production & Agroecology. Such interaction is aimed at developing the research activities of schoolchildren in the field of agriculture, agroecology and nature protection. The research method is the most productive method for activating creative processes in gifted children, providing a wide range of opportunities for students to express their interests and abilities.

***Keywords*:** cooperation of school and research institute, research activities, creative abilities, giftedness.

Проблема творческого развития и развитие одаренности учащихся сегодня – одна из центральных проблем современной школы. Создание условий для максимально полной творческой самореализации каждого индивида – залог дальнейшего развития общества. Поэтому на первый план выходит проблема выявления, поддержки и развития творчески одаренных детей.

Для учителя задача развития творческих способностей учащихся является наиболее сложной и трудно реализуемой. С одной стороны, нужно для каждого учащегося создать условия, которые позволят ему творчески подойти к решению различных проблем, с другой стороны, это должно происходить в рамках школьной программы.

Исследовательский метод является наиболее продуктивным методом для активизации творческих процессов у одаренных детей, предоставляющим широкий спектр возможностей для проявления школьниками своих интересов и способностей.

Цель наших исследований: определить влияние исследовательской деятельности школьников на развитие творческих способностей, интеллекта, кругозора учащихся при взаимодействии школы и научно-исследовательского института.

Одаренность конкретного ребенка – в значительной мере условная характеристика, это – своего рода мера метрически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни. Основными функциями одаренности являются: максимальное приспособление к миру, окружению, нахождение решения во всех случаях, когда создаются новые, непредвиденные проблемы, требующие именно творческого подхода [1].

Формированию и развитию таких качеств будет способствовать исследовательская деятельность учащихся. Свободный выбор тем в соответствии с интересами учащихся, многообразие информационных источников, логика ведения исследования и этапы работы, выступление на публичной защите – активизируют умственную деятельность и способствуют формированию таких личностных качеств как инициатива, самоконтроль, настойчивость в достижении цели, широта умственного кругозора. Работа над проектом или исследованием в группах развивает у учащихся коммуникативные навыки, уважительное отношение к мнению других, умение работать в команде [2]. Развитие творческого потенциала одаренных обучающихся предполагает реализацию специальных программ. В нашей школе реализуется программа дополнительного образова-

ния, основанная на сотрудничестве общеобразовательной школы с Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Федеральный научный центр кормопроизводства и агроэкологии имени В.Р. Вильямса» (ФНЦ «ВИК им. В.Р. Вильямса»). Программа направлена на развитие исследовательской деятельности школьников в области сельского хозяйства, агроэкологии и охраны природы. Для реализации этой программы в школе было создано детское объединение «Юный естествоиспытатель». Работа этого объединения ориентирована на формирование научного мировоззрения и удовлетворение познавательных интересов у обучающихся, на развитие исследовательской активности.

Для занятия исследовательской деятельностью мы специально не отбирали одаренных детей, а работали с каждым школьником, который проявил желание заниматься исследованиями, и помогали ему самоопределиться.

Исследовательский метод применялся на разных уровнях общего образования, с 1 по 11 классы. Темы работ определялись в соответствии с возрастом учащегося, его способностями, интересами и возможностями.

Для определения склонностей учащихся 7-10 классов к научно-исследовательской деятельности в 2019-2021 годах мы использовали методику «Опросник профессиональных склонностей», разработанную Л.А. Йовайши. Эта методика удобна тем, что не занимает много времени, как для прохождения, так и для обработки результатов. В результате исследований было выявлено, что из всех опрошенных учеников только 16 % имели склонность к данному виду деятельности, однако большого стремления к занятию исследовательской деятельностью у них отмечено не было, поэтому как педагогу, так и родителям необходимо было приложить немало усилий для того, чтобы увеличить заинтересованность ученика заниматься тем делом, к которому у него есть склонности, и чтобы эти склонности потом переросли в одаренность.

Большая же часть обучающихся, которые проводили исследования и становились призерами и победителями на различных конкурсах, имели склонность к планово-экономическим видам деятельности. Эти профессии требуют от человека собранности и аккуратности. Благодаря совместной работе школы и ФНЦ «ВИК им. В.Р. Вильямса», начиная с 2013 года, школьники 1-11 классов принимали участие в различных олимпиадах, конкурсах, конференциях по биологическим наукам. Активность школьников с каждым годом возрастает, многие из них награждены дипломами победителей и призеров.

В 2019 году школа получила сертификат участника проекта «Наука в Подмосковье», подготовлен сборник научно-исследовательских работ учащихся «Юный естествоиспытатель», составители Т.В. Леонидова, Н.А. Блохина, 122 с. В сборнике представлены иллюстрированные исследовательские работы детей за период 2017–2019 гг.

Пятерым ученикам школы за активное участие в исследованиях и конференциях присуждена именная премия главы города Долгопрудный.

Для определения влияния исследовательской деятельности на успеваемость учеников мы сравнили качество знаний по биологии и другим предметам за несколько лет. Было установлено, что этот показатель повысился у более, чем 60 % школьников. Таким образом, научно-исследовательская деятельность приводит к повышению мотивации и, соответственно, повышению качества образования, что говорит об эффективности проводимой работы.

Одной из серьезных проблем, с которой приходится сталкиваться при работе с детьми, – это страх у школьников публичного выступления со своими результатами. У некоторых учеников после неудачного окончания работы, неудачного выступления на конференциях пропадал интерес к проведению эксперимента. Ученикам приходилось испытывать эмоциональные нагрузки при выступлении на конференциях. Такая нагрузка требует от учащихся высокого уровня собранности, умения владеть собой, уверенности в своих талантах и способностях. Главной задачей педагога, психолога, родителей и самого обучающегося при решении проблемы страха перед выступлением на публике становится учет совокупности объективных и субъективных факторов, анализ ситуации и сокращение разрыва между внутренними ожиданиями, представлениями о себе и реальными возможностями.

Наибольших успехов в личной жизни, на работе, в бизнесе и политике достигает тот, кто умеет убедительно говорить. У нас есть примеры, когда ученики, не умеющие аргументированно строить выступление и стесняющиеся публики, получают навыки публичного участия в научных конференциях с докладами, начинают успешно заниматься бизнесом и уверенно общаться с клиентами. В настоящее время наши выпускники успешно выступают с бизнес-проектами, связанными с сельским хозяйством.

Большое значение для успешной работы ученика имеет помощь родителей. Проявление заинтересованности родителей исследовательской деятельностью ребенка – важный фактор поддержки мотивации и обеспечения самостоятельности школьников при выполнении исследования. Взрослые выступают актив-

ными координаторами, сопровождающими и направляющими гармоничное развитие творческих, самостоятельных и исследовательских умений ребенка. Так, результаты совместной работы ученика с родителем и с научными сотрудниками по изучению различных сортов томатов опубликованы в научном журнале «Гавриш» [3].

Исследования, проводимые научными сотрудниками ФНЦ «ВИК им. В.Р. Вильямса» совместно со школьниками, опубликованы в Международном журнале прикладных и фундаментальных исследований [4, 5]. Работы детей также опубликованы в научном журнале для школьников «Старт в науке» и в сборнике тезисов докладов Всероссийской научно-практической конференции студентов и школьников «Пути науки – 2020».

Заключение. От уверенности человека в себе, от понимания значимости и перспектив своего дела зависит успешная жизнь человека в будущем, поэтому задача педагогов школы и родителей – выявить одаренных детей, поддержать их стремление к познанию, вывести на дорогу поиска, помочь им наиболее полно раскрыть свои способности.

Литература

1. Хамедова, Ю.Р. Развитие способностей. Одаренность. // Наука, техника и образование. 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sposobnostey-odarennost/viewer (дата обращения 10.04.2021).
2. Карпова, С.И. Развитие детской одаренности в проектно-исследовательской деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – № 7 (38). – С. 24-28.
3. Деговцова, Т.В., Деговцов, А.А., Блохина, Н.А., Леонидова, Т.В. Индетерминантные сорта и гибриды томата: в пленочных теплицах в условиях Подмосковья// Гавриш. – 2018. – № 3. – С. 54-58.
4. Леонидова, Т.В., Сидоренкова, Н.К., Блохина, Н.А., Харитонов, И.Д. Содержание тяжелых металлов в придорожной зоне автомобильных трасс // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2019. – № 1 – С. 146-149.
5. Воловик, В.Т., Леонидова, Т.В., Коровина, Л.М., Блохина, Н.А., Касарина, Н.П. Сравнение жирнокислотного состава различных пищевых масел // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2019. – № 5 – С. 147-152.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_250_254

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ-ЮНИОРОВ

Л.А. Дикая, ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: dikaya@sfedu.ru
И.С. Дикий, ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: isdikiy@sfedu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа психологических характеристик школьников, ориентированных и не ориентированных на исследовательскую деятельность. Участниками исследования стали учащиеся 7-10 классов общеобразовательных и специализированных учебных организаций города Ростова-на-Дону в количестве 306 человек, из них 182 девочки и 124 мальчика. Применялись *методы* опроса (анкетирование) и психологического тестирования. В результате, составлен психологический портрет исследователя-юниора, которого отличает результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Показано, что исследователи-юниоры мотивированы в учебной деятельности на достижение успеха. Им присущ высокий уровень саморегуляции, высокий уровень любознательности и менее выраженное воображение.

Ключевые слова: исследователь, юниор, психологические характеристики, саморегуляция, креативность.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF RESEARCHER-JUNIOR

L.A. Dikaya, Southern Federal University (Rostov-on-Don)
e-mail: dikaya@sfedu.ru
I.S. Dikiy, Southern Federal University (Rostov-on-Don)
e-mail: isdikiy@sfedu.ru

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of the psychological features of both schoolchildren, oriented and not oriented to research activities. The study participants were students of grades 7-10 of general and specialized educational organizations of the city of Rostov-on-Don in the amount of 306 people, of which 182 were girls and 124 were boys. Methods of survey (questioning) and psychological testing were used. As a result, a psychological portrait of a junior researcher was compiled, who is distinguished by the effectiveness of life or satisfaction with self-realization; the conviction that a person is given control over his life, free to make decisions and implement them. It is shown that junior researchers are motivated in educational activities to achieve success. They are characterized by a high level of self-regulation, a high level of curiosity, and a less pronounced imagination.

Keywords: researcher, junior, psychological features, self-regulation, creativity.

В наши дни научно-исследовательская деятельность все более привлекает молодых ученых; активное участие в научных исследованиях принимают юниоры школьного возраста активно в нее включены. Наиболее распространенной формой проведения исследований обучающимися становится проектная деятельность. Под проектом понимается специально организованная самостоятельная деятельность обучающихся, осуществляемая индивидуально или в группах под руководством преподавателя и предполагающая решение определенной практической или теоретической проблемы, оформленное и представленное в виде продуктового результата, который можно применить в реальной практической деятельности. При этом ведущей деятельностью исследовательского проекта является исследование, а продуктовым результатом – порождение нового востребованного знания [7].

Для проведения индивидуальной и/или групповой исследовательской деятельности обучающимися в ряде учреждений основного и дополнительного общего образования оборудованы специальные лаборатории (например, в образовательном центре «Сириус», в специализированном учебном научном центре Южного федерального округа (СУНЦ ЮФО), в многочисленных кванториумах и пр.). Это значительно повышает мотивацию юных исследователей к научной деятельности. Появилось поколение ученых – исследователей-юниоров – обучающихся среднего и старшего школьного возраста, активно ищущих способы реализации своих научных амбиций.

И если в современной научной литературе психологические характеристики опытных и молодых ученых представлены лишь в отдельных работах [3, 5, 10], то предикторы успешности научно-исследовательской деятельности юниоров практически не изучены.

Цель исследования – изучить психологические характеристики обучающихся общеобразовательных учебных организаций, ориентированных на исследовательскую деятельность.

В исследовании приняли участие учащиеся 7-10 классов общеобразовательных и специализированных учебных организаций города Ростова-на-Дону в количестве 306 человек, из них 182 девочки и 124 мальчика. На основе результатов анкетирования они были разделены на две условные группы: 1) юниоры, ориентированные на проведение научных исследований, имеющие опыт участия в них (не менее трех исследовательских проектов) и желающие стать учеными (178 человек); 2) юниоры, не проявившие интереса к научно-

исследовательской деятельности, не участвующие в исследовательских проектах и не помышляющие о карьере ученого (128 человек).

Применялись *методы* опроса (анкетирование) и психологического тестирования. Использовались следующие психологические методики: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [6], «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной [8], методика изучения исследовательского потенциала и оценки его развития у студентов [2], «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Куницыной [4], «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туник [11]. Исследование проводилось с помощью платформы Google Forms. Значимость различий оценивалась на основе непараметрического U-критерия Манна-Уитни при помощи статистического пакета программ STATISTICA 13.0.

Результаты. При сравнении результатов диагностики смысложизненных ориентаций у юниоров, ориентированных и не ориентированных на исследовательскую деятельность, у первых выявлены более высокие показатели по всем шкалам методики – цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – Я и локус контроля – жизнь. Однако достоверные различия между исследуемыми группами были обнаружены в показателях результативности жизни (при среднем значении показателя 31,01 у ориентированных на исследовательскую деятельность юниоров и 23,79 у не ориентированных, $p \leq 0,05$) и «Локус контроля – жизнь» (при среднем значении показателя 34,86 у ориентированных на исследовательскую деятельность юниоров и 27,55 – у не ориентированных, $p \leq 0,05$).

Все учебные мотивы у школьников, ориентированных на исследовательскую деятельность, выражены выше по сравнению со школьниками, не ориентированными на нее. Это – познавательные, коммуникативные, эмоциональные мотивы, позиция школьника и мотив достижения. Однако различия в выраженности только последнего из них достоверны (при среднем значении показателя 6,63 у ориентированных на исследовательскую деятельность юниоров и 4,81 – у не ориентированных, $p \leq 0,01$). Обучающиеся, ориентированные на исследовательскую деятельность, больше мотивированы на достижение успеха, обычно ставят перед собой некоторую позитивную цель, активно включаются в ее реализацию, выбирают средства, направленные на достижение этой цели.

Общий уровень исследовательского потенциала является качественной характеристикой психологического ресурса человека в контексте его научной деятельности. Высокие баллы по шкале говорят о наличии внутреннего ресурса

(потенциала), определяющего готовность и способность человека к проведению исследования и к достижению определенного уровня продуктивности. При сравнении компонентов исследовательского потенциала у обучающихся, ориентированных и не ориентированных на исследовательскую деятельность, выявлены более высокие значения каждого его компонента (мотивационный, когнитивный, поведенческий) и интегрального показателя исследовательского потенциала у представителей первой группы. Однако эти различия не достоверны и имеют характер тенденции.

Что касается коммуникативных особенностей обучающихся, то у всех юниоров наиболее выражены легкость, свобода и навыки общения, умение общаться, саморегуляция и доверия к людям, партнерский стиль общения, умение слушать. Однако достоверно две исследуемые группы школьников различаются только по саморегуляции ($p \leq 0{,}01$), которая более выражена у юниоров, ориентированных на исследовательскую деятельность (среднее значение – 8,42) по сравнению с юниорами, не ориентированными на нее (среднее значение – 7,07). В современных психологических работах подчеркивается роль саморегуляции для гармоничного развития личности [1, 9].

Относительно показателей креативности у обучающихся, ориентированных на исследовательскую деятельность, выявлены более высокие показатели любознательности и склонности к сложным задачам. Тогда как у учащихся, не ориентированных на исследовательскую деятельность, выявлены более высокие показатели склонности к риску. Различия по показателям любознательности и воображения обладают статистической значимостью на уровне $p \leq 0{,}05$.

Выводы. В результате проведенного сравнительного анализа выявлены психологические характеристики исследователей-юниоров, достоверно отличающие их от юниоров, не ориентированных на исследовательскую деятельность.

1. Исследователей-юниоров отличает результативность жизни или удовлетворенность самореализацией, ощущение продуктивности и осмысленности прожитой части жизни; убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

2. Исследователи-юниоры в учебной деятельности мотивированы на достижение успеха. Они ставят перед собой цель, выбирают средства ее достижения и активно включаются в ее реализацию.

3. Исследователям-юниорам присущ высокий уровень саморегуляции, высокий уровень любознательности и менее выраженное воображение.

Полученный в работе психологический портрет исследователя-юниора носит общий характер и составлен безотносительно параметров, на основе которых могут быть выделены типы исследователей. В перспективе планируется провести сравнительный анализ психологических характеристик исследователей разных возрастных групп, а также исследователей с разной степенью успешности научной деятельности; выделить факторы, способствующие гармоничному развитию личности юниора-исследователя.

Работа выполнена при финансовой поддержке Южного федерального университета, 2021, № ВнГр-07/2020-02-АП.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2018. – 240 с.
2. Бордовская, Н.В. и др. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки //Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – №. 2. – С. 89-103.
3. Долженко, Р.А. и др. Отношение молодых ученых к возможностям научно-исследовательской деятельности в отечественных региональных вузах //Образование и наука. – 2019.
4. Куницына, В.Н. Трудности межличностного общения: Диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.05. – Санкт-Петербург, 1991. – 358 с.
5. Кущазли, М.И. Исследование особенностей самореализации молодых ученых //Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – Т. 53. – № 11-5.
6. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций //М.: Смысл, 1992. – Т. 16. – С. 190.
7. Лешуков, О.В., Исаева, Н.В., Евстратова, Л.А. Проектное обучение: практики внедрения в университетах. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2018. – 152 с. [Электронный ресурс]. URL: https://publications.hse.ru/books/226732698.
8. Методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004. – С.149-150.
9. Моросанова, В.И., Потанина, А.М., Цыганов, И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 9. – С. 29-44.
10. Токатлыгиль, Ю.С. Субъектная детерминация успешности научно-исследовательской деятельности. – Москва, 2017.
11. Туник, Е.Е. Диагностика личностной креативности // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – С. 42-45.

УДК 373.1
DOI: 10.53677/9785919160441_255_259

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОТРУДНИЧЕСТВА ШКОЛЫ И МУЗЕЯ: ШКОЛЬНЫЙ «ПРОЕКТ» ГИМНАЗИИ МГУ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ МНОГОЛЕТНЕГО МУЗЕЙНОГО И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ФЕДЕРАЛЬНОГО МУЗЕЯ-ЗАПОВЕДНИКА «ГОРКИ ЛЕНИНСКИЕ» «ПУТЬ БЕЛОГО КАМНЯ»[1]

Е.Н. Наседкин, МГУ им. М.В. Ломоносова
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: egor.nasedkin@school.msu.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт участия учащихся Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова в музейном и научно-исследовательском проекте «Путь белого камня», осуществленном на базе федерального музея-заповедника «Горки Ленинские». Участие в подобной работе школьников позволяет развить исследовательские и познавательные навыки, творческие способности и воображение, приобрести опыт написания статей на основе научной литературы. Особенно важно, что результаты участия гимназистов в проекте будут использованы в деятельности федерального музея, это сможет способствовать формированию у учащихся чувства ответственности и навыков принятия самостоятельных решений.

Ключевые слова: проектная деятельность, музейный проект, исследовательский подход, школьное образование, Университетская гимназия МГУ.

THE MUSEUM AND ITS EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: THE SCHOOL «PROJECT» OF THE MSU HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE LONG-TERM MUSEUM AND RESEARCH PROJECT «THE WAY OF THE WHITE STONE»

E.N. Nasedkin, Lomonosov Moscow State University High School (Moscow)
e-mail: egor.nasedkin@school.msu.ru

Abstract. The article examines the experience of participation of students of the MSU High School in the museum and research project «The Way of the White Stone» on the basis of the State Museum-Reserve «Gorki Leninskie». Participation in such work of schoolchildren allows them to develop research and cognitive skills, creativity and imagination, gain experience in writing articles based on scientific literature. It is especially important that the results of the participation of high school students in the project will be used in the activities of the federal museum, this can contribute to the formation of students' sense of responsibility and the skills of making independent decisions.

Keywords: project activities, museum project, research approach, school education, MSU High School.

[1] Текст статьи впервые был опубликован в: Музейный сборник (вып. № 17): сб. науч. тр. / Гос. истор. музей-заповедник «Горки Ленинские»; [под ред. Власова Б.В., Зотовой Т.А.] – М.: Гос. истор. музей-заповедник «Горки Ленинские», 2021. – С. 125 -129. (Сборник находится в печати).

С 2013 года Государственный музей-заповедник «Горки Ленинские» занялся разработкой новой для себя темы – истории добычи белого камня в нижнем течении реки Пахра и истории белокаменного дела в целом. В музей были переданы археологические находки, обнаруженные на поселениях средневековых каменотесов. На их основе проводились выставки, был опубликован сборник научных статей [2]. «Белый камень», то есть известняк был важнейшим стратегическим строительным материалом прошлого. Особые природные и геологические условия предопределили, что местом разработок стали именно низовья Пахры. Здесь недалеко от поверхности земли выходят известняки мячковского геологического горизонта, которые отличаются особо чистым белым цветом и хорошо поддаются обработке. Однако возникновение здесь каменоломен в Средние века и их история в Новое время напрямую связаны с историей страны в целом: организация добычи камня была важным государственным делом. Рассматриваемая тема необыкновенно многогранна и затрагивает различные культурные и исторические контексты.

Реализация данного музейного проекта дала возможность использовать его как образовательную площадку для обучения молодежи. Существуют традиционные формы образовательной деятельности в музее: лектории, кружки и пр. Каждый из них имеет свои сильные и проблемные методические стороны, но в данной статье пойдет речь об апробации нового метода работы со школьниками в рамках музея: о включении ученических проектов в состав действующего большого научно-исследовательского и музейного направления (далее – проекта).

«Проектное» направление в российских школах развивается с конца 1990-х – начала 2000-х годов: школьники выполняют индивидуальные или коллективные работы исследовательского или творческого характера вне рамок обычных занятий. Итоги их презентуются на школьных и межшкольных конференциях.

В данном же случае – речь о воплощении учениками старших классов Гимназии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова *«школьного проекта»*[2], результаты которого будут использованы в деятельности федерального музея: в создании экспозиций, лекций, научно-популярных материалов для сайта и пр.

[2] В проекте задействованы ученики 10-11-х классов Историко-филологического и Социально-правового профиля Гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В стенах Гимназии МГУ особо приветствуются проекты, включенные в производственную деятельность крупных государственных компаний, учреждений, предприятий и пр. Данный подход отличается и от обычного, внутришкольного, и от традиционной студенческой «производственной практики», в ходе которой обычно практикантов задействуют на неких вспомогательных ролях.

Конечно, поставить задачи в рамках своего производственного процесса, которые могли бы решить школьники, даже очень способные – это не простая задача для любого предприятия. Однако в контексте музейного дела привлечение одаренных и интересующихся учеников старших классов – благотворное мероприятие, как для школьников, так и для самого музея.

Современная система школьного гуманитарного образования декларирует нацеленность на развитие различного рода междисциплинарных «компетенций и навыков», но на практике ученика большую часть обучения в школе ориентируют на соответствие стандартизированным требованиям ОГЭ, ГИА, ЕГЭ, олимпиадам различных уровней, от которых зависит их дальнейшее поступление в вуз.

Не касаясь здесь достижений и проблем стандартизированного подхода к образованию, обращаем внимание лишь на следующий аспект: в течение многих лет школьник старших классов приучается выполнять задания в *условном учебном жанре* (например, соответствующим требованиям формата ЕГЭ по предмету «История»), в котором предопределено, что есть «хорошо», что – «плохо». В сущности, абитуриенты стремятся запомнить большой объем фактической информации, учатся формулировать аргументы: «за» и «против» предложенного в задании ЕГЭ мнения историка, писать эссе согласно установленным правилам и пр. – только для того, чтобы сдать экзамен. Зачем необходимо историческое знание, где образованный человек его может применить – остается «тайной за семью печатями» даже для тех, кто хотел бы это понять. Участие школьников в музейных проектах – это один из путей знакомства их с ответами на подобные вопросы.

В реальной жизни такие же четкие ориентиры, как на экзамене, отсутствуют. Например, одними из главных критериев успешности музейной экспозиции являются интерес посетителя, информативность, законченность «художественного образа» и т.д. Для создания экспозиции научному сотруднику необходимо изучить музейный предмет, историографию и научный дискурс по

тематике выставки. Участие в подобной работе школьника позволяет развить исследовательские и познавательные навыки: ему будет необходимо читать и анализировать научную литературу, формировать свою точку зрения, работать с экспонатами как с «историческими источниками» и пр.

На основе изучения темы и экспонатов должна быть сформулирована идея экспозиции, определена ее структура, подготовлен тематико-экспозиционный план и пр. На данном этапе участникам проектной группы придется задействовать творческие способности и воображение, чтобы придумать способы воплощения идеи и концепции.

Навыки анализа научной литературы и источников, их осмысления и создания нового «объекта» на их основе носят не только прикладное, музейное значение, но и более широкий когнитивно-познавательный и творческий характер: с задачей преобразования сложной информации в интеллектуальный «продукт» в современном мире сталкиваются специалисты различных сфер.

Создание экспозиции – работа коллективная. Однако для того, чтобы создать общую итоговую работу, участникам проекта было необходимо сформировать свое понимание темы. Соответственно, им было предложено написать собственные небольшие статьи на основе научной литературы. Это – не совсем привычная задача для большинства школьников, привыкших к написанию докладов, делающихся на основе краткой справочной информации из интернета.

Спектр тем был предложен максимально широкий: от изучения специфики промысла крестьян-каменоломов Пахры, чем занялся Александр Маров, до более обобщенных. Одну из таких тем выбрал Илья Комиссаров, рассмотревший общие вопросы по социальному положению каменщиков в средневековом Европейском обществе. Посетители часто просят музейных работников рассказать о какой-нибудь «легенде» или поведать о какой-нибудь тайне. В семантике «исторических корней» волшебных сказок о подземном мире попытался разобраться Степан Русиняк.

В рамках проекта разрабатывается социологический опрос, ставящий целью изучение предпочтений нового поколения музейных посетителей, сформулированных с их точки зрения. Особенностью данного соцопроса является легкая, интерактивная, занимательная онлайн-форма, которую интересно заполнить в качестве развлечения старшекласснику или студенту. Данное социологическое исследование провела Юля Корищенко.

Изучение научных споров, формирование своей точки зрения, написание законченного текста, освоение «научного аппарата» (*в частности, базовых правил оформление ссылок*) – стало новым опытом для старшеклассников. Материалы их статей будут использованы в дальнейших музейных разработках: в текстах экскурсий, справочных материалах.

Естественно, что разработки школьников должны корректироваться коллективом музея. Этот этап для учащихся не менее важен как опыт коммуникации в реальном «производственном процессе». В свою очередь, для музейных сотрудников работа с одаренными школьниками – это возможность получения «обратной связи» от молодого поколения современных посетителей, возможность лучше узнать его интересы и предпочтения.

То, что результаты «школьного проекта» будут воплощены в музейной выставке или экспозиции, выводит проект за рамки условно-учебной сферы. И, как мы считаем, для учащихся полезно иногда «выходить в реальную жизнь», чувствовать, что от их усилий действительно что-то зависит. Таким образом, работа проекта может способствовать формированию чувства ответственности и навыков принятия самостоятельных решений – что, безусловно, пригодится его участникам для более уверенной самореализации в будущем.

Литература

1. Наседкин Е.Н. Музей и его образовательные возможности: школьный «проект» гимназии МГУ в контексте развития многолетнего музейного и научно-исследовательского проекта «Путь белого камня» // Музейный сборник (вып. № 17): Сб. науч. тр. / Гос. истор. музей-заповедник «Горки Ленинские»; [под ред. Власова Б. В., Зотовой Т. А.] – М. : Гос. истор. музей-заповедник «Горки Ленинские», 2021. – С. 125-129. (Сборник находится в печати).
2. «Путь белого камня»: материалы научной конференции / Ред. Конышев И.В., Власов Б.В., Наседкин Е.Н. и др. – М.: ГИМЗ «Горки Ленинские», 2015.

УДК 159.923.2
DOI: 10.53677/9785919160441_260_264

«ВИДЕТЬ ЦЕЛЬ, ВЕРИТЬ В СЕБЯ И НЕ ЗАМЕЧАТЬ ПРЕПЯТСТВИЙ»: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ[1]

А.С. Обухов, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: a.obukhov@redu.ru

Аннотация. В статье задаются ключевые понятия, значимые для развития творчества и одаренности детей и подростков через вовлечение их в практику реализации исследовательской деятельности: от прикосновения до погружения.

***Ключевые слова*:** целеполагание, инициативность, субъектность, агентность, автономия, самостоятельность, самодереминация, саморегуляция.

«SEE THE GOAL, BELIEVE IN YOURSELF AND IGNORE THE OBSTACLES»: RESEARCH ACTIVITY AS A DEVELOPMENT PATHWAY OF CREATIVITY AND GIFTNESS

A.S. Obukhov, National Research University Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: a.obukhov@redu.ru

Abstract. The article deals to the key concepts, which are significant for the development of creativity and giftedness in children and adolescents by their involvement in the practice of research activities: from touch to immersing in research.

***Keywords*:** goal setting, initiative, subjectivity, agency, autonomy, self-dependence, self-determination, self-regulation.

В известном фильме «Чародеи», снятом режиссером К. Бромбергом в 1982 годе по сценарию братьев Стругацких, представлено две концепции жизни. Первая сформулирована в тезисе: «Главное, чтобы костюмчик сидел». Она ориентирует на внешнее, формальное – главный вопрос как выглядеть, а не что внутри. Вторая выражена в формуле: «Видеть цель, верить в себя и не замечать препятствия», которая поддерживает целеустремленность, уверенность в себе человека. Реализация данной формулы жизни значима для развития *инициативности, субъектности, агентности, автономии, самостоятельности, самодетерминации и саморегуляции* человека. Но в самой формуле еще много вопросов.

«Видеть цель» – означает ли то, что цель есть сама по себе и ее важно заметить, обнаружить, увидеть? Или цель задается кем-то и ее важно принять как

[1] Текст написан на основе публикации: Обухов А. С. «Видеть цель, верить в себя и не замечать препятствий» // Исследователь/Researcher. 2020. Т. 31. № 3. С. 6-12.

свою? Или цель человек ставит сам, а потом важно ее не утерять из вида? И известно, что «смотреть и видеть – не одно и то же». Смотрит каждый зрячий, а видит тот, кто пытается разобраться в «сити» вещей, тот, кто всматривается. И здесь важна произвольность, осознанность, избирательность, сфокусированность, внимательность. Кроме того, если это длить во времени, то важным становится удержание в фокусе внимания собственную цель.

«Верить в себя» – психологически значимая основа для возможности проявления инициативы, настойчивости, воли; внутренняя опора для субъектности, независимости.

«Не замечать препятствий» – здесь оговоримся, что, пожалуй, препятствия важно видеть, замечать, но не рассматривать их как закрывающие путь преграды, а находить способы их преодоления или обходные пути, не теряя уверенность в достижении цели при столкновении с препятствием. Зачастую, именно наличие препятствий, осознание их сути – первый шаг к их преодолению. И препятствия важно не игнорировать, а искать, находить и преодолевать, не пугаясь их сложности. Порой, проблемы важно начинать рассматривать как ресурс, а не ограничения.

Вначале были упомянуты семь разных понятий, которые сейчас стали весьма частотными и регулярно упоминаемыми в связке, когда обсуждается развитие человеческого капитала [4]. Данные понятия связаны, но не тождественны:

- *инициативность* – буквально означает «начало», то есть, ситуация, когда человек выступает первопричиной какого-либо действия, начинания, активности, замысла;

- *субъектность* – способность человека быть источником (лежать в основаниях) собственной жизнедеятельности – то есть, принимать решения, действовать в соответствии с ними с учетом обстоятельств, но ставя и достигая собственные цели. Так, говоря о субъектности, С.Л. Рубинштейн [7] обсуждал самодетерминацию собственной жизни и деятельности человека;

- *агентность* – термин, который активно используется в социологии, раскрывающий «способность к проактивному воздействию человека на окружение, социальные структуры, включая создание новых форм взаимодействия в различных сферах общественной жизни [9, с. 1]. И он подразумевает сформированную активную жизненную позицию, позволяющую в изменяющихся условиях быть активным, преадаптивным;

- *автономия* – буквально означает «самозаконие», то есть, способность, возможность и право человека действовать на основе самостоятельно поставленных целей и установленных принципов и правил;

- *самостоятельность* – способность человека действовать самому, решая собственные цели и задачи (истинная самостоятельность) или самому решая внешне заданные задачи (учебная самостоятельность). Еще Л.С. Выготским рассматривалось взросление как обретение самостоятельности через «овладение собственным поведением», что связано с присвоением культурно заданных средств взаимодействия с предметами, другими людьми и самим собой [2];

- *самодетерминация* – активность человека, в основе которой лежит внутренняя мотивация (собственное желание действовать), автономия (действовать независимо, самостоятельно) и взаимодействие (возможность выстраивать надежные связи с другими людьми) [10];

- *саморегуляция* – способность человека самостоятельно регулировать собственную деятельность по реализации собственного замысла в действительности (с учетом контекста ситуации, опыта, видения перспектив и удержания поставленной цели).

Мы стараемся выстраивать такие практики и условия развития, в которых развивались свойства и способности, «схваченные» в упомянутых понятиях. Эти практики направлены на вовлечение детей и подростков в исследовательскую деятельность. Наши практики базируются на понимании биологической природы исследовательской активности и исследовательского поведения, социальной обусловленности преобразования исследовательской активности в исследовательскую деятельность, значимости роли становления внутренней позиции личности по типу исследовательской позиции [6].

Концептуально мы базируемся на трех известных теориях:

1. *Концепция Л.С. Выготского* о значении социальной ситуации развития, под которой понимается единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой.

2. *Концепция С.Л. Рубинштейна* о становлении субъекта деятельности («субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них созидается и определяется»).

3. *Концепция Р. Райна и Э. Дечи* о самодетерминации, где ключевыми выделяется идея внутренней мотивации и значимость реализации потребности переживать себя инициатором своего действия и быть компетентным, а также выстраивать устойчивые эмоциональные связи со значимыми другими [10].

В контексте образования мы можем выделить следующие маркеры, связанные с готовностью принятия и поддержки детской самостоятельности:

- наличие определенного типа заданий или проблемных ситуаций в практике образования (открытого типа, поисковых, с избыточными данными, с вариативными способами решения);

- доминирующие формы организации практики обучения – какова в них мера активности учащихся, возможности их самоопределения, выбора, права на ошибку, принятия ценности интересов самих обучающихся и возможности их полноценной (продуктивной) реализации;

- мера и значимость внешних мотиваторов в обучении или использование инструментов организации рефлексии и самоанализа собственного продвижения в образования;

- соотношение конкурентных и кооперативных форм в образовании, наличие системной практики групповых и командных форм организации деятельности обучающихся;

- переживание обучающимся ценности познавательной инициативы, авторского действия, ценности совместного действия, принятия/непринятия образовательной ситуации как ценной для самореализации;

- социальное принятие самостоятельности ребенка (не как делает сам, то, что я от него хочу, а сам по собственной цели).

Вопрос, конечно, в том – где, когда, как регулярно, системно и последовательно учащиеся имеют возможность реализовывать обсуждаемую формулу «Видеть цель, верить в себя и не замечать препятствия» в контексте образовательной практики? И основным форматом организации деятельности учащихся, где такая формула может быть реализована, – это различные варианты продуктивного или результативного образования. К ним относятся исследования, проекты и другие продуктивные творческие действия. Те практики, которые реализуются в логике «замысел – реализация – рефлексия» [1], имеют внешний, предъявляемый результат, в ходе достижения которого появляется и внутренний результат (развитие способностей). При этом уровень сложности, длительности, этапности деятельности может различаться в зависимости от возраста, опыта учащихся, их интересов, увлеченности и вовлеченности. Важно создавать ситуацию разнообразия для выбора и самоопределения, задавать правила игры, создавать ситуацию рефлексии, в том числе различные формы обсуждения и обратной связи.

Примером такой практики, которая и для самих педагогов была реализована в ситуации неожиданно возникших препятствий, кажущихся изначально «непреодолимой сложности», может рассматриваться проект «Парк онлайн» [5]. Он был реализован в ситуации резкого перехода на дистанционную форму обучения, которая содействует вовлечению учащихся в решение разнообразных задач открытого типа (поисковые, исследовательские, творческие) на том уровне сложности, объема и глубины, которые определяет как собственную цель каждый ученик в отдельности.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Автореф. ... докт. психол. наук. М.: МПГУ, 2002. – 51 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Выготский, Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т.; Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 258–259.
4. Как увеличить человеческий капитал и его вклад в экономическое и социальное развитие: тез. докл. / Бирюкова С.С. и др.; под ред. Я.И. Кузьминова, Л.Н. Овчаровой, Л.И. Якобсона. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 63 с.
5. Обухов, А.С., Рытикова, Н.А., Васькова, Е.Д., Волкова, Е.В., Комарова, В.А., Коршунова, А.А., Крупина, Е.В., Умярова, Д.К. «Парк онлайн»: вовлечение школьников в поисковую активность и исследовательскую деятельность в ситуации дистанционного обучения // Исследователь/Researcher. – 2020. – Т. 31. – № 3. – С. 176–249.
6. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 208 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – С. 433–438.
9. Сорокин, П.С., Зыкова, А.В. Развитие «агентности» как задача образовательной политики в XX веке: мировой опыт исследований и разработок // Мониторинг экономики образования. – 2020. – № 37. – С. 1–5.
10. Deci, E. L., Ryan, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y.: Plenum, 1985.

УДК 159.955
DOI: 10.53677/9785919160441_265_268

СОЧЕТАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ ИГРУШЕК И ИГРУШЕК – ИСКУССТВЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ АГЕНТСТВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ИГРАХ ДЕТЕЙ

А.Н. Поддьяков, НИУ ВШЭ (г. Москва)
e-mail: apoddiakov@hse.ru

Аннотация. Ставится проблема изучения оптимального соотношения традиционных игрушек и игрушек – искусственных интеллектуальных агентов в исследовательских играх детей. Постулируется необходимость лонгитюдного исследования в этой области.

Ключевые слова: исследовательская деятельность детей, традиционные игрушки, игрушки – искусственные интеллектуальные агенты.

COMBINING TRADITIONAL TOYS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE AGENCY TOYS IN CHILDREN'S RESEARCH GAMES

A.N. Poddiakov, National Research University Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: apoddiakov@hse.ru

Abstract. A problem of optimal relations between traditional toys and smart toys – artificial intelligence agents in children’s exploratory play is posed. Necessity of a longitudinal study in this area is declared.

Keywords: exploratory play, traditional toys, smart toys, artificial intelligence agents.

Сравнение традиционных и электронных игрушек с интеллектуальной начинкой становится все более актуальным. В англоязычной литературе используется словосочетание «smart toys» (умные игрушки). В отечественной литературе устоявшегося перевода нет, поэтому мы будем использовать вышеприведенное словосочетание «электронная игрушка с интеллектуальной начинкой», игрушки – искусственные интеллектуальные агенты. Они демонстрируют некоторые элементы функционирования, выглядящие как «самостоятельное» интеллектуальное поведение, и (не все, но некоторые) предоставляют ребенку возможности по такому взаимодействию с ними, которое условно можно назвать коммуникацией. Можно говорить о том, что с ростом агентности игрушек растут, переходят на качественно новый уровень возможности цифровой социализации и цифрового образования детей, поскольку в будущем, как считают аналитики, искусственные интеллектуальные агенты станут более развитыми и будут включаться во все большее количество областей деятельности.

Промежуточное положение между традиционными и агентными занимают игрушки, которые в явном виде демонстрируют ребенку какое-то сложное функционирование. Исторически это были механизмы-автоматы со сложно движущимися куклами – людьми, животными, орудиями и т.д., составляющие предмет невероятного детского любопытства. При этом чаще всего такие механизмы из-за своей сложности и дороговизны не предоставлялись детям для самостоятельного, столь желанного активного обследования и экспериментирования. Эта важная развивающая функция игрушки была ограничена, что казалось совершенно нормальным. Кроме того, по понятным причинам такие игрушки не могли быть массовыми, это были каждый раз индивидуальные произведения искусных мастеров-механиков.

Но в настоящее время усиливающийся психологический, образовательный запрос на стимулирование любознательности, самостоятельного творческого мышления и активности детей, помноженный на выросшие технологические возможности промышленности, в том числе электронной, привел к следующему – разработчики стали создавать все больше игрушек особого класса. Это – интерактивные исследовательские игрушки. Они отличаются от традиционных – это не машинки, не посуда, не игрушечная мебель и т.п. Их основная функция – стимулировать любопытство, любознательность ребенка, желание и готовность обследовать и экспериментировать; развивать способности осмысливать получаемую информацию и рассуждать. В этих игрушках воплощено теоретическое психолого-педагогическое положение «ребенок – это маленький исследователь»: они предоставляют большие возможности для детского исследования, провоцируют и углубляют его [1-6].

Интерактивные исследовательские игрушки по внешнему виду не могут быть отнесены к какому-то определенному типу предметов – и это сделано намеренно. Это – ящички сложной формы или иные вместилища, имеющие снаружи то, что можно интерпретировать как органы управления (яркие кнопки, рукоятки, рычажки и пр.), и то, что можно интерпретировать как потенциально реагирующие устройства (затемненные окошки, закрытые крышечки, под которыми предположительно может что-то скрываться и т.п.). При манипуляциях с органами управления игрушка реагирует явным для ребенка образом – могут зажигаться лампочки, открываться крышечки, раздаваться звуки и пр. Тем самым, через такой внешний вид и устройство игрушки разработчик стимулирует развертывание любознательности, исследовательского поведения и мышления ребенка.

В терминах экологического подхода Дж. Гибсона эти игрушки можно интерпретировать как метааффордансы – возможности предоставления возможностей удовлетворения познавательной потребности и мотивации познавательного

вызова [2]. Такого типа игрушки могут стимулировать развитие различных познавательных умений, и на рынке они позиционируются как развивающие, хотя потенциал каждой конкретной игрушки, позиционируемой как развивающей, должен был бы устанавливаться в психолого-педагогическом исследовании.

Каково должно быть сочетание традиционных и цифровых игрушек?

Опираясь на анализ просветительских, научно-популярных текстов, можно видеть две противоположные тенденции. В одних текстах пишут о преимуществах цифровых игрушек – как более современных и имеющих большой потенциал. Утверждается, что эти игрушки лучше традиционных развивают познавательные процессы, поскольку разработаны именно как развивающие, могут помогать обучению сложным интеллектуальным навыкам и т.п. В других популярных текстах подчеркивается потенциальная психологическая опасность цифровых игрушек – они развивают «кнопочное мышление», отучают мыслить живо и образно, редуцируют возможности ролевой игры, фантазии и т.д. Защищаемый идеал в некоторых случаях – это вообще тряпичная кукла, якобы предоставляющая максимальные возможности по развитию игровой деятельности, считающейся ведущей в дошкольном возрасте.

Здесь были бы нужны психолого-педагогические исследования того, развитие каких способностей стимулируется игрушками того или иного типа и развитие каких способностей подавляется.

Очень многое здесь может зависеть от взрослого – пусть даже и не вмешивающегося в процесс игрового обследования, а лишь представляющего игрушку ребенку на стадии первоначального знакомства с ней. Так, в эксперименте Е. Бонавитц с коллегами [6] было проведено две серии. В одной серии взрослый показывал ребенку новую исследовательскую игрушку, делал вид, что начинает ее обследовать, как бы нечаянно при определенной манипуляции вызывал звуковой эффект и «удивлялся» ему. В другой серии, представляя ребенку эту игрушку, он демонстративно совершал то же действие, вызывал звук и говорил: «Смотри, как работает моя игрушка». В обеих сериях экспериментатор затем предоставлял возможность ребенку заняться игрушкой самостоятельно. Оказалось, что дошкольники, участвовавшие во второй серии, в основном обследовали действие и эффект, показанные взрослым, и узнавали различные их вариации. А дети из первой группы проводили более широкое обследование, узнавали больше о других свойствах и особенностях объекта, но зато не так хорошо выясняли детали о действии и эффекте, показанных взрослым. Это исследование показывает, что даже просто сама «подача» игрушки может влиять на результат, и это важно с точки зрения того, какие педагогические цели мы хотим достичь – чтобы ребенок самостоятельно двигался в направлении, предварительно

обозначенном взрослым, все глубже узнавая детали, или же чтобы ребенок двигался в более широких и разнообразных направлениях, не уделяя при этом усиленного внимания тому, что предварительно делал взрослый. В конечном счете, этот вопрос выбираемых целей определяется ценностными установками взрослого и, шире, ценностными установками, транслируемыми системой образования.

Также были бы необходимы эмпирические исследования оптимального сочетания игрушек разных типов – оптимального с точки зрения имеющихся психолого-педагогических и образовательных целей. Когда мы говорим об оптимальном сочетании, мы основываемся на том, что необходимо именно сочетание различного использования разных игрушек, а не доминирующее использование одних при игнорировании важности других. Если мы считаем, что игра, в том числе исследовательская, формирует качества, которые могут понадобиться растущему человеку в будущем, то мы должны исходить из модели этого будущего. В этом отношении взаимодействие со smart toys, игровыми искусственными интеллектуальными агентами, должно присутствовать в жизни ребенка.

К сожалению, на настоящий момент нет эмпирических исследований, которые давали бы определенный и достоверный ответ на вопрос об оптимальном соотношении игрушек разных типов. Такое исследование должно быть хотя бы относительно длительным, отслеживающим эффекты развития, но за это время изменится и станет другой важная часть того, что мы сейчас называем smart toys, а также отчасти изменятся и представления о том, что должны развивать игрушки. Здесь нужны новые творческие исследовательские идеи.

Литература

1. Гопник, Э. Как думают дети // В мире науки. – 2010. – № 10. – С. 55-61.
2. Поддьяков, А.Н. Исследовательские и контрисследовательские объекты: дизайн предоставляемых возможностей // Российский журнал когнитивной науки. – 2017. – Том 4. – № 2-3. – С. 49-59.
3. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 304 с.
4. Поддьяков, А.Н., Поддьяков, Н.Н. Интерактивные исследовательские объекты: от лабораторных экспериментов к массовым практикам XXI века // Исследователь/Researcher. – 2019. – № 3. – С. 8-29.
5. Cook, C., Goodman, N.D., Schulz, L.E. Where science starts: Spontaneous experiments in preschoolers' exploratory play. *Cognition*. 2011; 120(3): 341–349. doi:10.1016/j.cognition.2011.03.003.
6. Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N.D., Spelke, E., Schulz, L. The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*. 2011; 120(3): 322–330. doi:10.1016/j.cognition.2010.10.001.

УДК 1174
DOI: 10.53677/9785919160441_269_273

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ТВОРЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Н.Д. Соболева, ОГУ имени И.С. Тургенева (г. Орёл)
e-mail: sobolefa@bk.ru

Аннотация. Огромное значение для развития творческих способностей учащихся имеет хорошо организованная и систематизированная исследовательская работа учащихся, которая способствует не только развитию способностей ребенка, но и мотивирует его на выполнение учебной задачи в целом и, самое главное, способствует его социальной адаптации в среде сверстников, помогает менять его статус в коллективе, позволяет почувствовать собственную значимость.

***Ключевые слова*:** творчество, исследовательская деятельность, образование, самореализация, творческие способности, культура личности.

RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AS A CREATIVE COMPONENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

N.D. Soboleva, Opel State Usiversity (Orel)
e-mail: sobolefa@bk.ru

Abstract. Of great importance for the development of creative abilities of students is a well-organized and systematic research work of students, which contributes not only to the development of the child's abilities, but also motivates him to complete the educational task as a whole and, most importantly, contributes to his social adaptation among peers, helps to change his status in the team, allows you to feel your own importance.

***Keywords*:** creativity, research activity, education, self-realization, creativity, personal culture.

Творчество – это высший уровень познания. Оно не может совершаться без предварительного накопления знаний. Открывать новое можно, только овладев всеми уже добытыми знаниями в данной области.

По мнению А.В. Ситарова**:** «Творчество – психологически сложный процесс, однако, при всей его многогранности особое место в нем занимает воображение. Оно – как бы центр, фокус, вокруг которого, образно говоря, теснятся другие психические процессы и свойства, которые обеспечивают его функционирование. Полет фантазии в творческом процессе обеспечивается знаниями (добытыми мышлением), подкрепляется способностями и целеустремленностью, сопровождается эмоциональным тоном. И вся эта совокупность психиче-

ской активности, где воображение выполняет главную роль, может привести к большим открытиям, изобретениям, созданию разнообразных ценностей во всех видах человеческой деятельности» [6, с. 178].

Исследования творчества свидетельствуют о том, что оно имеет общие принципы и этапы вне зависимости от вида деятельности. Вместе с тем этим не исключаются закономерности и этапы, характерные для творчества в пределах конкретного содержания.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что существуют различные подходы к толкованию данного феномена. Творческий потенциал личности (школьника, педагога, любого человека) рассматривается как возможность личности осуществлять преобразовательную, продуктивную деятельность, отличающуюся неповторимостью и оригинальностью (Л.И. Иванько, В.Г. Нестерова, Г.Л. Пихтовников); как совокупность личностных качеств и способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями (Т.Г. Браже, В.Г. Рындак); как интегративное личностное свойство, определяющее потребность, готовность и возможность творческой самореализации и саморазвития (Е.А. Глуховская, С.В. Сальцева).

Особая роль в проектировании содержания образования отводится опыту осуществления творческой деятельности, который реализуется в этом процессе как система действий: самостоятельный перенос известных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой для субъекта ситуации; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта; альтернативное мышление; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других известных субъекту способов. Огромное значение для развития творческих способностей учащихся имеет хорошо организованная и систематизированная исследовательская работа учащихся.

Под исследовательской деятельностью учащихся мы, следуя за Ю.К. Бабанским, Р.Г. Ивановой, А.Г. Иодко, Г.П. Хомченко, П.И. Пидкасистым, представляем совокупность действий поискового характера, ведущих к открытию неизвестных учащимся фактов, теоретических знаний и способов деятельности.

Исследовательская деятельность представляет собой один из важных компонентов творческой личности. Формирование творческой деятельности учащихся происходит, как правило, стихийно. Однако, в связи с необходимостью выявления творческого потенциала школьников, целенаправленного творческого развития каждого ребенка, необходима разработка специальной системы формирования творческой деятельности школьников, важнейшим компонентом

которой являются исследовательские умения. Связи исследования с творчеством представляют интерес. Процессу творчества посвящено огромное число различного рода исследований. На основе этих исследований можно утверждать, что творчество может рассматриваться как разрешение противоречий между имеющимся знанием, позволяющим дать некие предсказания, и принципиально новым, заранее непредсказуемым результатом. В каком-то смысле можно утверждать, что творческий процесс является процессом перехода от познания к знанию. При этом, естественно, что творчество должно опираться на ранее накопленные знания. В то же время, исследование – это, главным образом, организованная, целенаправленная и во многом планируемая деятельность, направленная на получение новой информации. Эта информация может служить основой при получении новых результатов. Таким образом, исследование является основной, то есть, в той или иной форме необходимым элементом, компонентом творчества. Однако, если творчество без исследований практически мыслить нельзя, то обратная картина проведения рутинной исследовательской работы, не сопровождаемой творческими результатами, является хорошо известным примером, который позволяет говорить о том, что далеко не всякая работа является творчеством.

Исследовательская познавательная деятельность – это всегда творчество. Она полностью соответствует определению творческой деятельности, данному Л.С. Выготским. Творчеством он называет «всякую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какая-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 1].

Мы используем определение творчества в соотношении с деятельностью, данное педагогами на основе логико-эвристического подхода. Так, в интерпретации В.Н. Соколова, творчество есть интеллектуальная деятельность человека, состоящая в производстве нового продукта или новых способов деятельности; творчество как форма познания нового основано и направляется логико-эвристической деятельностью; творчество первично по отношению к другим видам интеллектуальной деятельности; творчество является высшей и специфической формой деятельности и развития. М. Холодная определяет интеллектуальное творчество учащихся как «…процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности», при этом отличительным признаком интеллектуального творчества является «усовершенствование способов решения уже известных проблем» [7, с. 61]. В рамках эвристической деятельности уча-

щихся, по определению А.В. Хуторского, «…творчество – это всегда выход за рамки, за границы, это изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включенного в программу усвоения» [8, с. 120-125]. Подобной точки зрения придерживаются многие ученые: И.П. Калошина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.Т. Шумилин, М.Г. Ярошевский.

Проблема раскрытия творческого потенциала личности учащегося, как развитие в учениках «…личного почина, личной энергии творческой работы ума, привычки доходить до всего самому, привычки к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову» [4, с. 30], была обозначена в начале 20 века в работах отечественных педагогов: П.П. Блонского, А.В. Владимирского, Д.Д. Галанина, В.П. Вахтерова, А.П. Нечаева, Н.Е. Румянцева, И.А. Сикорского и др. С середины 50-х годов проблема развития творчества была связана, в первую очередь, с именами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева и касалась психологии мышления. Затем она была продолжена их учениками и последователями: В.Н. Дружининым, А.М. Матюшкиным, Я.А Пономаревым, О.К. Тихомировым и др., которые конкретизировали и развивали основные положения психологии творчества мышления.

И.А. Шаршов, развивая творческий аспект деятельности, считает, что: «…как в творчестве важен синтез личностного и деятельностного начал при доминирующем значении первого, то для решения проблемы развития творчества применительно к личности необходимо подойти к проблеме ее саморазвития» [10, с. 20]. Эту взаимосвязь И.А. Шаршов выражает в понятии «творческое саморазвитие», понимая под саморазвитием «сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний» и выделяя в нем четыре функциональных блока: самопознание, самоорганизацию, самообразование, самореализацию [10, с. 41]. Г.В. Макотрова считает, что «все эти блоки, очевидно, присутствуют в учебном исследовании» [5, с. 31].

Самореализация в этом случае выступает промежуточным результатом, витком в диалектической спирали творческого саморазвития. По словам И.Ф. Исаева: «самореализация – это процесс постоянного преодоления себя, осуществление себя для нового полного раскрытия своих сил и способностей, когда личность становится субъектом своего развития» [2, с. 23].

Основную роль самореализации Н.Б. Крылова видит: «…в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданию значимых собственных и других задач, в раскрытии потенциала личности»

[3, с. 88-89]. Очевидно, что в условиях исследовательско-творческой среды каждая личность независимо от уровня ее интеллектуального развития может максимально раскрыть свои творческие возможности, пройти путь творческой самореализации. Р.Р. Кондратов считает, что «образовательная культура личности» не должна быть результатом «замкнутого интеллектуального совершенствования», а должна превратиться в способ практического действия и отношения к другим людям [9, с. 96]. Это высказывание можно отнести и к учебно-исследовательской культуре личности. Субъект-субъектное взаимодействие в процессе учебного исследования позволяет личности успешно входить в социальную жизнь. Поэтому исследовательская деятельность в учебном процессе является также и средством осуществления процесса социализации личности.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Белгор. гос. пед. ин-т им М.С. Ольминского. – М.: Белгород, 1993. – 219 с.
3. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Вып. 2. – М.: Инноватор, 1995. – с. 67-102.
4. Лебедев, П.А. Педагогические взгляды В.П. Вахтерова // Начальная школа. – 1978. – № 2. – С. 91-96.
5. Макотрова, Г.В. Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся гимназии. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Спец. 13.00.01 – общая педагогика, история пед. и обр-я. – Белгород, 2001. – 234 с.
6. Ситаров, В.А. Дидактика: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 364 с.
7. Холодная, М. КИТСУ – критерии интеллектуальности //Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 61-68.
8. Хуторской, А.В. Выход из капкана: эвристическое обучение как реальность // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 120-125.
9. Философско-психологические проблемы развития образования / В.В. Давыдов, А.С. Арсеньев и др.; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Центр инновации в науке, технике, образовании, 1994. – 156 с.
10. Шаршов, И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: Дис. …канд. пед. наук. – Белгород, 2000. – 156 с.

УДК 159.9
DOI: 10.53677/9785919160441_274_278

ОТ РЕФЛЕКСИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – К ТВОРЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ

Л.Ф. Тибеева, МБОУ «Средняя школа № 8» (г. Новый Уренгой)
e-mail: afanasii11@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются психологические аспекты, касающиеся феномена детской и подростковой одаренности. Обозначены проблемы, могущие возникать у детей и подростков в обществе в связи с их неординарными способностями. Показана необходимость развития личностной рефлексии для повышения творческого потенциала личности в условиях исследовательской деятельности.

***Ключевые слова*:** личностная рефлексия, одаренность, творческий потенциал, исследовательская деятельность.

FROM REFLECTION IN RESEARCH ACTIVITIES-TO CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

L.F. Tibeeva, Secondary school № 8 (Novy Urengoy)
e-mail: afanasii11@gmail.com

Abstract. The article examines the psychological aspects related to the phenomenon of child and adolescent giftedness. Problems that may arise in children and adolescents in society due to their extraordinary abilities are indicated. The necessity of the development of personal reflection in order to increase the creative potential of the individual in the conditions of research activity is shown.

***Keywords*:** personal reflection, giftedness, creative potential, research activity.

Феномен одаренности всегда вызывал интерес у людей, начиная от природы появления дара до эффективных способов раннего выявления и развития. Возросший в последнее время интерес к психологии одаренности и творчества обусловил рост активного поиска механизмов, методов и технологий развития не только рано проявившихся и заметных окружающим неординарных способностей детей и подростков. В современном прочтении «одаренный ребенок – это ребенок с реально или потенциально высокими способностями в той или иной области деятельности, которые, соответственно, либо уже сложились у него, либо могут сложиться при благоприятных условиях и на основе явно выраженной мотивации к развитию [7]. Это определение согласуется с пониманием личности, которая отличается актуализированным субъектным началом и способна творчески адаптироваться к современным условиям изменчивости и неопределенности. В модели, предложенной академиком В.И. Андреевым, эта личность описывается как «творчески саморазвивающаяся, включающая такие

самопроцессы, как самоактуализацию, самопознание, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию» [1, с. 26].

Благоприятными условиями для развития творчества и одаренности является широкое и разнообразное олимпиадное движение, конкурсная деятельность, создание технопарков, кванториумов, расширение сети исследовательских и проектных смен, школ, курсов. Все это призвано повысить ценность умственного труда, познавательной активности, выявлять и поддерживать таланты российских детей и молодежи в различных областях науки, техники, искусства, поощрять стремление к созиданию.

В условиях социальных институтов одаренные дети и подростки могут испытывать двоякое влияние. С одной стороны, доказано, что в гетерогенных группах создается полинасыщенная атмосфера, способствующая развитию. С другой стороны, унифицированность программ общеобразовательных учреждений может оказывать тормозящее действие на одаренную личность. Так, Гросс пишет «о вынужденной дилемме выбора», которая стоит перед одаренным ребенком, чье желание преуспеть в той или иной области таланта, не принимается сверстниками, а приводит к прямым конфликтам. По мнению Гросса, для защиты от неизбежного буллинга многие одаренные дети надевают своего рода маску социального соответствия, пытаясь посредством этого камуфляжа стать частью группы [7, с. 30]. Возможен вариант, когда личность, чаще всего в подростковом и юношеском возрасте, напротив, в процессе поиска идентичности («быть со всеми – не как все») намеренно скрывает свои истинные интеллектуальные потребности, что может приводить к внутриличностному конфликту и быть губительным для таланта. Существуют также противоречивые данные об уровне социальной компетентности одаренных детей – от неспособности к социальным контактам вплоть до социальной изоляции на фоне одержимости своими любимыми занятиями до хорошо развитых социальных навыков, обусловленных высоким уровнем развития интеллекта, в том числе эмоционального.

Все это позволяет говорить о необходимости дальнейших исследований в этой области. Так, представляется перспективным изучение формирования личностной рефлексии как механизма этического развития. Именно способность к рефлексии позволяет личности осознавать свои истинные потребности, возможности и ограничения; размышлять о приоритетах и выбирать адекватные стратегии реагирования в проблемных ситуациях, способствуя конструктивному разрешению внутриличностных конфликтов.

Являясь частью «ментального опыта», пишет А.О. Прохоров, «опыт рефлексии связан с переживаниями, смысловыми структурами, а также психическими состояниями, которые субъект способен осознавать и при необходимо-

сти регулировать» [4, с. 9]. Исходя их этого, можно рассматривать рефлексию как «своеобразную исследовательскую деятельность в отношении собственной душевной жизни в определенный момент ее существования» [6, с. 46]. Интересно, что большинство исследователей, обращавшихся к проблеме развития умственно одаренных детей (Л. Термен, Л. Холлингворс, Л. Силверман), указывают на «особую глубину и интенсивность их этической сферы, серьезные внутренние переживания по поводу моральных проблем общества» [7, с. 31].

Рефлексия, как характеристика сознания, обнаруживается в достаточно раннем возрасте, проявляется в любой области человеческой деятельности, однако развитие ее происходит неравномерно и зависит от многих факторов, как внутренних, биопсихологических, так и внешних – социальных, экономических и пр.

Современные исследования в области психологии одаренности и творчества свидетельствуют, что существует особый вид деятельности, который достаточно эффективно способствует развитию рефлексивности как качества личности. Речь идет об исследовательской деятельности, которая, по выражению А.И. Савенкова, есть «путь воспитания истинных творцов» [5, с. 13], является «универсальным способом жизнедеятельности и мыследеятельности» (А.В. Леонтович). Исследовательская позиция, по мнению А.С. Обухова, подразумевает «рефлексию по отношению к контексту, в котором она осуществляется, к себе как субъекту деятельности, к самой деятельности на всех ее этапах: планирования, осуществления, завершения [3, с. 22]. Поэтому рефлексию, как «возможность выходить за рамки ситуации и самого себя», относят к универсальным способностям, которые успешно развиваются именно в процессе исследовательской деятельности.

При организации исследовательской деятельности с учащимися рефлексивный акт должен присутствовать на каждом этапе: от возникновения проблемного вопроса, целеполагания и до формулирования выводов и обозначения перспектив дальнейшей работы. Мы согласны с идеей А.В. Леонтовича, что для личностных приращений наиболее эффективна письменная фиксация эмоций, чувств, ожиданий, мыслей, связанных с исследовательской работой в форме дневника самонаблюдения. Тогда автор работы имеет возможность оценивать изменения в своем душевном мире, понимать истоки своего поведения, анализировать причинно-следственные связи и отношения параллельно с ходом своего исследования тех или иных объектов природы или общества.

Практика анализа мотивов, настроений, самооценки, оценки своей работы после завершения исследования и его публичного представления также является ценной с точки зрения развития личностной рефлексии. Изучая результаты анкетирования, письменных эссе участников научно-исследовательских конфе-

ренций и конкурсов можно увидеть, что даже в младшем школьном возрасте рефлексивные высказывания могут сильно отличаться в пределах своей возрастной группы – от желания «получить диплом, выиграть, победить» до «интереса, что будет дальше», желания «узнать об исследованиях других ребят», «поделиться своими открытиями». Для подростков характерны высказывания, направленные на ценность общения со сверстниками и приобретение новых учебных умений: «могу поддержать дискуссию с ребятами на любую тему», «получил опыт оратора, который позволил победить на конкурсе “Синяя птица”», «научился делать доклад, диаграммы, презентации».

Анализ эссе учащихся 15-17 лет также показывает неоднородность ценностных суждений в понимании роли исследовательской деятельности в их жизни. Например, они пишут, что исследовательская работа «помогла мне развить свои коммуникативные навыки, так как для сбора данных пришлось общаться с родителями моих одноклассников», «дает повод изучить интересную тему и помогает перебороть страх выступления», «интересно слушать чужие выступления и разбирать ошибки в работах, ведь это очень помогает находить ошибки у себя в работе», «опыт написания рефератов, исследований поможет в дальнейшем обучении в вузе». Также нередки высказывания, что «эти исследования и проекты – бесполезная трата времени и энергии, дополнительная нагрузка к экзаменам и ВПР». Все это подтверждает идею В. Франкла, что любая деятельность становится полезной для личностного развития только в случае нахождения каждым человеком своего персонального, личного смысла. Процесс обретения смысла уже ставит личность на исследовательскую позицию в отношении своего внутреннего мира, то есть, в этот момент рождается «субъект рефлексирующий».

Таким образом, рефлексия – это эффективный механизм творческого саморазвития детей и подростков, а исследовательская деятельность – тип рефлексивной деятельности, которая способствует становлению «субъектности», «выявляет рефлексивную позицию человека над своим бытием, не приуроченную ни к какой предметной деятельности» [2, с. 4]. Формирование исследовательских компетенций у учащихся, в свою очередь, это – один из вероятных подходов к развитию их интеллектуального и творческого потенциала.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
2. Леонтович, А.В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников. Автореф. дисс. Москва, 2017. – 58 с. Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2018/Leontovich_AV.pdf

3. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.
4. Прохоров, А.О. Система Я в структуре ментальной регуляции психических состояний субъекта //Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. 2–4 октября 2020 г. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – 226 с.
5. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. – 80 с.
6. Тибеева, Л.Ф., Устин, П.Н. Рефлексия как механизм этического развития младших подростков в процессе их исследовательской деятельности // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции. 2–4 октября 2020 г. – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – 226 с.
7. Юркевич, В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7. – № 2. – С. 28-38.

УДК 159.928.22
DOI: 10.53677/9785919160441_278_282

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Чернова, ЮФУ (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: achernova@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты проектирования цифровой адаптивной образовательной среды для исследовательской деятельности младших школьников с признаками одаренности. Дается определение цифровой адаптивной образовательной среды. Описаны психолого-педагогические требования, которые необходимо учитывать при проектировании данной среды.

Ключевые слова: цифровая адаптивная образовательная среда, исследовательская деятельность, одаренность.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DESIGN A DIGITAL ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR RESEARCH ACTIVITIES GIFTED PRIMARY SCHOOL CHILDREN

A.A. Chernova, Southern Federal University (Rostov-on-Don)
e-mail: achernova@sfedu.ru

Abstract. The article deals with the psychological and pedagogical aspects of designing a digital adaptive educational environment for research activities of prima-

ry school students with signs of giftedness. The definition of a digital adaptive educational environment is given. The article describes the psychological and pedagogical requirements that must be taken into account when designing this environment.
Keywords: digital adaptive educational environment, research activity, giftedness.

С быстрым темпом цифровизации и информатизации современное общество диктует новые требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. Развитие цифровых и информационно-коммуникативных технологий активно поддерживается на государственном уровне, что приводит к существенным изменениям в организации образовательного процесса. На сегодняшний день разные специалисты указывают на важность создания цифровой адаптивной образовательной среды и использования ее в процессе обучения и развития личности ребенка.

Цифровизация и информатизация – это новая социальная ситуация «цифровой социализации» (Сафуанова Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А.). И эта новая социальная ситуация ставит перед взрослеющим индивидом новые задачи [3]. Человеку цифрового поколения важно научиться адаптироваться к различным непредсказуемым жизненным ситуациям и быть при этом активным деятелем, способным выходить за пределы обыденного и известного, принимать нестандартные решения. Поэтому можно говорить о «цифровом взрослении» нового поколения, которое определяет генезис новообразования на каждом возрастном этапе, новый тип ведущей деятельности. Новообразования, которые возникают на основе определенной формы социального бытия ребенка, приводят к перестройке сознания ребенка. Активность в цифровом пространстве становится для современных детей и подростков ведущей деятельностью. Многие младшие школьники и подростки зарегистрированы в социальных сетях, где они общаются, тем самым такая активность выступает своего рода коммуникацией со сверстниками с характерной для него спецификой, а также выступает площадкой для учебной деятельности. Наблюдается высокая степень вовлеченности детей в использование гаджетов и интернета. Глобальная цифровизация и информатизация дает возможность школьнику иметь своего рода компьютерную лабораторию, которая позволяет ему самостоятельно осваивать и углублять свои знания, расширять свои представления об окружающем мире, мире профессий, развивать интеллектуально-творческую инициативу и в целом заниматься саморазвитием, что особенно актуально для одаренных детей. Следует также отметить, что современные дети крайне некритичны к информации, содержащейся в интернете, склонны ей безмерно доверять. Поэтому важно со-

здать такую цифровую адаптивную образовательную среду, которая позволит взрослеющему индивиду использовать качественные и проверенные цифровые ресурсы, которые, в свою очередь, позволят усваивать научные знания, находить сообщества по интересам для общения, представлять свои творческие и научные проекты, что в целом приведет к повышению качества образования и станет безопасной площадкой для взросления и развития детей. Цифровые технологии делают образование более интерактивным, мобильным, открытым и доступным для разных возрастных и социальных групп. Ребенок может попробовать себя в разных ролях, поэкспериментировать в разных областях науки, самоопределяться и самореализовываться. На российском рынке онлайн-ресурсов существуют разные образовательные платформы (Лекториум, Stepik, Foxford, Универсариум, Учи.ру, Яндекс.Учебник и др.) и многие из них ориентированы либо на начальную школу, либо на высшую школу. Онлайн-ресурсы для исследовательской деятельности участников образовательного процесса практически отсутствуют. В настоящее время наиболее популярная платформа – ГлобалЛаб как безопасная онлайн среда для проведения совместных проектов и исследований. В рамках нацпроекта «Образование» реализуется федеральный проект «Цифровая образовательная среда», где цифровую образовательную среду определяют как цифровое пространство, которое состоит их открытой совокупности систем, объединяющих всех участников образовательного процесса – администрацию школы, учителей, учеников и их родителей. Но, на наш взгляд, на существующих ресурсах не учитывается тот факт, что данные среды должны быть адаптированы к различным когнитивным стилям обучения младших школьников и различному опыту. Важно, чтобы цифровая среда не просто информировала, но и вовлекала одаренных школьников в исследовательскую деятельность, где индивид мог бы рефлексировать, принимать решения и определять собственный темп обучения.

Изучением и проектированием цифровой адаптивной образовательной среды занимаются отечественные и зарубежные ученые. Отечественные авторы (Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н.) под адаптивной образовательной средой понимают социально-педагогическую систему, которая приспосабливается к условиям изменяющейся среды и максимально адаптируется к индивидуальным особенностям личности, а также гибко реагирует на требования социальной среды, общества [1]. В зарубежной литературе многие авторы (Camarero, Herrero, 2000) отмечают, что цифровая адаптивная образовательная среда должна отвечать потребностям различных стилей обучения, превратив учащегося в релевантную переменную в дизайне среды. Стратегии, основанные

на самообучении и самоконтроле, а также методы поддержки внимания, внутренней и внешней мотивации обучающегося, могут обеспечить саморегулирование исследовательской деятельности и обучения в целом, что положительно повлияет на успеваемость обучающихся [4]. Carro, Breda, Bajuelos (2002) предлагают модель, в которой пользователь может выбирать действия, дальнейшие шаги в зависимости от своих личных характеристик и результатов взаимодействия с ресурсом [5]. Другие зарубежные авторы (Cascuensa, Caballero, Ganzalez 2005) фокусируют внимание на технических аспектах цифровой адаптивной образовательной среды. Авторы предлагают при проектировании среды применять такие элементы как автономный дизайн, который подразумевает использование собственной информации; повторное использование в различных контекстах информации; применение метаданных, чтобы их можно было легко найти и получить для проведения исследовательской работы и обучения; небольшие единицы для завершения ресурсов обучающемуся требуется не более 15 минут [6].

Исходя из этого, понятию цифровая адаптивная образовательная среда можно дать следующее определение: цифровая адаптивная образовательная среда – это единая социально-психолого-педагогическая система, позволяющая учитывать индивидуальные особенности личности обучающегося разного возраста, разные когнитивные стили обучения с последующим определением индивидуальной траектории развития и обучения, подбором качественного образовательного и общеразвивающего контента, способствующего самообучению и саморазвитию индивида через исследовательскую деятельность, а также проявлению познавательных интересов и потребностей, личностно значимых ценностей и целей. Система разработана с целью обеспечения гибкой среды для обучающихся, где акцент смещается с информирования на вовлечение одаренных обучающихся в рефлексивную среду обучения, где они должны принимать решения и генерировать свой темп обучения.

Наиболее перспективным подходом к воспитанию и обучению такого типа личности является исследовательская деятельность индивида и создание для этого цифровой адаптивной образовательной среды, которой можно было бы пользоваться на разных ступенях образования. Для того, чтобы изменить модель поведения индивида и активизировать исследовательское поведение на ранних этапах обучения, важно организовать специальным образом условиях окружающей действительности. При создании цифровой адаптивной образовательной среды для исследовательской деятельности младших школьников с признаками одаренности необходимо учитывать социально-психологические механизмы. Основными социально-психологическими механизмами, по мне-

нию авторов (Воронин В.Н., Ионцева М.В., Довжик Г.В., Свиридова О.О.), являются механизмы заражения и подражания, механизм идентификации, конформизм, механизмы социальной фасилитации и ингибиции, убеждения и внушения, рефлексии и мотивации [2]. Также при проектировании и создании цифровой адаптивной образовательной среды важно максимально учитывать личностную ориентированность, индивидуальные и возрастные особенности индивида, когнитивный стиль обучения, способность к самоорганизации. Чтобы среда побуждала индивида к самообучению и саморазвитию, способствовала развитию внутренней мотивации.

Младший школьный возраст отличается высоким уровнем любознательности, желанием учиться, стремлением к творчеству и познанию. Одаренность в младшем школьном возрасте стоит рассматривать как некий «потенциал» личности, который еще только будет раскрываться. Одним из инструментов развития и саморазвития интеллектуально-творческого потенциала личности в младшем школьном возрасте является исследовательская деятельность. Цифровая адаптивная образовательная среда направлена на развитие творческой личности, которая готова учиться и создавать исследовательские проекты, реализуя свой интеллектуально-творческий потенциал.

Литература

1. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; Под ред. П.И. Третьякова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
2. Воронин, В.Н., Ионцева, М.В., Довжик, Г.В., Свиридова, О.О. Подходы к определению социально-психологических механизмов // Вестник ГУУ. – 2012. – № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-opredeleniyu-sotsialno-psihologicheskih-mehanizmov (дата обращения: 08.04.2021).
3. Сафуанов, Р.М., Лехмус, М.Ю., Колганов, Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. № 2 (28), 2019 – С.108-113.
4. Camarero, F., Martín, F., & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Psicothema, 12(4), 615-622. http://doi.org/10.18800/psico.201702.006
5. Carro, R., Breda, A., Castillo, G., & Bajuelos, A. (2002). Generación de Juegos Educativos Adaptativos. In Aedo, I., Cuevas, P., & Fernández, C. (Eds.), Actas del III Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador (164-171). Granada, España.
6. Gascueña, J., Fernández-Caballero, A., & González, P. (2005). Ontologías del modelo del alumno y del modelo del dominio en sistemas de aprendizaje adaptativos y colaborativos. Castilla, España.

«РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО ЯНУША КОРЧАКА»: ПРИВИВКА ОТ РАВНОДУШИЯ

УДК 37.12
DOI: 10.53677/9785919160441_283_287

ЯНУШ КОРЧАК: САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Р.А. Валеева, КФУ (г. Казань)
e-mail: valeykin@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается воспитательная концепция Януша Корчака в контексте гуманистической парадигмы воспитания. Данная парадигма предполагает превращение ребенка в субъект самовоспитания. Целью воспитания становится создание условий для полноценной самореализации ребенка. Воспитательная система Януша Корчака решала задачу стимулирования детского стремления к самовоспитанию. С целью обеспечения свободы гармонического развития всех духовных сил ребенка Корчак создал уникальную воспитательную систему, которая была исключительным явлением в педагогической жизни Европы XX века и сохранила свою актуальность и сегодня.

***Ключевые слова*:** Януш Корчак, самореализация, гуманистическое воспитание, цель воспитания.

JANUSZ KORCZAK: SELF-REALIZATION AS THE GOAL OF EDUCATION

R.A. Valeeva, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan)
e-mail: valeykin@yandex.ru

Abstract. The article examines the educational concept of Janusz Korczak in the context of the humanistic paradigm of education. This paradigm assumes the transformation of the child into a subject of self-education. The goal of upbringing is to create conditions for the child's full self-realization. The upbringing system of Janusz Korczak solved the problem of stimulating children's desire for self-education. In order to provide children with the freedom of the harmonious development of all the spiritual forces of the child, Korczak created a unique educational system, which was an exceptional phenomenon in the pedagogical life of Europe in the 20th century and has retained its relevance today.

***Keywords*:** Janusz Korczak, self-realization, humanistic education, the goal of education.

Современная жизнь постоянно создает ситуации, когда доминирующее значение приобретают права и ценности каждой отдельной личности. Сегодня многие педагоги понимают, что изменение социокультурной ситуации в стране порождает потребность в таких качествах личности, как ее автономность, самостоятельность, независимость, свобода воли, активная жизненная позиция. Та-

ким образом, переосмысление известных, казалось бы, истин начинает менять всю систему профессиональных и общекультурных представлений о педагогическом процессе.

Г.Б. Корнетов отмечает, что в педагогике традиционно существовала, с одной стороны, трактовка воспитания как педагогического воздействия на воспитуемых, как их целенаправленное формирование (формирующая воспитательная парадигма), а с другой – рассмотрение воспитания как помощи в развитии внутреннего потенциала ребенка, активно познающего окружающий мир, в ходе педагогического взаимодействия с ним (развивающая воспитательная парадигма). Были также и попытки соединения этих подходов (синтетическая развивающе-формирующая парадигма). Новая концепция воспитания, по мнению Г.Б. Корнетова, все более ориентируется на диалоговые субъект-субъектные отношения в диаде «учитель-ученик». Тем самым, речь идет о гуманистически ориентированной парадигме – парадигме самореализации личности, отмечает он, и воспитание можно определить как «максимально полную самореализацию воспитанником своего потенциала при интеллектуально-духовном взаимодействии с педагогом, который направляет и организует этот процесс, создает для него благоприятные условия» [2, с. 133].

Таким образом, в современной педагогике – следующее понимание природы воспитания: воспитание трактуется как деятельность, которая призвана обеспечить наиболее благоприятные условия для свободного творческого развития ребенка. Позиция взрослого в этом процессе – помощь более старшего и опытного человека в познании окружающего мира, усвоении социально-значимого опыта предшествующих поколений. Период детства, когда осуществляется духовное и физическое развитие ребенка и его социализация, необходимо рассматривать с этой точки зрения не как подготовку к будущей «настоящей» жизни, а как полноценную жизнь, имеющую самоценность. Идеальным является воспитание, максимально отвечающее природе ребенка. Подобное воспитание становится частью его жизнедеятельности и воспринимается им как нечто необходимое и понятное. Вполне понятно, что такая трактовка воспитания отвергает авторитарное давление на ребенка, не признает даже во имя благих целей манипулирования его психикой и поведением. Гуманистическое воспитание отрицает жесткую детерминацию этого процесса со стороны взрослого, рассматривает ребенка не объектом воспитания, а его активным субъектом. Цель гуманистического воспитания носит ярко выраженный антропоориентированный педоцентристский характер. На первый план выдвигается

ребенок, его интересы и потребности. Идеалом человека в гуманистической педагогике становится свободная творческая личность, способная к самоактуализации, а целью воспитания – ее формирование. Реализация этого подхода возможна лишь при полном учете интересов детей, постоянном стимулировании активности каждого из них, их самореализации как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности.

Несомненной заслугой Януша Корчака в области теории воспитания является его тонкий анализ двух крайностей в воспитании – «педагогики долженствования и запретов» и педагогики вседозволенности. Прямо противоположные, на первый взгляд, эти принципы воспитания приводят к одинаковым результатам. В одном случае, постоянный надоедливый контроль, подавление воли ребенка ведет к тому, что он растет безвольным, не способным на поступки человеком, пассивным исполнителем и скучающим рабом. В другом – превращение ребенка в солнце, вокруг которого вращаются воспитатели, исполняя все его прихоти, воспитывают из него изнывающего от скуки тирана. Но и в том, и другом случае ребенок растет потребителем лишь чужих взглядов, чужих достижений, лишается радости активной деятельности, постижения счастья от преодоленной трудности, триумфа победы над собственными недостатками.

Корчак не был сторонником ни того, ни другого течения. «Из страха, как бы смерть не отняла у нас ребенка, мы отнимаем ребенка у жизни, – пишет Корчак, – не желая, чтобы он умер, не даем ему жить» [3, с. 56]. И поэтому-то, хотя его преследуют бесконечные запреты, предубеждения, ребенку мил азарт шалостей, он явно стремится ко всему дурному, следует самым плохим примерам.

Стало быть, все позволять?

«Ни за что: из скучающего раба мы сделаем изнывающего со скуки тирана, – предупреждает Корчак, – а запрещая, закаляем как-никак волю, хотя бы лишь в направлении обуздания, ограничения себя, развиваем изобретательность, умение ускользнуть из-под надзора, будим критицизм, а это чего-то да стоит как, правда односторонняя, подготовка к жизни. Позволяя же детям все, бойтесь, как бы потакая капризам, не подавить сильных желаний. Там мы ослабляем волю, здесь – отравляем» [3, с. 57]. Нужно просто поверить ребенку, понять его, отличить простой каприз от большого желания, осуществление которого принесет ему самую высокую радость – радость достигнутой цели, раскрытой тайны, счастье самостоятельности, овладения и обладания.

Воспитатель должен овладеть разумными, основанными на знании детей, уважении в каждом из них личности, методами и средствами воздействия. Необходимо создать такую систему, считает Корчак, которая будет отличаться от той, которая действует средствами запугивания и деспотизма, и той, которая представляет полную свободу и неизбежно приводит к расхлябанности и беспорядкам. Поэтому Корчака можно отнести к сторонникам своеобразного «разумного воспитания».

Воспитательная система Януша Корчака в Доме сирот и Нашем доме – прогрессивное явление не только для своего времени. Наиболее выразительной чертой этой системы, определившей ее гуманистический характер, была направленность на гуманизацию взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, а также между детьми в детском коллективе [1]. Эта черта корчаковской системы делает его уникальный опыт организации воспитательной работы с детским коллективом поистине актуальным и для сегодняшнего дня.

В отличие от многих детских приютов для сирот целевая установка этой системы предполагала воспитание активной и самостоятельной личности с развитыми гуманистическими качествами и имела в своей основе принцип уважения личности и прав ребенка и детского коллектива и принцип взаимодействия «разумного воспитания» с активностью детей в самовоспитании. Воспитательные, опекунские и организационные задачи этих детских домов складывались в тщательно продуманную систему и включали: обеспечение правильного нравственного и физического развития ребенка; организацию детского самоуправления в интересах воспитания и самовоспитания; организацию жизни детского дома на законах равноправия; организацию воспитательного воздействия общественного мнения детского коллектива в целях стимулирования детской самовоспитывающей активности; введение гласности в жизнь детского дома; осуществление связи детского дома со средой, в которой большое значение придавалось взаимодействию с семьей.

Цель, основополагающие принципы и гуманистическая направленность воспитательной системы Корчака определили и выбор основного метода воспитания – метода детского самоуправления. Корчаковское самоуправление представляло собой развитую систему товарищеского суда и включало в себя богатство оригинальных воспитательных приемов. Оно обеспечило помощь детей в решении организационных, хозяйственных и воспитательных задач, способствовало развитию активности и самостоятельности детей, содействовало по-

степенному переходу от воспитания к организованному самовоспитанию ребенка. Важнейшая черта самоуправления в корчаковской системе – его подлинная демократичность. Через систему выборов, смену состава судей и послов Корчак добился того, что в самоуправлении принимали участие все дети. Органы самоуправления имели реальную власть, они принимали участие в решении насущных вопросов в жизни детского дома, вплоть до приема и исключения детей.

Активное детское самоуправление было в корчаковской системе той формой организации взаимодействия взрослых и детей, которая способствовала созданию единого воспитательного коллектива. Этому в немалой степени содействовали также разумное руководство деятельностью детского самоуправления, сочетание в работе принципа гласности с принципом уважения внутреннего мира ребенка. Самоуправление было также и наиболее верным путем в гуманизации взаимоотношений взрослых и детей, помогающим строить эти отношения на основе сотрудничества и взаимной договоренности. Такой стиль взаимоотношений давал реальный нравственный результат: дети держались с воспитателями как равные с равными, сознавая, что они несут равную со взрослыми ответственность за судьбу дома. А чувство собственного достоинства являет собой предпосылку защищенности ребенка в системе отношений.

Именно эта нравственная атмосфера детского дома, обеспечившая самочувствие защищенности каждого ребенка, является выражением эффективности и жизненности воспитательной системы Корчака, которая была исключительным явлением в педагогической жизни Европы XX века. Это – новый тип воспитательного учреждения, где организация жизни и быта детей была проникнута глубоким гуманизмом, заботой о благе ребенка, о создании условий для его развития и воспитания, для обеспечения каждому ребенку гарантии защищенности.

Литература

1. Валеева, Р.А. Януш Корчак. Как любить ребенка. – М.: ООО «Социальный проект», 2016. – 160 с.
2. Корнетов, Г.Б. Всемирная история педагогики. – М.: РОУ, 1994. – 140 с.
3. Корчак, Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979. – XXII. – 474 с.

УДК 37.01
DOI: 10.53677/9785919160441_288_296

КОРЧАКОВСКИЙ ЛАГЕРЬ «НАШ ДОМ» – УНИКАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

И.Д. Демакова, МПГУ,
кавалер Международного ордена улыбки (г. Москва)
e-mail: id.demakova@mpgu.su

Аннотация. В статье представлен опыт работы Международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш Дом» (1993-2021), в котором реализуются гуманистические идеи выдающегося польского педагога Януша Корчака, трагически погибшего вместе со своими воспитанниками в августе 1942 года в концлагере Треблинка. Речь идет о принципах признания самоценности детства, прав ребенка и его свободы в воспитательном пространстве лагеря. В лагере под одной крышей весело, ярко, самостоятельно, творчески живут дети разных социальных групп, в том числе дети с ОВЗ. Высокие результаты воспитания обеспечиваются внедрением в практику лагеря концепции гуманизации пространства детства.

***Ключевые слова*:** детство, ребенок, гуманистическое воспитание, пространство детства, права детей, дети с ОВЗ, адаптация, интеграция, педагогическая деятельность, эмоциональная память.

KORCZAK CAMP «OUR HOME» – A UNIQUE SPACE FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF CHILDREN OF DIFFERENT SOCIAL GROUPS

I.D. Demakova, Moscow Pedagogical State University,
knight of the International Order of the Smile (Moscow)
e-mail: id.demakova@mpgu.su

Abstract. The article presents the experience of the International Integration Korczak Camp «Our Home» (1993-2021), which implements the humanistic ideas of the outstanding Polish teacher Janusz Korczak, who tragically died with his students in August 1942 in the Treblinka concentration camp. We are talking about the principles of recognizing the intrinsic value of childhood, the rights of the child and his freedom in the educational space of the camp. Children of different social groups, including children with disabilities, live in a camp under one roof fun, brightly, independently, creatively. High results of upbringing are ensured by the introduction into the practice of the camp of the concept of humanization of the childhood space.

***Keywords*:** childhood, child, humanistic education, childhood space, children's rights, children with disabilities, adaptation, integration, pedagogical activity, emotional memory.

Российское общество Януша Корчака (РОЯК), общественная некоммерческая организация, была создана в 1991 году для пропаганды и практического использования педагогического наследия выдающегося польского врача, педагога и писателя Януша Корчака, трагического погибшего вместе со своими воспитанниками в концлагере Треблинка в августе 1942 года. Общество Корчака было официально зарегистрировано в июне 1991 года. На открытии 7 Международного форума по педагогическому образованию в Казанском федеральном университете мы торжественно отметили его 30-летие.

Лагерь «Наш Дом» был организован в 1993 году как один из проектов Российского общества Януша Корчака. Он реализовывал такие цели Общества, как пропаганда и использование на практике педагогического наследия Януша Корчака, а также практическую помощь сиротам, инвалидам, социально неблагополучным детям.

С самого начала стало ясно, что эти задачи могут быть реализованы только путем привлечения в корчаковское движение молодежи. Для реализации этой задачи в 1991 году был создан Молодежный корчаковский Центр, презентация которого состоялась на физическом факультете МПГУ. Его открытие ознаменовало приход в корчаковское движение студентов.

Первые годы деятельности Центра – время сплочения студентов педагогических и других университетов, пришедших в РОЯК на ясный огонь трагической судьбы великого педагога. Собравшись под зеленым корчаковским флагом с золотым клевером, студенты делали первые шаги к Корчаку, постигали педагогику человека с внимательным взглядом детского врача, бесстрашием близкой дистанции с ребенком, трезвым и уважительным отношением к детям, ироничной манерой общения с ними. В эти годы они впервые прочли книгу Я. Корчака «Как любить ребенка», отрывки из его дневника, познакомились с корчаковской интеллигенцией Польши и Израиля, Австрии и Голландии, Швейцарии и Франции, Бельгии и Бразилии, США и Германии. И именно в эти годы они начали в свободное время приходить к детям в больницы и детские дома. Заметим, что работа с детьми вовсе не была для них жертвой, потому что никто не собирался отказываться от того, что называется «студенческая жизнь». Первые участники Молодежного корчаковского Центра (МКЦ) (теперь все называют их просто «корчаки») часто встречались, обожали «валять дурака», много пели и смеялись. Но одновременно они искали Дело, на которое было бы не жаль потратить прекрасные юношеские годы. В 1993 году Дело было найдено: Корчаковский, интеграционный, международный лагерь, который получил название «Наш Дом» в память об одном из детских домов Корчака в Варшаве.

ЛАГЕРЬ «НАШ ДОМ»: ИДЕОЛОГИЯ

Вначале решалась задача отбора идей корчаковской гуманистической педагогики, которые составят основу работы лагеря. Что было особенно близко?

Целостное видение Я. Корчаком ребенка в совокупности его физиологических, психологических, социальных проявлений, проблемы философии диалога, двойной национальной идентичности, гуманизации педагогической деятельности, рассмотрения детства не как подготовки к будущей взрослой жизни, а как саму жизнь, трактовка прощения как важного принципа воспитания.

Что привлекало? Корчаковская трактовка педагогики как науки о человеке, его слова: «Нет детей – есть люди», его видение качеств детей, в которых они «превосходят» нас, взрослых: эмоциональность, впечатлительность, непосредственность реакций.

Огромный интерес для нас представляла его оригинальная трактовка прав ребенка, в которые он включил право на ошибку, на тайну, на уважение детского незнания и труда познания, текущего часа и сегодняшнего дня; мистерии исправления, усилий и доверчивости, права на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на движение, игру, собственность, право на смерть. Многие концептуальные идеи Корчака нашли отражение в Конституции лагеря и других документах.

ЛАГЕРЬ «НАШ ДОМ»: КОНЦЕПЦИЯ

Концептуальной идеей лагеря стала интеграция в единое сообщество детей разных социальных групп, в связи с чем, ключевым направлением стали развитие, социальная адаптация и интеграция детей-инвалидов и здоровых детей в процессе их совместной деятельности. Вот уже 29 лет детское население лагеря – это дети с ОВЗ и здоровые дети из детских домов, многодетных, полных и неполных семей; дети из малоимущей прослойки населения и из семей «новых русских»; дети с проблемами в обучении и общении, не принятых школьными педагогами, и прекрасно успевающие дети; дети трех рас, 15 национальностей из разных стран в возрасте от 6 до 17 лет. Практически здоровые дети и дети слепые и слабовидящие, глухие и слабослышащие, дети с ДЦП и аутизмом. Опыт показывает, что интеграционные процессы сложны для осмысления: связующие нити тонки и трудно различимы; сближение больных и здоровых детей не возникает спонтанно, оно возникает в результате целенаправленной деятельности педагогов, и успешность этого процесса связана с тем, насколько идейно, духовно и организационно объединены педагоги между собой, удалось

ли им создать воспитательное пространство, которое стало бы живительной почвой для развития детей, независимо от их возраста, физического состояния, различия способностей и т.д. Этическая норма взаимодействия вожатых и детей в условиях интеграции – внимательное и бережное отношение педагога к каждому ребенку, изучение его проблем, оказание помощи. Интеграция осуществляется в лагере по нескольким направлениям: по возрасту (от 6 до 17 лет), по состоянию здоровья (слепые и зрячие); дети из детского дома и имеющие родителей, разных рас, национальностей; разных стран и культур.

Процесс интеграции обеспечивается постепенным расширением сфер взаимодействия больных и здоровых детей. Главным средством интеграции и одновременно ее результатом является «интеграционная среда» – среда совместного обитания детей: воспитывающая, развивающая, защищающая, помогающая. Важным средством решения поставленных задач стало «одомашнивание» среды: дети в лагере живут «семьями, в каждой из которых несколько мам и пап, 10-12 детей – больных и здоровых, домашних и сирот. Семья носит общую фамилию, коллективно участвует в жизни «Нашего Дома». Интеграционную среду отличает гибкий режим и возможности выборов – дети выбирают вожатых, свою «семью», комнату и товарищей по проживанию, кружки, общественную работу.

Важнейшее средство интеграции – совместная деятельность детей. В лагере ребенок имеет возможность учиться иностранным языкам и музыке, заниматься в кружках астрономии, рисования, театральном, занимательной физики, химии, математики, быстрого чтения и т.д., участвовать в общелагерных мероприятиях: День рождения лагеря, День рождения и День памяти Януша Корчака, фестиваль культур стран-участниц лагеря, в праздниках День театра, День спорта и т.д.; каждый ребенок в лагере имеет возможность участвовать в самоуправлении: здесь организован Детский парламент, выпускается несколько газет, проводятся пресс-конференции, дискуссии, диспуты на этические темы. Заметим, что активность слепых детей во всех этих сферах не уступает активности зрячих, а нередко превосходит ее. Гиперактивная деятельность не может не утомлять больных детей, поэтому специальные меры принимаются, чтобы снять этот эффект: дети получают возможность отдыхать друг от друга, они могут уединиться в комнатах-спальнях, где общаются только со «своими». В лагере существуют «диаспоры» детей-инвалидов, детей из одного города, из одной страны, из одной школы, существует диаспора иностранных вожатых. Мы замечали, что хотя наиболее важно это уединение было для больных детей,

но полезно и для всех остальных. Паузы в общении дают передышку каждому, они не разрушают целостности интеграционной среды, а, напротив, обеспечивают ее развитие.

Анализ многолетнего опыта позволяет сделать вывод о том, что механизмами интеграции больных и здоровых детей в единое сообщество является их совместное проживание, совместная деятельность и общие эмоциональные переживания. Руководитель лагеря должен понимать, чем каждая дифференцированная группа детей отличается друг от друга и чем они похожи. Изучение детей показало, что независимо от принадлежности к той или иной группе, все они жаждут реализовать себя в лагере, социализироваться (войти в сообщество). Условием реализации этих фундаментальных потребностей детей является принятие их взрослыми, которое возможно, если педагоги понимают и принимают своих воспитанников.

Основными направлениями деятельности лагеря являются физическая реабилитация детей с ОВЗ путем вовлечения их в посильные спортивные и другие мероприятия; развитие правовой культуры, построение в лагере демократических отношений, когда дети и взрослые имеют равные права. Основные принципы деятельности вожатых – это уважение мнения детей, стремление учитывать в работе их привычки, привязанности, трудности и проблемы, помогать в их решении; открытый обмен мнениями об ошибках, о непонимании и конфликтных ситуациях.

В лагере организовано самоуправление по образцу корчаковских детских домов: здесь работает детский парламент, выпускается газета, осуществляются уборка и дежурство. Как у Корчака, в лагере действуют почтовые ящики, в которые дети могут анонимно опускать письма и записки, доска объявлений, проводятся плебисциты по поводу важных событий – все это обеспечивает педагогов и вожатых «обратной связью», помогает оперативно принимать решения.

Интеллектуальное и творческое развитие – одно из самых важных направлений работы с детьми. В лагере ежедневно работают кружки, мастерские, дети изучают иностранные языки, поют, рисуют, танцуют, учатся играть на гитаре, активно участвуют в праздниках и конкурсах. Популярны в лагере ролевые игры, психологические тренинги, проводимые вожатыми или приглашенными специалистами; знакомство с культурой и традициями других стран. Наблюдения показывают, что дети с ОВЗ приобретают в лагере позитивный опыт совместной жизни со здоровыми сверстниками, проживания в «нормальной», не изолированной среде. Здоровые дети, имеющие родителей, получают здесь

опыт сопереживания, сочувствия и навыки помощи товарищам. Таким образом, каждый ребенок проходит в лагере школу жизни.

Еще одной концептуальной идеей лагеря является его международный характер. За прошедшие годы в лагере работали вожатые из России, Украины, Голландии, Германии, США и Швейцарии – активные участники корчаковского движения в своих странах. Все они – волонтеры, работающие добровольно и бесплатно; студенты педагогических и других вузов, молодые педагоги, социальные работники, психологи, переводчики, актеры, музыканты, инженеры, проявляющие большой интерес к творческому наследию Януша Корчака, а также к проблемам детей-инвалидов и сирот. Опыт показывает, что привлечение в лагерь вожатых и детей из других стран стимулирует изучение иностранных языков, а знакомство с культурой и традициями других народов расширяет кругозор детей, воспитывает терпимость к людям других рас, национальностей, религиозных конфессий. Весьма ценно то, что вожатые из других стран становятся инициаторами оригинальных идей и мероприятий, активно внедряют в жизнь лагеря традиционные формы организации работы с детьми в своих странах, в подготовке сюрпризов, подарков, в оформлении ярких праздников. Особенно это проявляется, вызывая неизменный восторг всего сообщества, во время традиционных для лагеря Днях Голландии, Германии, России, Татарстана и т.д. Проявляется эта самобытность также в культурных «вкладах» вожатых каждой страны: музыкальных, танцевальных, театральных и других.

ЛАГЕРЬ «НАШ ДОМ»: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Знакомство с творческим наследием Я. Корчака и его Судьбой.

Ознакомление значительного числа детей (более 4 тысяч участников лагеря) и студентов-вожатых (более 350 человек) с педагогическим наследием Я. Корчака. Внедрение опыта организации корчаковского лагеря через систему публикаций, радио и телепередач, участия в международных конференциях (Россия, Украина, Голландия, Германия, Израиль, Польша, Австрия, Швейцария и др.), подготовки вожатыми лагеря дипломных и диссертационных работ по Корчаковской тематике.

Создание новой педагогической реальности – международного корчаковского лагеря

Организация международной команды вожатых-волонтеров и анализ ее многолетней деятельности.

1. Распространение опыта создания волонтерской международной команды вожатых в рамках общественной организации «Российское общество Януша Корчака». Все вожатые лагеря – активные участники национального корчаковского движения. В настоящее время по образцу «Нашего Дома» работают лагеря в Голландии и Бразилии.

2. Разработка идеологии и методики создания международной команды вожатых – волонтеров в рамках общественной организации: бережное отношение к энергии поиска каждым вожатым своего направления, стиля общения с детьми, своего почерка, постоянное побуждение со стороны руководства лагеря к творчеству, создание творческой атмосферы, всемерное поощрение каждого участника воспитательного процесса за творческую находку. Вершина креативного процесса – собирание и издание материалов педагогических наблюдений, отражающих общую работу (сегодня в архиве лагеря более 1000 страниц – это тексты общелагерной газеты-дневника «Дни нашей жизни», 50 выпусков), газет «Парламентский вестник», семейные газеты, сценарии видеофильмов, стихи, написанные слепыми и зрячими детьми, рисунки, фотографии и т.д.

Определение критериев оценки деятельности вожатых лагеря

Выбор в качестве главного критерия оценки воспитательных усилий вожатых динамики изменения детей: постоянная фиксация показателей личностного роста, развития, успехов, повышения самооценки, гуманизации воспитательной деятельности и всей системы отношений.

Исследование феномена «интеграционный лагерь, интеграционная среда»

Распространение опыта создания интеграционной среды в условиях летнего лагеря. Создание и описание создания интеграционной среды, которая стала бы живительной почвой для развития детей независимо от их возраста, физического состояния, различия способностей и т.д., было и остается одной из самых трудных воспитательных задач лагеря. Ее решение предполагает целенаправленное создание качественно нового детского сообщества, составленного из дифференцированных и мало пересекающихся в обычной жизни групп детей.

Система деятельности педагога-руководителя корчаковского лагеря

Данные, полученные нами в процессе изучения детей, сыграли важную роль в отборе приоритетных направлений деятельности педагога-руководителя лагеря, которая строилась в соответствии с направлениями, обозначенными в теоретической модели: создание условий максимальной самореализации каждого ребенка; вовлечение его в творчество; обеспечение принятия его детскими сообществами. Заметим, что каждое из названных направлений мы рассматри-

вали как фактор гуманизации жизни всех детей, независимо от состояния их здоровья. В процессе решения всех названных задач решалась сверхзадача: создание мажорной, оптимистичной атмосферы лагеря, которая останется в памяти и в сердце детей как праздник. Заметим, что сегодня, в условиях социальной нестабильности, эта задача приобретает особый смысл.

Вожатые лагеря «Наш Дом» – воспитательные результаты

Формирование гуманного отношения студентов, независимо от их профессиональной ориентации к детству, к детям, к конкретному ребенку; формирование интереса к теории гуманистического воспитания, к творческому наследию педагогов-гуманистов, в том числе к наследию Януша Корчака; повышение гуманитарной культуры (изучение иностранных языков, продолжение образования в аспирантуре, магистратуре и т.д.); активное участие в конференциях, семинарах в России и за рубежом (пробы на научном поприще), подготовка публикаций, докладов.; формирование основ коммуникационной культуры: навыков общения с детьми разного возраста (6-17 лет), с детьми разных социальных групп (дети-инвалиды, дети-сироты, дети из полных, неполных, благополучных и неблагополучных семей, из семей «новых русских», из необеспеченных и бедных семей, дети из мегаполисов, малых городов, из сельской местности, из разных стран), детей из разных конфессиональных групп, разных культур, разных стран. Воспитание студентов в рамках общественной организации является дополнением к воспитанию студентов в рамках учебного заведения. Например, вожатые лагеря «Наш Дом» – студенты театральных вузов, обогащают лагерь тем, что получают в своем институте: культура чтения, осмысление текстов, художественное слово, элементы театральной педагогики. Все это делает жизнь лагеря более яркой, красочной, интересной, формирует интерес детей к литературе, театру. С другой стороны, опыт, приобретенный студентами в лагере, обогащает их профессиональную деятельность; основные характеристики студентов - участников корчаковского движения: интеллигентность, активность, креативность, ответственность, увлеченность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главная цель вожатых лагеря – это создание и сохранение особой атмосферы лагеря. Такая атмосфера имеет свою особую радостную яркую окраску, свой «температурный режим» – постоянную теплоту, ее отличает мягкая смена напряжения и покоя, радости и грусти, шума и тишины, в ней есть редкие, но весьма значимые для всех минуты абсолютного единения, интима - полного до-

верия, множества положительных эмоций, глубоких чувств дружбы и любви. Создание такой атмосферы – очень сложная психолого-педагогическая задача, ее появление и развитие – результат весьма значительных усилий: обсуждений, диалогов, споров, совместной деятельности – детей и взрослых. Опыт показывает, что дети охотно вовлекаются в создание такой атмосферы, они ее высоко ценят, берегут. Это, в сущности, то, что запоминается, остается на долгие годы. Этому общему чувству мы дали название – эмоциональная память. Что включает в себя эта деятельность? Для взрослых она включает усилия, направленные на изучение детей, включение их в разнообразную деятельность, вовлечение в творчество, педагогическое обеспечение принятия каждого ребенка детьми и взрослыми. Для детей – постоянное проявление активности, самостоятельности, инициативы, поддержка предложений, которые выдвигают ребята и вожатые, постоянная готовность самому не только во всем участвовать, но стать инициатором того или иного начинания в лагере.

Опыт показывает, что условия личностного роста детей разного возраста, социальных групп, рас, национальностей, стран, состояния здоровья; детей из семей разного уровня материального достатка в значительной степени обеспечиваются искренностью, открытостью, готовностью к диалогу, принятием, уважением, эмпатией, помощью и пониманием ровесников и взрослых. Таким образом, в процессе создания воспитательного интеграционного пространства лагеря определено, что условием успешности этого процесса является наличие у педагога «выстраданной» им ясной идеологии профессиональной деятельности и технологии внедрения ее в практику. Исследование позволило установить, что основными механизмами гуманизации воспитательного интеграционного пространства лагеря является гуманизация его быта, совместная творческая деятельность и общие эмоциональные переживания.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности. Принципы психологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Валеева, Р.А. Януш Корчак Как любить ребенка. – М.: Социальный проект, 2016. – 160 с.
3. Газман, О.С. Гуманизм и свобода // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С.1-13.
4. Демакова, И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. – М.: АНО «ЦНПО», 2013. – 200 с.
5. Корчак, Я. Как любить ребенка. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
6. Селиванова, Н.Л. Воспитание: тенденции развития теории. // Вопросы воспитания. 2009. № 1. – С. 33.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

О понятии «творчество» и «одаренность» (Д.Б. Богоявленская)..... 5

«Эффект расщепления» показателей креативности (М.А. Холодная) 14

Напряженность образовательной среды как фактор обучения детей с разными признаками одаренности (В.И. Панов) 19

Международные программы для одаренных детей: траектория эмиграции или способ развития российской идентичности? (А.В. Леонтович) 24

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ПИСАТЕЛЯ

Психологические предпосылки активизации творчества в экстремальных обстоятельствах (Л. Марава)..... 29

СЕКЦИЯ 1.1. ТВОРЧЕСТВО И ОДАРЕННОСТЬ: МОДЕЛИ, ТЕОРИИ И ДИАГНОСТИКА

Психологическая теория способностей и одаренности (В.Д. Шадриков) .. 35

Педагогическое творчество и его проявления в гражданском воспитании (Л.Б. Шнейдер)..... 40

Современные изменения в концепциях одаренности и подходах к развитию одаренности детей (Е.И. Щебланова) 45

Основы психометрического подхода к творчеству (И.А. Сусоколова) 50

Векторы решений в задачах с полимодальной структурой (П.Т. Тюрин) .. 55

Психология одаренности: от редукции феномена к теории способностей и одаренности (Ю.Н. Слепко) 60

Творчество и ценности (Н.Р. Сабанина, Е.М. Архипова, О.И. Рахман)..... 65

Отношение к неопределенности людей, реализующих внешне стимулированную деятельность и самодеятельность (творчество) (Г.П. Пирлик)..... 70

Интеллектуальная инициатива как молярная и неаддитивная единица изучения творчества (И.А. Петухова)..... 75

Творчество в жизни Олега Даля (Н.С. Метт) 80

Функциональная фиксированность как антагонист продуктивного мышления человека (Б.П. Медведев, С.Р. Яголковский) 85

К вопросу о роли интеллектуального диалога в решении творческих проблем (А.А. Матюшкина, Ф.С. Кеберлинская)..... 90

Психометрическая проблема фигуры и фона применительно к творчеству (С.И. Малахова) 95

Концепция баланса неадаптивности и адаптивности в творчестве (С.В. Максимова) 100

Сравнительное исследование восприятия жизненного пути одаренными студентами разных стран (Л.И. Ларионова)..... 105

Качества свободного ума в философии К. Ясперса (Е.И. Кузьмина)..... 109

Диагностический контакт в экспериментальной диагностике творчества (Ю.В. Кортнева) 114

СЕКЦИЯ 1.2. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Особенности становления и развития одаренности в детские годы выдающихся ученых (Е.С. Белова)..... 119

Как стать одаренным (о развитии познавательной мотивации в процессе образования детей) (М.Е. Богоявленская) 124

Лонгитюдное исследование одаренности как способности к творчеству: от младшего школьника к старшему подростку (Е.С. Жукова)..... 129

Математики и гуманитарии – специфика проявлений тревожности и вектора направленности проблем у одаренных обучающихся разных профилей (О.С. Кантер, В.С. Стольникова) 134

Образовательные задачи современности (А.А. Павлова) 139

Творческие способности студентов как фактор своевременности реагирования и эффективности принятия решений в условиях онлайн-обучения (О.Б. Полякова)..... 144

Возрастные особенности в соотношении показателей креативности и интеллекта у школьников и студентов (О.М. Разумникова, В.А. Каган)..... 148

Особенности проявления творчески ориентированной стратегии жизненного самоосуществления у студентов (М.В. Сёмина, Е.П. Фёдорова)..... 153

Процессы рационализации деятельности при решении задач по методу «Креативное поле» (Е.В. Трифонова) 158

Детские нарративы как пространство проявления творческих способностей: пилотное исследование (О.А. Шиян, А.А. Баранова)..... 163

Познавательные предпочтения у интеллектуально одаренных подростков (Н.Б. Шумакова) 168

НАПРАВЛЕНИЕ 2. ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ 2.1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Взаимосвязь умственного развития с практиками социального взаимодействия студентов (М.К. Акимова, С.В. Персиянцева) 173

Разработка модели взаимодействия основного и дополнительного математического образования как основа создания развивающей образовательной среды работы с одаренными школьниками: подготовка педагогических кадров (Е.Н. Алексеева) 178

Проектная деятельность школьников: взгляд со стороны бизнеса (Е.А. Ахмадеева, Е.Ю. Миньяр-Белоручева) 182

Self-менеджмент в образовании подростков с высоким образовательным запросом (И.А. Бакаева)..... 186

Развитие творческого мышления педагога в структуре игровых технологий (Е.В. Быстрицкая, С.Д. Неверкович)..... 192

Проектная деятельность в университетской гимназии: 5 лет поисков и находок (А.К. Гладилин, Е.Ю. Миньяр-Белоручева)..... 196

Вызовы, с которыми сталкиваются старшие подростки, поступившие в школу-интернат для академически успешных учащихся из разных городов России (А.В. Жилинская) 201

Детская одаренность. Вопрос природосообразности (Т.А. Казакевич) 206

Развитие творческой активности как условие личностной самореализации ребенка (О.М. Кайзер) 211

Особенности развития УУД в рамках проектной деятельности в Университетской гимназии (школа-интернат) МГУ имени М.В. Ломоносова (Н.А. Козырева, А.В. Авеличева, А.К. Гладилин) . 214

Реализация практико-ориентированной проектной деятельности в условиях развития среды инженерного IT-образования (М.М. Минченко) 219

Особенности гуманитарных проектов и роль гуманитарного знания в проектной деятельности школьников на примере Университетской гимназии МГУ (Е.Ю. Миньяр-Белоручева) 224

О виртуальной развивающей научно-образовательной среде молодых исследователей (С.А. Пиявский)..... 229

Творчество в направлении поддержания своего здоровья (Н.Д. Творогова)..... 233

СЕКЦИЯ 2.2. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

Автобиографические воспоминания молодых людей, обучающихся в селективном вузе, о поддержке и наказании любознательности в детстве (М.В. Андреасян, А.С. Обухов) 239

Научно-исследовательская деятельность как средство развития творческих способностей и одаренности учащихся. Обобщение опыта (Н.А. Блохина, Т.В. Леонидова, Г.В. Паксюткина, Е.В. Орлова) 245

Психологические характеристики исследователей-юниоров (Л.А. Дикая, И.С. Дикий) 250

Образовательные возможности сотрудничества школы и музея: школьный «проект» Гимназии МГУ в контексте развития многолетнего музейного и научно-исследовательского проекта Федерального музея-заповедника «Горки Ленинские» «Путь белого камня» (Е.Н. Наседкин) 255

«Видеть цель, верить в себя и не замечать препятствий»: Исследовательская деятельность как путь развития творчества и одаренности (А.С. Обухов) 260

Сочетание традиционных игрушек и игрушек – искусственных интеллектуальных агентств в исследовательских играх детей (А.Н. Поддьяков) 265

Исследовательская деятельность учащихся как творческая составляющая учебно-воспитательного процесса в школе (Н.Д. Соболева) 269

От рефлексии в исследовательской деятельности – к творческому саморазвитию личности (Л.Ф. Тибеева) 274

Психолого-педагогические аспекты проектирования цифровой адаптивной образовательной среды для исследовательской деятельности одаренных младших школьников (А.А. Чернова) 278

«РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО ЯНУША КОРЧАКА»: ПРИВИВКА ОТ РАВНОДУШИЯ

Януш Корчак: самореализация как цель воспитания (Р.А. Валеева) 283

Корчаковский лагерь «Наш Дом» – уникальное пространство развития творческого потенциала детей разных социальных групп (И.Д. Демакова) 288

Научно-методическое издание

Психология творчества и одаренности

Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием

15-17 ноября 2021 года, г. Москва

Часть 1

Под редакцией Д.Б. Богоявленской

Ответственный за выпуск: В.К. Балтян
Допечатная подготовка: А.С. Петраков, В.Г. Федоров

Совет Московского отделения Российского психологического общества
Кафедра психологической антропологии Института детства МПГУ
Дирекция Ассоциации технических университетов
Межотраслевой учебно-научный центр
технологического развития и евразийской интеграции
МГТУ им. Н.Э. Баумана

Подписано в печать 27.07.2021.
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 20,74
Уч.-изд. л. 17,64. Тираж 200 экз.

Типография МГТУ им. Н.Э. Баумана
105005, Москва, 2-я Бауманская, 5, стр.1

301

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России, в СНГ и за рубежом.

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,240; показатель Science Index – 0,759.

Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.

Главный редактор: Сапунов Михаил Борисович
Зам. гл. редактора: Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Лябина Надежда Петровна
Ответственный секретарь: Давыдова Дарья Владимировна

Редакция:
127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а
Тел.: 8 (495) 223-05-23, доб. 4141, 4142, 4078
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
http://www.vovr.elpub.ru

Подписные индексы:
«Роспечать» – 73060, 82521
«Пресса России» – 16392, 83142