

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Российское психологическое общество
Международная Академия Психологических Наук



ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции

Ярославль
2022

УДК 159.9
ББК 88
П 86

Печатается по решению редакционно-
издательского отдела ЯГПУ
им. К.Д. Ушинского

П 86 Психология способностей и одаренности : сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции [24-25 ноября 2022 г.] / под науч. ред. проф. В.А. Мазилова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. - 497 с.

ISBN 978-5-00089-592-4

В сборник включены статьи участников II Всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности», прошедшей 24-25 ноября 2022 г. в Ярославле. Материалы распределены по тематическим направлениям и отражают результаты исследований проблем теории, методологии и истории изучения способностей и одаренности; развития способностей и одаренности в общем и дополнительном образовании; развития способностей и одаренности в профессиональной деятельности; психологии творческих способностей; социальных способностей субъекта жизнедеятельности; способностей в консультативной деятельности психолога.

Издания будет полезно психологам и педагогам, занимающимся проблематикой способностей и одаренности.

УДК 159.9
ББК 88

Редакционная коллегия:
В.А. Мазилев (научный редактор), Ю.Н. Слепко, А.Э. Цымбалюк

ISBN 978-5-00089-592-4

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», 2022
© Авторы статей, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

<i>Шадриков В.Д.</i> Мысли и понимание	10
<i>Аминов Н.А., Осадчева И.И.</i> О природе одаренности	13
<i>Батыришина А.Р.</i> Теория установки и психология воли: историко-психологический анализ взаимоотношения и взаимодействия	16
<i>Богоявленская Д.Б.</i> Одаренность: диапазон раскрытия	20
<i>Валуев О.С.</i> Путь творчества для энергии конфликта - в единении человека с миром (Памяти Р.М. Грановской)	22
<i>Варавина Л.А.</i> Вера как личностный ресурс при совладании с кризисной ситуацией	27
<i>Карпов А.В.</i> Специфика состава и динамики когнитивных способностей в информационной деятельности	29
<i>Карповская А.А., Изотова Е.Г.</i> Теоретические аспекты изучения педагогических способностей	36
<i>Кашанов М.М.</i> Ресурсность мышления как творческая способность субъекта находить духовную опору	39
<i>Корнеева А.А.</i> Прогностические способности как предиктор проэкологического поведения человека	44
<i>Костригин А.А.</i> Концепция мышления и умственных способностей А.И. Шпаковского	46
<i>Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.</i> Проблема способностей в отечественной психологии: страницы истории	49
<i>Нижегородцева Н.В.</i> Развитие способностей в учебной деятельности	55
<i>Павленко С.Н.</i> Исторический путь изучения феномена одаренности и анализ современных исследований	58
<i>Парамонов Г.В.</i> Социально-философские и психологические аспекты проблем школьного образования	60
<i>Поваренков Ю.П.</i> Уточненная классификация деятельностно важных качеств профессионала	64
<i>Сальников В.А.</i> Признаки одаренности в системе ориентации и спортивного отбора	69
<i>Слепко Ю.Н.</i> Модели изучения одаренности	72
<i>Сулейманов Р.Ф.</i> Слуховая дифференциальная чувствительность как базовая способность	74
<i>Толочек В.А.</i> Четыре «измерения» психологического феномена: способности и одаренность как научная проблема	76
<i>Хохлов Н.А.</i> Тест профессионального интеллекта «ПРОФ-IQ»: разработка и опыт применения	80
<i>Чумаков М.В., Чумакова Д.М.</i> Религиозность личности и когнитивные способности	84
<i>Шингаев С.М.</i> О соотношении понятий «способности», «компетентность» и «компетенции»	87

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Абрамова М.Г.</i> Приемы формирования учебных интересов младших школьников в совместной деятельности с учителем	92
<i>Башикирова Е.Н.</i> Прикладные аспекты использования эффекта Зейгарник в начальной школе	95
<i>Беляева О.А., Перцова М.А.</i> Особенности отношения педагогов к младшим школьникам с признаками одаренности	97
<i>Бугайчук Т.В.</i> Сравнительный анализ развития способностей у мальчиков и девочек школьного возраста	101
<i>Ван Синьчжо.</i> Взаимосвязь жизнеспособности и психологического благополучия китайских академически одаренных подростков	104
<i>Володина Е.И.</i> Развитие математических способностей и одаренности в средней школе	107
<i>Горшенина Н.А.</i> Методы и приемы организации индивидуализированного обучения младших школьников	109
<i>Грушко Н.В., Батенькина О.В.</i> Цифровые технологии в развитии способностей школьников к осознанному выбору будущей профессии	112
<i>Демина А.Ю.</i> Участие в конкурсах и олимпиадах как условие развития одаренного ребенка	114
<i>Жесткова Е.А.</i> Развитие языковых способностей младших школьников: из опыта работы	116
<i>Задевасерс И.В., Лунева Е.С.</i> Сетевое взаимодействие образовательных организаций как фактор развития способностей обучающихся	118

<i>Иванова И.В.</i> Социальное партнерство как базовый принцип педагогического сопровождения само-развития одаренных подростков в дополнительном образовании	120
<i>Колупаева А.Н.</i> Развитие координационных способностей средствами плавания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	124
<i>Коротаева А.И.</i> Влияние проектной деятельности младших школьников на развитие интеллекта	126
<i>Короткова Н.В.</i> Деятельность по выявлению и развитию школьников с разными типами интеллектуальной одаренности	128
<i>Макарова К.В., Хабибулоева Д.С.</i> Дидактическая игра как фактор развития интеллектуальных операций младших школьников	132
<i>Малева З.П.</i> Поиск эффективных педагогических условий для предупреждения проявления агрессии у детей с нарушениями зрения в инклюзивных группах	135
<i>Маленова А.Ю., Потапова Ю.В., Маленов А.А., Потапов А.К.</i> Уровень и тип одаренности как детерминанты миграционных установок старшеклассников	138
<i>Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н.</i> Проявление одаренности школьников в условиях обучения	141
<i>Мерзлякова Д.Р.</i> Учет психолого-педагогических характеристик современных детей и подростков при подготовке к новым технологическим условиям	144
<i>Мокина А.П., Изотова Е.Г.</i> Стиль семейного воспитания как фактор проявления агрессивности младших школьников	147
<i>Морева А.Н., Акимова А.Ю., Скитневская Л.В.</i> Особенности мотивационного профиля молодежи, увлеченной программированием	150
<i>Набиуллина О.Г.</i> Особенности способности к саморегуляции у обучающихся разнопрофильных классов гимназии	154
<i>Онучина А.В.</i> Универсальные компетентности одаренного школьника	156
<i>Пазухина С.В.</i> Диагностика педагогических способностей в классах психолого-педагогической направленности	158
<i>Прудникова А.В.</i> Конфликтная компетентность как способность конструктивного взаимодействия в конфликте	161
<i>Россова Ю.И.</i> Роль семьи в развитии детской одаренности	164
<i>Румянцева И.Б., Шейченко О.А.</i> Опыт развития гибкости математического мышления младших школьников	167
<i>Рыбакова И.И., Ведерникова Е.В.</i> Методика применения комплекса физических упражнений с изменяющимся уровнем сложности на основе использования теннисного мяча для повышения уровня развития координационных способностей детей 9 лет с ЗПР	170
<i>Самоненко Ю.А.</i> Психодидактическая модель формирования у школьников способности учиться самостоятельно	174
<i>Серафимович И.В., Баранова Ю.Г.</i> Ресурсные возможности надситуативного мышления педагогов при сопровождении одаренных школьников	177
<i>Стюхина Г.А.</i> Динамика мотивов учения младших школьников	181
<i>Умхажиева Х.Т.</i> Развитие внимания как аттенционных способностей младших школьников в учебной деятельности	184
<i>Устин П.Н., Халфиева А.Р., Гафаров Ф.М., Алишев Т.Б.</i> Особенности влияния эффекта «закрытия школ» на академическую успешность школьников как субъектов образовательного процесса в период covid-19	186
<i>Филиппова Л.В.</i> Из опыта организации опытно-экспериментальной работы по развитию детской одаренности в образовательной среде	189
<i>Шебеко В.Н.</i> Психомоторные способности детей старшего дошкольного возраста	193
<i>Шерешкова Е.А.</i> К проблеме раннего выявления педагогической одаренности школьников	195

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Алексеева Е.Н.</i> Некоторые аспекты подготовки будущих учителей к работе с математически одаренными школьниками в рамках двухуровневой системы высшего образования	200
<i>Алигаева Н.Н.</i> Развитие профессиональных способностей сотрудников исправительных учреждений	203
<i>Анимова Н.П.</i> Универсальные педагогические компетенции как критерий качества непрерывного педагогического образования	205
<i>Антоненко И.В., Каршицкий И.Н.</i> Способности в психопрактической деятельности	208
<i>Битюцкая Е.В., Махмудова Х.А.</i> Субъективные оценки трудности при разной успешности группово-	212

го решения задачи-головоломки	
<i>Богомазова К.О., Байгужина О.В., Рыльская Е.А.</i> Психологическая структура темперамента у студентов с различным уровнем жизнеспособности	215
<i>Бондаренко Т.А.</i> Своеобразие подготовки будущих психологов к добрачному консультированию клиентов	218
<i>Виноградова В.О., Цымбалюк А.Э., Кряжева Е.В.</i> Особенности адаптация студентов к обучению в вузе в разные годы поступления	220
<i>Гаврилова Л.В.</i> Кейсы в диагностике и развитии профессиональных способностей будущих учителей	224
<i>Ерофеева А.Г., Ансимова Н.П.</i> Профессиональные способности как фактор эмоционально-личностного благополучия студентов педагогического профиля обучения	226
<i>Климанова Н.Г., Климанова А.В., Кабирова А.А.</i> Развитие предпринимательских способностей в образовательном пространстве вуза	229
<i>Конева Е.В., Зиновьева А.А.</i> Рефлексия психических состояний как компетенция профессиональной деятельности	231
<i>Кротова М.Н.</i> Изучение языковой компетентности иностранного военного специалиста: ассоциативный эксперимент	234
<i>Ле Чунг Хиеу, Мудрак С.А.</i> Сравнительный анализ психологических барьеров адаптации к условиям учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах	237
<i>Ледовская Т.В.</i> Обоснование актуальности ресурсного подхода в изучении совладающего поведения педагога	240
<i>Локаткова О.Н.</i> Специфика педагогической одаренности обучающихся на этапе получения профессионально-педагогического образования	243
<i>Лычагина С.В.</i> Динамика коммуникативных способностей курсантов военного вуза	246
<i>Неверов А.Н.</i> Системогенез экономической деятельности: результаты эмпирико-экспериментального исследования	249
<i>Ободкова Е.А.</i> Раскрытие способностей магистрантов через новые образовательные программы	253
<i>Пашкин С.Б., Морозов Д.Д.</i> Различия самореализационных характеристик работающих и неработающих студентов	255
<i>Певнева А.Н.</i> Продуктивность ригидности в исследовательском потенциале студентов	257
<i>Петухова И.А.</i> Развитие коммуникативных компетенций будущих психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности	260
<i>Пикта В.А., Марихин С.В.</i> Феномен экспертной компетентности как результат развития способностей и одаренности специалистов, занятых в торговле	263
<i>Прохорова М.В., Савичева А.В., Плотникова Е.С., Козлова Л.А.</i> Готовность одаренной молодежи к научной деятельности	265
<i>Пиеничнова И.В., Шипулина А.В.</i> Проявления перцептивных способностей педагогов	269
<i>Рудыхина О.В.</i> Когнитивно-стилевые особенности студентов-будущих педагогов с разными показателями субъектности	272
<i>Рукавишников Н.Г.</i> Ценностные ориентации современной молодежи	275
<i>Сенин И.Г.</i> Ситуационный тест как метод оценки личностных компетенций руководителя	277
<i>Скорова Л.В., Качимская А.Ю.</i> Кейс как инструмент развития способности к профессиональному самоисследованию у будущих психологов	280
<i>Скуратова К.А., Наумова Д.А.</i> Особенности окулomotorной активности при восприятии программного кода в зависимости от профессионального навыка	282
<i>Соболева Т.Н.</i> Концепт профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности и его применение в решении практических задач	284
<i>Сольнин Н.Э., Ледовская Т.В.</i> Современный учитель: стрессоры и ценностно-смысловые ожидания в профессии	287
<i>Сопов В.Ф.</i> Особенности развития способностей и одаренности у профессиональных хоккеистов разных игровых амплуа	290
<i>Тодышева Т.Ю.</i> Представления будущих педагогов – психологов о «негативно оцениваемом» преподавателе вуза	293
<i>Толстикова В.П.</i> Развитие способностей и одаренности в профессиональной деятельности	296
<i>Ундозерова А.Н.</i> О развитии информационной культуры и компетенций в области информационной безопасности в процессе информационной подготовки курсантов	298
<i>Филина С.В.</i> О формировании эмоциональной устойчивости педагогов	301

<i>Чумаков М.В., Васильева И.В.</i> Реализация способностей студентов-психологов в рамках индивидуальных образовательных траекторий	304
<i>Щербакова О.И., Скляднева В.В., Воронцовский А.В.</i> Проблема психолого-педагогического сопровождения одаренной и талантливой молодежи в поликультурном пространстве вуза	307
<i>Щукина К.Е.</i> Экономико-психологическая адаптация коренных малочисленных народов севера к рыночной экономике	310

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

<i>Аскярова Э.А.</i> Значение творческого мышления для личностного развития студентов вуза	314
<i>Багоцкий С.В.</i> Юные победители конкурса литературного творчества: попытка психологического портрета	315
<i>Бочкарева О.В.</i> Проблема развития музыкальных способностей студентов	319
<i>Быкова Е.С., Матюшина М.А.</i> О соотношении креативности и инновационности как компонентов инновационной активности личности	322
<i>Василенко В.Е., Бармина П.С.</i> Взаимосвязь креативности и саморегуляции поведения и деятельности у подростков	325
<i>Виноградова А.А.</i> Исследование творческого мышления у младших школьников	328
<i>Ежов Д.А., Камальдинова З.Ф., Липенская И.А.</i> Опыт развития одаренных обучающихся в рамках программы дополнительного образования	331
<i>Ермина Л.И.</i> О понятии творческих способностей в отечественных исследованиях	334
<i>Ермакова Е.С.</i> Связь креативности, макиавеллизма, агрессивности и конфликтности студентов вуза	337
<i>Зеленкова Т.В.</i> Изучение детской вербальной креативности средствами психолингвистического анализа	340
<i>Карпов А.А.</i> Креативность как детерминанта организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности в условиях дистанционного обучения	342
<i>Карпова Е.В.</i> Половозрастные особенности креативности и мотивации достижения школьников в учебной деятельности	345
<i>Клюева Н.Ю.</i> Подходы к изучению и развитию процессов воображения в школе	348
<i>Козлова Д.Е., Грушко Н.В.</i> Психокоррекция творческим самовыражением в работе с агрессивностью молодых людей	351
<i>Кучер И.В.</i> Интроверсия как ресурс креативности художника	354
<i>Лауткина С.В., Радашкевич А.А.</i> Особенности творческого воображения у дошкольников с нормотипичным развитием и нарушениями речи	358
<i>Малахова С.И.</i> Феномен синестезии и способность к творчеству	362
<i>Мацко В.А.</i> Коммуникативное пространство как фактор развития творческих способностей резидентов креативных центров	366
<i>Мирошник К.Г., Щербакова О.В., Акар С., Ранко М.</i> «Будь оригинален» или «будь креативен»: как выбор инструкции влияет на показатели дивергентного мышления?	369
<i>Мозгот В.Г.</i> Проблемы развития способностей учащихся в музыкальной деятельности	372
<i>Молодцова Н.Г.</i> Развитие творческого мышления обучающихся в процессе краеведческих исследований	376
<i>Морозов А.В.</i> Творческие способности и их роль в становлении и профессиональной деятельности педагога	379
<i>Сергиенко Е.Л.</i> Психологическое сопровождение актерского театрального профессионального образования: проблемы и перспективы	383
<i>Сиповская Я.И.</i> Специфика проявлений творческого мышления в контексте предпочитаемых паттернов копинг-стратегий	387
<i>Термьшева Е.Н.</i> Развитие творческих способностей студентов-бакалавров средствами цифровой педагогики при обучении иностранному языку в техническом университете	390
<i>Хуторянская Т.В.</i> Особенности развития творческих способностей в подростковом возрасте	393
<i>Швацкий А.Ю.</i> О развитии творческих способностей старших дошкольников в системе дополнительного образования	396
<i>Юров И.А.</i> Динамика актерских способностей	399

СОЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Белавина Ю.Ю.</i> Развитие социального интеллекта младших школьников с использованием практики музыкального театра	402
<i>Бочкова М.Н.</i> К проблеме связи эмоционального интеллекта и антисоциальной креативности у сотрудников органов внутренних дел разного возраста	404
<i>Данилова М.В., Трошихина Е.Г.</i> Удовлетворенность жизнью в связи с проявлением эмоционального интеллекта в виртуальном общении современной молодежи	406
<i>Данильченко С.Л.</i> Современная российская школа как важное условие и предпосылка развития социальных способностей личности	410
<i>Деревянченко В.С.</i> Эмоциональный интеллект как фактор удовлетворенности трудом продавцов-консультантов	413
<i>Зарубина Ю.Н.</i> Социальный интеллект как фактор саморазвития личности	417
<i>Илюшичев В.Д., Чистопольская А.В.</i> Экспериментальная проверка эволюционной гипотезы возникновения эффекта зловещей долины	420
<i>Кольшикина Т.Б., Маркова Е.В.</i> Требования организационной культуры к социальным способностям	422
<i>Корнеева Е.Н.</i> Эмоциональный интеллект как регулятор социального взаимодействия	424
<i>Манукян В.Р.</i> Стремление к самоизменениям и становление субъекта жизнедеятельности в ранней взрослости	428
<i>Мешкова Н.В.</i> О связи социальной креативности и социального контекста	431
<i>Панкратова Т.М.</i> Роль родителей в развитии социальной приспособленности дошкольников	434
<i>Полушина О.Б.</i> Особенности социального интеллекта будущих военных психологов	437
<i>Синельникова Е.С.</i> Благодарность в межличностных отношениях	440
<i>Суворова Г.М., Ушкова Н.В., Горичева В.Д.</i> Развитие социальных способностей младших школьников в проекте «время правильно действовать в сфере экологии»	443
<i>Терновых В.А., Даркина А.В.</i> Мем: социальный субъект или социальная способность?	445
<i>Тибеева Л.Ф.</i> Феномен «порядочность» в восприятии современных подростков	448
<i>Чеснокова Е.П., Ярмантович Ю.И.</i> Коммуникативные способности детей дошкольного возраста и пути их формирования в современных социокультурных условиях	450
<i>Щербинина О.С., Грушецкая И.Н.</i> Особенности решения естественно-культурных задач социализации младшими школьниками с признаками одаренности и одаренными подростками	454

СПОСОБНОСТИ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

<i>Алексеева О.Ф.</i> «Адаптация и «дезадаптация» - основа работы психологической службы в школе	457
<i>Алексеева О.Ф., Дроздова И.А.</i> Игра – универсальный метод работы школьного психолога	460
<i>Белуосов М.В.</i> Качества и особенности личности как значимые факторы профессионального самоопределения субъектов труда в ситуации кризиса занятости	463
<i>Миненко М.В., Возный Р.С.</i> Предикторы эффективного общения в психологической консультации	465
<i>Мозговая М.А.</i> Представления подростков о способности к самооценке	467
<i>Мурафа С.В.</i> Особенности консультационной деятельности школьного психолога в работе со способными детьми	471
<i>Суворова Г.А.</i> Способности в консультативной деятельности психолога	473
<i>Суворова Г.А., Каймачникова А.С.</i> Профессиональные способности практикующего психолога в образовании с учетом современных обстоятельств	478
<i>Яздовская О.С.</i> Должны ли учителя иметь психологические знания?	480

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

483

**МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ
СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ**

МЫСЛИ И ПОНИМАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается «мысль», как сущностная категория познавательной сферы. Обосновывается структура мысли в единстве трех компонентов: содержания, потребности и переживания. Дается характеристика образа с позиции содержательно-потребностно-эмоциональной субстанции. Рассматривается процесс перехода мысли в слово. Раскрывается содержание понятий: суждения, рассуждения, умозаключения. Анализируются причины понимания/непонимания в процессе обучения.

Ключевые слова: мысль, субстанция, образ, суждение, рассуждение, умозаключение, понимание.

THOUGHTS AND UNDERSTANDING

Abstract. This article deals with "thought" as an essential cognitive category. The structure of thought is substantiated in the unity of three components: content, needs and experiences. The description of the image from the position of informational-needful-emotional substance is given. The process of transition of thought into word is considered. The content of the following concepts is revealed: judgments, considerations, conclusions. The causes of understanding/misunderstanding in the learning process are analyzed.

Keywords: thought, substance, image, judgment, consideration, conclusion, understanding.

На протяжении двух тысячелетий к понятиям «ум», «мышление», «способности» обращались лучшие умы человечества. Так ещё Аристотель утверждал, что все добродетели души относятся или к нраву, или к мысли. Признавая мысль составной частью души, он показал, что мысль отражает содержание ума, а осознанное поведение «невозможно ни помимо ума и мысли, ни помимо [нравственных] устоев...» [Аристотель, 2002, с. 160]. Однако, признавая мысль составной частью души, Аристотель не дает её определение.

Пробуя определить контур (только контур) проблемы, что такое мысль, известный советский-российский психолог В.П. Зинченко писал: «Если мы спросим себя, что означает торжественное слово «мысль», то обнаружим слишком широкое употребление этого слово. Всё, что «взбредет» в голову, называется мысль» [Зинченко, 2010, с. 373].

Рассматривая различные подходы к использованию понятия мысли, В. П. Зинченко приходит к выводу, что «едва ли кто-нибудь может вразумительно ответить на вопрос, что такое мысль и каков механизм её возникновения. Метафоры, конечно, дают об этом некоторые представление, но пока ещё далекое от понимания [Зинченко, 2010, с. 374]. Но всё ли так безнадежно?

Обратимся для начала к работам великого русского учёного-естествоиспытателя, физиолога и педагога Ивана Михайловича Сеченова (1829-1905).

Нам представляется особо важным положение И.М. Сеченова о том, что изучение мысли «должно неизбежно начинаться с истории возникновения детской мысли из чувствования или вообще предметной мысли из ощущения» [Сеченов, 1952, с. 274].

«Мысль есть не более как акт воспроизведения расчлененной чувственной группы, состоящей по меньшей мере из трёх раздельных реакций восприятия. Двум крайним соответствуют обыкновенно объекты мысли, а промежуточной - *связующее их отношение*» [Сеченов, 1952, с. 363].

Обращение И.М. Сеченова к категории «связи» весьма значимо. В современной методологии науки «связь» выступает как «одно из важнейших научных понятий: с выявления устойчивых, необходимых связей начинается человеческое познание, а у основания науки лежит анализ связей причины и следствия - универсальной связи явлений действительности, наличие которой делает возможными законы науки» [Философский..., 1983, с. 598].

Мысль как сущностная категория познавательной сферы

Ситуацию с изучением самой мысли как предмета исследования можно определить, перефразируя слова С.Л. Рубинштейна о способностях так: все используют понятие «мысль», но никто не говорит, что она есть, какова ее сущность, как она рождается и участвует в процессах мышления.

В чем же причина такого положения дел? Нам представляется, что одна из причин заключается в неразработанности онтологии мысли. Как отмечает М.А. Холодная, «в силу максимальной свернутости

психических структур возникает иллюзия их отсутствия как психологического факта и, следовательно, как объекта психологического исследования» [Холодная, 2012, с. 51].

Постараемся рассмотреть эту проблему в свете нашего подхода и дать определение, что такое мысль.

Функция психики заключается в обеспечении человека сведениями об окружающей среде и о нём самом. В дальнейших рассуждениях ограничимся познавательной функцией. Задачей познания является: во-первых, выделение отдельных предметов из окружающей среды; во-вторых, выделение отдельных признаков предметов; в-третьих, установление значения этих признаков для процесса выживания и развития (решение текущих задач, стоящих перед субъектом). В категориальном аппарате психологии выделение предметов и их признаков осуществляется в процессах ощущения и восприятия. Результатом выступают образы и их признаки.

Это единство образа предмета и его признаков является ключевым моментом. *Единство образа и его признаков выражается в мысли.* Мысль несёт в себе *связь* образа и его признака. Одновременное восприятие образа и его признака составляет *предметную* мысль.

В каждой мысли схватывается только одна сторона предмета. И с образом первоначально связаны мысли, относящиеся к внешней стороне предмета.

В дальнейшем происходит *раскрытие содержания* этих мыслей - внешних признаков. Субъект стремится установить их *значение* и *личностный смысл*. Раскрытие значения и смысла мыслей и образа и составляет сущность их *интеллектуализации*. Происходит это в процессе жизнедеятельности.

Мысль не только отражает качества вещи, которые преобразуются в субъективный образ. *Мысль рождает мыслящий человек*, и поэтому *мысль всегда носит субъективный характер*.

Этот процесс субъективации мысли идет по трем направлениям:

- в мысли опредмечивается потребность мыслящего субъекта;
- мысль «оборачивается» в нравственные устои субъекта;
- происходит социокультурная субъективация мыслей.

Таким образом, с учетом доминирующей мотивации, из окружающего мира избирательно воспринимаются предметы, способные удовлетворить актуальную потребность. Свойства вещи в единстве с вещью представлены в мыслях, и эти *мысли тесно связаны с потребностями и переживаниями*.

Изложенное выше позволяет высказать суждение *о структуре мысли: она включает три компонента: содержание, потребность и переживание*. Именно в единстве трех выделенных компонентов мысль предстает как *живое знание*. В своей связи с потребностями и переживаниями мысль и отличается от информации, которая характеризуется только содержанием.

Мысль представляет собой *содержательно-потребностно-эмоциональную субстанцию*. И таковой она входит в содержание внутреннего мира человека.

С понятием «субстанция» мы редко встречаемся в психологических исследованиях. Однако, как писал С.Л. Рубинштейн, к понятию «субстанция» мы с необходимостью обращаемся, когда делаем попытку отразить сущность вещи. Субстанция понимается как сущность вещи, как устойчивое в явлениях, как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого и нем самом, существующее как причина самого себя. Именно в качестве субстанции мысль входит в содержание внутреннего мира человека. В таком виде она и сохраняется в памяти человека: связанной с предметами внешнего мира и их свойствами, потребностями человека и его переживаниями.

По своему характеру любая мысль порождается субъектом жизнедеятельности, следовательно, *каждая мысль несет в себе* не только качества объектов внешнего мира, но и *качества ее создателя*. Поэтому каждая мысль *личностна*. В своем единстве, субстанциональной целостности, мысли и составляют часть содержания *личного сознания*.

Мысль и образ

До настоящего времени мы в основном говорили о предметной мысли как отдельной данности. Перейдем теперь к характеристике образа вещи, с которой связана предметная мысль. На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей о свойствах предмета, объединенных в единое целое и характеризующаяся определенным постоянством, обобщенностью и осмысленностью [Шадриков, 2014, с. 33].

И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей - как образ-субстанция. В соответствии со свойствами субстанции [Рубинштейн, 1997] образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее проявление, как сущее, причина которого в нем самом. Бла-

годаря этим качествам образ-субстанция и будет проявлять активность в процессах мышления, *сохраняя качества отдельных мыслей*, их предметность.

Мысль и слово

Именно *мысли объединяют слово и образ в процессах мышления. И мышление работает с мыслями, заключающимися в образе и слове.*

Мышление всегда функционирует в составе суждений и умозаключений. Подчеркнем здесь психологическую, а не логическую сущность этих операций мышления.

Суждение является одной из основных интеллектуальных операций, устанавливающих связь между понятиями. *Будучи выраженным в словах, оно называется предложением.*

В предложении может быть высказана мысль, охватывающая широкий круг явлений.

Как правило, в суждении что-то утверждается или отрицается. Заключающееся в суждении положение может быть объективно истинно или не истинно в зависимости от того, правильно или нет оно отражает свой объект. В субъективном плане суждение также обладает различной степенью достоверности. Суждение правдиво или ложно в зависимости от того, адекватно или неадекватно оно выражает убеждения субъекта.

Суждение может выражать искренние убеждения субъекта, но быть объективно ошибочным, оно может быть субъективно неправдивым, но объективно истинным. Между субъективным и объективным планами суждения нет тождества. Вместе с тем «всякое суждение притязает на истинность. Но ни одно суждение не является само по себе безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость в критике и проверке, работы мышления субъекта над суждением».

Рассуждение - это и есть работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности... Основными видами рассуждения являются *обоснование* и *умозаключение*. И в том и в другом случае суждение извлекается из изолированности, в которой не может быть установлена его истинность, и включается в систему суждений, т.е. в систему знания. Рассуждение является *обоснованием*, когда, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обуславливают его истинность и таким образом обосновывают его.

В *умозаключении* из двух или более суждений с необходимостью выводится *новое* суждение. В процессе умозаключения получается новое знание. Это новое знание, как отмечал Рубинштейн, «и дано, и не дано в посылах... Если бы заключение было дано в посылах, оно было бы бесполезно; если бы оно в нем не было дано, оно было бы невозможно» [Рубинштейн, 1999, с. 325].

Мысль и понимание

Прежде всего, будем исходить из двух положений:

1. Мысль предшествует слову.
2. Мысль и слово порождает конкретный субъект.

Из этих положений вытекают следующие следствия:

- мысли, порождённые субъектом, несут не только объективные сведения о том, что воспринималось, но и субъективные данные содержания психики субъекта;
- мысль есть потребностно-эмоционально-содержательная субстанция.

В слове мысль приобретает значение. И здесь происходит *первый разрыв в понимании мысли*. Мысль, оформленная в слово и приобретшая значение, становится знанием. И если мысль всегда связана с потребностями, переживаниями и личностными смыслами субъекта, который её породил, то выраженная в слове для других она может и не иметь связи с личностными смыслами и даже с функциональным значением.

Вторым фактором отчуждения значения от личностного смысла становится сам способ формирования учебного текста. Он, как правило, пишется автором учебника на основе различных источников, авторы которых уже провели первое отчуждение значения от личностного смысла, выразив свои мысли в слове.

А теперь *посмотрим на процесс обучения с позиции ученика*. Современные исследования показывают, что представление о внешнем мире у ребёнка начинает формироваться ещё на дословесном периоде развития. Ребёнок понимает, что вот этот белый кусочек, если его взять в рот, то появится ощущение сладкого, а это ощущение переживается как положительная эмоция. Обладание этим кусочком приобретает личностный смысл, хотя ребёнок и не называет его сахар, но он может дать ему свое название (изобрести слово) [Шадриков, 2022].

В дальнейшем освоение предметного мира сопровождается словесным обозначением того, что познается. При этом мысль всегда предшествует слову и не всегда выражается в слове. И вот ребёнок в шести-семилетнем возрасте, *имеющий свое представление о внешнем мире*, выраженном в житейских понятиях, которые оформлены в слово, встречается с содержанием образования, сформированным взрослым.

Как правило, эти два представления оказываются не тождественными. И это серьезно осложняет понимание учебного материала.

Таким образом, обращение к мысли и слову позволяет обнаружить две фундаментальные причины понимания/непонимания:

- отчуждение авторов учебных текстов (учебного материала) от мыслей создателя знания;
- несовпадение представлений о мире у школьников и у авторов учебных текстов, выраженных в мыслях и словах.

В силу сказанного, становится понятно, почему вопросам понимания в учебниках по психологии не уделяется достаточного внимания. Вместе с мыслью из психологии ушла и проблема школьного понимания.

Проблема понимания рассматривается, в основном, как подведение того, что должно быть понято, под то, что уже понято, а это достигается, следуя за Р. Декартом и Я.А. Коменским, через распределение содержания изучаемого предмета по объему на каждый урок.

Об этом Р. Декарт писал так: «Все знания, не превышающие возможности человеческого ума, связаны между собой столь чудесной цепочкой и могут быть выведены одно из другого с помощью столь необходимых умозаключений, что для этого вовсе не требуется особого искусства восприимчивости, если только, начав с самых простых умозаключений, мы сумеем ступенька за ступенькой, подняться к самым возвышенным» [Декарт, 1989, с. 155].

Библиографический список

1. Аристотель. Этика. Москва : АСТ, 2002.
2. Декарт Р. Сочинения. В двух томах. Москва : Мысль, 1989.
3. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. Москва : Языки славянской культуры, 2010.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997.
6. Сеченов И.М. Избранные произведения. В 2 тт. Т.1. Физиология психологии. Москва: АП СССР, 1952.
7. Философский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1983.
8. Холодная М.А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: ИП РАН, 2012.
9. Шадриков В.Д. Мысль и познание. Москва : Логос, 2014.
10. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИП РАН, 2022.

УДК 159.9

Н.А. Аминов, И.И. Осадчева

О ПРИРОДЕ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье проявление одаренности рассматривается на уровне психофизиологических особенностей человека в рамках теории сигнальных систем. Данный подход к исследованию лабильности и скорости перекодировки сигнальными системами стимулов, поступающих из среды, дает возможность понять природу одаренности и способностей. Результаты эмпирических исследований позволяют предположить, что одаренность является результатом сочетания сигнальности и лабильности нервной системы.

Ключевые слова: одаренность, первая и вторая сигнальные системы, лабильность нервной системы, ориентировочная реакция, мыслительный темперамент, художественный темперамент, способности.

N.A. Aminov, I.I. Osadcheva

ON THE NATURE OF GIFTEDNESS

Abstract. In the article, the manifestation of giftedness is considered at the level of psychophysiological characteristics of a person in the framework of the theory of signal systems. This approach to the study of the lability and rate of transcoding by signal systems of stimuli coming from the environment provides an opportunity to understand the nature of giftedness and abilities. The results of empirical studies suggest that giftedness is the result of a combination of signaling and nervous system lability.

Keywords: giftedness, first and second signalling systems, lability of nervous system, indicative reaction, thought temperament, artistic temperament, abilities.

Актуальность исследований способностей человека, его одаренности - Божьего дара и таланта продолжает оставаться важнейшей проблемой, несмотря на большое количество исследований, проводимых современными психологами в разных странах. Стремительность цивилизационных изменений, происходящих на наших глазах - смена геополитических эпох, цифровые трансформации смещают фокус интереса к способностям и одаренности человека в новую практическую плоскость, исследования, проведенные ранее расцениваются как незначительные, результаты которых часто не осмысливаются современными учеными в новых контекстах. Поэтому неудивительно, что исследование природы способностей и одаренности в психологии, по мнению В.А. Мазилова и Ю.Н. Слепко [Мазилов, 2021] в последние десятилетия интересуют все меньше как отечественных так и зарубежных психологов. Количество публикаций по этой проблеме снижается из года в год. Авторы связывают это с отсутствием общей теории одаренности и способностей, появление которой могло бы послужить стимулом для проведения новых глубоких исследований с применением уже современных средств диагностики.

На наш взгляд, при обсуждении вопросов природы одаренности, необходимо учитывать психофизиологические особенности современного человека, которые обеспечивают успешность в учебной и профессиональной деятельности, и сегодня являются мало реализуемым ресурсом, обеспечивающим максимальное раскрытие потенциала личности. Природные свойства человека являются основой его способностей индивидуальная окраска которых способствует достижению столь выдающихся результатов, что позволяет говорить о человеческой одаренности. Именно исследование способностей на уровне физиологических свойств организма человека, традиционно проводившиеся в лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Психологический институт РАО», позволили нам сформулировать новые предположения, раскрывающие природу одаренности.

В действительности понимание природы одаренности далеко не исчерпано, в мировой психологии есть немного выдающихся ученых, которые кардинально повлияли на исследование этой области. Напомним, что Ф.Гальтон одним из первых психологов обратил внимание на исследование наследственности таланта и расценивал его как ресурс человека. И если бы еще в то время была разработана теория Ф.Гальтона, то сегодня это бы обогатило концепции и теории способностей и одаренности. Поскольку Ф.Гальтон не только пытался понять структуру интеллекта, которая является залогом будущих интеллектуальных достижений, но и предложил статистические методы оценки одаренности («даровитости»), его идеи повлияли на появление ряда приобретений в психологической науке и практике – Дж.Кеттел разработал «интеллектуальный тест», - А.Бине и Т.Симон разработали шкалу, по которой стали измерять коэффициент интеллекта (IQ), - появилось понятие общего интеллекта, вербального интеллекта и других интеллектов; - изучение задатков и способностей позволили Б.М.Теплову разработать концепцию способностей, в рамках школы Теплова-Небылицына сформировалось новое направление - дифференциальная психология.

Несмотря на интерес к способностям человека, попытки исследовать одаренность в силу разных причин, были немногочисленные. В настоящее время, в нашей стране проблема одаренности вновь привлекла внимание исследователей после появления работ Д.Б.Богоявленской, В.Д.Шадрикова и их коллег, которые привнесли новые взгляды в направления изучения одаренности и способностей [Аминов, 2019; Богоявленская, 2018].

В наши исследования способностей, в традициях лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, мы ввели понятия сигнальных систем и сфокусировали внимание на легкости/трудности перекодировки сигналов, поступающих из среды. Основанием для этого явились работы Э.А.Голубевой, которая показала, что только лабильность нервной системы (н.с.) связана с интеллектом [Аминов, 2019]. Краткое определение понятия лабильности в ее книге «Способности и индивидуальность»: «Лабильность нервной системы – способность к воспроизведению максимального числа раздражителей в единицу времени, скорость возникновения, прекращения и протекания нервных процессов» [Аминов, 2019, с. 36]. Исходя из этого мы стали рассматривать понятие «лабильность» как скорость перекодировки сигналов, поступающих из первой сигнальной системы во вторую, из второй сигнальной системы в первую и обратно [Аминов, 2019].

Теория сигнальных систем была разработана И.П.Павловым при исследовании приматов и больных клиники неврозов, когда были выделены специальные человеческие неврозы – истерия и психастения. Специфические особенности ВНД человека представлены второй сигнальной системой, в основе которой лежит мыслительный темперамент (психастенический тип ВНД) с речевой деятельностью. Специфические особенности первой сигнальной системы проявляются в художественном темпераменте (истероидный тип), характеризуются восприятием впечатлений, ощущений и представлений от окружающей среды (природной и социальной), но без речевой деятельности. Таким образом, у человека присутствуют обе сигнальные системы, но в различной степени выраженности. Доминирование первой или второй сиг-

нальной системы проявляется в поведении человека, в его способах интерпретации реальности, в переживании определенных эмоций и отличается постоянными проявлениями [Аминов, 2019; Аминов, Осадчева, Блохина, 2019]. Следовательно, изучение человеческой индивидуальности не должно проходить без учета того какая сигнальная система преобладает у испытуемого, каким образом происходит его реагирование на сигналы, поступающие из окружающей среды.

К сожалению, в немногих работах показаны особенности реагирования при действии первосигнальных (свет, звук, касание) и второсигнальных раздражителей (слово, знак, символ). Например, при исследовании больных истерией и психастенией были получены данные по КГР и ЭЭГ, которые подтверждали, что у психастеников первые звуковые раздражения вызывали увеличение латентного периода, а при предъявлении слов эти периоды укорачивались и удлинялись реакции последствия. У истериков было все наоборот показано в работах М.М.Труновой и М.Е. Бурно [Аминов, Азаров, 1981]. Таким образом, на группе больных было показано, что семантическая стимуляция, вызывающая ориентировочную реакцию (далее ОР) гораздо легче вызывала выраженность компонентов ОР у психастеников, а у истериков выраженность компонентов ОР вызывала физическая стимуляция, которая для них являлась более значимой.

На нормальной выборке было проведено исследование показателей КГР Н.А. Аминовым [Аминов, Азаров, 1981] при предъявлении простых зрительных вспышек с последующим их вербальным кодированием. Исследование выявило резкие индивидуальные различия в реактивных перестройках КГР у лиц с преобладанием исследовательской формы ОР или оборонительной формы ОР. Так, у испытуемых, склонных к вербальному типу кодирования (психастеники – вторая сигнальная системы) на первые предъявления вспышек были яркие изменения КГР реакции, при повторной фотостимуляции было ускоренное угашение ОР. У испытуемых с преобладанием невербального типа кодирования (истерики – первая сигнальная система) показатели КГР были сглажены и шло замедленное угашение ОР. Таким образом, результаты исследования позволили автору предположить, что преобладание первой или второй сигнальной системы обусловлено влиянием выраженности базальных компонентов речи в структуре ОР.

Наши исследования, проведенные в последние годы, показали индивидуальные различия в частоте сердечно-сосудистых (ЧСС) сокращений при выполнении теппинг-теста на выборке студентов филологов и студентов-психологов. Студенты были дифференцированы по преобладанию первой и второй сигнальной системы. При проведении первой пробы теппинг-теста показали ЧСС у студентов с преобладанием второй сигнальной системы были несколько увеличены, по сравнению с показателями ЧСС при проведении второй пробы. Этого не наблюдалось у лиц с преобладанием первой сигнальной системы. Таким образом, были выявлены индивидуальные различия в управлении произвольным движением и компонентами тревожности. Также при проведении пилотного исследования с использованием прибора «Дианел ИОН», организованного на группе выпускников ВУЗа, в специально моделируемой ситуации стресса (каждому студенту было предложено выступить публично с рассказом о построении своей карьеры) были графически зафиксированы индивидуальные изменения в скорости реакции КГР, которые отличались в зависимости от преобладания сигнальных систем. Было выявлено, что студенты с преобладанием второй сигнальной системы более ярко реагировали на вербальные стимулы – провоцирующие вопросы и замечания модератора, чем студенты с преобладанием первой сигнальной системы. Было замечено, что у студентов с преобладанием второй сигнальной системы после повторных вопросов изменения в КГР становились более короткими и менее выраженными, у студентов же с преобладанием первой сигнальной системы снижения изменений в КГР практически не наблюдались.

Таким образом, мы предположили, что первичные семантические раздражители у лиц психастенического склада вызывают яркие ОР, а повторные семантические раздражители вызывают их угашение. По нашему мнению, это связано с тем, что повторные вопросы (уточняющего и провоцирующего характера) снижают значимость поступающей информации для испытуемого, а следовательно не стимулирует поиска наиболее оптимального и качественного ответа, а также влияют на проявления ОР, их угашение. Таким образом, личностная значимость поступающей информации либо стимулирует проявление значительных изменений ОР, либо не стимулирует и демонстрирует незначительные изменения ОР. Не этот ли принцип лежит в природе раскрытия потенциала личности? Стремление и желание понять задачу, иметь индивидуальные возможности для ее решения максимально эффективным способом, активно осуществлять поиск оптимального решения – есть ни что иное как характеристика поведения одаренной личности.

Практика такова, что к сожалению, еще не разработана единая, целостная теория способностей и одаренности, на сегодня в психологии существуют только разные направления исследований и психофизиологическое направление, в том числе. Проведенные исследования позволяют предположить, что в основе одаренности лежит система ориентировочных реакций человека. Наши предположения совпадают с подходами Абрахама Маслоу [Маслоу, 2013], который описывал неутоляемое любопытство, которое ха-

рактерно людям творческим, креативным, самоактуализирующимся. (Например, результаты практических тренингов, после которых возникает «бешенное» любопытство, вызывающее удовлетворение и вдохновение у участников).

Исследования, проведенные ранее, и наши недавние эксперименты показали, что именно значимость поступающей информации для испытуемого вызывает яркость ориентировочной реакции. Задачей сегодняшних наших исследований является установление связей между воспринимаемой информацией человеком и его реагированием. Мы предполагаем, что благодаря гибким связям преобразовывается один вид информации в другой, т.е. происходит перекодирование информации, поступающей или через первую, или через вторую сигнальную систему. Таким образом, одним из базовых моментов для развития общей психологии, в рамках дифференциальной психологии и психологии способностей, становится исследование лабильности н.с., легкости/сложности перекодировки сигналов в сигнальных системах, что, по нашему предположению, дает возможность понять природу одаренности и способностей.

Библиографический список

1. Аминов Н.А., Азаров В.Н. Изучение индивидуальных различий в предрасположенности к состоянию тревоги в рамках концепции 2-х сигнальных систем // Проблемы дифференциальной психофизиологии. Москва : Педагогика, 1981. С. 98-112.
2. Аминов Н.А., Блохина Л.Н., Осадчева И.И. Преобладание сигнальных систем и типы личности (по И.П. Павлову) // Мир психологии. 2019. № 2. С. 283-296.
3. Аминов Н.А., Осадчева И.И., Блохина Л.Н. Одаренность как форма проявления лабильности взаимодействия сигнальных систем или взаимодействие специальных человеческих темпераментов // Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 16 – 18.
4. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е, перераб. и дополн. Москва, 2018. 240 с.
5. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. Москва : Прометей. 1993. 306 с.
6. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 598-622.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. 3-е изд. Москва [и др.] : Питер, 2013. 351 с.
8. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИП РАН, 2022. 287 с.

УДК 159.9

А.Р. Батыршина

ТЕОРИЯ УСТАНОВКИ И ПСИХОЛОГИЯ ВОЛИ: ИСТОРИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. На основе анализа научных работ отечественных психологов Д.Н.Узнадзе и В.А.Иванникова автор рассматривает теорию установки как попытку поиска психологического механизма побуждения к волевому действию, поставленному в рамках мотивационного подхода. Подход Д.Н.Узнадзе показывает, что его представления о воле полностью вписываются в мотивационный подход, в рамках которого в дальнейшем был разработан смысловой механизм волевой регуляции В.А.Иванниковым. И вследствие этого, работы Д.Н.Узнадзе являются актуальными не только в историко-психологическом аспекте, но и в плане теоретико-экспериментального анализа проблемы воли и практических запросов общества.

Ключевые слова: теория установки, психология воли, история отечественной психологии, В.А. Иванников, Д.Н. Узнадзе.

A.R. Batyrsina

THE ATTITUDE THEORY AND PSYCHOLOGY OF VOLITION: HISTORICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF RELATIONSHIPS AND INTERACTIONS

Abstract. Based on the analysis of the scientific works of Russian psychologists D.N. Uznadze and V.A. Ivannikov, the attitude theory is considered by the author as an attempt to find the psychological mechanism of inducement to volitional action, established within the framework of the motivational approach. The approach of D.N. Uznadze shows that his ideas about the volition completely fit into the motivational approach, according to which

the semantic mechanism of volitional regulation was later developed by V.A. Ivannikov. And as a result, the works of D.N. Uznadze are relevant not only in the historically psychological aspect, but also in terms of the theoretical and experimental analysis of the problem of volition and practical requests of society.

Keywords: attitude theory, volitional psychology, history of national psychology, V.A. Ivannikov, D.N. Uznadze.

Д.Н.Узнадзе относится к числу тех немногих ученых, которых отличает собственное видение мира и, естественно, собственное объяснение его закономерностей. Он обратился к решению проблемы воли, когда уже были известны основные теоретические взгляды на природу воли и история проблемы воли насчитывала почти три десятилетия экспериментальных исследований.

Мы разделяем один из подходов, рассматриваемых отечественным психологом В.А. Иванниковым [Батыршина, 2016; Иванников, 1985]), который считает, что проблема воли в истории психологии была поставлена в рамках решения более общей задачи – порождения действий человека. И само понятие «воля» вводилось как понятие объяснительное, призванное объяснить побуждение к действию, основанному на знании его необходимости, но лишённое стремления к нему. Если понятие разума в античной философии объясняло познание человека, понятие чувства – его переживание, то понятие воли покрывало фактически все проблемы активности человека, включая в себя вопросы выбора, инициации и регуляции осуществляемого действия.

Первоначально главной проблемой в порождении действия представлялась проблема инициации поведения человека, поэтому первая функция воля виделась в побуждении к действию необходимому, но лишённому достаточной побудительности (или торможения действия желательного, но социально неодобряемого). Длительное время исследование воли проходило именно в рамках этого подхода, условно определяемого как мотивационный и сохранившегося до наших дней. Он проявляется и в понимании волевых действий как сознательность преодоления препятствий, и как действий, не связанных с актуально переживаемой потребностью. И в понимании воли как организованной совокупности желаний, относящихся к побуждению действий (В.И.Селиванов, Ш.Н.Чхартишвили, С.Л.Рубинштейн).

Поскольку в истории философии и психологии остается неизменной связь воли с активным поведением человека, где воля рассматривается как причина активности, постоянно предлагаются попытки превратить понятие воли из объяснительного в описательное для которой психической реальности и сведения воли к ней (например, желанию, мышлению, аффектам, мотивам). Однако само множество таких редукционистских решений проблемы воли свидетельствует о несостоятельности этих попыток.

Исследование воли в рамках мотивационного подхода ставит вопросы соотношения воли и мотивов в структуре поведения, роли мотивации в волевой регуляции действий, роли эмоциональных переживаний, внешних и внутренних средств в осуществлении волевых действий.

Второй подход к исследованию воли был связан с функцией выбора человеком мотивов и целей действий. По мнению авторов и последователей этого подхода, сущность воли заключается в способности человека свободно и произвольно выбирать поведение. В психологии этот подход сегодня почти не представлен и широко реализуется в философской проблеме свободы воли. Проблема выбора как проблема самостоятельная в настоящее время рассматривается в различных текстах: либо в рамках моральной регуляции поведения, либо в работах принятия решения, либо в рамках вероятностной детерминации повеления и т.д.

Третий подход условно можно обозначить как регуляционный подход. В рамках этого подхода воля понимается как способность сознательно и намеренно регулировать различные параметры действий человека, его психические и физиологические процессы. Этот подход представлен, главным образом, в отечественной психологии и реализуется в исследованиях эмоционально-волевой регуляции, произвольной саморегуляции, самоконтроля, частично в исследованиях сознательного преодоления препятствий. Этот подход сформировался на стыке мотивационного подхода и подхода свободного выбора и способствовало перемещению проблемы воли из задачи порождения действия в задачу овладения собой, или, как пишет В.К.Калин, из проблемы отношений субъект-объект в проблему самосубъектных отношений, не связанных предметными характеристиками действий человека [Калин, 1983]. Функцией воли при этом становится организация психических процессов в систему, наиболее адекватно отвечающую текущей деятельности.

Таким образом, мы видим, что в истории психологии происходит не только изменение содержания понятия воли, той реальности, которая включается в понятие воли или волевой регуляции, но и изменение самой проблемы, в рамках которой происходит обращение к понятию воли. Первоначально понятие воли вводилось для объяснения порождения действия. И поскольку представление о поведении в философии было самым общим, глобальным и не расчлененным, то и понятие воли, объясняющее это поведение, оказалось очень сложным по содержанию, включающим в себя различные моменты порождения

действия: его детерминацию, инициацию, процессы целепорождения и принятия решения, процессы мотивационной, эмоциональной и даже познавательной регуляции действий. Поэтому неудивительно, что вслед за развитием представлений о деятельности человека начинается дифференциация содержания понятия воли, с выделением отдельных вопросов, находящихся в проблеме воли, в самостоятельные проблемы со своим понятийным аппаратом и методами исследования (проблемы мотивации и целеполагания, принятия решения и саморегуляции и т.д.). Характерной чертой этого процесса дифференциации явилось то, что в отличие от понятия разума, которое сразу разделилось на несколько самостоятельных понятий, понятие воли сохранялось как назывательное понятие для определенной самостоятельной реальности и продолжало сохраняться в психологии наряду со своими дочерними понятиями, отделившимися от него.

Изменение содержания понятия воли, той реальности, которая описывалась этим понятием, способствовало тому, что сама проблема воли стала ставиться не в связи с решением задачи порождения действия, а в связи с задачей овладения человеком собственными процессами, задачей произвольной регуляции различных психических процессов и их системных связей. Если в рамках проблемы порождения действий понятие воли было призвано объяснить собственную поведенческую активность человека, то в рамках проблемы овладения собой понятие воли связывается с необходимостью объяснения внутренней активности человека, направленной не на внешний мир, а на себя, на свои собственные процессы.

В рамках двух указанных выше подходов (мотивационного и свободного выбора) были созданы, как указывает В.А.Иванников, известные теории воли (автономные и гетерономные), которые отличались представлениями не о функциях, а о механизмах волевой регуляции. В качестве таковых предлагались ассоциативные процессы, интеллектуальные процессы, эмоциональные процессы или собственное волевое начало, не сводимое ни к чему другому и существующее наряду с эмоциями, мышлением, мотивационной сферой человека.

Анализ работ Д.Н.Узнадзе показывает, что он рассматривает волю в рамках мотивационного подхода, видя ее необходимость в порождении (инициации) действий человека, необходимых, но не отвечающих какой-либо актуальной потребности. Первичным волевым действием он считает действие в рамках трудовой деятельности, так как «труд подразумевает совершенно иной вид активности, такой вид, который имеет силу действовать без актуальной потребности и создавать независимые от последней ценности» [Узнадзе, 1966, с.375].

«Корень проблемы воли» Д.Н.Узнадзе видит в том, что при волевом поведении «источником деятельности или поведения является не импульс актуальной потребности, а нечто совсем иное, что иногда даже противоречат ей» [Узнадзе, 1966, с.377]. Волевое поведение, по его мнению, отличается от неволевых актов тем, что 1) «волевое поведение никогда не опирается на импульс актуальной потребности»; 2) в волевом акте происходит объективация «Я» и поведения; 3) волевое поведение всегда направлено в будущее; 4) «воля всецело переживается как актуальность «Я» [Узнадзе, 1966, с. 378].

Поскольку иницирующим началом любого поведения является, по мнению Д.Н.Узнадзе, установка, возникающая при взаимодействии потребности и среды, то отличие волевого поведения следует искать в особенностях формирования волевых установок, определяющих волевые действия. Это отличие заключается в том, что «установка, возникающая в момент принятия решения и лежащая в основе волевого поведения, создается воображаемой или мыслимой ситуацией» [Узнадзе, 1966, с. 407]. Чтобы воображаемая или мыслимая ситуация, создаваемая с помощью мышления и воображения и относящаяся не к настоящему моменту, а к будущему, мотив создать установку и инициировать действие, нужна потребность, из взаимодействия которой с воображаемой ситуацией и может родиться установка. Однако Д.Н.Узнадзе подчеркивает, что актуально переживаемая потребность не может служить источником волевой установки, и он, поэтому, обращается к потребностям личности, выражающим сущность «Я», потребностям постоянно действующим, а не актуализируемым ситуацией или циклическим. И так как волевое поведение направлено в будущее, а не на решение задач текущего момента, то установка к действию не может возникать автоматически из взаимодействия потребностей личности и среды и требуется сознательное представление ситуаций будущего, особая внутренняя работа по предвидению его и сопоставление с потребностями «Я».

Таким образом, формирование волевых установок становится активным процессом или, можно сказать, процессом произвольным, благодаря двум моментам: 1) высшим потребностям личности, не переживаемым актуально и не переходящим в побудительные мотивы; 2) воображаемой или мыслимой ситуации в будущем.

Это означает, что волевое поведение есть поведение человека как личности, оценивающей свои актуальные потребности настоящего момента с позиций высших потребностей «Я» и принимающей решение об очередности их удовлетворения. Психологическое превращение поведения в личностное действие осуществляется благодаря процессу принятия решения, главное содержание которого заключается в

формировании волевой установки, на основе мотива, соответствующего личностной потребности и придающего поведение новый, определенный смысл. Привлечение нового личностного мотива определяет решение человека и формирование новой установки. Анализируя этот процесс, Д.Н.Узнадзе указывает, что в этом случае мотив выполняет функции замены одного направления на другое, а волевая установка инициирует действие. «Поведение становится волевым только благодаря мотиву, - пишет Д.Н.Узнадзе, - который так видоизменяет поведение, что последнее становится приемлемым для субъекта» [Узнадзе, 1966, с.403].

Оценивая вклад Д.Н.Узнадзе в теорию воли, необходимо отметить несколько принципиальных для дальнейшего исследования этой проблемы положений.

Он одним из первых в отечественной психологии советского периода вернулся к вопросу о поиске психологического механизма побуждения к волевому действию, поставленному в рамках мотивационного подхода. Решение этого вопроса он видел в формировании волевой установки на основе привлечения новых мотивов, отвечающих высшим потребностям человека как личности, и на основании знаний о мире, мыслимой или воображаемой ситуации будущего. В этом положении просматривается идея о произвольной регуляции мотивации поведения, представление о которой в работах Д.Н.Узнадзе было значительным шагом, по мнению В.А. Иванникова, вперед по сравнению с имеющимися в то время фрейдистскими и бихевиористскими взглядами.

Утверждение принципа невозможности побуждения поведения только потребностями, или только средой, указание на особый процесс формирования специального образования – установки, которая и побуждает поведение, было шагом чрезвычайным, но не сразу оцененным в психологии. Необходимо отметить, что к пониманию поведения, одновременно детерминированного и внутренними, и внешними условиями (личность и среда), к тому времени пришел не только Д.Н.Узнадзе (см., например, взгляды К.Левина). Однако во взглядах его современников побуждение к действию мыслилось как прямое влияние потребностей и среды, хотя и одновременное. Д.Н.Узнадзе впервые указал на наличие особого процесса создания нового образования, отличного от трансформации потребности или условий среды, образования, непосредственно инициирующего поведение. Поэтому Д.Н.Узнадзе по праву принадлежит приоритет среди авторов, пытающихся понять процесс мотивации как активный процесс, а также процесс намеренный и осознанный.

Обращение Д.Н.Узнадзе к высшим потребностям человека как личности, на основе которых формируются волевые установки, означает, что волевое поведение есть всегда поведение личностного уровня, включая и моральное поведение в его истоках. Хотя эта мысль и высказывалась в литературе до появления работ Д.Н.Узнадзе, как справедливо указывает В.А. Иванников, его заслуга в том, что он показал необходимость понимания волевой регуляции как личностной через анализ процесса порождения волевого поведения, когда человек обращается для создания волевых установок к высшим личностным потребностям.

Сопоставление взглядов Д.Н.Узнадзе с выделенными подходами к пониманию воли в истории науки показывает, что его представления о воле полностью вписываются в мотивационный подход.

Дальнейшее исследование волевых процессов в западной психологии практически прекратилось, а в нашей стране постепенно переходило в русло регуляционного подхода, причем часто суженного до произвольной саморегуляции эмоционального или функционального состояния. Такому переходу способствовало представление о воле как сознательном преодолении препятствий. А поскольку эмоциональное состояние или эмоциональные реакции на ситуацию в ряде деятельностей часто выступали в качестве внутреннего препятствия следующим шагом оказалась не только смена подхода к воле, но и изменение проблемы, в рамках которой ставится проблема воли. Исследователей, работающих в русле мотивационного подхода к воле, осталось очень мало. В силу этого идеи Д.Н. Узнадзе о природе и механизмах воли оказались оттесненными на периферию сознания психологии. А между тем исследования воли в русле регуляционного подхода не столько расширили представления о воле, сколько изменили их, не только обогатили психологию воли новыми фактами и понятиями (что естественно для любого нового подхода), но и поставили ряд теоретических и практических проблем.

В русле регуляционного подхода приобрели статус ведущих понятий понятия произвольного поведения и произвольной регуляции. Однако развернутого теоретического анализа понятий волевого произвольного поведения не последовало, что привело к разному в понимании их соотношений (вплоть до взаимоисключающих толкований). Необходимости в таком анализе, вероятно не ощущается, если оставаться в рамках регуляционного подхода. Попытка возобновить анализ воли в русле мотивационного подхода, была предпринята В.А.Иванниковым (см. [Иванников, 1985]), сразу же поставила задачу выяснения соотношений понятий воли и произвольности [Иванников, 1986].

Эти проблемы и другие трудности в исследовании волевой регуляции делают обращение к работам Д.Н.Узнадзе актуальным не только в историко-психологическом аспекте, но и в плане теоретико-

экспериментального анализа проблемы воли и практических запросов общества к формированию активно-волевой личности.

Библиографический список

1. Батыршина А.Р. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой регуляции // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 3. С. 83-93.
2. Иванников В.А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. 1985. № 3. С.47-55.
3. Иванников В.А. Произвольные процессы и проблема воли // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1986. № 2. С. 18-29.
4. Иванников В.А. Психология воли и теория установки Д.Н. Узнадзе // В сб.: Теория установки и актуальные проблемы психологии. Тбилиси : Изд-во «Мецниереба». С. 81-89.
5. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 113-123.
6. Калинин В.К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности // В кн.: Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Симферополь, 1983. С.166-171.
7. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 450 с.

УДК 159.9

Д.Б. Богоявленская

ОДАРЕННОСТЬ: ДИАПАЗОН РАСКРЫТИЯ

Аннотация. В статье впервые обращается внимание на методологический скачок в решении проблемы творчества от «божественного определения» до человеческой интерпретации одаренности. В качестве первой интерпретации одаренности в эпоху Возрождения рассматриваются способности человека, его выбор труда, профессии и творчества. Очевидность значения способностей для успешного выполнения деятельности определила его существование до XX века и явилось основой позиции Л.С. Выготского и затем Б.М. Теплова. Не выходя за рамки системы понятий, Теплов выделяет два уровня одаренности: одаренность как обобщение и синтез способностей – язык исходной области деятельности, и общую одаренность как проявление творчества: «Чтобы говорить музыкой нужно не только владеть этим «языком», но и иметь, ЧТО сказать».

Ключевые слова: творчество, одаренность, способности, труд, профессия.

D.B. Bogoyavlenskaya

GIFTEDNESS: THE RANGE OF DISCLOSURE

Abstract. The article for the first time draws attention to the methodological leap in solving the problem of creativity from the «divine definition» to the human interpretation of giftedness. As the first interpretation of giftedness in the Renaissance period, the abilities of a person, his choice of labor, profession and creativity are considered. The obviousness of the importance of abilities for the successful performance of an activity determined its existence until the 20th century and was the basis for L.S. Vygotsky and then B.M. Teplov. Without going beyond the system of concepts, Teplov distinguishes two levels of giftedness: giftedness as a generalization without abilities - the language of the original field of activity - and General giftedness. «To speak music, you need not only to master this “language”, but also to have WHAT to say».

Keywords: creativity, giftedness, abilities, labour, profession.

Отсутствие научного раскрытия механизма такой востребованной способности, как творчество, и определение ее до сих пор только по результату - новизне продукта, находит объяснение в господствующем на протяжении многих веков представлении о творчестве.

Его емко выразил Платон: «Ведь то, что ты говоришь о Гомере, — поучает Сократ Иона, — все это не от искусства и знания, а от божественного определения и одержимости» [Платон, 1990]. Здесь одержимость совпадает и поддерживает все решающее божественное определение, которое не требует его от человека, поскольку на это способен только Бог.

Проходят века, сменились эры, и в предчувствии Возрождения мудрые софисты в XIII веке способность творить передали человеку в виде божественного дара. Это позволило не только вернуть человеку его авторство, но новый термин – одаренность, как бы объясняющий способность человека к творчеству, с одной стороны, позволил постепенно продвигаться в понимании данного процесса, но, с другой стороны, породил противоречивость в интерпретации творчества и его редукцию.

Во-первых, отданный человеку дар стимулирует самого человека и позволяет ему понять, за счет чего он успешен в своем труде или, напротив, неуспешен. Одаренность как способность к творчеству в эпоху Возрождения получила трактовку и конкретизацию в рамках способностей к реализуемому наемному труду. Наличие и уровень способностей определяли качество жизни, возможности овладения профессией и творения человека. Высота способностей данного человека определяет как его богатство, так и знаменитость. В силу реальной значимости высоты способностей для реализации жизнедеятельности человека данный подход не только сохранился до наших дней, но и поддерживался большими учеными на начальных этапах их научного пути. Л.С. Выготский в начале XX века рассматривал одаренность как предрасположенность к определенной деятельности. Эту позицию разделял и Б.М. Теплов, в работах которого четко представлена двойная миссия термина «одаренность».

Отмечаемая выше противоречивость и редукция подхода приводит Л.С. Выготского к отказу от изначальной позиции и утверждению, что если интеллект отрывается от аффекта, то исчезает возможность понимания самого мышления [Выготский, 2016]. Фактически такой подход закрывал и путь к пониманию природы творчества.

Пример тому мы находим даже сегодня, когда в научном журнале приводятся примеры учащихся с высокими показателями уровня развития интеллекта как одаренных, но отмечается, что они не способны к творчеству.

Вместе с тем, рассмотрение одаренности как способности к творчеству, позволило бы решить проблему выявления и сопровождения одаренных детей, что соответствовало бы государственному заказу к системе отечественного образования.

Представление об одаренности, изложенное нами в «Рабочей концепции одаренности», в значительной степени расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка: одаренность трактуется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование [Рабочая..., 2003].

При всем разнообразии толковании термина «одаренность» обращаем внимание на его употребление Тепловым в двух разных функциях (возможно, это связано с запретом в то время работ по педологии, в т.ч. и публикаций Л.С. Выготского).

Как правило, Б.М. Теплов фигурирует как крупный психофизиолог и специалист в области способностей. Тому подтверждение жизнь основанной им лаборатории в Психологическом институте, его публикации (в том числе, докторская диссертация «Психология музыкальных способностей»), где мы и сегодня продолжаем искать ответы на актуальные вопросы.

Определение им актуального в настоящее время понятия «одаренность» связано с проблемой способностей. Важно отметить, что, по его мнению, к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или иной деятельности нельзя непосредственно переходить от отдельных способностей. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является «одаренность», понимаемая им как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [Теплов, 1947, с. 23]. Заметим, сочетание способностей это - принципиально больше и иначе, чем просто более высокий уровень развития самой способности.

Вместе с тем, он пишет: «Своеобразие понятий «одаренность» и «способности» заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно говорить только об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности» (это постоянно подчеркивается как согласие с Выготским в его ранний период) [Теплов, 1947, с. 34].

Одновременно Теплов отмечает, что это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой «общей одаренности». О «конкретной одаренности» он просто говорит об одаренности как результате интеграции способностей в определенной области деятельности человека и об «Общей одаренности» как способности к творчеству. (Сложность употребления этих двух терминов заключается в том, что термин одаренность указывает лишь на возможность творчества, но в практике рассматривается как его наличие. В текстах под понятием одаренности приводятся изложения реального творчества).

Приведем его высказывание из текста докторской диссертации: «Значительным музыкантом может быть только человек с большим духовным, интеллектуальным и эмоциональным содержанием. Чтобы говорить музыкой нужно не только владеть этим «языком», но и иметь, ЧТО сказать» [Теплов, 1947, с. 34].

Это изречение Б.М. Теплова чрезвычайно популярно. Однако оно цитируется всегда без последнего предложения, которое однозначно определяет результат творчества. Иметь что сказать человечеству - критерий творчества.

Так формулирует свою позицию Теплов. Свое понимание он подтверждает словами Римского-Корсакова: «Одной из важнейших черт психологии всякого крупного музыканта является «умение» эмоционально погружаться в захватившее его содержание и концентрировать на нем все свои душевные силы, которое обычно называется вдохновением». Далее он приводит письма П.И. Чайковского: «Напрасно я бы старался Вам выразить словами все неизмеримое блаженство того чувства, которое охватывает меня, когда явилась главная мысль и когда она начинает разрастаться в определенные формы. Забываешь все, делаешься точно сумасшедший, все внутри трепещет и бьется, едва успеваешь намечать эскизы. Одна мысль погоняет другую».

Из письма к Танееву, 1886: «Я написал эту оперу потому, что в один прекрасный день мне с невыразимой силой захотелось положить на музыку все, что в «Онегине» просится на музыку. Я это сделал как мог. Я работал с неописанным наслаждением и увлечением. Мало заботился о том, есть ли движение, эффекты. Если была когда-нибудь написана музыка с искренним увлечением, с любовью к сюжету, и к действующим лицам оно, так это музыка к «Онегину». Я таял и трепетал от невыносимого наслаждения, когда писал ее».

Я привела эти тексты, чтобы не быть голословной. По моему мнению, лучшей, более яркой и убедительной иллюстрацией одаренности как способности к творчеству - способности развития деятельности по своей инициативе - найти невозможно! Для своего времени Борис Михайлович Теплов ушел далеко вперед. Эксперимент, иллюстрирующий выделенное им качество крупного творца как одаренность был открыт только через 30 лет [Богоявленская, 1971].

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 83-89.
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144-146.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. Москва : Национальное образование, 2016. 368 с.
4. Платон. Ион // Платон. Сочинения. В 4 т. Т. 1. Москва : Мысль, 1990. С. 372-385.
5. Рабочая концепция одаренности / отв. редактор Д.Б. Богоявленская. Москва : МО РФ, 2003. 90 с.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва : АПН РСФСР, 1947. 355 с.

УДК 159.924.24

О.С. Валуев

ПУТЬ ТВОРЧЕСТВА ДЛЯ ЭНЕРГИИ КОНФЛИКТА - В ЕДИНЕНИИ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ (ПАМЯТИ Р.М. ГРАНОВСКОЙ)

Аннотация. В ходе анализа научных работ Р.М. Грановской показаны взаимосвязи ее идей с позициями представителей рефлексологического, культурно-исторического, деятельностного и органического подходов в отечественной психологии, психоанализа, гуманистической и экзистенциальной психологии. Обобщен творческий путь декапсулирования энергии конфликта, показано его значение для личности, общества, культуры и мира. Особое внимание уделено трансдисциплинарному пониманию соотношения энергии и силы в разных психологических подходах, раскрывается энергичное измерение творчества в диалектике ценностей и добродетелей. Философски и психологически обосновывается экзистенциальное влияния творчества на человеческую жизнь и необходимость поиска и разработки путей его усиления.

Ключевые слова: творчество, энергия, напряжение, сила, конфликт, ценность, идеал, модель мира, путь, Р.М. Грановская.

O.S. Valuev

THE CREATIVITY WAY FOR THE CONFLICT'S ENERGY IS IN THE MAN'S COMMUNION WITH THE WORLD (IN MEMORY OF R.M. GRANOVSKAYA)

Abstract. In the course of the R. M. Granovskaya's scientific research analysis, the interrelationships in her ideas with the positions of representatives on reflexological, cultural-historical, activity and organic approaches in Rus-

sian psychology, psychoanalysis, humanistic and existential psychology, are shown. The creative way in decapsulating the conflict energy is summarized, its significance for the individual, society, culture and the world is shown. Special attention is paid to the transdisciplinary understanding of the energy and strength correlation in different psychological approaches. The creativity's energetic dimension in the dialectic of values and virtues is revealed. The creativity's existential influence on human life and the need to find and develop ways to strengthen it are substantiated philosophically and psychologically.

Keywords: creativity, energy, tension, strength, conflict, value, ideal, world model, path, R.M. Granovskaya.

Статья подготовлена в рамках выполнения исследовательской работы
государственного задания РАНХиГС.

Удивительный талант крупного исследователя, мудрость ученого и Человека, уникальная вовлеченность в существо дела, в его суть, подлинная встреча с исследуемой реальностью давали ей возможность трансформировать привычную логику и структуру научных работ в многослойную, содержательно обогащенную и разноуровневую систему, сложную, находящую свое функциональное выражение в теории и практике.

Труды Рады Михайловны имеют глубокий философско-психологический фундамент и при этом не просто практико-ориентированы, но «жизнецентрированы», выводят жизнь человека и его судьбу на передний план бытия и познания, помогая ему справляться с личностными проблемами и жизненными трудностями, находить новые ресурсы и перспективы, реализовывать возможности. В научном стиле изложения она близка классикам психологии, соединяющим легкость и точность слова с глубиной мысли и чувства, даже предчувствия еще не открытых или мало познанных, но интуитивно схваченных тенденций и следов будущего. В гуманистическом содержании ее произведений психологические исследования, факты и знания проходят сквозь культурные традиции и линии в форме конкретных примеров, элегантных формулировок и живых образов, остающихся с читателем навсегда.

В этом отношении многоэтажная питерская психологическая школа, в которой она работала, стала просторной светлицей, впусившей в себя, как это бывает со многими большими исследователями, продуктивные идеи и результаты других, в том числе зарубежных, психологических подходов, направлений, школ и парадигм. У нее очень живые и крайне неформальные исследования, которые только на первый взгляд могут показаться простыми и понятными. В самой Раде Михайловне было очень много свободы духа, позволяющего ей лично быть, присутствовать на касаемых нами страницах. Поэтому нельзя читать ее тексты формальным, беглым, криво-диагональным взглядом прагматика и циника, повсюду выискивающего несоответствия, маркирующего узnanное и непонятое, классифицирующего и дробящего содержание, скользящего по поверхности листа без погружения в знаковую глубину произведения.

В работах Р. М. Грановской прослеживается особая линия экзистенциально ориентированных психологических исследований, имеющих в отечественной науке свою специфику и направленность, что позволило ей заложить основы важнейших областей психологической науки: психологии веры, психологии искусственного интеллекта, психологии безопасности и защиты, психологии творчества и др. Подобно художественному мастеру, она писала о жизни человека в сложных обстоятельствах современного мира, мешающих устранению противоречий между желаниями и возможностями их достижения [Грановская, 2010], отражающих метафизическое несовершенство человеческого существа [Бердяев, 1990], выражающих несоответствие экзистенциальных и исторических дихотомий [Фромм, 2016]. Эти противоречия создают нити напряжения в существовании, превращаясь в конфликты человека с собой и другими людьми, между личностью и группой, а также между разными социальными группами [Грановская, 2010]. Дж. Фаулз великолепно определял напряженность как «воздействие на человека конфликтующих чувств, идей, желаний и событий» [Фаулз, 2002, с. 166], а само человеческое существо уподобил центру «паутины из таких напряженностей» [Фаулз, 2002, с. 167], канатоходцу. Рада Михайловна писала о том, что для адаптации включаются механизмы психологической защиты, направленные на снижение напряжения и ослабление конфликтов. Однако, важнейшие конфликты и противоречия таким образом не решаются, напротив, в ситуации приспособления страх и тревога могут возрасти из-за изменения самих обстоятельств, что создает специфические зависимости, мешает самореализации и в долговременной перспективе закладывает предпосылки для личностных проблем и кризисов. Обобщая варианты их разрешения (агрессивный, пассивный и скептический), Р. М. Грановская прямо говорит о патологических вариантах, связанных с особыми состояниями сознания, достигаемыми наркотиками и т.п. [Грановская, 2010]. Эти механические и обезчеловечивающие способы внешнего снятия напряжения, временного облегчения переживаний, вхождения в круги социального дурмана в экзистенциальной традиции являются лишь формами отказа от бытия, что в терминологии отечественной психологической науки означает агрессив-

ный (через борьбу) или пассивный (через погружение в себя) разрыв отношений и связей человека с миром [Мэй, 2012; Рубинштейн, 2012]. Это падение с каната без страховки, связанное с нарушением саморегуляции, которое приводит к нагнетанию напряжения и смысловой пустоте личности, чувству нереальности своего бытия и нереализованности в жизни, требует обращению за психологической помощью [Грановская, 2010]. Как известно, такие ситуации ведут к необходимости психотерапии [Фромм, 2016], задачей которой Р. М. Грановская видела профессиональную психологическую работу с моделью мира для ее трансформации, повышения адаптационного потенциала в отношении условий жизни и их изменения. Трансформация модели мира связана с изменением ценностной структуры, поведения и общения, интеллектуальной работой с поступающей из мира информацией [Грановская, 2010]. Пересмотр обстоятельств, переосмысление ценностей, связанные с разными системами саморегуляции, интересным образом пересекаются с их гармонизацией и соотносением в становлении личности и развитии психики, что определяется как самосозидание [Елисеев, 1983].

Р. М. Грановская рассматривала высшие человеческие ценности и идеалы как способы или пути достойной самореализации человека в жизни, при которой, с одной стороны, разрешаются противоречия и конфликты, происходит сублимация их энергии, а с другой стороны, не нарушаются социокультурные нормы и традиции. К этим способам она относилась довольно ограниченный набор из любви к человеку, любви и веры в Бога и творческого начала [Грановская, 2010]. В этом смысле можно говорить и о доминанте «на лицо другого», рассматриваемой в трудах А. А. Ухтомского в связи с изучением дружбы и любви, творчества и веры, с законом заслуженного собеседника [Ухтомский, 2019, с. 429]. Все три идеала связаны с единством человека и мира в пространстве и времени, что для С. Л. Рубинштейна было предпосылкой онтологического понимания человеческой активности и объективных изменения бытия, включающего в себя не только человеческое. На этой основе он критиковал экзистенциализм (в его сартровском виде) за примат существования, где свобода снимала детерминацию и связи времен [Рубинштейн, 2012]. Протекание жизни в единстве пространства и времени (хронотопе) означает экзистенциальное и физиологическое единство человека как строителя знания и участника истории [Зинченко, 2010; Ухтомский, 2019]. Для А. А. Ухтомского это единство физического и хронологического времени, времени физики и психологии [Ухтомский, 2019]. Разрыв хронотопа есть разрыв пространственно-временного континуума, и следующий за ним разрыв пространств и времен, постоянная неуместность и безвременье в новом виде невроза – хрононеврозе [Валуев, 2020]. Свобода как сущностное человеческое проявление должна быть рассмотрена в связях с рефлексией и предметной деятельностью по мере развития технологий, которые меняют наши возможности как живых существ в преобразовании мира и человеческой природы, общественных взаимоотношений и индивидуальном саморазвитии [Диалектика..., 1989]. В этом смысле творчество является способом гуманистического самоутверждения человека, ответственного и инициативного [Рубинштейн, 2012], связанного с мышлением о будущем, с его прогнозированием [Брушлинский, 1996].

Изменение модели мира путем мыслительного моделирования как трансдукции описывалось Р. М. Грановской с учетом условий творчества людей разного пола, темперамента, возраста, доминантности и национально-культурных традиций [Грановская, 2010] в применении технологий развития когнитивных способностей для преодоления подсознательных барьеров и логических стереотипов, где особое место занимают базисные и логические операции интуиции [Грановская, 2020; Грановская, 2010]. Рассматривая разные – классификационные и целостные – модели мира одного человека, Р. М. Грановская и И. Я. Березная показали, что специальное обучение приводит к более широкому доступу личности в разные зоны информации, не только по накоплению данных, но и по вспомогательной структуре лево- и правополушарного обращения к ним, управления знаниями [Грановская, 2020], что само по себе связано с изучением специфики формирования знаниевых структур. Интересным обобщением является классификация общих способностей человека, предложенная В. Н. Дружининым в его концепции социально-средовой детерминации их развития. Со стороны способностей общим фактором в этой классификации является «умственная энергия», выражающаяся в единстве интеллекта, обучаемости и креативности, для чего была предложена схема развития [Дружинин, 2008]. Как метафорически говорит S. Chen, открытие, изобретение и инновация суть «агрегатные состояния» одного знания, последовательно разворачивающиеся в воплощении идеи в жизнь [Chen, 2022]. Важен и доменный характер знания [Чиксентмихайи, 2013]. С философской позиции любопытно, что для формирования знаниевых структур необходимо эмпатическое слияние человека с миром, тайны которого раскрываются творцу, когда тот «в своей внутренней сложности становится соизмерим со сложностью познаваемого мира...» [Эпистемология..., 2013, с. 6]. Это предполагает более широкое системное понимание творчества и его продуктов, чем это принято в классических психологических исследованиях [Шимукович, 2018], что помогает преодолеть «ямы креативности» в общественном развитии [Сухоруков, 2021, с. 29].

Творчество, рассматриваемое в биологическом, социальном и культурном измерениях, выступает в качестве величайшего резерва развития отдельного человека и социальной группы, прогресса общества на разных исторических этапах [Творчество..., 2011], который неразумно как полностью отрицать, так и полностью принимать [Чиксентмихайи, 2013]. При этом можно делить исторические периоды на эпохи цивилизации и эпохи культуры, означающие соответствующую доминантность воли к жизни или воли к культуре. Н. А. Бердяев в своей работе «Воля к жизни и воля к культуре» (1922) объяснял, что в эпоху упадка культуры и ее символического «заката» растет воля к жизни, проявляющаяся в ее стихийной и вдохновенной жажде, желании удовольствия и счастья, организации социума, социальной энтропии. В этом смысле можно говорить об исторической неудаче культуры. В эпохи расцвета культуры происходит обратное: воля к жизни жертвенно слабеет, вперед выходит воля к самоценным культурным ценностям и символам. По Бердяеву культура рождается в духе ее творцов. Цивилизационная тенденция есть в любой культуре, и ее развитие ведет от созерцания ценностей к упоению жизненной силой. Будучи укрепленной техникой и технологией, цивилизация обезличивает человека, вытесняя творчество групповыми формами деятельности. Реализация творческих сил невозможна вне личности, которая существует только в культуре. В этом Н. А. Бердяев видел парадокс истории, считая ее законом романтичности культуры в эпоху цивилизации, поскольку она всегда здесь обращена в прошлое. Чистое же развитие цивилизации, ее отрыв от культуры есть обращение в будущее, разрывающее связи времен [Бердяев, 1990]. Р. Мэй обосновывал значение бунтаря в развитии цивилизации и культуры [Мэй, 2012], а Рада Михайловна говорила напрямую, что «творческая энергия – самый драгоценный резерв человечества» [Грановская, 2010, с. 409], и очень во многом это резерв силы в ее конструктивном применении. Высокое значение творчества в сублимации энергии конфликта, идущее из психоаналитической традиции, рассматривается Грановской более сложным образом – через психологическую работу с напряжением.

Рада Михайловна писала, что «конфликт имеет двоякое назначение – с одной стороны, он отбирает энергию, а с другой – сохраняет ее. Ведь эта энергия не рассеялась в мире, она находится внутри, и может быть снова использована человеком» [Грановская, 2010, с. 409]. По С.А. Подолинскому это означает индивидуальную возможность экономного и грамотного распределения энергии, ее нерассеивания в мире [Подолинский, 2005], что затем было развернуто в работах В. М. Бехтерева, обретая значение повышения качества человеческой мысли и развития прогенератива как человека будущего [Бехтерев, 2017]. В этом смысле способность отдельного человека работать с собственной энергией и силой имеет значение как для человечества в целом, так для живой и неживой природы. Р. М. Грановская объясняла такую возможность наличием значимой цели и жизненных задач, решаемых личностью, причем «если запас исходной энергии определяет масштаб формулируемой задачи, то значимо и обратное влияние» [Грановская, 2010, с. 256]. Данное положение о взаимосвязи творческой задачи и энергии позволяет говорить об энергийном измерении творчества и его значении для человеческой природы и ее связей с мирозданием. Декапсулирование энергии конфликта в творчестве становится источником появления новых жизненных и личностных сил [Бибихин, 2010; Грановская, 2010; Зинченко, 2010; Хоружий, 2000], что в экзистенциальной традиции означает реструктуризацию самого конфликта, т.е. его перевод из деструктивного в конструктивный через выявление направления конструктивных перемен [Мэй, 2012]. Р. Мэй, которого цитирует Р. М. Грановская, понимал под силой «способность производить или предотвращать изменения» [Мэй, 2012, с. 74]. Управление переменами, которое становится все более актуальным в наши дни, связано с управлением конфликтами, за которыми, как было указано, стоят противоречия разного уровня. Недопущение исключительно деструктивного развития конфликтов является профессиональной обязанностью целого ряда специалистов. Базовый тезис Р. Мэя состоит в развертывании пяти онтологических уровней или фаз силы: силы жить, самоутверждения, отстаивания себя, агрессии и насилия. На каждом из них возможна деструктивная и конструктивная линии реализации [Мэй, 2012]. Именно поэтому Р. М. Грановская искала разнообразные пути развития творчества: методики развития интеллектуальных операций, техники диагностики и культивирования стратегий личного развития творчества и групповые методы его стимулирования, преодоления стереотипов [Грановская, 2010]. Это связывает исследовательскую линию Р. М. Грановской с культурно-исторической традицией в психологии, где активно идет работа по поиску и созданию путей и «тропинок» [Сухоруков, 2021] для взаимных переходов творчества и жизни, начиная с психологии искусства Л. С. Выготского [Выготский, 2016], через креативные методы и стратегии [Микалко, 2009; Шимукович, 2018], психотехники [Василюк, 1992; Пузырей, 2005], науку бытия живым [Бьюдженталь, 2017], искусство жизни [Вучков, 1989], к обобщению технологий жизни [Гарасов, 2006], экзистенциальных [Давыдов, 1998; Камю, 1990; Мэй, 2020; Фромм, 2016], духовных [Творчество..., 2011; Хоружий, 2000; Юнг, 2010], культурных практик творческого развития человека на его жизненном пути [Валуев, 2021; Валуев, 2022; Кэмерон, 2012], практик жизненного творчества [Патяева, 2018], психологии жизнетворчества [Леонтьев, 2012] и т.д. Для Н. А. Бердяева это более высокий практи-

ческий выход из культуры – не к цивилизации, а к духу, основанный на развитии воли к религиозному преобразованию жизни, воли к чуду, творящей новое бытие [Бердяев, 1990]. В экзистенциальной психологии он может быть обоснован как путь добродетелей в творческой диалектике с ценностями [Мэй, 2020], производными от бытия [Рубинштейн, 2012].

В творчестве выражено желание бесконечного, которое никогда не может быть полностью удовлетворено [Грановская, 2010], но может быть реализовано через символ, ставший каналом перевода энергии [Юнг, 2010]. Внутренняя работа личности с энергией и силой в творчестве представляет экзистенциальный путь к единению человека и мира. В этом тонком единении психологическое развитие воли к чуду есть развитие личностного стремления к духовному преобразованию жизни в новое бытие, творчеству бытия и нового эона. Это непопулярный и очень сложный философско-психологический путь, который профессионально проложен и научно развернут перед нами свободой духа, творчеством и жизненной энергией Человека, Ученого и Поэта в психологии – Рады Михайловны Грановской.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. Москва : Мысль, 1990. 176 с.
2. Бехтерев В.М. Наедине с убийцей. Об экспериментальном психологическом исследовании преступников. Москва : Алгоритм, 2017. 320 с.
3. Бибахин В.В. Энергия. Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. 488 с.
4. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва : ИПП, 1996. 392 с.
5. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым. Москва : Корвет, 2017. 332 с.
6. Валуев О.С. Личность и управление в бытии и действии: разница потенциалов // Личность: ресурсы и потенциал. 2020. № 4 (8). С. 25-32.
7. Валуев О.С. Фантастика как культурно-историческая практика развития свободы (к 100-летию Р. Брэдли) // Практическая психология и новая реальность. Москва : МИТУ-МАСИ, 2021. С. 16-24.
8. Валуев О.С. Экзистенциальный девиз как культурная практика разрешения личностных проблем и жизненных трудностей // Практическая психология и новая реальность. Москва : МИТУ-МАСИ, 2022. С. 135-144.
9. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15-32.
10. Вучков Ю. Искусство жить. Москва : Политиздат, 1989. 288 с.
11. Выготский Л.С. Психология искусства. Санкт-Петербург : Азбука, 2016. 448 с.
12. Грановская Р.М., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. Харьков : Гуманитарный Центр, 2020. 324 с.
13. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. Санкт-Петербург, 2010. 416 с.
14. Давыдов В.В. Последние выступления. Москва : ПЦ «Эксперимент», 1998. 88 с.
15. Диалектика свободы как творчества. Алма-Ата : Наука, 1989. 232 с.
16. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 368 с.
17. Елисеев В.А. Осознаваемые и неосознаваемые компоненты творческого мышления // Исследование проблем психологии творчества. Москва : Наука, 1983. С. 247-266.
18. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. Москва : ЯСК, 2010. 592 с.
19. Камю А. Творчество и свобода. Москва : Радуга, 1990. 608 с.
20. Кэмерон Дж. Путь художника. Москва : Лайвбук, 2012. 272 с.
21. Леонтьев Д.А. Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноо-техника, жизнетворчество // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4. С. 164-185.
22. Микалко М. Взламывая стереотипы. 9 стратегий креативного гения. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 352 с.
23. Мэй Р. Мужество творить. Санкт-Петербург : Питер, 2020. 160 с.
24. Мэй Р. Сила и невинность. Москва : Винтаж, 2012. 224 с.
25. Патяева Е.Ю. Мастерская саморазвития личности // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. Москва : ИД ЯСК, 2018. С. 501-529.
26. Подолинский С.А. Труд человека и его отношение к распределению энергии. Москва : Булые Альвы, 2005. 160 с.
27. Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. Москва : Смысл, 2005. 680 с.
28. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 224 с.
29. Сухоруков А.Н., Лунина Е.Н., Васкелайнен В.Я. Эра креативности. Москва, 2021. 140 с.
30. Тарасов В.К. Технология жизни: книга для героев. Москва : Хорошая книга, 2006. 224 с.
31. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. Москва : ИП РАН, 2011. 736 с.

32. Ухтомский А.А. Доминанта. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 512 с.
33. Фаулз Дж. Аристос. Москва : Эксмо-Пресс, 2002. 432 с.
34. Фромм Э. Человек для себя. Москва : АСТ, 2016. 320 с.
35. Хоружий С.С. О старом и новом. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 477 с.
36. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. Москва : Карьера Пресс, 2013. 528 с.
37. Шимукович П.Н. Побуждение к творчеству: истоки успешных инноваций. Москва : Ленанд, 2018. 304 с.
38. Эпистемология креативности / отв. ред. Е. Н. Князева. Москва : Канон+, 2013. 520 с.
39. Юнг К.Г. Об энергетике души. Москва : Академический Проект, 2010. 297 с.
40. Chen S. Discovery, invention, and innovation: Are they really different? Academia Letters, 2022. Article 4747.

УДК 159.9

Л.А. Варавина

ВЕРА КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРИ СОВЛАДАНИИ С КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается роль личностных ресурсов в столкновении с кризисной ситуацией. Ресурсы личности рассматриваются как элемент индивидуальной способности к адаптации. Когнитивная оценка определяет реакции на кризисную ситуацию и ее протекание. Вера в себя описывается как организующий ресурс, определяющий представления субъекта деятельности и как средство реструктуризации когнитивной оценки кризисной ситуации. Укрепление веры способствует успешному выходу из кризисной ситуации.

Ключевые слова: способность к адаптации, личностные ресурсы, кризисная ситуация, вера.

L.A. Varavina

FAITH AS A PERSONAL RESOURCE IN COPING WITH A CRISIS SITUATION

Abstract. The article reveals the role of personal resources in dealing with a crisis situation. Personal resources are considered as an element of individual adaptability. Cognitive assessment determines responses to a crisis situation and its course. Self-belief is described as an organizing resource that determines the perceptions of the subject of activity and as a means of restructuring the cognitive assessment of a crisis situation. Strengthening faith contributes to a successful way out of a crisis situation.

Keywords: ability to adapt, personal resources, crisis situation, faith.

Согласно А. Маслоу, «наиболее поучительный жизненный опыт людей зачастую связан с отдельными житейскими эпизодами, вроде трагедии, смерти, травмы, смены вероисповедания и неожиданного озарения, которые меняли все их мировоззрение и, соответственно, всю их деятельность» [Медведев, 2000, с. 223]. Кризисные события позволяют научиться действовать по-новому в новых условиях. Однако, между столкновением с кризисной ситуацией и ее преодолением происходит процесс адаптации, который занимает определённое время. В это время происходит приспособление к новым условиям, что ведёт к становлению личности, совершенствованию.

То, как человек справляется с кризисным событием во многом обусловлено тем, как человек привык справляться с трудностями. Соответственно, проживание кризиса может быть разным. Оказавшись в схожей ситуации один будет опираться на то, полагать, что он может что-то предпринять, сделать, а другой будет убежден, что ничего поделать уже нельзя. Таким образом, во втором случае кризис может затянуться и быть более болезненным. Ориентация на преодоление кризиса позволяет находить новые возможности и пути их реализации.

На протяжении жизни каждый сталкивается с кризисными ситуациями разной интенсивности, которые позволяют раскрыть и применить уже имеющиеся способности и таланты. В то же время — кризис можно назвать движущей силой, так как он способен включить с большей силой то, что использовалось в привычных условиях в меньшем объёме и выйти на новый уровень развития. Например, смерть близкого человека раскрывает способность управлять бизнесом в одиночку, в то время как раньше он принадлежал двоим. Именно в столкновении с тем, что выше привычных возможностей, появляется рост, в новых условиях.

Личностные ресурсы или ресурсы личности в психологической литературе понимаются как возможности, источники сил, средства, использование которых помогает справляться с жизненными трудностями. К личностным ресурсам можно отнести, например, убеждения, ценности, здоровье, жизнестойкость, смыслы и тд. Они могут дополнять, ослаблять или усиливать друг друга. С.Хобфолл отмечает, что личностные ресурсы можно назвать фундаментальным элементом индивидуальной **способности к адаптации**. При возникновении стрессовых обстоятельств ресурсы позволяют сохранять стойкость и справляться с обстоятельствами, а также сохранять силу и устойчивость, реализовывать поставленные цели [Иванова, 2013, с. 122].

Наличие ресурсов личности говорить о возможности человека справляться с жизненными трудностями. Наоборот, их отсутствие или низкий уровень снижают способность преодолевать трудности. Совокупность ресурсов личности - это большая система способностей человека, в которой собрано многообразие ресурсов. Для разных личностных ресурсов свойственны особенности сохранения, накопления, умение приспосабливаться к обстоятельствам, воздействия друг на друга [Логинова, 2009, с. 21].

Можно выделить два подхода к пониманию ресурсов личности. В первом авторы (Бодров В.А., Муздыбаев К.) обозначают ресурс как некий «резерв» сил и способностей для совладения со стрессовыми ситуациями. Во втором, которому можно отнести взгляды Мандриковой Е.Ю, Водопьяновой Н.Е. - ресурс рассматривается как направленность личности, потенциал для лучшей адаптации [Бурага, 2006, с. 212].

И.П. Шкуратова и Е.А. Анненкова выделяют следующие группы личностных ресурсов:

1. Мировоззрение и верования человека, сила духа. 2. Интеллект, креативность, интерес к миру. 3. Системы навыков, умений и знаний. 4. Энергетический ресурс, включающий физическое и психическое здоровье, выносливость человека, его темпераментальные характеристики. 5. Свойства личности, направленные на противостояние разрушительным воздействиям (жизнестойкость, целеустремленность, оптимизм, locus контроля и т.п.) [Шкуратова, 2007, с. 18].

Согласно ресурсному подходу в психологии, существует процесс распределения ресурсов. Логинова М.В. пишет, что М. Селигман (1995) в качестве главного ресурса в совладании со стрессом рассматривал оптимизм. А. Бандура предложил использовать понятие «самоэффективность». С. Мадди (2002) в качестве одного из ведущих ресурсов, влияющих на использование копинг-стратегий, предлагает конструкт (hardiness) «жизнестойкость» (по Л.А. Александровой) [Логинова, 2009, с. 22].

Авторы И.П.Шкуратова и Е.А.Анненкова на первое место ставят мировоззрение, объясняя это тем, что «наличие устойчивой позитивной картины мира помогает человеку справляться с изменениями, происходящими в его судьбе. Чем более позитивной является эта картина, и чем более адекватно она отражает реальную действительность, тем более эффективным будет работа по адаптации человека. Особую роль в этом играет вера человека в Бога, которая укрепляет силу его духа» [Шкуратова, 2007, с. 18]. Мне близка данная позиция, где вера определяет представления человека о той или иной ситуации и способности адаптироваться, совладать с ней. Однако, на мой взгляд не как таковая вера в Бога, а именно степень убежденности в способности справиться с кризисным событием, вера в свои собственные силы является более значимой. Тогда вера в Бога выступает в качестве опоры в собственные силы. Например, если вера в Бога раньше помогала совладать с трудностями, личность продолжает опираться на неё, используя религиозное мышление.

Важную роль играет когнитивная оценка ситуации. Именно от неё зависят эмоциональные и телесные реакции, а также поведенческие стратегии. В долгосрочной перспективе при негативной оценке может наблюдаться спад в таких эмоциональных проявлениях как повышенная тревожность, апатия, чувство вины, раздражение и агрессия и др., на телесном уровне- обострения хронических заболеваний, повышенное напряжение, и др. на поведенческом уровне- избегание, фиксация на проблеме, самообвинение и др. Подобные реакции скорее можно отнести к деструктивным, не помогающим в преодолении кризиса, а усугубляющим негативный исход. И, наоборот, позитивная оценка ситуации ведёт к более конструктивным реакциям, влияя на исход кризиса [Монина, 2009, с. 99]. Необходимо провести реструктуризацию когнитивной оценки ситуации, и выбрать более адаптивную модели мышления, в соответствии с которыми впоследствии выстраиваются успешные стратегии. В качестве средства реструктуризации может быть использована вера.

Вера- это убеждённость в чём-либо, принятие за истину. Вера - то, что объединяет людей. Каждый во что-то верит, но верит в разное. Я предлагаю рассматривать феномен веры, как ключевую способность выстоять перед жизненными трудностями и как главный элемент, управляющий и организующий другие ресурсы.

Вера обладает свойством принятия человеком за истину того или иного факта. Таким образом, человек принимает за действительность то, во что верит. Вера позволяет строить «свою» реальность. Так, влияя на веру, возможно выстроить новую реальность. Например, если человек верит в то, что он неудач-

ник и верит в то, что «если у меня не получается сразу, то вовсе не получится». Однако, изменив убеждение на более гибкое, например, «что-то может не получаться, но я со многим могу справиться», он начинает замечать, как преодолевает трудности все легче и получается то, что не получалось раньше. Влияя на веру мысли, происходит влияние на стратегии поведения. В первом случае, скорее про избегание, во втором- про активную позицию и попытки попробовать неоднократно для достижения результата.

Укрепление веры ведёт к адаптации в кризисной ситуации. Именно вера влияет на когнитивную оценку ситуации и способствует мобилизации и укреплению ресурсов личности. Вера создаёт возможность идти дальше в кризисной ситуации и выработать эффективные стратегии поведения в зависимости от выбранных способов желаемого поведения в соответствии с верой [Никольская, 2015, с. 4]. Если человек утрачивает веру в собственные силы, то способность эффективно использовать ресурсы личности в значительной степени снижается, а ее укрепление, особенно в кризисных ситуациях, поможет успешному совладению с кризисом и выходу из кризисной ситуации.

Библиографический список

1. Бурага Н., Платон К. Концептуальные подходы к проблеме личностных ресурсов // *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)* 95 (5), 211-214, 2016
2. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // *Журнал Высшей школы экономики. Серия: Психология*. 2013. Т. 10. № 3. С. 119-135.
3. Логинова М.В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // *Вестник Московского университета МВД России*. 2009. № 6.
4. Медведев Д. Экономический кризис - не нужно обольщаться - еще далек от завершения // *Управление персоналом*. 2000. № 22.
5. Моница Г.Б., Раннала Н.В. Кризис и психологические ресурсы человека // *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*. 2009. №3 (25).
6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Кризисная психологическая помощь и психология веры // *Медицинская психология в России*. 2015. № 1 (30).
7. Шкуратова И.П., Анненкова Е.А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями // *Психология кризиса и кризисных состояний*. 2007. Вып. 4. С. 17-23.

УДК 159.9

А.В. Карпов

СПЕЦИФИКА СОСТАВА И ДИНАМИКИ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие специфику состава и динамики когнитивных способностей в информационной деятельности, реализующейся на основе компьютерных технологий. Раскрыт сложный и неоднонаправленный характер профессио-генетической динамики этих способностей, сочетающий черты как позитивного, так и негативного плана. Показана необходимость реализации по отношению к данной проблеме функционально-генетической парадигмы психологической теории способностей. Обоснована перспективность концептуального синтеза психологической теории способностей и новой для нее предметной области – исследованиями в области информационной деятельности и IT-сферы в целом.

Ключевые слова: информационная деятельность, способности, когнитивные способности, цифровизация, компьютеризация, оперативность.

А. V. Karпов

SPECIFIC COMPOSITION AND DYNAMICS COGNITIVE ABILITIES IN INFORMATION ACTIVITY

Abstract. Theoretical and methodological materials are presented that reveal the specifics of the composition and dynamics of cognitive abilities in information activities implemented on the basis of computer technologies. The complex and non-unidirectional nature of the profессиоgenetic dynamics of these abilities is revealed, combining the features of both positive and negative plans. The necessity of implementing the functional-genetic paradigm of the psychological theory of abilities in relation to this problem is shown. The prospects of the conceptual synthesis

of the psychological theory of abilities and a new subject area for it - research in the field of information activity and the IT sphere as a whole are substantiated.

Keywords: information activity, abilities, cognitive abilities, digitalization, computerization, efficiency.

Одним из основных положений психологии способностей является, как известно, тезис, согласно которому они развиваются в деятельности, а сама деятельность, в свою очередь, является комплексной и достаточно мощной детерминантой такого развития. Собственно говоря, эта же мысль составляет необъемлемую часть и одного из наиболее значимых методологических принципов психологии в целом – принципа единства психики и деятельности, который гласит, что «психика не только проявляется в деятельности, но и развивается в ней» [Рубинштейн, 1973]. Данное положение приняло характер своеобразной аксиомы и уже практически не обсуждается, а просто принимается как некоторая несомненная данность. В нем, согласно сложившемуся отношению, зафиксирована реальность, которая не должна подвергаться методологической рефлексии, а лишь использоваться как доказанный результат и подлежать конкретизации и углублению, развитию и уточнению и пр. При этом, разумеется, такая конкретизация приводит, как правило, к новым и существенно более сложным вопросам, связанным, например, с выявлением и объяснением базовых закономерностей и особенно – механизмов такого развития, с дифференциацией и спецификацией этого положения по отношению к качественно разным психическим образованиям и структурам и др. В этом плане получены достаточно существенные результаты, сформулированы конструктивные подходы к их решению [Ананьев, 1978; Ильин, 1987; Шадриков, 1995]. В частности, весьма продуктивным представляется подход, согласно которому в основе этого лежит трансформация операционных механизмов психических процессов и структур в оперативные и их динамика под воздействием деятельностной детерминации [Шадриков, 1995].

Вместе с тем, по мере развития психологии способностей, а также психологии профессиональной деятельности появляется все больше данных и фактов, эксплицирующих более сложную и неоднозначную картину, нежели та, которая зафиксирована в констатированном выше общем положении. Так, в частности, оно в значительно большей степени релевантно относительно менее сложным психическим процессам и функциям, которые, действительно, существенно трансформируются под влиянием деятельностной детерминации. Классический пример этого – деятельность дегустаторов. В еще большей степени это относится к различным видам спортивной деятельности, в которых динамике подвержены еще более простые функции – причем, не только собственно психические, а биологические, а также морфологические и ресурсные характеристики организма в целом. По отношению к более сложным психическим функциям и процессам – особенно, к мышлению эта закономерность прослеживается в менее явном виде. Так, например, практически отсутствуют доказательные и однозначные по смыслу данные о значимом и рельефном развитии потенциала мышления, особенно – творческого, его уровневых характеристики и качественных особенностей. Более того, нередко фиксируются обратные тенденции, состоящие в снижении продуктивности мышления под влиянием деятельностной детерминации, а также сопряженной с ней возрастной динамикой, которая также на определенных возрастных этапах начинает обуславливать снижение когнитивного потенциала. Кроме того, аналогичная неоднозначность существует и в плане дифференциации этой закономерности по отношению к разным видам деятельности. Это означает, что она проявляется тем менее отчетливо, чем сложнее эти виды. В относительно простых видах деятельности она более рельефна, а по мере их усложнения она становится более завуалированной. Очень показательной в обоих этих планах является, например, деятельность самого психолога, особенно практического. Хорошо известно, что такое – несомненно, значимое для нее свойство, как рефлексивность характеризуется весьма сложной и неоднозначной профессиогенетической динамикой, которая может иметь и негативный характер. Это означает, что ее индивидуальная мера, обычно снижается, а не возрастает с увеличением стажа, что имеет под собой целый комплекс причин [Карпов, 2011]. Наконец, в этом же ряду должны быть отмечены и известные исследования так называемых профессиональных деформаций, которые также демонстрируют значимый факт не только прогрессивного, но и регрессивного развития психических структур и качеств под влиянием деятельностной детерминации [Карпов, 2014; Психология..., 2001]. Все это не только позволяет, но и заставляет обратиться к рассмотрению констатированного - наиболее общего и аксиоматического положения теории способностей и подвергнуть его дальнейшей конкретизации и, возможно, уточнению, используя при этом данные, полученные по отношению к относительно наиболее современным – новым и сложным видам и классам деятельности, которые по понятным причинам не учитывались традиционной теорией способностей. И безусловно, наиболее репрезентативным и показательным в этом плане является особый, качественно специфический класс деятельности – субъектно-информационный, в особенности в тех его разновидностях, которые реализуются на основе компьютерных технологий.

Действительно, как показано в целом ряде работ, в том числе – и наших, он характеризуется весьма существенной и многоплановой спецификой, которая должна быть учтена и при разработке проблемы способностей в целом, и при развитии представлений об их развитии в деятельности, в особенности [Газзали, 2019; Карпов А.А., 2021; Карпов А.В., 2021; An Introduction..., 2016; Attrill, 2016]. При этом, приходится учитывать, что, к сожалению, до настоящего времени данный класс деятельности весьма слабо вовлечен в проблематику психологии способностей, а она также пока не ассимилировала его в необходимой (и даже – минимальной) степени. Это негативно сказывается и на его исследованиях, и – что особо значимо в контексте данной работы – на самой теории способностей. И наоборот, попытки синтеза представлений в этих областях приводят к достаточно показательным и перспективным заключениям и обобщениям. В этом плане необходимо, по нашему мнению, зафиксировать следующие из них, имеющие принципиальный характер и подлежащие осмыслению именно в контексте психологической теории способностей.

Так, прежде всего, следует зафиксировать факт наиболее общего и принципиального плана, согласно которому сам вопрос о наличии специфических «компьютерных» или по-другому «цифровых» способностей находится лишь на этапе постановки и разработан в весьма слабой степени. Отсутствуют сколько-нибудь развитые и обоснованные исследования, эксплицирующие их сущность и тем более – раскрывающие их структуру или даже – просо доказывающие (или опровергающие) их самостоятельность как особого класса способностей. Не представлена и их дифференциация в отношении различных видов и типов деятельности этого класса – например, в деятельности рядовых пользователей, с одной стороны, и программистов, с другой. В самом деле, если следовать логике одной из основных парадигм теории способностей – структурно-морфологической, такие специальные способности (как оппозиция общим) должны существовать, поскольку в этой парадигме они как раз и дифференцируются на основании различий видах и типах деятельности [Ильин, 1987]. Вместе с тем, существенно более конструктивной в этом плане является на наш взгляд, вторая основная парадигма теории способностей – функционально-генетическая. Согласно ей, отдельные - специальные способности дифференцируются не по деятельностному критерию, а на основании их соответствия с ровничными психическими функциями [Рубинштейн, 1973; Шадриков, 1995].

Действительно, психологический анализ информационной деятельности, реализующейся на основе компьютерной техники, вскрывает следующее обстоятельство наиболее общего и принципиального плана. По всем своим атрибутам и вообще – по содержательным и структурным характеристикам эта деятельность не только вплотную приближается к тому, что обычно обозначается как ее внутренний план, как структура и содержание психической регуляции, но и вообще практически к ней сводится. Деятельность в целом во многом или даже – практически во всех ее основных моментах переходит во внутренний план, а ее структура и содержание становятся принципиально подобными структуре психической регуляции как таковой. То, что выступало по отношению ко всем иным видам и типам деятельности как ее регулятор, а соответственно, лишь ее часть, по отношению к субъектно-информационному классу становится всей деятельностью – по крайней мере, в ее атрибутивных чертах и основных механизмах реализации.

Отсюда вытекает важный, по нашему мнению, вывод методологического плана. Структура деятельности субъектно-информационного класса и, соответственно, система ее процессуальных регуляторов во многом повторяет или даже воспроизводит – мультиплицирует структуру психической регуляции в целом и ее когнитивную «составляющую», в особенности. Становится очевидным, что по отношению к ней ее собственно психологическое обеспечение, фактически, становится во многом просто тождественным структурно-функциональной организации когнитивной подсистемы психики – как по составу, так и по динамике. Данная деятельность эксплицируется как подчеркнута когнитивная не только по своим атрибутам, но и по механизмам. Такая конгруэнтность – практически изоморфизм, доходящий до степени тождества, между структурой и содержанием деятельности и когнитивной подсистемой должна быть зафиксирован специально, поскольку она содействует определению состава способностей ней.

Действительно, отсюда с необходимостью следует, что весь комплекс специфически «компьютерных» (цифровых) способностей практически тождественен системе способностей когнитивного плана, которые, в свою очередь, конгруэнтны структуре и содержанию когнитивной подсистемы психики – тем когнитивным процессам и функциям, которые ее составляют. Специальные «цифровые» способности – это, фактически, те же самые специальные способности, которые дифференцированы в функционально-генетической парадигме как базовые и которые соотносятся с самими психическими функциями и процессами. Именно в этом проявляется максимальная конгруэнтность данной парадигмы и содержания задач исследования информационной деятельности в целом и способностей к ней, в частности. Однако отсюда следует и то, что констатированное выше – наиболее общее положение, согласно которому способности развиваются в деятельности, также должно быть конкретизировано по отношению к этой деятельности до следующего вида. Действительно, если оно справедливо, то в информационной деятельности,

реализующейся на основе компьютерных технологий, значимому развитию должны быть подвержены именно основные когнитивные процессы и функции, поскольку именно они и составляют содержание и структуру самих специальных способностей в ней. Однако здесь и возникает ключевой вопрос – а как обстоит дело на самом деле, а не на основе теоретических ожиданий? Как влияет деятельностная детерминация на направленность и меру профессиогенетической динамики когнитивных процессов и функций? Как она соотносится с традиционно сложившимися представлениями в данной области?

Ответ на эти и иные подобные им вопросы вполне очевиден и основан на обширном комплексе полученных к настоящему времени результатов, в том числе и наших [Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В., Филиппова Ю.В., 2021; Карпов А.В., 2021]. Их общий смысл может быть резюмирован следующим образом. Компьютерные технологии, информационная деятельность, базирующаяся на них, а также цифровизация всех сфер социума и его «интернетизация» приводят не только к позитивным последствиям, но и к множественным последствиями негативного плана. Они детально и многопланово описаны в соответствующей литературе, а акцентирование именно на них стало даже своего рода «трендом и модой». Достаточно указать в этой связи просто на названия наиболее известных работ по этой проблеме («Пустышка»; «Антимозг: цифровые технологии и мозг»; «Укрощение цифровой обезьяны»; «Мозг Онлайн» [Газзали, 2019; Пан, 2014; Смолл, 2011; Шпитцер, 2014]). В них показано, что они негативно влияют практически на все уровни и виды психических процессов – начиная от относительно менее сложных – сенсорных и перцептивных и заканчивая наиболее сложным ими – мнемическими и мыслительными.

Современные компьютерные технологии предоставляют такое качество информации, которое отнюдь не способствует развитию высших видов памяти. Цифровая информация носит, как правило, достаточно поверхностный характер и не нуждается в семантической обработке. Кроме того, информация извлекается по запросу, и у субъекта нет необходимости в ее долгосрочном сохранении и целевой установки на длительное запоминание, так как по запросу ее всегда можно актуализировать. В результате из всех видов памяти наиболее активно формируются, в основном, эпизодическая, фрагментарная, кратковременная, механическая и произвольная. Однако более сложные – высшие формы и уровни памяти – семантическая, произвольная, долговременная и др. зачастую складываются в относительно более дефицитном виде. В итоге наиболее развитой у молодых людей оказывается кратковременная память, что закономерно, учитывая клиповость мышления (см. далее). В кратковременной памяти информация хранится как раз небольшими «порциями». Загрузка информации в кратковременную память не вызывает у зрителей никаких сложностей. Но дальше, в долговременную память информация не передается, поскольку вместо долговременной памяти есть компьютер или телефон. В результате, даже употребляется такой термин, как «синдромом амнезии», отражающий негативное развитие памяти как таковой, а эксперты ВОЗ отмечают, что человечеству угрожает «цифровой Альцгеймер». Как указывает Н. Карп, «компьютер убивает ваш мозг»; «техно-мозговое выгорание» грозит перерасти в эпидемию» [Карп, 2012].

Еще более выражены негативные последствия по отношению к мышлению, а самым демонстративным проявлением этого является так называемое «клиповое мышление». В этом плане можно привести следующую его характеристику. «Люди с перекосом в его сторону плохо работают самостоятельно, не справляются с большими объемами информации. Привыкнув к лаконичным подписям, ярким иллюстрациям и коротким видео, они зачастую не способны осилить многостраничный текст и начинают отвлекаться уже на пятой минуте лекции. У них низкая концентрация внимания, плохая долгосрочная память, отсутствует способность делать аналитические построения и выстраивать логические цепочки. Представителям «клипового» поколения сложно увидеть картину целиком и учесть все факторы, чтобы сделать верные выводы. Психика перестает фиксировать подробности и упрощает ситуацию, а это естественным образом влияет на успеваемость в школе, результаты экзаменов и карьерные успехи» [Карпов, 2014]. Существенное негативное влияние цифровизации на мышление связано с кардинальной сменой материала мышления. Несколько упрощая ситуацию, можно заключить, что знания уступают место информации, содержание уступает место контенту [Карпов, 2021]. Переработка информации подменяется ее поиском, фильтрацией и использованием, следствием чего является резкое снижение интеллектуальной активности, связанной с переработкой сложной и объемной информации, с восприятием семантически наполненных текстов. В результате, доступность больших массивов информации оборачивается несформированностью механизмов, на основе которых происходит переработка и усвоение информации [Карпов, Карпов, Маркова, Филиппова, 2021]. Наблюдается диссонанс, между расширением информационной ёмкости среды и несформированностью механизмов для ее качественной обработки. Представляется, что это наиболее фундаментальный вызов, с которым сталкивается и психология, и психика формирующейся личности. Обилие информации не только не является непосредственным стимулом этого формирования, но в какой-то степени ингибирует его, а также находящиеся в его основании механизмы. Таким образом, можно говорить о том, что объем информации растет экспоненциально, а затраты на ее получение пада-

ют, снижаются требования к активности психики в процессе познавательной деятельности, вызывая синдром снижения когнитивности. Отрицательную корреляцию между когнитивными способностями и использованием интернета показало и исследование, в котором было подтверждено, что люди, которые отличаются повышенными аналитическими способностями, меньше используют Интернет в своих смартфонах для узнавания/припоминания чего-либо в повседневных ситуациях по сравнению с людьми с неаналитическим стилем мышления. Существуют указания на результаты, согласно которым современные школьники дают примерно на 20% меньшие оценки тестов на креативность, чем школьники двадцатилетней давности [Карпов А.В., 2021].

В своей совокупности все это приводит к известному синдрому, обозначаемому понятием «снижения когнитивности». Однако тем самым складывается ситуация, принципиально отличная от тех представлений, которые сложились традиционно и даже противоположная им. Деятельность (в данном случае – информационная, компьютерная) не только не выступает позитивной детерминантой развития способностей (в данном случае – когнитивных), а является фактором их ингибции. Несколько схематизируя, можно заключить, что она является детерминантой негативного развития самих специальных способностей к ней. Тем самым, и общая – зафиксированная выше закономерность, согласно которой «психика развивается в деятельности» не только не сохраняется, но и в определенном смысле инвертируется. Такие важнейшие «составляющие» психики, как когнитивные способности, фактически, не только не развиваются, а наоборот, снижают свой потенциал под влиянием деятельностной детерминации. Позитивно влияя на эффективность цифровой деятельности, эти специальные способности под влиянием все той же деятельности не развиваются, а напротив, снижаются. Такой «причудливой» картины не было никогда ранее: то, что «хорошо для деятельности» (способности к ней), тем не менее, под влиянием самой деятельности снижают свой потенциал. Принцип единства психики и деятельности начинает «работать с обратным знаком». Само это единство эксплицируется не как их синергия, а как «петля отрицательной обратной связи» между ними: чем больше цифровой опыт, тем выраженнее синдром «снижения когнитивности» и, следовательно, меньше сам когнитивный потенциал. Безусловно, это общее заключение является по необходимости несколько упрощенным и схематизированным, поскольку отмеченная тенденция представлена с существенно разной степенью по отношению к разным видам самой информационной деятельности. Так, в наших исследованиях показано, что она более выражена для тех видов этой деятельности, которые носят относительно более простой, алгоритмизированный характер – для «простых пользователей». Однако по отношению к деятельности программистов и тем более разработчиков она не только практически не представлена, но и имеет обратную тенденцию [Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В., Филиппова Ю.В., 2021].

Далее, очень показательным и то, что синдром «снижения когнитивности» - это вовсе не единственное последствие цифровизации, а ее влияние на психику отнюдь не исчерпывается только когнитивной подсистемой. Не менее, а пожалуй, еще более известными и представленными в литературе являются и те последствия негативного плана, которые имеют место по отношению к двум другим базовым подсистемам – регулятивной и коммуникативной. Не имея возможности здесь подробно останавливаться на этом аспекте, подчеркнем лишь главное. Исследования убедительно свидетельствуют о том, что по отношению к сфере регуляции также можно констатировать такие негативные симптомы, как снижение инициации, дефицит самоконтроля, несформированность навыков саморегуляции и др. [Скиннер, 2019; Тоффлер, 1999]. По отношению к коммуникативной подсистеме также описаны множественные эффекты негативного плана – нарастающая асоциализация, неумение устанавливать социальные контакты, несформированность способов преодоления межличностных конфликтов, подмена «живого общения» перепиской и др. Все это, хотя и опосредствованно, но сильно влияет и на собственно когнитивные характеристики личности и отнюдь не в позитивном направлении.

Однако, в связи со всем этим, возникает наиболее важный и принципиальный вопрос – как отнестись ко всему этому? Какова должна быть оценка и объяснение той - совершенно новой реальности, которая с несомненностью возникает вследствие появления нового класса деятельности и которая противоположна (по крайней мере – на первый взгляд) классическим положением теории способностей в целом и принципу единства психики и деятельности, в частности? Как понять тот факт, что новый класс способностей, порожденный когнитивными способностями, начинает негативно влиять на них самих – не фасилитируя, а ингибируя их? Продукт когнитивной эволюции человека – компьютерные технологии, фактически, во все большей степени начинают выступать ее тормозом, поскольку приводят к «снижению когнитивности» (и регулятивности, и коммуникативности). Ситуация усугубляется еще и тем, что, как говорится в подобных случаях, «с этим ничего нельзя сделать». В самом деле, бессмысленно ставить какие-то пределы и ограничивать прогресс самой цифровизации; напротив, ее темпы будут только возрастать. Столь же бессмысленно пытаться ограничить «компьютерное время» и «цифровую занятость», поскольку

компьютер как средство труда и намного эффективнее, и в существенно большей степени конгруэнтен одному из базовых принципов организации психики – принципу экономии. Кроме того, работа с ним и легче, и привлекательнее и пр. Однако, наиболее существенно то, что общая эффективность такой деятельности намного выше, чем всех иных деятельностей (то есть не базирующихся на технологиях) – даже несмотря на то, что имеют место все отмеченные выше негативные синдромы. Компьютерная техника, приводя к определенному снижению когнитивного и иного субъектного потенциала, все же дает несопоставимо больший выигрыш в использовании этого потенциала при работе с ней.

Кроме того, представленная выше картина должна быть дополнена и материалами самых последних исследований, которые показывают негативное влияние компьютерных видов деятельности не только на указанные выше подсистемы, но и на иные сферы и уровни общей организации психики. Так, в работах [Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В., Филиппова Ю.В., 2021; Карпов А.В., 2021] было показано, что под влиянием деятельностной детерминации (в данном случае – со стороны компьютерных деятельностей) имеет место не только синдром «снижения когнитивности», но и сопряженный с ним и даже производный от него синдром «снижения метакогнитивности». Причем, он даже еще более выражен и состоит том, что ингибиции подвергаются уже не когнитивные процессы, а процессы иного класса – метакогнитивные. Далее, показано, что и другой класс «вторичных» процессов – метарегулятивные также характеризуется негативной динамикой. В результате этого возникает еще один характерный феномен, обозначенный понятием *reduction of agency* – ROA [Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В., Филиппова Ю.В., 2021]. Он состоит в снижении степени субъектности деятельности, в ослаблении «чувства контроля за деятельностью» и в отчуждении ряда деятельностных функций за счет их транспонирования на компьютер. Наконец, в этом же ряду закономерностей должны быть зафиксированы и те трансформации, которые происходят по отношению к наиболее обобщенному процессу – рефлексии, а тоже к рефлексивности как личностному качеству. Здесь имеющая место динамика наиболее рельефна, а ее последствия весьма очевидны. Действительно, как показано в наших работах, специфика этой деятельности состоит еще и в том, что она носит выраженно алгоритмизированный характер, который в значительной мере противоположен по самому своему духу вариативности и неопределенности организации деятельности и поведению в ней субъекта. Все это порождает известную «машинообразность» и формализованность данной деятельности, антагонистичную рефлексивности как «чисто человеческого» качества (а не «машинного»). Следовательно, чем более в деятельности и доминирует само «машинное» начало, то есть чем более совокупность основных деятельностных функций транспонируется от субъекта к объекту и средствам деятельности (а именно это и имеет место в компьютерных деятельностях), тем меньше места в ней объективно остается для рефлексивных средств. В силу этого, собственно говоря, и происходит отображение данной особенности на уровне субъективной репрезентации информационной деятельности, выражающееся в минимизации средств рефлексивного контроля, в нарастании ее арефлексивности.

Можно видеть, однако, что все это не только не снимает исходного вопроса, а только обостряет его (напомним, что он состоит в том, чтобы попытаться оценить и объяснить своеобразную инверсию «нормальных» отношений между деятельностью и ее психическим обеспечением в целом и способностями, в частности). На наш взгляд, в плане его возможного решения могут быть высказаны следующие соображения. По-видимому, в определенном пересмотре и даже в существенной корректировке нуждается сама традиционно сложившаяся коннотация понятия «развития», равно как и традиционные представления о том, какие критерии существуют для оценки уровней развития основным когнитивных процессов; поясним сказанное. Так, согласно традиционным представлениям, само развитие по отношению к способностям обычно ассоциируется, в основном, с повышением их индивидуальной меры, то есть с количественными характеристиками. Вместе с тем, как известно, развитие предполагает и возможность качественных трансформаций – возникновения новых «измерений» у когнитивных способностей, их новых форм и проявлений. И в этом плане уже существующие данные показывают, что далеко не всегда доминирующие представления о таких компьютерных новообразованиях когнитивного плана, как, скажем, клиповое мышление или «цифровое» мышление или, например, транзактная (внешняя) память безупречны, а сами они только негативны. Дело в том, что в определенном смысле и по отношению к новым средам и условиям – к новой реальности они более конгруэнтны и адекватны, нежели традиционные когнитивные структуры. Они не только возникли под давлением практики, но и выдержали проверку ей. Они тем самым эксплицируются как, хотя и деструктивные с точки зрения классических представлений – «негативные» эффекты, но одновременно – как адаптационно важные и даже незаменимые формы. Например, очень показательным в этом плане является фактическое вытеснение «поиска в памяти» «памятью по запросу». Субъект старается запомнить не саму информацию, а то место в киберпространстве и тот способ, где она локализована и которым ее можно актуализировать. Это пример того, как часть собственно психических функций экстернализируется – передается средству труда (компьютеру), в результате чего ха-

рактические характеристики самого субъекта понижаются, а общий функциональный ресурс его деятельности возрастает. Понятно, что с этим уже не только нельзя, но и не нужно «бороться». Более того, при такой интерпретации так называемые «негативные последствия» обретают совершенно новый смысл – они предстают как следствие распределения собственно субъектных функций между самим субъектом и средством его труда. Имеет место аналог того, что намного раньше происходило по отношению к оптимизации физического труда – его передача техническим устройствам. Она, как известно, также отнюдь не способствовала повышению физических возможностей субъекта труда, хотя обусловила несопоставимо больший выигрыш в общей эффективности деятельности. Она также привела, как известно, к существенному снижению физического потенциала. Точно также обстоит дело и по отношению к компьютеризации: да, она приводит к известному «снижению когнитивности» (и метакогнитивности, регулятивности и пр.), но сопровождается и несопоставимо большим выигрышем в общей эффективности деятельности такого плана. Психика же «распознает» эту важную особенность и адекватно реагирует на нее трансформацией своих когнитивных и иных функций и процессов. Тем самым, все отмеченные «негативные тенденции», фактически, выступают как индикаторы позитивной динамики – трансформации когнитивной и иных подсистем психики под влиянием специфики деятельности и адаптации к ней. Организация психики вновь оказывается сложнее любых представлений о ней – в том числе, и традиционных, а ее «мудрость» проявляется в том, что для определенных видов деятельности (компьютерных) выгоднее снизить когнитивный потенциал, а не повысить его, точнее – качественно его трансформировать посредством порождения новых форм и способов делегации когнитивных процессов и функций.

В этом случае становится очевидным, что ответ на исходный вопрос о справедливости общего положения, согласно которому «способности развиваются в деятельности» должен быть скорректирован следующим образом. Да, развиваются, но не только и даже не столько в том смысле, в каком традиционно трактуется само развитие в психологии способностей – как повышение индивидуальной меры выраженности, как совершенствование уже существующих, известных фирм и стратегий реализации когнитивных процессов, а в ином плане. Это – развитие как трансформация, причем, трансформация подчеркнута адаптивная по отношению к специфике самой компьютерной деятельности и предполагающая возникновение таких форм и проявлений самой когниции и соответствующих способностей, которые отнюдь не всегда согласуются с традиционными представлениями о продуктивности и конструктивности когнитивных процессов. Тем не менее, эти «негативно оцениваемые» формы оказываются и более эффективными, и более жизненными. Можно видеть также, что все эти трансформации достаточно хорошо интерпретируются и с позиций фундаментального общепсихологического явления оперативности, в силу чего можно говорить, по-видимому, о ее специфическом виде – цифровой оперативности. Если же попытаться «заглянуть еще дальше» и постараться спрогнозировать дальнейшее развитие событий, то, не исключено, что развитие самой компьютерной техники приведет к порождению таких форм когниции (и, соответственно, стимулирует развитие таких способностей), которые преодолеют негативные моменты, которые зафиксированы в настоящее время [Карпов, 2021].

Итак, обобщая сказанное можно заключить, что, действительно, возникновение и бурная экспансия информационной деятельности, в особенности – базирующейся на компьютерных технологиях, наряду с тем, что она порождает целый спектр сложных и новых психологических проблем в целом, бросает вызов и теории способностей. Возникает необходимость разработки его нового направления, которое можно обозначить как «способности и цифровизация», как проблема «цифровых» (компьютерных) способностей. Представленные выше материалы следует рассматривать как шаг в этом направлении, который вскрывает факт принципиального плана, состоящий в том, что, не исключено, даже наиболее общие и традиционно принятые положения психологии способностей могут существенно трансформироваться в этих деятельности. Это, в свою очередь, качественно обогащает представления о самих способностях, показывая их реальную сложность – как в плане структуры, так и в плане профессиогенетической динамики.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Москва : Наука, 1978. 380 с.
2. Газзали А., Розен Л.Д. Рассеянный ум. Как нашему древнему мозгу выжить в мире новейших цифровых технологий. Москва : Эксмо, 2019. 416 с.
3. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению // Психологический журнал. 1987. № 2.
4. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 256 с.
5. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2011. 1080 с.
6. Карпов А.В., Яценко Е.Ф. Психология способностей. Челябинск : ЮГУ, 2007, 2003. 325 с.
7. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5-ти тт. Москва : РАО, 2015.

8. Карпов А.В., Шадриков В.Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности. Москва : РАО, 2017. 352 с.
9. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В., Филиппова Ю.В. Специфика метакогнитивной регуляции образовательной деятельности в условиях применения компьютерных средств обучения // Перспективы науки и образования. 2021. № 5 (53). С. 334-353.
10. Карпов А.В. Методологические основы психологии информационной деятельности. Москва : РАО, 2021. 610 с.
11. Карр Н. Пустьшка. Что делает Интернет с нашими мозгами. URL : <https://www.litmir.me/br/?b=566650>.
12. Клинберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. Москва : Ломоносовъ, 2010. 208 с.
13. Пан А.С. Укрошение цифровой обезьяны. Как избавиться от Интернет-зависимости. Москва : АСТ, 2014.
14. Психологические основы профессиональной деятельности. Москва : Логос, 2007. 833 с.
15. Психология труда / Под ред. А.В. Карпова. Москва : Владос, 2001. 299 с.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
17. Скиннер К. Цифровой человек: четвертая революция в истории человечества, которая затронет каждого. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 292 с.
18. Смолл Г., Ворган М. Мозг Онлайн. Москва : Колибри, 2011. 352 с.
19. Тоффлер Э. Третья волна. Москва : АСТ, 1999. 781 с.
20. Шадриков В.Д. Способности и деятельность. Москва, 1995. 405 с.
21. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. Москва : АСТ, 2014. 288 с.
22. An Introduction to Cyberpsychology by I. Connolly et al. (Editor). Routledge, 2016.
23. Attrill A., Fullwood C. Applied Cyberpsychology. Practical Applications of Cyberpsychological. Theory and Research. Palgrave Macmillan, 2016. 274 pp.
24. Connolly I., Palmer M. An Introduction to Cyberpsychology, 2016. 348 p.

УДК 159.9

А.А. Карповская, Е.Г. Изотова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье представлены основные результаты теоретического анализа роли способностей в педагогической деятельности. Проведен анализ научных работ, посвященных изучению понятий «способности» и «одаренность». На основе концепции структурно-уровневой организации психики выделены три уровня способностей. Рассмотрена природа способностей и развитие одаренности с позиций системогенетического подхода. Выявлены особенности роли педагогических способностей в профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: способности, развитие способностей педагогов, уровни способностей, типы интеллекта.

A.A. Karpovskaya, E.G. Izotova

THEORETICAL ASPECTS OF THE STUDY OF PEDAGOGICAL ABILITIES

Annotation. The article presents the main results of the theoretical analysis of the role of abilities in pedagogical activity. The analysis of scientific papers devoted to the study of the concepts of "ability" and "giftedness" is carried out. Based on the concept of the structural-level organization of the psyche, three levels of abilities are identified. The nature of abilities and the development of giftedness are considered from the standpoint of a systemogenetic approach. The features of the role of pedagogical abilities in the professional activity of a teacher are revealed.

Keywords: abilities, development of teachers' abilities, levels of abilities, types of intelligence.

Проблема способностей рассматривалась с древних времен. Идеи всестороннего совершенствования личности, эффективного развития и формирования способностей у педагогов разрабатывались в трудах Асмолова А.Г., Загвязинского В.И., Зимней И.А., Рубинштейна С.Л., Шадрикова В.Д., Щербакова А.И.

Важно отметить, что понимается под термином «способность». Крутецкий В.А. указывает, что способности не включают особенности характера, мотивы, психические состояния личности. Как подчёркивал Теплов Б.М., успешная деятельность не ограничивается только способностями (но и мотивами, волей, знаниями, умениями), но способности могут компенсироваться опытом. Способности рассматриваются как

психофизиологические свойства личности, обеспечивающие успешное овладение конкретной деятельностью. Способности формируются и развиваются на основе врожденных задатков, сами, таковыми не являясь. Станкин М.И. придерживается позиции, что профессиональные способности раскрываются только через конкретную профессиональную деятельность, т.е. это – индивидуальные качества субъекта профессиональной деятельности, обладающие определенным качественным и количественным своеобразием.

Будущим педагогам необходимо обладать профессиональной компетентностью, т.е. совокупностью профессионально-педагогических способностей, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность, используя необходимые знания, умения и практические навыки [Рамазанова, 2020; с. 65-67].

Интерес в исследовании способностей представляет структурно-уровневый подход. В его парадигме невозможно получить полноценное научное знание без понимания структуры исследуемого объекта, его компонентов и связей. Изучение способностей с позиций данного подхода предполагает, что существует определенная уровневая структура способностей.

П. Жане выделяет три основных уровня психических явлений, на примере поведения: нижний уровень, как элементарные жизненные функции организма, проявляемые спонтанно. Для поведения и действий данный уровень включает элементарные рефлекторные акты, перцептивные действия, интеллектуально-элементарные действия; средний уровень, как промежуточный между нижним и верхним. Для поведения и действий включает непосредственную и рефлексивную веру; высший уровень, как обусловленный внешней стимуляцией. Для поведения и действий это - рациональное поведение, экспериментальные действия и осознание прогресса (развития событий).

Теория Жане носит общепсихологический методологический характер, отражая закономерность развития высших форм поведения из низших. Субботский Е.В. отмечает, что высшие психические функции являются социально-опосредованными. Как и П.Жане, как и Лазурский А.Ф., Ломов Б.Ф. выделяет похожие уровни психического развития.

Пономарев Я.А. разработал концепцию структурно-уровневой организации психики, открыв закон «Этапы-Уровни-Системы» (ЭУС), в котором этапы развития какого-либо психического явления трансформируются в структурный уровень организации данного явления, далее преобразовываясь в функциональную ступень развивающихся взаимодействий.

Зарубежные психологи (Дж.Майер, Р.Робертс, С. Барсайд) описывают иерархию психических способностей также через три уровня – низший, средний и высший. Немов Р.С. выделяет следующую иерархию способностей:

1. Элементарные способности (низший уровень). Обеспечивают успешное выполнение отдельных действий и операций. Во многом обусловлены биологически.

2. Сложные способности (средний уровень). Системное образование, включающее объединение множества элементарных способностей, ассоциированных с профессиональной деятельностью. Носят социальный характер. Возможно влияние личностных свойств.

3. Общие и специальные высшие способности (высший уровень). Данный уровень охватывает теоретические и практические, учебные, творческие, коммуникативные, межличностные способности. Обладают свойствами личностного плана, могут относиться к духовно-нравственным особенностям личности.

Высшие способности, в свою очередь, включают три компонента: моральный, как отражение альтруистичной направленности; ментальный, как характеристика интеллектуальных и творческих способностей, способности к рефлексии, саморегуляции, саморазвитию; трансцендентный, как выход за пределы «Я», потребность в служении обществу, людям, способность переживать специфические духовные состояния [Ожиганова, 2022; с. 82-95].

Первый уровень – психофизиологический, включающий в себя типологические свойства нервной системы. Второй уровень – психологический, включающий в себя индивидуальные особенности темперамента, характера, мотивации и познавательных процессов. Третий уровень – поведенческий, включающий критерии успешной деятельности. На основе признаков, относящихся к этим трем уровням, Голубева Э. А. выделяет следующие виды способностей: познавательные, коммуникативные и трудовые [Чернявская, 2021; с. 45].

Данный теоретический анализ в большой мере соответствует идеям Выготского Л.С. о сверхчеловеке, т.е. о гармоничной, свободной и всесторонне развитой личности.

Последние исследования привели к появлению системогенетического подхода, развитие и распространение которого в современных исследованиях является заслугой Шадрикова В.Д. Идеи системогенеза, наложенные на сферу способностей и одаренности человека привели к появлению новой теории способностей и одаренности [Шадриков, 2019]. Согласно данной теории, способности, с одной стороны, предопределены природными функциональными физиологическими системами, а с другой стороны, приобретаемы благодаря интеллектуальным операциям и мотивационным качествам личности. Функцио-

нальные системы формируются под влиянием наследственности, а в процессе жизни человека происходит их развитие. Т.о. способности детерминированы природой и личностно-деятельностной характеристиками человека [Мазилев, 2020; с. 96-106].

Переход человека с низшего уровня активности на высший, в разрезе профессиональных способностей, происходит по целому ряду причин, среди которых можно выделить более глубокое осознание профессиональных задач, более полноценное овладение профессиональной деятельностью, выработка комплекса навыков и появление интуитивных решений. Так как высшие способности приобретаемы через интеллектуальные операции, то, логично предположить, что тип интеллекта обуславливает то, какие способности будут формироваться быстрее. А значит, возможно определить, в каких сферах деятельности человек сможет добиться наибольших результатов (учитывая соответствие этих сфер развиваемым способностям и преобладающему типу интеллекта). Наиболее разработанными являются множественная теория интеллекта Г. Гарднера, теория эмоционального интеллекта Д. Гоулмана и теория Д. Мюнхена. Гарднером выделены: лингвистический, логический, пространственный, кинестетический, музыкальный, внутриличностный, межличностный, натуралистский типы интеллекта. Д.Мюнхен указывает важность таких параметров как креативность, эффективность в общественных собраниях, организованность, инициативность, практический интеллект и психомоторные навыки. Д. Гоулман открывает влияние эмоционального интеллекта (как способности понимать, использовать свои и чужие эмоции) на развитие и обучение [Нормунинов, 2022; с. 246-253].

Как указано в работах авторов, человек в различной мере обладает всеми типами интеллекта. Исходя из этого представляется важным разделение типов интеллекта на три категории: преобладающий, сопутствующий и второстепенный. В частности, это приводит к гипотезе, что для развития педагогической одаренности человек должен обладать определенными преобладающим и сопутствующими типами интеллекта. Это позволит развить соответствующие способности, которые станут предпосылками для образования одаренности.

Также, интересен вывод относительно одаренности, которая рассматривается как результат интеграции комплекса отдельных способностей. Т.е. можно предположить, что одаренность также обусловлена синергетическим эффектом от взаимодействия способностей и, в этом плане, она и обладает качественно иными характеристиками, нежели каждая из способностей в отдельности. Данное качественное отличие может проявляться в профессиональном творчестве, интуитивных решениях, озарениях и изобретениях.

Педагогическая одаренность (как сверхспособность, появляющаяся в результате синергии развитых способностей педагога) имеет два качества:

Первое - это вера в ученика, как абсолютная уверенность педагога в том, что его ученик может достичь целевого результата обучения. Второе, вера ученика в учителя – как результат действий, поведения, отношения учителя, создании для подопечного необходимых для развития и образования условий. Также, к педагогической одаренности (как к высшей педагогической способности) также может относиться креативность, творчество. Бекова М.Р., Османова П.А., Абдуллаев А.Б. предложили структурно-функциональную модель развития креативности, содержащую ценностно-мотивационный, креативно-деятельностный и рефлексивно-оценочный этапы развития педагогической креативности. Для развития данной способности важно: сформировать мотивацию к развитию креативности; углубить знания о креативности и инновационных технологиях педагогики; развить умение решать педагогические проблемы [Бекова, 2021; с. 34-37].

Следует рассмотреть феномен самораскрытия способностей, являющийся основой для развития способностей. Самораскрытие в иностранных и отечественных источниках трактуется как явление межличностных отношений, и прежде всего это социально-психологический термин. Для педагога важно не только знать спектр способностей по преподаваемому предмету, которые раскрывают компетенции из ФГОС, но и условия их развития. Для педагога, самораскрытие способностей выступает как внутренний диалог, связанный с раскрытием своих способностей для самого себя, его основной функцией является самоидентификация относительно своих способностей, которая сопряжена с отношением к ним и себе. Критерием самораскрытия способностей личности, на наш взгляд, является наличие представлений человека о своих способностях в составе его Я-концепции. Результаты исследований нейропсихологии свидетельствуют об особой значимости и жизненной ценности для человека вербализации информации о себе. Когда человек оперирует информацией о себе: говорит о своем опыте, выражает свою точку зрения, описывает себя, свою жизнь активируются зоны головного мозга, которые связаны с «первичной наградой» – выработкой гормона счастья – дофамина [Чернявская, 2021; с. 17].

В результате анализа было рассмотрено понятие способностей, как профессиональной компетенции и их основной структуры, как психических явлений. Изучены современные подходы к теории способностей и одаренности. Одаренность выступает как психическое новообразование, появляющееся в

результате синергии развитых способностей. А способности, в свою очередь обусловлены, с одной стороны – природными особенностями, а с другой – ситуацией личностно-деятельностного развития. При этом выдвинута гипотеза, что лучше развиваются способности, соответствующие преобладающему у человека типу интеллекта. Способности разделяются на низшие, средние и высшие. Педагогическая ода-ренность проявляется в вере учителя в ученика, вере ученика в учителя и в педагогической креативности. Развитие способностей происходит в процессе обучения, практической деятельности, социальном взаимодействии. Также, есть возможность самораскрытия способностей, которое может происходить через развитие представлений человека о себе, гармонизация своей «Я-концепции», что приводит к получению «первичной награды» - дофамина.

Библиографический список

1. Бекова М. Р., Османова П. А., Абдуллаев А. Б. Моделирование развития креативности как компонента творческих способностей будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3.
2. Изотова Е.Г. Способность к саморегуляции как важнейший компонент учебной деятельности студентов // Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 283-285.
3. Мазиллов В. А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности // Ярославский педагогический вестник. 2020. №4 (115). С. 96-106.
4. Нормуминов Ш.Э. Теории развития таланта и специальных способностей в психологии // Academic research in educational sciences. 2022. №4. С. 246-253.
5. Ожиганова Г. В. Структурно-уровневый подход в психологии и его применение для изучения высших способностей // Ярославский педагогический вестник. 2022. №2 (125). С. 82-95.
6. Рамазанова Э. А., Балджи Э. Э. Формирование профессионально-педагогических способностей у будущих педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник науки и образования. 2020. №19-2 (97). С. 65-67.
7. Чернявская В. С., Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2021. 216 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : ИП РАН, 2013. 464 с.
9. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 286 с.

УДК 159.9

М.М. Кашапов

РЕСУРСНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ КАК ТВОРЧЕСКАЯ СПОСОБНОСТЬ СУБЪЕКТА НАХОДИТЬ ДУХОВНУЮ ОПОРУ

Аннотация. В статье обоснованы положения о ведущей роли мышления в профессионализации субъекта. Теоретической основой этих положений служит разработанное В.Д. Шадриковым понимание способности мышления как порождения мысли. На основании данного подхода представлено рассмотрение способности мышления в качестве ресурсной основы творческой профессиональной деятельности. Обосновано, что при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Ресурсность мышления как творческая способность субъекта находить духовную опору способствует снижению рисков профессиональной деформации, эмоционального выгорания, увеличению возможности рефлексивных и саморегулятивных процессов. Открытие неизвестного, происходящее благодаря реализации данных функций, порождает возникновение важных профессиональных и личностных новообразований.

Ключевые слова: профессионализация мышления, мышление, мысль, способность мышления, творчество, креативность, профессиональная деятельность.

М.М. Kashaпов

THE RESOURCE-BASED THINKING AS A CREATIVE ABILITY OF A SUBJECT TO FIND SPIRITUAL SUPPORT

Abstract. The provision on the leading role of thinking in the professionalization of the subject is presented in the paper. The theoretical basis of these provisions is developed by V. Shadrikov understanding of the thinking ability as the generation of ideas. On the basis of this approach, the ability of thinking as a resource basis for creative pro-

professional activity is presented. It is proved that when moving from situational to supra-situational type of thinking acts of the decision situations are characterized by the orientation of the subject on self-development, creativity. Resource-based thinking as a creative ability of a subject to find spiritual support helps to reduce the risks of professional deformation, emotional burnout, increase the possibility of reflexive and self-regulatory processes. The discovery of the unknown which occurs through the implementation of these functions generates the emergence of important professional and personal growths.

Keywords: the professionalization of thinking, thinking, the idea, the ability of thinking, creativity, creativity, professional activity.

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

Реализация идеи В.Д. Шадрикова о мышлении как способности, имеющей индивидуальную меру выраженности [Шадриков, 2022; с. 71], позволила обосновать, каким образом происходит нахождение духовной опоры с целью позитивного противостояния воздействию внутренних и внешних деструктивных факторов социализации и профессионализации субъекта. Автор отмечает, что понимание и порождение мыслей – две стороны единого процесса, в котором мышление, с одной стороны, порождает мысли, с другой стороны, работая с этими мыслями, обеспечивает понимание. Мысль заключает в себе понимание, а процесс понимания, с одной стороны, связан с порождением мыслей, а с другой – с установлением функционального значения мыслей. И достигается все это в результате целенаправленной предметной деятельности [Шадриков, 2022; с. 75].

В.Д. Шадриков в книге «Мысль и познание» подчеркивает: «... в нашем понимании способность мышления и есть порождение мысли. Мышление есть процесс порождения мысли. И эта способность мышления и будет характеризовать ум» [Шадриков, 2014; с. 40-41]. Способ мышления будет определяться природой мыслительного процесса [Шадриков, 2014; с. 25]. В.Д. Шадриковым и В.А. Мазилковым рассматриваются методологические и теоретические подходы к определению предмета психологической науки. В основу анализа положено представление о мысли как основной категории мира внутренней жизни человека. Авторами представлен принципиально иной подход, вступающий в противоречие с существующими подходами: в качестве предмета психологии предлагается использовать максимально широкое понятие «внутренний мир человека» [Мазилков, 2020; Шадриков, 2004].

Многие противоречия в психологических исследованиях объясняются, подчеркивает М.А. Холодная, игнорированием того обстоятельства, что в действительности психические объекты и, соответственно, их проявления имеют многомерный (нелинейный) характер. Одним из доказательств в пользу многомерной природы психических свойств является эффект расщепления традиционных психологических показателей: показатель *с одной и той же количественной мерой выраженности* (Курсив – М.Х.) характеризуется психологической неоднозначностью, скрывая за собой радикально разные типы психической организации и разные типы поведения [Холодная, 2022; с. 22]. Несомненно, утверждает М.А. Холодная, способности — это ключевой ментальный ресурс человека. Поэтому важно изучать действительную природу способностей, не прибегая к их упрощению, столь характерному для тестологического подхода. В психологии способностей на смену одномерному (линейному) подходу должен прийти многомерный (нелинейный) подход, который позволяет выявить новые необычные свойства способностей, в частности, такие как биполярность и мобильность способностей экспертного уровня [Холодная, 2021; с. 53].

Ю.П. Поваренковым проведено исследование формирования профессионального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете. В контексте постановки проблемы социально-профессионального мышления особое внимание уделено анализу содержания задач профессионального становления личности учителя [Поваренков, 1998; Поваренков, 1999]. Психология практического педагогического мышления рассмотрена В.А. Мазилковым как романтическая наука [Мазилков, 1998]. Понимание профессионального мышления в качестве когнитивного ресурса специалистов социономического типа профессий представлено в работе И.В. Серафимович [Серафимович, 2021].

Как ни странно, результаты проведенных нами исследований профессионального педагогического мышления [Кашапов, 2000] оказались многогранными и имеющими отнесенность к представителям других социономических профессий, что позволило описать особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) [Кашапов, 2005]. Именно ресурсность мышления оказалась универсально-когнитивной характеристикой и рассматривалась нами как основа конструирования акме-событий в условиях профессионализации субъекта [Кашапов, 2017]. Разработанные нами психолого-акмеологические положения способствовали прове-

дению целенаправленного исследования профессионального становления педагога [Кашапов, 2017]. Обобщение полученных результатов позволило понимать способность мышления как ресурсную основу творческой профессиональной деятельности, а ресурсность мышления рассматривать в качестве творческой способности субъекта находить духовную опору [Кашапов, 2019]. На основании проведенных исследований разработаны следующие критерии выявления и описания ресурсности мышления субъекта.

1. *По методологическому критерию.* Ресурсность мышления – это способность к поиску и нахождению нового; это интеллектуальная способность человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной, социальной и духовной сферах профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Частица «ность» означает принадлежность к чему-либо. Словообразовательная единица, образующая имена существительные со значением свойства как способности совершать действие названа глаголами, от которых соответствующие имена существительные образованы (погрешность, принадлежность и т.п.) (Ефремова, 2006).

В данном случае можно рассматривать ресурсность как свойство мышления, которое проявляется в таком отношении к действительности как способность. По аналогии с определенными словами как честность – способность быть честным, преданность – способность быть преданным. Поэтому ресурсность можно рассматривать в качестве способности мышления находить, а, при необходимости, и создавать ресурсы как возможности достижения намеченной цели, а ресурсное мышление – это вид мышления, обладающий определенными качествами и служащий для достижения цели посредством использования имеющихся ресурсов.

2. *По критерию качества, выражающую существенную определенность объекта.* Качество – особенность проявления мышления, выражающее специфику данного психического процесса. Ресурсность мышления – это личностная характеристика, которая формируется постепенно, начиная с поступка как целенаправленной активности субъекта. Именно субъектность является атрибутом поступка как действия, выражающего определенное, осознанное отношение субъекта к другому субъекту и имеющего социально-ценностную оценку.

3. *По критерию вариативности/инвариативности.* Ресурсность мышления – это более стабильная, устойчивая, инвариантная характеристика субъекта, чем ресурсное мышление. Она проявляется вне контекста выполняемой им деятельности. Внедеятельностное осмысление происходящего позволяет субъекту находить ресурсы, необходимые для успешного выполнения деятельности. Такой наддеятельностный подход основан на определенных качествах мышления (надситуативность, латеральность, стереоскопичность, абнотивность...). Данный феномен хорошо описан в науке и обосновывается большим количеством примеров, когда решение научной задачи приходит во время занятия посторонними делами или отдыха, т.е. происходит отвлечение от решения волнующей проблемы.

4. *По критерию изменчивости, податливости воздействиям.* Ресурсность мышления – характеристика личности, которая менее поддается изменениям в процессе обучения и профессиональной деятельности. Изменения бывают двух видов: саногенные, проявляющиеся в конструктивных действиях субъекта; конфликтогенные, сопровождающиеся деструктивными, дисфункциональными действиями и поступками. Воздействия также бывают двух видов: спонтанные, стихийные и заранее спланированные и реализованные по определенной схеме. Целенаправленная система действий разрабатывается в случае необходимости и ориентирована на повышение ресурсности мышления. Основным содержанием данной программы является переструктурирование предметной области ресурсности мышления, приводящее к обогащению ментального опыта субъекта. Программа представляет собой специально организованную деятельность, основным содержанием которой является обучение приемам поиска и приумножения ресурсов. Причём одни ресурсы могут порождать, создавать другие ресурсы.

5. *По функциональному критерию:* Ресурсность мышления как компетентность профессионала направлена на изменение личности. Ресурсное мышление как компетенция ориентировано на изменение мыслительной деятельности. Ресурсное мышление – мышление, обеспечивающее нахождение и реализацию опорных точек в собственном опыте и в условиях окружающей среды (социальной, образовательной, профессиональной, организационной). В процессе взаимодействия со средой происходит аксиологическая (ценностная) трансформация собранной и проанализированной информации в знания, умения, навыки, привычки, отношения. Трансформация характеризуется когнитивным преобразованием устаревших ценностей на новые, современные; заменой иррациональных способов деятельности рациональными, инновационными.

6. *По операциональному критерию (посредством чего реализуется?)*

Ресурсность мышления – ценностно-смысловой, аксиологический компонент, который реализуется в контексте существующих у субъекта ценностных ориентаций. Ресурсное мышление характеризуется актуализацией мыслительных операций и психологических закономерностей и механизмов. Если актуализация является экспликацией творческого потенциала (например, рождение новой идеи), то реализация характеризуется воплощением, претворением данной идеи в контексте профессионализации или социализации личности.

7. *По критерию экспликации (в чем проявляется?).* Ресурсность мышления проявляется в сомнениях и в умении определить дальнейшие перспективы (стратегическая характеристика). А ресурсное мышление характеризуется мобильностью, быстрой выработываемых и реализуемых решений и обладает оперативно-тактической характеристикой.

8. *По критерию линейности/нелинейности.* Ресурсное мышление характеризуется линейностью, т.е. поэтапным прохождением мысли. Основные этапы: инкубационный – зарождение мысли; проявление мысли; реализация мысли; обратная связь – коррекция мысли. Такое мышление может начинаться с конца, с представления о желаемом результате (Модель потребного будущего). А ресурсность мышления проявляется в нелинейности, основными маркерами которой являются спонтанность, внезапность, взрывчатость, латеральность, динономичность (бифуркационность). Ресурсность мышления – интеллектуальная способность к осмыслению, т.е. к нахождению новых смыслов в происходящем с целью трансформации условий профессиональной проблемной ситуации (коммуникативной, организационной) в средства её позитивного разрешения. Дискретность, расщепление процесса осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и реализует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся обстоятельствах (точках бифуркации) профессиональной деятельности возможно либо снижение, либо повышение уровня ценностно-смыслового отношения к профессии, а отношение определяет результат. Состояние бифуркации порождает возможность выбора: либо «акме» (движение к пику, к росту, к расцвету, т.е. прогресс), либо «катэ» (падение, упадок, катастрофа, т.е. регресс). В этом случае особую роль играет ресурсность мышления, выступающая средством реализации творческой активности субъекта в осознании, формулировании и достижении жизненных целей. Эта интеллектуальная активность обеспечивается реализацией целостной системы познавательной деятельности, целенаправленным участием в познавательной системе самых разных процессов, явлений и уровней психики.

Ресурсность мышления является качественной характеристикой мышления. В наших исследованиях описаны следующие качества ресурсности мышления: абнотивность (Адушева, 2004), акмелогичность (Кашапов, Огородова, 2017), надситуативность (Киселева, 1999) прогностичность (Серафимович, 2002), событийность (Кашапов, Базанова, 2021). Ресурсность мышления служит основополагающим качеством, т.е. мета-качеством, по отношению к вышеперечисленным качествам. Ресурсность мышления фундирует, пронизывает и подпитывает данные качества, повышая тем самым эффективность их функционирования. Общее между ресурсным мышлением и ресурсностью мышления выражается в направленности на достижение намеченной цели.

Следовательно, различие между ресурсностью мышления и ресурсным мышлением заключается, во-первых, в том, ресурсность мышления - это интеллектуальная способность, а ресурсное мышление – это вид мышления; во-вторых, ресурсность мышления обусловлена необходимостью классификации, а результаты исследования ресурсного мышления позволяют описать функциональные характеристики мыслительной деятельности субъекта в сложных профессиональных ситуациях.

В исследовании, проведенном совместно с Н.В. Суриной, установлена специфика связи ресурсности мышления педагогов и врачей с субъективным благополучием личности. Ресурсность мышления педагогов имеет значимые взаимосвязи и с гедонистическим аспектом благополучия. Для развития ресурсности мышления у педагогов важным условием является удовлетворенность их базовых потребностей. Ресурсная осознанность позволяет педагогу в большей мере, чем врачам находить в настоящем моменте источники для творческого вдохновения и труда. Менее тесная взаимосвязь ресурсности мышления и различных аспектов субъективного благополучия означает, что удовлетворение базовых потребностей и оценка результативности своих усилий, осмысленности и наполненности своей жизни мало связаны с уровнем ресурсности мышления медиков. При этом наименее связанными с ресурсностью мышления являются гедонистическое и экзистенциально-деятельностное благополучие. Выявлена следующая закономерность: при повышении самообвинения, снижаются показатели ресурсности мышления и жизнестойкости. Это свидетельствует о том, что самообвинение оказывает ингибирующее воздействие на данные характеристики. Следовательно, чтобы повысить жизнестойкость и ресурсность мышления у студентов, необходимо снижать у них уровень самообвинения.

Описаны эмоционально-креативный, мотивационно-целевой коммуникативный и конструктивно-конфликтный, когнитивно-рефлексивный компоненты ресурсности профессионального мышления (для профессий социономического типа). Установлены сущностные свойства и особенности проявления структурно-компонентной организации ресурсности мышления как метакогнитивной характеристики личности.

Выявлено, что представители социономических профессий характеризуются средним уровнем развития ресурсности профессионального мышления. При этом у педагогических работников, по сравнению с медицинскими работниками, выявлена более высокая ее сформированность, что обусловлено, прежде всего, более высоким уровнем развития эмоционально-креативного, коммуникативного и конструктивно-конфликтного компонентов ресурсности.

Выявлено шесть интегральных факторов, которые могут рассматриваться в качестве психологических детерминант формирования и развития ресурсности представителей социономических профессий. Три фактора выступают в качестве личностных детерминант ресурсности: психологическое неблагополучие, осознанность, эмоциональное выгорание. Причем эмоциональное выгорание играет роль антифактора. Еще три фактора демонстрируют влияние образа жизни на ресурсность профессионалов: разнообразие увлечений, пассивность увлечений, ценность семейных отношений.

В качестве специфики влияния выделенных факторов на ресурсность мышления определено, что у педагогов ресурсность детерминирована преимущественно их общей удовлетворенностью жизнью и уровнем осознанности. В то время как у врачей, наряду с влиянием аффективно-когнитивной регуляции, более существенные связи с ресурсностью имеют сохранность устойчивости к профессиональным стресс-факторам и мера активности/пассивности их увлечений.

Библиографический список

1. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / МПГУ. Москва, 2000. 48 с.
2. Кашапов М.М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. 2005. № 22. С. 135 – 140.
3. Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10-20.
4. Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы. Москва : Юрайт, 2017. 259 с.
5. Кашапов М.М. Способность мышления как ресурсная основа творческой профессиональной деятельности // Ярославский психологический вестник. 2019. № 2 (44). С. 53-59.
6. Мазилев В.А. Психология практического педагогического мышления как романтическая наука // Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М.М. Кашапова. Москва : ИП РАН, 1998. С. 66-81.
7. Мазилев В.А. Предмет психологии: целостность и анализ «по единицам» // Высшее образование сегодня. 2020. № 2. С. 48-56.
8. Поваренков Ю.П. Формирование профессионального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете // Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М.М. Кашапова. Москва : ИП РАН, 1998. С. 111-122.
9. Поваренков Ю.П. Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социально-профессионального мышления) // Исследование педагогического мышления / под ред. М.М.Кашапова. Москва : ИП РАН, 1999. С. 87-97.
10. Серафимович И.В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социономического типа профессий // Национальный психологический журнал. 2021. № 4 (44). С. 75-83.
11. Холодная М.А. Специфика способностей экспертного уровня // Международная конференция, посвященная 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова «Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм». Москва : ПИ РАО, 2021. С. 50–53.
12. Холодная М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал. 2022. Том 43. № 4. С. 15–26.
13. Шадриков В.Д. О предмете психологии (Мир внутренней жизни человека) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 1. С. 5-19.
14. Шадриков В.Д. Мысль и познание. Москва : Логос, 2014. 240 с.
15. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИП РАН, 2022. 287 с.

А.А. Корнеева

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ПРЕДИКТОР ПРОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы проэкологического поведения. В работе представлен краткий обзор психологических предикторов проэкологического поведения человека. Автором предложена и обоснована идея рассмотрения прогностических способностей личности как психологического предиктора проэкологического поведения.

Ключевые слова: проэкологическое поведение, экологическое сознание, прогностические способности, прогнозирование, временная перспектива, временная компетентность.

А.А. Korneeva

PREDICTIVE ABILITIES AS A PREDICTOR OF PROECOLOGICAL HUMAN BEHAVIOR

Abstract. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of proecological behavior. The paper presents a brief overview of the psychological predictors of proecological human behavior. The author proposes and substantiates the idea of considering the prognostic abilities of a person as a psychological predictor of proecological behavior.

Keywords: proecological behavior, ecological consciousness, predictive abilities, forecasting, time perspective, time competence.

Из года в год экологические проблемы, обусловленные негативным влиянием человека на окружающую среду, нарастают и усугубляются, одним из ярких примеров тому является существование в Тихом океане большого мусорного пятна. В 1988 году его появление было предсказано учеными Национального управления океанических и атмосферных исследований, в 1997 году капитан гоночной яхты Чарльз Мур рассказал об обнаружении большого скопления мусора в Тихом океане, преимущественно состоящего из пластика. В настоящее время это пятно называют «седьмым» континентом планеты, и по площади оно не уступает территории России.

Для борьбы с этой и многими другими глобальными экологическими проблемами необходимо осознанное включение каждого отдельного человека в процесс «оздоровления» планеты. В связи с этим в современных научных публикациях большое внимание уделяется тематике экологического поведения, вопросам активизации экологической активности человека в повседневной жизни.

Экологическое поведение является ключевым понятием экологической психологии в России и за рубежом и продолжает оставаться центром многочисленных исследований. В рамках отечественной науки используется понятие «проэкологическое поведение», которое понимается как активная форма поведения, основанная на рефлексии, равнодушии к проблемам экологии, личной убежденности в значимости своего выбора и действий по сохранению и преобразованию экосистемы, частью которой является человек [Морозова, 2020].

Уже более 70 лет феномен экологического поведения изучается и анализируется в рамках теоретических и практических исследований, и актуальность этого направления только нарастает [Морозова, 2020]. Однако необходимо отметить, что до настоящего момента недостаточно изучены психологические предикторы проэкологического поведения. Цель представленной статьи – теоретически обосновать роль прогностических способностей в формировании проэкологического поведения.

В работах различных авторов представлен анализ психологических предикторов, обуславливающих готовность человека к реализации проэкологического поведения. 1. В разработках М.О. Мдивани с коллегами отражены исследования экологического сознания и самосознания как основ экологической активности [Мдивани, 2017]; П.А. Яркин анализирует взаимосвязь экологического сознания и экологического поведения [Яркин, 2020]. 2. Исследование И. А. Шмелевой посвящено изучению ценностных ориентаций как внутренней переменной, определяющей экологические установки и проэкологическое поведение личности [Шмелева, 2009]. 3. В некоторых исследованиях затрагивается вопрос о влиянии личностных характеристик на экологическое поведение, однако это направление недостаточно изучено [Привалова, 2021]. 4. В публикациях Р.В. Ершовой и Е.А. Приваловой представлен анализ влияния временной перспективы личности на отношение человека к окружающей среде и проэкологическое поведение [Привалова, 2021].

В рамках данного исследования рассмотрим подробнее феномены, связанные со способностью к прогнозированию будущего, как потенциальные предикторы проэкологического поведения человека.

Временная перспектива, согласно теории Ф. Зимбардо, представляет собой «зачастую неосознанное отношение личности ко времени» [Зимбардо, 2010]. В другой интерпретации, временная перспектива – это понимание, осознание временной протяженности нашей жизни, разделение ее на связанные между собой этапы – прошлое, настоящее и будущее [Кузьмина, 2016; Леснянская, 2015].

Отечественные исследователи отмечают, что временная перспектива связана с ценностями и является предварительным, обязательным условием успешной социализации и развития личности, она, как часть мировоззрения, определяет смысл жизни человека, направления его самореализации, планирование его поведения и деятельности для достижения целей (Е. И. Головаха и А. А. Кроник, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых и др.) [Леснянская, 2016].

Качество, сбалансированность, упорядоченность временной перспективы человека находятся в прямой зависимости от уровня сформированности его временной компетентности. Согласно О.В. Кузьминой, временная компетентность - это интегральная характеристика личности, обеспечивающая структурирование и связывание в единое временное пространство событий прошлого, настоящего и будущего; это способность чувствовать время, умение его рационально организовать, что позволяет упорядочить и структурировать жизнь, придать ей смысл, оптимально спланировать свое поведение [Кошельская, 2016; Кузьмина, 2016].

Итак, временная перспектива – осознание и понимания человеком себя в контексте времени. Опираясь на эту идею, человек представляется как бы параллельно существующим в трех временных аспектах своей жизни – в прошлом, которое представлено в виде памяти и опыта, в настоящем, когда он оценивает актуальное состояние, в будущем, которое отражено в планах, целях, предвосхищении событий. Для того чтобы поведение человека было успешным и эффективным, необходимо умение правильно планировать свои действия и ставить цели, учитывая все переменные, влияющие на вероятность достижения ожидаемого результата и предвидения последствий своего поведения. Эти умения напрямую зависят от того, насколько точно возможно спрогнозировать результаты своего поведения, опираясь на имеющиеся данные прошлого и настоящего. Таким образом, приходим к выводу, что прогнозирование является обязательным компонентом любого поведения человека, в том числе проэкологического, а точность прогноза напрямую зависит от уровня развития прогностических способностей личности.

Л.А. Регуш определяет прогнозирование как общую, и как специальную способность, развивающуюся и проявляющуюся в деятельности человека. Специфика способностей к прогнозированию раскрывается через описание качеств познавательных психических процессов (мыслительных, сенсорных и др.), которые определяют успешность прогнозирования в любой деятельности. В исследованиях Л.А. Регуш доказывается, что в структуре прогностических способностей можно выделить конкретные качества мыслительных процессов - аналитичность, глубину, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность мышления. Уровень развития этих качеств обеспечивает эффективность прогностической деятельности личности [Регуш, 2003].

Опираясь на исследование Э.Ф. Зеера и Л.Н. Степановой, при анализе проблемы проэкологического поведения, можно утверждать, что умение прогнозировать – с опережением отражать состояние окружающей среды в ближайшем и отдаленном будущем – является одним из главных условий регуляции и саморегуляции проэкологического поведения человека [Зеер, 2017].

Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков отмечают, что основой прогнозирования является антиципация - способность субъекта действовать и принимать решение с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [Ломов, 1980; с. 123]. То есть, прогнозирование – способность субъекта оценивать и понимать, как его экологическое поведение сегодня повлияет на состояние экосистемы в будущем.

Итак, можно говорить о том, что существует взаимосвязь прогностических способностей с саморегуляцией поведения и деятельности личности. Проэкологическое поведение, как одно из направлений активности человека, также имеет тесную взаимосвязь со способностью к прогнозированию.

В настоящее время, в эпоху быстро меняющихся условий окружающей среды, глобальных изменений социально-экологической ниши [Лобачева, 2015], обществу, каждому человеку, просто необходимо «чувство будущего» [Зеер, 2017] – осознание временной перспективы, эффективное прогнозирование близких и отдаленных последствий своей нынешней активности, и планирование, исходя из прогноза, поведения и деятельности и реализации намеченного, достижение поставленных целей. Осознание масштабов негативных экологических изменений сегодня является основой для построения прогноза будущих изменений в экосистеме, что должно заставить человека задуматься и изменить свое отношение к природе и меру собственной экологической активности.

В заключении, опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что прогностические способности личности являются психологическим предиктором проэкологического поведения человека, наряду с ценностными ориентациями, экологическим сознанием и самосознанием.

Полученные выводы могут быть использованы для дальнейшего анализа психологических предикторов проэкологического поведения, а также учтены при проектировании программ экологического воспитания.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф., Степанова Л.Н. Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов // Педагогическое образование в России. 2017. №2. С. 46-52.
2. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. Санкт-Петербург : Речь. 2010. 352 с.
3. Кошельская Т.В. Содержание понятия «Временная перспектива личности» // Инновационная наука. 2016. №1-2 (13). С. 256-257.
4. Кузьмина Ольга Викторовна Влияние временной компетентности личности на стратегии адаптивного поведения в сложных жизненных ситуациях // АНИ: педагогика и психология. 2016. №4 (17). С. 369-372.
5. Леснянская Ж.А. Временная компетентность и временная перспектива студентов вуза, будущих социальных работников // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2015. №5 (64). С. 104-109.
6. Лобачева Людмила Владимировна Формирование адаптивных возможностей личности в условиях изменяющейся социально-экологической ниши // Символ науки. 2015. №11-2. С. 211-213.
7. Ломов Б. Ф., Сурков Е. М. Антиципация в структуре деятельности. Москва : Наука, 1980. 279 с.
8. Мдивани М.О., Хисамбеев Ш.Р. Экологическое самосознание как основа проэкологического поведения // АНИ: педагогика и психология. 2017. №4 (21). С. 346-348.
9. Морозова С.В. Экологическое поведение как проблема исследования в отечественной и зарубежной психологии // Психология. Психофизиология. 2020. Т. 13, № 1. С. 14–22.
10. Привалова Е. А., Ершова Р. В., Ерофеева М. А. Особенности проэкологического поведения студентов в области энергопотребления // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 86-98.
11. Регуш Л.А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.
12. Шмелева И.А. Ценности как проблема психологии экологического сознания // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. № 1 (Психология). С. 155-167.
13. Яркин П. А. Исследование экологического дискурса в исследовании экологического сознания // Экопсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития. Москва : ПИ РАО, 2020. С. 89-93.

УДК 159.9

А.А. Костригин

КОНЦЕПЦИЯ МЫШЛЕНИЯ И УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ А.И. ШПАКОВСКОГО

Аннотация. В статье автор обращается к изучению наследия российского психологического зарубежья. Среди малоизвестных представителей этого научного сообщества отмечается психолог, философ и социолог А.И. Шпаковский (1895-1988), эмигрировавший после революции в Королевство сербов, хорватов и словенцев (с 1929 г. – Югославия), затем работавший в Германии и США. Представляется концепция ученого о мышлении и умственных способностях. Анализируются идеи ученого о характеристиках мышления и его видах, умственных способностях (уме), типах людей по мыслительной направленности. Отмечается, что А.И. Шпаковский был последователем философской психологической школы А. Майннга и учеником Ф. Вебера.

Ключевые слова: история психологии, российское психологическое зарубежье, психологи-эмигранты, А.И. Шпаковский, А. Майннг, мышление, ум, умственные способности.

A.A. Kostrogina

THE CONCEPT OF THINKING AND MENTAL ABILITIES BY A.I. SHPAKOVSKY

Abstract. In the article the author refers to the study of the heritage of the Russian psychological abroad. Among the little-known representatives of this domestic scientific community, the psychologist, philosopher and sociologist A.I. Shpakovsky (1895-1988), who emigrated after the revolution to the Kingdom of Serbs, Croats and Slo-

venes, then worked in Germany and the USA. The scientist's concept of thinking and mental abilities is presented. Describes the definition of thinking and its types, characteristics of mental abilities (through the doctrine of the mind), types of people in terms of mental orientation. It is noted that A.I. Shpakovsky was a follower of the philosophical psychological school of A. Meinong and a student of F. Weber.

Keywords: history of psychology, Russian psychological abroad community, emigrant psychologists, A.I. Shpakovsky, A. Meinong, thinking, reason, mental abilities.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089,
<https://rscf.ru/project/22-28-00089/>*

В настоящее время активно развивается такое направление историко-психологических исследований, как российское психологическое зарубежье: изучаются биографии и творчество широко и малоизвестных психологов-эмигрантов, анализируется деятельность российского психологического сообщества в различных странах эмиграции, публикуются архивные материалы [Костригин, 2018; Костригин, 2020; Масоликова, 2011; Масоликова, 2014; Российское..., 2010; Сорокина, 2019; Стоюхина, 2016; Тихонова, 2015]. Актуальной задачей этого направления является расширение ряда ученых, относящихся к отечественным психологам-эмигрантам, и определение их научного вклада как в российскую (дореволюционную и советскую), так и мировую (российскую эмигрантскую и зарубежную) психологию.

К малоизвестным представителям российского психологического зарубежья относится Анатолий Игнатьевич Шпаковский (1895-1988), психолог, философ, социолог, поэт. Он родился в Санкт-Петербурге, до революции учился на философском отделении историко-филологического факультета Московского университета (1914-1915), после 1920 г. находился в эмиграции в Королевстве сербов, хорватов и словенцев (КСХС; с 1929 г. – Королевство Югославии), получал образование в университетах Любляны (1921-1925) и Нанси во Франции (1926), в 1926 г. защитил диссертацию под руководством словенского философа Ф. Вебера (1890-1975). В конце 1920-х и 1930-х гг. работал в средних образовательных учреждениях Любляны, Нови-Сада и др. В 1942 г. переехал в Германию, в 1951 г. – в США, где преподавал в колледжах, состоял членом различных научных обществ в 1950-1960-е гг. До сих пор существует достаточно много пробелов в его биографии, неизвестно, в частности, чем он занимался в 1970-1980-е гг. Умер ученый в 1988 г. в США [Косик, 2015; Российское..., 2010; Cindrič, 2020].

О научном творчестве А.И. Шпаковского так же написано очень мало [Cindrič, 2020]. Сферами научной деятельности ученого можно обозначить историю философии, философию культуры, социологию, социальную психологию, психологию познавательных процессов, психологию личности и др. [Шпаковский, 1934; Шпаковский, 1936]. В данной работе ставится задача представления идей ученого в области психологии мышления и способностей; данное направление в настоящее время является актуальной сферой психологических исследований [Журавлев, 2019; Мазилев, 2019; Шадриков, 2019].

В одной из основных своих работ «Человеческое “Я” и культура» (1936) А.И. Шпаковский представил свою концепцию структуры психики и сознания человека, опираясь на идеи А. Майнонга (в частности, теорию предметов) и Ф. Вебера (далее развивавшего теорию предметов), и относил себя к аналитической психологии (не психоаналитического толка) и философии, в частности, считая себя одним из первопроходцев аналитического подхода в советской и российской эмигрантской психологии. Ученый выделял в сознании четыре основные области – представление, мышление, чувство и стремление [Шпаковский, 1936]. Рассмотрим идеи А.И. Шпаковского в сфере психологии мышления и умственных способностей.

Мыслительные процессы ученый считал самостоятельными, полностью внутренними явлениями, изучая которые можно определить основные психические механизмы. «Лишь с мышлением мы фактически вступаем в область психических, т.е. в самой своей сущности самоактивных, состояний, тогда как в представлении [как группы первичных и самых простых психических явлений (ощущения, восприятия, собственно представлений как образов. – *Прим. А.К.*)] мы находимся еще в области, так сказать, психоидных состояний, пассивных самих по себе и активных лишь под влиянием внешних стимулов. Лишь с мышлением центр тяжести переносится из мира в наше “я”, которое делается центром радиации оформляющих психических сил в мире качественно-форменной – предметной реальности, самоактивностью, преобразующей эту реальность согласно своей сокровенной глубинной сущности» [Шпаковский, 1936, с. 15]. Мысленная активность выражается в суждении, которое бывает утверждением и отрицанием. По психологической функции (А.И. Шпаковский использовал термин «психологические базы» [Шпаковский, 1936, с. 16]) мысль делится на восприимчивую (с преобладанием представления и имеющую внешний источник) и имагинативную (воображаемую, то есть имеющую внутренний источник), которая, в

свою очередь, подразделяется на воспоминание и фантазию. Мысленная активность является основной для развития сознания человека.

По мнению А.И. Шпаковского, мышление бывает низшего порядка, которое осуществляется только в отдельных разрозненных мыслях-суждениях, и высшего порядка, которое представляет собой «мысленный комплекс, состоящий из нескольких мыслей-суждений, соединенных в одно целое, в своего рода высшее мысленное единство» [Cindrić, 2020, с. 22]. Процесс развития мышления у человека от низшего уровня к высшему ученый обозначал «мысленным оформлением».

Именно с мысленным оформлением связано развитие умственных способностей (ума). «Ум представляет из себя не что иное, как способность к мысленному оформлению, т.е. способность от отдельных разрозненных мыслей-суждений перейти к их комплексу, к их целостному единству, причем, чем напряженнее эта способность к мысленному оформлению, тем выше ум» [Шпаковский, 1936, с. 22]. Низкий уровень развития ума (глупость) выражается в неспособности к переходу от отдельных мыслей к их комплексу или от психоидных (простых) психических явлений к психическим (сложным). Таким образом, формирование умственных способностей А.И. Шпаковский связывал с механизмами перехода от отдельных мыслей (причем восприятивного характера) к комплексам мыслей (имагинативного характера), а также совладания с мыслительным напряжением при восхождении к абстрактным комплексам.

По мыслительной направленности ученый выделял два типа людей – созерцательных и практических. «Люди воображения и созерцания творят высшие духовные ценности и прокладывают новые пути для культуры, но, выключая себя из восприятивно-утилитарного контакта с жизнью, не умеют использовать ее практических благ и находятся, так сказать, в передней жизни: бедность их частый удел. Наоборот, люди практической устремленности в жизнь не способны творить высшие духовные ценности и прокладывать новые пути для культуры в виду слабого развития имагинативной стороны их психики, т.е. отсутствия образно-идейной перспективы жизненного осуществления; но зато они знают, как очень умело использовать все жизненные блага, быть богатыми и за богатство уважаемыми, так как они никогда не разрывают восприятивно-утилитарного контакта с окружающей их действительностью. Первым принадлежит мир образа и идеи, вторым – мир явления; их жизнь, поэтому, неизмерима, ибо протекает в различных плоскостях» [Шпаковский, 1936, с. 22]. Люди созерцательной направленности обладают высоким уровнем остроты сознания, способностей абстракции и концентрации; люди практического типа способны к быстрому решению задач, пониманию предметного (конкретного) мыслительного содержания, используют в психических процессах рефлекс и автоматизмы.

Учение А.И. Шпаковского о мышлении, умственных способностях и типологии людей по преобладанию умственной направленности составляет комплексную концепцию различных уровней функционирования психических явлений – уровня сознания, мыслительных процессов и личности. При классификации видов мышления и умственных способностей А.И. Шпаковский опирался на теорию предметов А. Майнонга и разработки Ф. Вебера, являясь, вероятно, одним из немногих российских последователей грацкой философско-психологической школы [Миронов, 2021; Попик, 2013; Селиверстов, 2011].

Библиографический список

1. Журавлев А.Л., Мазилев В.А. Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем / Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. С. 9-17.
2. Косик В.И. Из Сербии с любовью: Алексей Борисович Арсеньев // Славянский альманах. 2015. № 3-4. С. 449-457.
3. Костригин А.А. «В наше время, педагогически направленное»: студенческие психолого-педагогические штудии в Русском педагогическом институте им. Я.А. Коменского в Праге // Педагогика и просвещение. 2018. № 3. С. 46-64.
4. Костригин А.А. Фундаментальные психологические идеи В.В. Зеньковского в ранний период эмиграции // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 2 (18). С. 461-485.
5. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Исследование проблемы способностей в психологии // Психология способностей и одаренности: Материалы всероссийской научно-практической конференции / под ред. В.А. Мазилова. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2019. С. 58-66.
6. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. История российского научного зарубежья и психологическое общество // Методология и история психологии. 2011. Т. 6. № 2. С. 92-109.
7. Масоликова Н.Ю., Сорокина М.Ю. Русская наследница Песталоцци: Елена Антипова (1892-1974) и ее учителя // Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына. 2014. № 5. С. 31-60.
8. Миронов Д.Г. Теория отношений Алексиуса Майнонга // Философский журнал. 2021. Т. 14. № 2. С. 35-50.

9. Попик О.Ю. Теория предметов А. Майнонга и проблема универсальности логических законов // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2013. № 9 (63). С. 46-51.
10. Российское научное зарубежье: Материалы для биобиблиографического словаря. Вып. 2: Психологические науки: XIX – первая половина XX в. / Авт.-сост. Н.Ю. Масоликова, М.Ю. Сорокина. Москва : Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2010. С. 108-109.
11. Селиверстов В.В. Значение и становление теории предметов Алексиуса Майнонга // Epistemology & Philosophy of Science. 2011. Т. 27. № 1. С. 198-201.
12. Сорокина М.Ю. Октябрь 1917 года и формирование российского психологического зарубежья: альтернатива // Развитие российской психологии накануне и после русской революции 1917 года: тенденции, научные школы, персоналии: сборник статей участников Всероссийской научной конференции с международным участием / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Ю.Н. Олейник, Э.В. Тихонова. Саров : Интерконтакт, 2019. С. 121-132.
13. Стоюхина Н.Ю., Мазиллов В.А. Четвериков Иван Пименович: данные биографии# 1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 4. С. 34-50
14. Тихонова Э.В. Лапшин Иван Иванович: данные биографии #1 // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2015. № 1. С. 27-31.
15. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.
16. Шпаковский А.И. Разрешение судьбы человеческой. Новый Сад : Русская типография С. Филонова, 1934. 183 с.
17. Шпаковский А.И. Человеческое «Я» и культура. Новый Сад : Русская типография С. Филонова, 1936. 122 с.
18. Cindrič A. Anatolij Ignatjevič von Špakovski. Ljubljana, 2020. 114 p.

УДК 159.9

В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко

ПРОБЛЕМА СПОСОБНОСТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

«Добро для человека - это активное использование способностей его души
в соответствии с высоким достоинством или добродетелью»

Аристотель

«Свои способности человек может узнать,
только попытавшись применить их на деле»

Луций Анней Сенека

«Способности не суть человек; его нужно отделять от них»

Томас Манн

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых эпизодов отечественной истории психологии способностей в связи с тенденциями мировой психологической науки. В статье анализируются роль работ Б.М. Теплова (1940), определивших на несколько десятилетий направление исследований советских психологов. Утверждается, что в советской психологии не было создано полноценной теории способностей. Анализируются причины данного явления. Теория способностей была предложена В.Д. Шадриковым. Перспективность данной теории авторы связывают с тем, что способности рассматриваются в рамках внутреннего мира человека, который трактуется как предмет психологии.

Ключевые слова: способности, теория способностей, В.Д. Шадриков, одаренность.

V.A. Mazilov, Yu.N. Slepko

THE PROBLEM OF ABILITIES IN RUSSIAN PSYCHOLOGY: PAGES OF HISTORY

Abstract. The article is devoted to the analysis of some episodes of the national history of the psychology of abilities in connection with the trends in the world psychological science. The article analyzes the role of the works of B.M. Teplov (1940), which determined the direction of research of Soviet psychologists for several decades. It is argued that a full-fledged theory of abilities was not created in Soviet psychology. The reasons for this phenomenon are analyzed. The theory of abilities was proposed by V.D. Shadrikov. The authors attribute the prospects of

this theory to the fact that abilities are considered within the framework of the inner world of a person, which is interpreted as a subject of psychology.

Keywords: abilities, theory of abilities, V.D. Shadrikov, giftedness.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089,
<https://rscf.ru/project/22-28-00089/>*

Введение. История психологии способностей в сколь-нибудь полном объеме не написана. Представляется, что дело здесь не столько в небрежении психологов, сколько в сложности самой проблемы. Тем не менее задача описания истории этой проблемы несомненно является и важной, и поучительной: проблема способностей была некогда центральной и для философской психологии, и для философии (достаточно вспомнить Канта и его «критики», посвященные анализу способностей познания, воли и чувства), но иногда почти исчезала из поля внимания исследователей.

В.Д. Шадриков отмечает, что уже в Библии содержится утверждение: человек от природы наделен способностями, которые могут быть развиты или остаться вне развития. К понятию способности в явном или неявном виде мыслители и практики обращались в различные времена, фундаментальность категории «способности» определяет их место в бытовых, эмпирических и теоретических взглядах мыслителей и ученых различных времен [Шадриков, 2019].

В античности были сформулированы первые подходы к пониманию роли и значения способностей в структуре души (Аристотель), поэтому великого грека можно считать основателем научной традиции исследования способностей. Рассмотрение собственно способностей у Аристотеля на первом плане, применение, в том числе и социальное, явно на втором. В трудах Платона акцентировалась роль способностей человека в социальной жизни. Таким образом, проблема способностей с самого начала оказалась включенной в широкий социальный контекст, что временами оказывало существенное влияние на решение чисто научных вопросов. Действительно, если способности рассматриваются как составляющая вопроса социальной справедливости и наилучшего общественного устройства, то научные аспекты уходят на второй план.

В рамках небольшой статьи нет возможностей проследить историю психологии способностей сколь-нибудь подробно. В предыдущих работах некоторые эпизоды нами уже затрагивались (см. [Шадриков, Мазилев, Слепко, 2019; Слепко, Мазилев, 2021; Мазилев, Слепко, 2019; Мазилев, Слепко, 2021; Журавлев, Мазилев, 2019; Мазилев, 2019; Мазилев, 2020; Мазилев, Костригин, 2021]), поэтому в настоящей статье обратимся лишь к наиболее важным моментам.

Психология в поисках теории способностей.

На наш взгляд, научное исследование проблемы способностей в Новое время было продолжено Христианом Вольфом [Wolff, 1738]. Может показаться, что, рассматривая структуру способностей, он в значительной степени следует традиции Фомы Аквинского. Однако, это ложное впечатление. Х.Вольф нашел способ обоснования способностей через их обозначения в языке: для чего есть соответствующее слово, заслуживает быть претендентом на право считаться отдельной способностью. Этот способ оказался удачным и в дальнейшем часто использовался в психологии. Христианом Вольфом способности соотносятся с психическими функциями, что выглядит достаточно современно (особенно в свете того, что в двадцатом столетии чаще всего рассматриваются в связи с определенной деятельностью). Номенклатура способностей получила свое обоснование, так что чисто умозрительным способ его работы назвать нельзя [Мазилев, 2020]. Последующая критика не была полностью справедливой. Констатируем, что расцвет психологии способностей в мировой психологии в Новое время пришелся на первую половину XVIII столетия, когда Хр. Вольф сделал способности по сути центральным психологическим понятием, причем понятием объяснительным.

Во второй половине XVIII столетия в России начинают появляться последователи Вольфа, заимствующие и развивающие основные вольфианские идеи и классификации. Первая половина XIX века ознаменовалась «развенчанием» психологии способностей, осуществленной И.Гербартом. «Сокрушитель» психологии способностей утверждал, что постулирование способностей и придание им статуса объяснительного понятия возвращает психологию к мифологии. Заявления Гербарта имели значительный резонанс. Следствием этого явилось резкое уменьшение числа работ по психологии способностей. Важно подчеркнуть, что способности перестали восприниматься как объяснительное понятие. Справедливости ради стоит отметить, что в некоторых исследованиях продолжали высказываться важные для понимания способностей идеи [Бенеке, 1871].

Во второй половине XIX века большую известность получают работы, посвященные изучению наследственной обусловленности способностей, английского ученого Ф.Гальтона. Гальтон показал, что

роль наследственного фактора в обусловленности способностей велика. Обратим внимание, что способности у Гальтона и его последователей стали объясняемым понятием – акцент изменился.

В настоящей статье способности рассматриваются в собственно научно-психологическом аспекте, поэтому социально-ориентированных исследований касаться не будем.

Во второй половине XIX века оригинальных исследований способностей в России было немного. Оригинальная теория способностей была представлена в работах А.Ф. Лазурского. Способности он рассматривал как проявления эндопсихики, которые могут реализоваться на разных уровнях. К сожалению, из-за безвременного ухода из жизни автора, дальнейшего развития теория не получила, хотя ее перспективы были многообещающи.

В начале XX столетия благодаря деятельности учеников и последователей Фр. Гальтона, а также исследований А. Бине и Т. Симона из категории способностей выделяется интеллект, который трактуется как общие способности человека. Это направление исследований становится очень популярным, предложено множество различных моделей и теорий интеллекта (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Дж. Гилфорд и мн.др.). Происходили многочисленные дискуссии между разными авторами, отстаивающими конкурирующие представления.

В силу ряда обстоятельств исследования по проблеме интеллекта в советской психологии начались значительно позднее.

Педологи теорией способностей не слишком интересовались, однако различные тесты и измерительные методики в практике работы использовались достаточно широко. Фактически получилось так, что начало систематическим исследованиям способностей в советской психологии положили известные работы Б.М. Теплова [Теплов, 1940; Теплов, 1941]. Публикация этих известных статей дала начало традиции, определившей, как будут рассматриваться и трактоваться способности в советской психологии. В этих работах Б.М.Теплова было показано, что способности должны иметь четыре признака: это свойства, отличающие человека от других, то есть индивидуально-психологические особенности; это свойства, обеспечивающие успешность выполнения деятельности (деятельностей); это свойства, не сводящиеся к умениям или навыкам; это свойства, возникающие в деятельности, создающиеся в ней. Одаренность, согласно Б.М.Теплову, «то качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха выполнения той или иной деятельности» [Теплов, 1985, с. 22].

В советской психологии упомянутые выше работы Б.М. Теплова задали вектор, определивший подход к рассмотрению способностей. Многие авторы, приняв на вооружение тепловские положения по поводу способностей, в 1950-е – 1960-е гг. развертывали на их основе конкретные исследования специальных способностей. Ряд авторов, принимая тепловский подход в целом, полемизировали с Б.М. Тепловым по поводу деталей.

Нельзя не отметить, что изучение способностей в отечественной психологии столкнулось с рядом трудностей. Как отмечал известный психолог К.К.Платонов, «Учение о способностях в советской психологии при всем его практическом значении развивалось неравномерно. Им занимались не столько психологи-теоретики, сколько психотехники и педологи, опиравшиеся на функциональную психологию и тестологию. В конце 30-х и 40-х годов, когда в понимании личности были распространены вульгарно-социологизаторские представления, проблема способностей была почти полностью снята с повестки дня и в психологической теории и в педагогической практике. В эти годы над психологическим исследованием конкретных способностей работал только Б.М.Теплов (...) Способностям в то время уделял внимание и автор этой книги (преимущественно летным)» [Платонов, 1972, с. 3-4].

В это трудно поверить, но в 1952 году А.В. Веденов пишет: «Всякие суждения о плохих и хороших способностях учеников средней школы должны быть прекращены как вредные, антинаучные, деморализующие как детей, так и учителей, и родителей» [Веденов, 1952, с. 126]. Стоит прокомментировать - автор достаточно известный в психологии автор, публиковавший методологические работы в начале 1930-х гг.

Работы по психологии способностей на основе тепловского подхода начинают публиковаться с середины 1950-х гг. Однако уже в 1970-е – 1980-е гг. число работ по психологии способностей снижается. Как нам представляется, новое снижение интереса к проблеме способностей было связано уже не с идеологией, а с теоретическими трудностями в проблеме способностей. Дело в том, что несмотря на методологические дискуссии на рубеже 1950-х – 1960-х гг. полноценную теорию способностей создать не удалось. Без теории исследование способностей существенно тормозилось.

Б.М. Теплов в статье 1941 года отмечал: «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» [Теплов, 1985, с. 15]. С.Л. Рубинштейн в 1960 году, рас-

смаывая вопросы теоретической разработки проблемы способностей, писал: «Термин “способности” 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» [Рубинштейн, 1960, с. 9]. Рубинштейн полагал первоочередной задачей психологии определить состав и структуру способностей: «Самый термин «способности» характеризует то, что он имеет в виду, только с точки зрения того, что это нечто дает человеку, но непосредственно еще никак не определяет, не вскрывает, что само это нечто есть. Необходимо как-то определить состав, структуру способностей» [Рубинштейн, 1960, с. 8].

Отметим, что из всех авторов, писавших о проблеме способностей в 1960-е-1970-е гг., С.Л. Рубинштейн ближе всего подошел к созданию теории способностей, однако разработать ее он не успел. В статье, опубликованной уже после смерти, С.Л. Рубинштейн пронизательно отмечает: «В состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые операции или способы действия, посредством которых эта деятельность осуществляется. Ни одна способность не является актуальной. Реальной способностью, пока она органически не вообрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности – это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируются, качество этих процессов» [Рубинштейн, 1960, с. 9]. Рубинштейн продолжает: «... ядром или общим компонентом различных умственных способностей, каждая из которых имеет и свои специальные особенности, является свойственное данному человеку качество процессов анализа (а значит, и синтеза) и генерализации – особенно генерализации отношений. Генерализация отношений предметного содержания выступает затем и осознается как генерализация операций, производимых над обобщенным предметным содержанием; генерализация и закрепление в индивиде этих генерализованных операций ведут к формированию у индивида соответствующих способностей» [Рубинштейн, 1960, с. 10].

Рубинштейн заключает: «Итак, анализ состава (и структуры) способностей привел нас к выделению в актуальной способности двух компонентов: более или менее слаженной и отработанной совокупности операций – способов, которыми осуществляется деятельность, и качества процессов, которыми регулируется функционирование этих операций» [Рубинштейн, 1960, с. 10].

К.К. Платонов в своей монографии «Проблемы способностей» сформулировал оригинальный подход к проблеме способностей. А.Л. Журавлев и В.А. Кольцова справедливо отмечают, что выход в свет обобщающего теоретического труда К.К. Платонова «Проблемы способностей» (Платонов, 1972) имел чрезвычайно большое значение. «Проанализировав и систематизировав основные подходы к изучению психологических аспектов проблемы способностей, он разработал и сформулировал собственную концепцию способностей как интегративного свойства личности, включающего в себя относительно устойчивые, хотя и изменяющиеся под влиянием воспитания, компоненты, относящиеся ко всем подструктурам единой психологической структуры личности, выступающие в соотношении с той деятельностью, на основе которой они формируются. К. К. Платонов специально подчеркивал, что способности личности образуют некую структуру, которая посредством компенсации одних качеств личности другими определяет успешность освоения человеком конкретной трудовой деятельности. Обобщение исследований, направленных на изучение особенностей формирования творческих, организаторских, коммуникативных способностей личности, приводит К.К. Платонова к выводу о необходимости разграничения способностей на общие и конкретные (профессиональные), актуальные и потенциальные» [Кольцова, Журавлев, 2020, с. 321].

Ученый выдвигает и обосновывает оригинальную концепцию «динамической функциональной структуры личности», являющуюся результатом его серьезных и длительных исследований. Суть концепции состоит в признании динамизма и единства личности, взаимосвязи ее черт, относящихся к четырем хорошо известным подструктурам: направленности, опыту, индивидуальным особенностям психических процессов, биологически обусловленным компонентам [Кольцова, Журавлев, 2020, с. 322].

Включение способностей в контекст личности несомненно способствовало углублению понимания способностей, но решить проблему содержательного наполнения способности на этом пути не удалось.

В последующие годы наблюдается дальнейшее снижение интереса исследователей к разработке теоретических вопросов способностей. Большинство авторов переключаются на исследования деятельности, в которых понятие способности не является ключевым.

В самые последние годы в работах В.Д. Шадрикова сформулированы положения, раскрывающие суть понятий «способности» и «одаренность». Понятие «способности» раскрываются в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности определяются В.Д. Шадриковым как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции (природные способности), построенные системой операционных механизмов и способов их реализации (способности субъекта дея-

тельности) и поставленные под контроль личностных качеств (способности личности). Способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [Шадриков, 2006, 2019].

Как отмечает сам автор, «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”» [Шадриков, 2021, с. 37].

Особенно важно, что понятие способности составляет важнейшую часть предмета психологии, который понимается как внутренний мир человека. Конструкт внутренний мир человека соответствует совокупному пониманию предмета, полностью охватывает пространство психической реальности.

Достоинством такой трактовки предмета психологии является то, что она максимально близка традиционной номенклатуре психических явлений. Пересмотр категории способности и введение в употребление понятия мысль, позволили В.Д. Шадрикову выстроить архитектуру внутреннего мира человека, внутри которой каждый компонент внутреннего мира выполняет свои функции в рамках целого. Проведенные изменения, в частности, трактовка психических процессов как способностей позволили преодолеть традиционный для общей психологии функционализм и непротиворечиво соединить в рамках целого компоненты внутреннего мира человека. Поскольку архитектура внутреннего мира представлена как уровневое образование (выделяются индивидуальный уровень, а также уровни субъекта и личности), архитектура приобретает объем.

Особым достоинством представленной теории является то, что она имеет значительный потенциал в плане интеграции психологического знания, поскольку может выступать своего рода «площадкой для сборки» и сопоставления результатов исследований тех или иных явлений в разных подходах.

Наконец, что важно, использование конструкта внутренний мир человека, позволяет использовать возможности причинно-следственного объяснения, избегая редукции психического к непсихическому [Мазиллов, 2020а].

Заключение

Краткий анализ истории исследований по психологии способностей показал, что проблематика изучения способностей уходит в глубокую древность. Уже в античности были сформулированы основные подходы, которые широко представлены в дальнейшей многовековой истории исследований. Первый представляет собой выявление роли и места способностей в душе человека, создателем которого был Аристотель (научный подход). Возникновение второго связано с именем Платона, и представляет собой рассмотрение способностей человека в широком социальном контексте, включая рассуждения о справедливом устройстве общества.

В разное время проблемам психологии способностей уделялось различное внимание. Могут быть выделены периоды, когда способности представляли собой центральное психологическое понятие, по сути представляя собой предмет эмпирической психологии (Хр. Вольф). Как ни удивительно, наблюдались и такие периоды, когда сам факт существования способностей отрицался (А.В. Веденов). Подробное исследование истории психологии способностей убедительно продемонстрирует динамику переходов от рассмотрения способностей как объяснительного понятия к пониманию способностей как понятия, подлежащего объяснению.

В XX столетии для проблематики способностей большое значение приобрела диверсификация исследований на изучение общих и специальных способностей. Общие способности стали рассматриваться как интеллект, что породило отдельное направление в психологии и множество различных теорий интеллекта. Под изучением собственно способностей чаще всего стали иметь в виду исследование специальных способностей.

В советской психологии в силу исторических обстоятельств изучение способностей имело свою специфику. Для зарубежных подходов традиционно (еще с времен Фр. Гальтона) было свойственно указывать на значительную наследственную обусловленность способностей. Для отечественных подходов к проблеме способностей (особенно после 1936 года), на которые сильно повлияли тенденции социологизировать проблему, было характерно представление о задатках (как анатомо-физиологических особенностях), которые являются лишь предпосылками способностей, тогда как сами способности развиваются в процессе соответствующей деятельности. Для отечественной психологии, таким образом, характерен генетический подход, когда способности рассматриваются как развивающиеся в деятельности.

Для российской психологии характерно рассмотрение способностей в контексте личности, что несомненно позволяет сгладить часть трудностей в трактовке способностей (К.К. Платонов), которые во многих исследованиях обнаруживают тесные связи с другими личностными качествами и мотивацией. Относительным недостатком такого подхода является то, что «замыкание» способностей на категорию личность приводит к некоторому разрыву с другими психологическими понятиями.

По нашему мнению, перспективной тенденцией является включение категории способностей не в контекст личности, а в структуру предмета психологии, что позволяет проследить и учесть необходимые связи со всеми классами психических явлений (разумеется, включая и личность).

Такому критерию соответствуют работы по проблеме способностей и одаренности, выполненные в последние годы В.Д. Шадриковым. Эти работы, на наш взгляд, ознаменовали новый этап в исследовании способностей. Во-первых, в работах В.Д. Шадрикова представлена, пожалуй, единственная полноценная теория способностей и одаренности. Во-вторых, способности включены В.Д. Шадриковым в структуру внутреннего мира человека. Предмет психологии трактуется В.Д. Шадриковым как совокупный, что делает представленную уровневую теорию способностей и одаренности особенно перспективной, поскольку она позволяет удовлетворительно решить целый ряд важных психологических проблем.

Библиографический список

1. Аристотель. Этика. Москва : АСТ, 2002. 496 с.
2. Бенеке Ф.Э. Руководство к воспитанию и учению. Санкт-Петербург, 1871-1872.
3. Веденов А.В. Воспитание воли у ребенка в семье. Москва, 1952. 156 с.
4. Журавлев А.Л., Мазиллов В.А. Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем / В кн.: Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. С. 9-17.
5. Козлов В.В., Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психология способностей: вчера, сегодня, завтра // Человеческий фактор: Социальный психолог. Выпуск 1 (37). 2019. С. 238-258.
6. Кольцова В.А., Журавлёв А.Л. Платонов Константин Константинович. Жизнь и научное творчество / В кн.: Выдающиеся ученые Института психологии РАН. Москва : ИП РАН, 2020. С. 303-328.
7. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Формирование педагогической одаренности: множественность подходов // Педагогика и психология Современного образования: Теория и практика. Материалы конференции «Чтения Ушинского». 5-6 марта 2019 г. Том 1. Ярославль : ЯГПУ, 2019. С. 211-217.
8. Мазиллов В.А. Педагогическая одаренность и теории способностей в современной психологии // Вопросы теории и методики профессионального образования: Чтения Ушинского / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 54-63.
9. Мазиллов В.А. Об истории исследований психологии способностей // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов. «Чтения Ушинского». Часть 1. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019а. С. 85-98.
10. Мазиллов В.А. Психология способностей: перемены ракурсов // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. № 1 (39). С. 88-95.
11. Мазиллов В.А., Костригин А.А. Проблема педагогических способностей в современной зарубежной психологии // Психология и психотехника. 2021. № 2. С. 68-85.
12. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021а. Т. 18. № 3. С. 598-622.
13. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 30-47.
14. Мазиллов В.А. Психология способностей: перемены ракурсов // Человеческий фактор: Социальный психолог. Выпуск 1 (39). 2020. С. 88-95.
15. Мазиллов В.А. Предмет психологии. Ярославль : ЯГПУ, 2020а. 186 с.
16. Платонов К.К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3-15.
18. Теплов Б.М. Избранные труды. В двух томах. Т. 1. Москва : Педагогика, 1985.
19. Теплов Б.М. Проблема одаренности // Советская педагогика. 1940. № 4-5. С. 146-154.
20. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Ученые записки государственного научно-исследовательского института психологии. Москва, 1941. С. 3-56.
21. Слепко Ю. Н., Мазиллов В.А. Б.М. Теплов и исследования психологии способностей в российской психологии / Международная конференция, посвященная 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова "Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм" / Под редакцией М.К. Кабардова, Ю.П. Зинченко, А.К. Осницкого. Москва : ПИ РАО, 2021. С. 159-163.
22. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
23. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психология педагогических способностей. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021.
24. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. Москва, 2006. 386 с.
25. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.

26. Шадриков В.Д. Психологическая теория способностей и одаренности // Психология творчества и одаренности. Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции, 15-17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3-х частях / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва : АТУ, 2021. С. 35-39.

27. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae actheologicae naturalis tractationem via sternitur. Francofurti & Lipsiae : Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.

УДК 159.9

Н.В. Нижегородцева

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлено понимание сущности и механизмов развития способностей в учебной деятельности на основе методологии системогенетического подхода и теории способностей В.Д. Шадрикова. Рассмотрены основные подходы к пониманию результатов учебной деятельности: абсолютизация знаний и навыков, как основного содержания обучения и преимущественная ориентация на развитие способностей и реализацию потенциала саморазвития. Обсуждается проблема соотношения задач формирования знаний и развития способностей в обучении и сущности репродуктивного и развивающего обучения. Развитие способностей в учебной деятельности рассматривается в единстве двух аспектов: 1. развитие внутренних механизмов способностей, их «приспособление» (спецификация) к требованиям учебной деятельности; 2. включение способностей в психологическую систему деятельности, образование необходимых для реализации ее цели функциональных связей.

Ключевые слова: способности, знания, учебная деятельность, системогенетическая теория способностей.

N.V. Nizhegorodtseva

DEVELOPMENT OF ABILITIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article presents an understanding of the essence and mechanisms of development of abilities in educational activities based on the methodology of the system genetic approach and the theory of abilities by V.D. Shadrikov. The main approaches to understanding the results of educational activity are considered: the absolutization of knowledge and skills as the main content of education and the predominant orientation towards the development of abilities and the realization of the potential of self-development. The problem of the correlation between the tasks of forming knowledge and developing abilities in learning and the essence of reproductive and developmental learning is discussed. The development of abilities in educational activity is considered in the unity of two aspects: 1. the development of internal mechanisms of abilities, their "adaptation" (specification) to the requirements of educational activity; 2. the inclusion of abilities in the psychological system of activity, the formation of functional connections necessary for the realization of its goal.

Keywords: abilities, knowledge, educational activity, system genetic theory of abilities.

Учебная деятельность обладает своей спецификой и существенно отличается от других (базовых) видов деятельности – труда и игры. Результат трудовой и игровой деятельности вынесен вовне, это, либо продукт (трудовая деятельность), либо – социальная роль (игровая деятельность). Результатом учебной деятельности является сам учащийся, его индивидуальное развитие в единстве личностных, субъектных и индивидуальных качеств, развитие его способностей.

Проблема определения целей образования и результатов учения была поставлена и являлась предметом острых дискуссий еще в XIX в. [Вентцель, 1919; Монтессори, 1986; Нижегородцева, 2004; Рубинштейн, 1960; и др.] и до сих пор не утратила своей актуальности. В упрощенном виде смысл дискуссии заключается в вопросе: на что должно быть направлено обучение - на усвоение системы знаний или на развитие способностей? Сторонники «материального» («реального») образования в прошлом полагали, что основной целью образования является усвоение учащимися знаний и навыков практической деятельности. Сторонники «формального» образования главной целью учения считали развитие умственных способностей и усвоение нравственных ценностей. Вторая точка зрения была отчасти реализована в образовательных системах представителей теории «свободного воспитания», центральным моментом которой является следование имманентным законам саморазвития ребенка [Вентцель, 1919; Нижегородцева, 2004 и др.].

Мысль о том, что противопоставление усвоения знаний и развития способностей, как результатов учения, не может быть основой «разумной педагогики», была высказана методологами и организаторами

образования еще в дореволюционной России. Н.И.Пирогов писал по этому поводу: «...развитие должно опираться на факт, на знание, быть его прямым, конечным выводом и только тогда может получить цену...истинное развитие без положительных сведений не существует» [Рубинштейн, 1960, с. 175]. П.Ф. Каптерев придерживался той же точки зрения, он полагал, что образование должно сочетать в себе «субъективные» и «объективные» цели, т.е. – развитие способностей и сообщение знаний: «Изучение науки не есть что-либо противоположное формальному развитию способностей, требующее чисто пассивного положения ума - воспринимания и запоминания; наука требует от толкового усвояющего ее ума творческих процессов, значительных усилий и напряжений» [Монтессори, 1986, с. 70]. Н.Е.Румянцев считал, что и развитие способностей, и приобретение знаний и навыков одинаково важны в обучении, «идут рука об руку» [Шадриков, 1985, с. 76].

Значение прочных и систематизированных знаний для развития способностей и личности учащихся доказано фундаментальными исследованиями отечественных психологов: Л.С. Выготского, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой, В.Д. Шадрикова и др. Вместе с тем, отказ от обучения, центрированного на знаниях, преимущественная ориентация на саморазвитие ребенка и его творческих способностей (открытое образование, гуманистическая педагогика) является трендом современного образования и находит много сторонников и последователей. Вопрос о целях образования и результатах учебной деятельности до сих пор остается открытым. Ответ на него дает системогенетическая теория способностей В.Д. Шадрикова [Шадриков, 1985; Шадриков, 1986; Шадриков, 1994; Шадриков, 1977; Шадриков, 2022; и др.].

На основе анализа внутренних механизмов и сущности двух типов обучения: «репродуктивного», направленного на освоение знаний, умений, способов деятельности, и так «развивающего», направленного на развитие личности и способностей учащегося, В.Д. Шадриков пришел к заключению, что любой тип обучения связан с воспитанием личности, любой из них является развивающим [Шадриков, 2022]. Вместе с тем, исходя из общих целей образования (воспроизводство культуры в обобщенной форме, составляющей содержание любого образования), правомерно заключение о том, что «любое образование в своей сущности – репродуктивный процесс» [Шадриков, 2022, с. 48]., поэтому пренебрежительное отношение к репродуктивному обучению неизбежно приводит к снижению эффективности усвоения содержания образования. Более того, репродуктивное обучение в своей сущности не может не быть развивающим, т.к. для усвоения культуры в процессе обучения требует от учащегося мобилизации его умственных и духовных ресурсов. Осваивая способы деятельности, ученик распредмечивает заключенные в них способности, тем самым развивает собственные способности, необходимые для выполнения конкретной деятельности (учебной, математической, деятельности чтения, письма и т.д.). В такой трактовке понятие «развивающее обучение» шире традиционно используемого: развивающее обучение всегда осуществляется в контексте репродуктивного, при этом усвоение знаний выступает в качестве средства развития личности и способностей учащихся. О развивающем обучении целесообразно говорить тогда, «когда ученик в процессе обучения учится овладевать своими способностями за счет осознания операционных механизмов способностей» [Шадриков, 2022, с. 49], т.е. когда ученик учится осознанно. Таким образом, вопрос о приоритетности формирования знаний или развития способностей, как результатов учебной деятельности трансформируется в вопрос о механизмах развития способностей в учебной деятельности и функциональном значении знаний в структуре способностей.

В парадигме системогенетического подхода способности определяются как «свойства функциональных физиологических систем, реализующих познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в качественном своеобразии результата. [Шадриков, 2022, с. 100]. Развитие и функционирование способностей обеспечивается сложным взаимодействием функциональных, операционных и мотивационных механизмов [Ананьев, 1968]. Генетически исходные, функциональные механизмы уже в первые недели постнатальной жизни реализуют филогенетическую программу и складываются задолго до возникновения операционных механизмов, составляя их внутреннее основание, на котором в процессе обучения, воспитания и накопления индивидуального опыта строится все более усложняющаяся система операционных механизмов. Функциональные механизмы отражают нейродинамические свойства функциональных систем мозга, являются их «эффектами» [Ананьев, 1968] и характеризуют человека как индивида. В отличие от функциональных, операционные механизмы не являются непосредственным отражением свойств мозговых структур, они усваиваются в процессе воспитания, образования и общей социализации человека, строятся по определенным правилам и процедурам, исторически сложившимся в социальном обществе, и представляют собой тот или иной порядок взаимосвязанных действий с определенными орудиями или знаковыми системами (перцептивные и мнемические действия, логические и грамматические операции и др.). Для каждой психической функции формируются свои функциональные и операционные механизмы. Между функциональными и операционными механизмами существуют сложные

взаимодействия: для развития операционных механизмов требуется определенный уровень функционального развития, в то же время, развиваясь, операционные механизмы переводят в новую фазу развития механизмы функциональные, увеличивая их возможности. Совокупность операционных механизмов характеризует человека как субъекта предметной деятельности. Мотивационные механизмы включают все уровни мотивации, от органических потребностей до ценностных ориентаций, и поэтому относятся к характеристикам человека как индивида и личности. В исследованиях Б.Г.Ананьева установлено, что единство и взаимодействие функциональных, операционных и мотивационных механизмов обнаруживается в психических процессах разных уровней: гностических, интеллектуальных, эмоционально-волевых, обуславливая их качественную определенность. В каждом из психических процессов обнаруживаются проекции всех основных характеристик человека как индивида, личности и субъекта деятельности, обеспечивающие целостность и единство индивидуальности. В зависимости от того, какой аспект индивидуальности преимущественно проявляется в конкретном виде деятельности и какие механизмы активизированы в наибольшей степени, проявляются три вида способностей: «Когда таким ведущим измерением будут свойства индивида, мы будем говорить о природной способности, когда ведущим измерением будет субъектно-деятельностное – мы будем говорить об общих способностях, когда ведущим становится личностное измерение, говорят о духовных способностях» [Ананьев, 2022, с. 135].

Такое понимание внутренних механизмов позволяет ответить на вопрос о соотношении знаний и способностей в учебной деятельности, определить функциональное значение знаний в структуре способностей. Установлено, что знания и умения входят в качестве обязательного компонента в структуру способностей, выполняя в ней роль операционных механизмов [Шадриков, 1977]. Так, например, одним из условий эффективного запоминания несвязного материала является знание мнемотехнических приемов; решение мыслительных задач на классификацию предполагает наличие знаний о различных классах предметов и явлений действительности; успешность восприятия формы предметов зависит от уровня сформированности перцептивных действий и т.д. Вместе с тем, одним из главных компонентов системы знаний и навыков являются способности, выполняющие в этой системе те же функции, которые в системе способностей реализуют функциональные механизмы, поэтому приобретение тех или иных знаний предполагает наличие определенных способностей. «... Функциональная система навыков как бы "произрастает" из системы способностей. Это система вторичного уровня интеграции (если принять систему способностей за первичную)» [Шадриков, 1977, с. 278]. Такая мысль была высказана в свое время С.Л.Рубинштейном, отмечавшим, что предпосылкой, внутренним условием освоения человеком определенных знаний и способов действия является известный уровень развития способностей, в свою очередь в процессе освоения знаний и способов действий развиваются способности [Румянцев, 1913]. Когда таким ведущим измерением будут свойства индивида, мы будем говорить о природной способности, когда ведущим измерением будет субъектно-деятельностное – мы будем говорить об общих способностях, когда ведущим становится личностное измерение, говорят о духовных способностях [Шадриков, 2022, с. 135].

В системогенетической теории способности рассматриваются в качестве механизмов, реализующих деятельность, которые включаются в деятельность в соответствии с ее требованиями и развиваются в процессе деятельности за счет совершенствования своих внутренних механизмов, прежде всего за счет их приспособления к требованиям деятельности «предания им черт оперативности» [Шадриков, 1977]. Способности включаются в деятельность не изолированно, а образуют взаимосвязи с другими способностями и структурными компонентами в соответствии с задачами деятельности. В таком понимании «деятельность можно представить с позиции реализующих ее способностей как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление» [Шадриков, 1977, с. 113].

Общую схему развития способностей в учебной деятельности можно представить следующим образом. Приступая к освоению конкретной деятельности, субъект располагает определенными способностями, которые характеризуются определенным уровнем развития функциональных, операционных и мотивационных механизмов. В зависимости от прошлого опыта эти механизмы могут иметь различную степень «приспособленности» к данной деятельности, что определяет индивидуальный уровень готовности к ее усвоению и выполнению. В процессе обучения, по мере освоения учебной деятельности и в соответствии с ее требованиями, происходит перестройка функциональных, операционных и мотивационных механизмов. При этом операционные механизмы приобретают форму оперативных, т.е. «специфицированных» (по С.Л.Рубинштейну) для данной деятельности. Наряду с этими изменениями идет активная перестройка психологической структуры деятельности: образуются новые связи ее компонентов, возникают подструктуры психических качеств в соответствии с целями, условиями и содержанием деятельности.

Таким образом, развитие способностей в учебной деятельности необходимо рассматривать в единстве двух аспектов: 1. развитие внутренних механизмов способностей и «приспособление» (специфика-

ция) к требованиям учебной деятельности; 2. включение способностей в психологическую систему деятельности, образование необходимых для реализации ее цели функциональных связей. Эмпирическое подтверждение общих закономерностей развития способностей в учебной деятельности получено в отношении разных этапов системогенеза учебной деятельности [Нижегородцева, 2009; Нижегородцева, 2019; Пирогов, 1985] По мнению Л.С.Выготского, перестройка функциональных связей психических функций представляет собой более важную сторону развития психики в онтогенезе, которая, в конечном счете, определяет развитие каждой конкретной функции.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во Ленингр.ун-та, 1968. 339 с.
2. Вентцель К.Н. Теория воспитания и идеальный детский сад. Москва, 1919. 125 с.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1982. 703 с.
4. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия Москва : Просвещение, 1986. С. 377–412.
5. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль : Аверс Пресс, 2004. 367 с.
6. Нижегородцева Н.В. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография. Гл. 3. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования / Н.В. Нижегородцева, Е.В. Карпова, Н.П. Ансимова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 97-187.
7. Нижегородцева Н.В. Стадии системогенеза, генетические формы и типы учебной деятельности// Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. С. 125-131.
8. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. Москва : Педагогика, 1985. 496 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. N. 3. С. 3-15.
10. Румянцев Н.Е. Лекции по педагогической психологии для народных учителей. Москва : Изд-во журнала «Народный учитель», 1913. 256 с.
11. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. № 3. С.38-46.
12. Шадриков В.Д. Методологические проблемы способностей // Психология учебной и трудовой деятельности. Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1985. С. 3-8.
13. Шадриков В.Д. Способности в структуре психики // Диагностика познавательных способностей. Ярославль : Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1986. С.3-8.
14. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва: Изд. Корпорация «Логос», 1994. 320 с.
15. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования. Москва : Вентана-Граф, 1977. 69 с.
16. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИП РАН, 2022. 287 с.

УДК 159.9

С.Н. Павленко

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ОДАРЕННОСТИ И АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Многие современные теоретики и исследователи рассматривают одаренность в нескольких измерениях, что отражается в виде сложных определений. Анализ научных работ, основных теорий и концепций позволил проследить исторический путь изучения феномена «одаренности» и выявить сложности определения понятия и единого понимания данного качества психики. В статье рассмотрены тенденции в современных исследованиях посвященных данной теме и основные направления научной работы.

Ключевые слова: одаренность, талант, способности, интеллект, развитие одаренности.

S.N. Pavlenko

THE HISTORICAL WAY OF STUDYING THE PHENOMENON OF GIFTEDNESS AND THE ANALYSIS OF MODERN RESEARCH

Abstract. Many modern theorists and researchers consider giftedness in several dimensions, which is reflected in the form of complex definitions. The analysis of scientific papers, basic theories and concepts allowed us to trace the historical path of studying the phenomenon of "giftedness" and to reveal the difficulties of defining the con-

cept and a common understanding of this quality of the psyche. The article discusses the trends in modern research on this topic and the main directions of scientific work.

Keywords: giftedness, talent, abilities, intelligence, development of giftedness.

Одаренность как понятие по-разному определялась на протяжении всей истории учеными и философами. В Древней Спарте одаренность была основана на военных достижениях. Афинские мальчики посещали частные школы и изучали математику, логику и политику. В Риме мальчики и девочки учились в школах первого уровня, хотя высшее образование было доступно только мальчикам. Европа эпохи Возрождения подарила миру одаренных художников, архитекторов и писателей.

В Китае в 7 веке династия Тан приветствовала в императорском дворе талантливых детей-вундеркиндов, когда концепция множественной одаренности была основополагающей и руководствовалась правилом: таланты должны быть воспитаны и образованы в соответствии с их способностями [Meyer, 1965].

В современном мире определение «одаренность» было всегда предметом долгих дискуссий, и слова «одаренный» и «талантливый» часто использовались как взаимозаменяемые, а иногда понятие «талант» рассматривалось как нечто меньшее по сравнению с идеей одаренности. Талант относится к специализированным способностям, которые, как предполагается, не связаны с интеллектом и одаренностью. Многие теоретики и исследователи рассматривают одаренность в нескольких измерениях, что отражается в виде сложных определений. В последние годы понятие стало включать креативность, память и мотивацию, хотя ранее эти элементы не были включены в традиционную концепцию одаренности [Al-Shabatat, 2013].

За последние 40 лет развитие образования для одаренных детей заметно шагнуло вперед и стало неотъемлемой частью развития общества. До 1970-х годов выявление одаренных детей происходило повсеместно, во всех развитых мировых державах, но оценки часто были одномерными, как в исследованиях Л. Термана, С.Л. Пресси [Щебланова, 2021].

Однако в 1972 году Дж. Стэнли представил научному сообществу два существенных изменения в определении интеллектуальной одаренности и предложил новые методы изучения: групповое тестирование и тестирование специфических способностей. Эти изменения повлияли на создания новых программ развития одаренности, не только позволив эффективно выявлять талантливых, интеллектуально ценных детей, но и расширить взгляды на исследования психологического разнообразия данного качества психики.

В 1950-х годах одаренность выявлялась в первую очередь через умственные способности. Многие исследователи и психологи называли людей с высоким IQ одаренными, следовательно, тесты IQ стали основным средством отбора и методом выявления быстро мыслящих людей. Но тесты не могли измерить практические знания, креативность, умение решать проблемы, аналитические и вербальные навыки. Прогностические способности тестов ухудшались, как только менялись исследуемые народы или окружающая среда. Следовательно, тесты IQ не являются исчерпывающими инструментами для измерения одаренности, так как люди могут быть талантливы в различных областях, например, в спорте, бизнесе или искусстве [Щебланова, 2021].

Научные основы одаренности были раскрыты в ранних исследованиях ученых с точки зрения предметной области в целом, когда появились понятия слова «гений», «одаренный» и «талантливый», они были почти взаимозаменяемы. Ф. Гальтон концептуализировал гениальность как высокую, исключительную и врожденную способность. Он проанализировал семейную родословную выдающихся людей и обнаружил, что гениальность передается по наследству так же, как физическая привлекательность. В то время Ч. Спирмен открыл фактор G (фактор общего интеллекта) выделив, тем самым общий интеллект, который наблюдается у всех людей и сводится к индивидуальным различиям [Al-Shabatat, 2013].

Л.М. Термен адаптировал теорию Ф. Гальтона о природе гениальности и рассмотрел одаренность как единое целое, приравнивая ее к высокому уровню IQ. Он также адаптировал шкалу Бине. Иерархическая теория текучего и кристаллизованного интеллекта Р.Б. Кеттелла, Л.Хорна и трехуровневая теория интеллекта Дж. Б. Кэрролла так же оказали значительное влияние на тесты, определяющие интеллект [Щебланова, 2021].

В отечественной науке современный опыт в области психологии одаренности обобщен в работе «Рабочие концепции одаренности», который составлен авторским коллективом под руководством профессора Богоявленской Д. Б. В нашей стране это первая попытка разработки общей научной теории, которая включает в себя не только фундаментальные исследования и описание конкретных рекомендаций для психологов практиков, работающих с одаренными людьми, но и современные тенденции, как в зарубежной, так и в отечественной науке [Богоявленская, 2004].

Современные представления об одаренности и таланте являются результатом эволюции мышления. Каждое поколение теоретических исследований зависит от предыдущих, интегрируя их идеи и добавляя дополнительные компоненты, которые отражают текущее состояние исследований. Исследователи общего профиля заложили основу изучения одаренности и разработали тесты интеллекта для его измерения. Исследователи, специализирующиеся на конкретных предметных областях, опирались на теории интеллекта, обнаруживая многомерные факторы, приводящие к феномену одаренности. Системные модели признавали важность как общих, так и специфичных для предметной области склонностей, но также добавляли другие психологические переменные, которые, по их мнению, были важными компонентами одаренности. Исследования последних лет определили талант в контексте развития, и включили переменные составляющие, внешние по отношению к индивиду, такие как мотивация и окружающая среда [Al-Shabatat, 2013].

Многие аналитические подходы к человеческим способностям делают акцент не только на развитии общей одаренности или на углубление стандартных знаний, предлагаемых в программах для одаренных детей, но и делается упор на воспитании особых способностей учащихся. Если процесс идентификации выходит за рамки традиционной модели, основанной на интеллекте, тестах достижения и рейтинговых шкалах, данный процесс может быть сосредоточен на наблюдении за результатами и иметь более долгосрочный характер.

Общая направленность современных исследований одаренности преследуют одну и ту же цель: выявление и развитие конкретных талантов. В настоящее время психологи не рассматривают одаренность, как врожденное и генетически обусловленное качество. Тенденция последних 20 лет заключается в том, чтобы делать акцент на внешние факторы, а не на внутренние. Происходит сдвиг в сторону объяснения развития талантов, вместо перечисления статичных черт, которые важны для выявления и воспитания одаренности.

Тем не менее, анализ российских и зарубежных исследований проблемы позволяет сформулировать предположение о том, что ключевой причиной ограниченного числа исследований в области способностей и одаренности, является отсутствие теории способностей и одаренности, которая смогла бы ответить на ряд ключевых вопросов.

Различия между концепциями одаренности в настоящее время проявляется в трех областях аргументации: важности интеллектуальных способностей, роли креативности, и является ли одаренность потенциалом или достижением [Al-Shabatat, 2013].

Так же стоит отметить, что исследований в данной области становится меньше с каждым годом. Анализ преобладающих типов исследований говорит о том, что одной из ведущих причин неудовлетворительного современного состояния проблемы и снижения интереса психологов к ее разработке является слабость, если не сказать отсутствие, на протяжении длительного времени непротиворечивой теории одаренности. Современные реалии предполагают необходимость разработки современной теории способностей и одаренности со стороны отечественных ученых.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 46-68.
2. Щербанова Е.И. Эволюция концепций одаренности и образования одаренных детей (по зарубежным публикациям) // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. С. 56-60.
3. Al-Shabatat A. A review of the contemporary concepts of giftedness and talent // Faculty of Education, Al-Baha University. 2013. Volume 2. Issue 12. P. 12.
4. Meyer A.E. An educational history of the Western world. New York : McGrawHill. 1965. P. 516

УДК 130.12

Г.В. Парамонов

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Важнейшие проблемы школьного образования связаны с отсутствием социокультурной и психологической диагностики качеств внутренних миров школьников и пространств их общения в процессах обучения: родового и трех внеродовых.

Ключевые слова: школьное образование, внутренний мир школьника, пространство учебного процесса.

Abstract. The most important problems of school education are associated with the lack of socio-cultural and psychological diagnostics of the qualities of the inner worlds of schoolchildren and the spaces of their communication in the learning processes: generic and three extrapartum.

Keywords: school education, the inner world of the student, the space of the educational process.

В 1911 году специальная комиссия при Московской городской управе выявила среди учеников I-II классов начальных школ 24,8% неуспевающих – в основном по арифметике и правописанию. В 1912 г. при обследовании большего числа учащихся установили, что неуспевающих 20% [Замский, 1995, с. 276-277]. Эти данные можно сравнить с результатами ЕГЭ в 2008 году, когда выставленные выпускникам баллы перевели в привычные для них школьные оценки. По русскому языку оценку «2» получили 11,2%, по математике – 23,1% [Результаты..., 2008, с. 14]. За почти сто лет развития нашей системы массового образования объем получаемой в школах информации, несомненно, расширился, а процентное соотношение числа успевающих и неуспевающих не изменилось. Вот типичные ошибки, которые постоянно обнаруживаются на ЕГЭ по русскому языку: неразличение звуков и букв, частей речи, непонимание феномена переходности глаголов – направления логического следования; соответственно, неспособность различать главные и второстепенные члены предложения, непонимание прочитанного даже на уровне фактологии [Аналитические..., 2022]. Кроме того, во всех классах массовой школы регулярно допускаются ошибки на безударные в корне. В середине XX в. из общего числа ошибок в письменных работах на долю безударных часто приходилось свыше 50% [Иванов, 1941 с. 3]. В конце XX века на безударные, проверяемые подбором однокоренного слова, ошибались 34% учащихся начальных классов школ Ростовского района Ярославской области и 43% в г. Угличе. А на безударную, не проверяемую ударением, то есть реализуя навыки чисто механического письма, – значительно меньше: 15,5% в Ростовском районе и 17,5% в Угличе [Парамонов, 2002, с. 60-61]. Основной причиной ошибок на безударную П.П. Иванов назвал «протяжное» произношение гласного [Иванов, 1941, с. 24]. Но «протяжное» произношение и, соответственно, ударение – не что иное, как известное лингвистам «музыкальное», «певческое», которое знают также как «древнегреческое», «древнерусское». Такое ударение не силовое (динамическое), которое свойственно современному русскому литературному языку номинативного строя. Это знак иной культуры. Очевидно, дети, которые устойчиво ошибаются на безударную в корне, «путают» звуки и буквы, части речи и члены предложения, не понимают переходность глагола, но признаны нормальными по медицинским показаниям и на этом основании допущены к учебному процессу, могут быть носителями даже не одной, а нескольких разных культур – и точно не языка номинативного строя. Они могут обладать внутренними мирами, совсем не похожими на тот, который в школе и часто за ее пределами единственно признается правильным, современным. Не должны вызывать удивления и результаты опроса, проведенного в 2011 г. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ): 35% современных россиян уверены в том, что Солнце вращается вокруг Земли [Каждый третий..., 2011].

Любое присущее человеку общее, включая язык и культуру в целом, условно по определению и именно в силу условности с течением истории может быть преобразовано в другое общее. Условность общего позволяет духовному существу, внутреннему человеку, дистанцироваться от человека – биологического организма. По этой причине нельзя говорить о том, что одно общее в человеке и человечестве лучше или хуже другого. В.С. Соловьев, комментируя Платона, так определил понятие существо: «Существо, чтобы быть таковым, должно, во-первых, составлять самобытную единицу, особенный центр бытия, ибо в противном случае оно будет не существом, а только принадлежностью другого существа; во-вторых, существо должно обладать деятельною силою, быть способным к действию и видоизменению, ибо мертвая и косная масса не есть существо; в-третьих, наконец, существо должно иметь качественно-определенное содержание или выражать определенную идею...; иными словами, существо как таковое необходимо есть вместе и атом, и живая сила (монада), и идея» [Соловьев, 2012, с. 96]. Это можно отнести и к древнему человеку – обитателю пещеры, и к жителю современному мегаполиса. И тот и другой биологически одинаковы на протяжении по крайней мере 40 последних тысячелетий, включая телесные анатомо-физиологические предпосылки к абстрагированию и построению умозаключений. Но тот и другой действуют в составах принципиально разных человеческих сообществ, занимая в них конкретные позиции и играя конкретные роли. Это не может не влиять на структуры, содержание делаемых ими умозаключений, специфику их языков и культур – того условного, которое они вырабатывают, взаимодействуя именно с тем обществом, частью которого являются. Еще в 1930-е гг. Л.С. Выготский и А.Р. Лурия указали на «необычную» буквальность архаической памяти человека, ее фотографичность, обилие дета-

лей, плохое различение непосредственного восприятия и воспоминания, комплексный характер (нерасчлененность воспринятого целого на элементы) [Выготский, 1993, с. 132-134]. Эти особенности прямо связаны с ноль- и одномерностью древнейших исконно родовых человеческих взаимодействий, присущих им доминантных состояний сознания и качеством языка, потому что доминанта – это прежде всего устойчивый ответ человека на его взаимодействие с миром – с обществом, а через общество с природой. По мысли А.А. Ухтомского, «Живя своею внутреннею жизнью вне внешних условий, человек должен все-таки войти своею жизнью в эти условия»; «Доминанта заключается в выделении важного, существенного для данного момента с торможением всего, что для данного момента индифферентно, но могло бы помешать главенствующей реакции момента»; это «Связный в себе тип мышления, в котором ход дальнейших выводов, и даже интуиций, предопределен. Все равно, будет ли это особый «метод», или «предрасудок», или «предубеждение», – дело в некоем руководящем стержне, который, будучи дан, влечет за собою прочее, как плоды» [Ухтомский, 1997, с. 103-439].

Ноль-мерная доминанта родового сознания не предполагает позиционирование направлений движения вперед и назад, различение левого и правого, верха и низа, не способствует развитию норм письменной культуры; тоже родовая, но одномерная (однолинейная) доминанта, позиционировав «вперед» и «назад», обеспечивает становление родового традиционализма и возможность перехода с течением истории к иным, внеродовым типам языка и культуры. Любой современный ребенок в начале своего духовного развития следует нормам родового бытия и потому полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, такова, какой кажется с места, откуда ее наблюдают. Ему достаточно, чтобы куб, имеющий по-разному окрашенные стороны, мог казаться ему только зеленым или красным. Он еще не знает, что с иной позиции, а тем более в ракурсе другой культуры, иных миропонимания и мироощущения, куб может выглядеть иначе. Ему трудно усвоить, что вещь – одна и та же, а не две (три, четыре) разных [Ильенков, 1991, с. 49.]. При таком способе абстрагирования малейшее изменение позиции требует нового указания на «объект» (активно развивается дейктическая – указательная – функция языка, в частности, используются возможности языка жестов), а также новой модификации языкового знака (для родового человека – непременно имени собственного). При этом приходится запоминать множество привходящих моментов, детализировать происходящее – в результате этой операции любой «объект» при изменении позиции наблюдателя плавно переходит в свое иное и возникает известный родовой принцип «все во всем». В соответствии с этим принципом, например, в радуге нет и не может быть четких границ между ее цветами, а в языке для них нет и не может быть специальных названий. Если родовой человек рисует, его не интересует привязка к привычным нам осям координат: левому и правому, верху и низу. Нет и того, что мы назвали бы прямой (линейной) или обратной перспективами. Линии его рисунка, как правило, округлые, стремящиеся к разворачиванию по спирали из исходной абстрактной точки. На отдыхе он предпочтет «позу эмбриона» – сев на корточки и максимально свернув тело в шар. Нам его поведение может показаться странным, нелогичным, однако логика есть, хотя это далеко не наша, другая логика родового бытия в ноль-мерном или однолинейно-одномерном «здесь и сейчас».

В первофеноменах государственности при механическом сложении (инкорпорировании) родов появилась нужда в двухмерной (плоскостной) оппозиции «вперед-назад» и левого-правого. Этот новый этап в развитии человека и общества связан с осмыслением общего как сложного, составленного, сращенного, смешанного; так понимался термин «конкретное» в первоначальном латинском варианте [Ильенков, 1997, с. 23]. Уже первым государственным деятелям было ясно, что общее – это ставшее общим, производное от позиции (действителя, Бога) и конкретного процесса обобщения, сделанного человеком и его социумом, от определенным образом организованного взаимодействия с миром: природой, обществом, внутренним «я». В процессе инкорпорирования возникла необходимость разделить пространство и время. Правда, время в таких условиях потекло в непривычном для нас направлении – как бы справа налево (что, в частности, проявляется в особенностях древнего письма): из небесного будущего через земное настоящее в земное прошлое. С одной стороны, это ведет к той описанной Платоном логике, когда, нарушая нормы аристотелизма, об истинности «причины» судят по истинности «следствия». С другой стороны, в радуге при этом обнаруживаются четкие, без переходов, границы между четырьмя или пятью цветами, среди которых доминируют разные варианты коричневого. Композиция плоскостного рисунка, созданного по нормам платоновской логики и обратной перспективы, предполагает следование готовым образцам; по сути это наш чертеж, где линии обычно либо прямые, либо образующие ломаные «геометрические» узоры. Кривая линия здесь – та же прямая, кривизной которой можно пренебречь. В целом же данный рисунок – результат откровенного противопоставления инкорпорированного внеродового условного «общего» условному родовому «все во всем». Отсюда – формы древних скульптурных изображений людей и богов: неподвижных (даже если они показаны в движении), обычно сидя или стоя, с прямой спиной, отнюдь не свернутой в «позу эмбриона». Однако любая наша деятельность и связанные с ней процессы

общения и обобщения всегда предполагают не только позиционирование, но и взаимодействие начальной «старой» и конечной «новой», только возникающей форм мысли, языка, речи, культуры, социума. Гетерогенность «старого» и «нового», позиционируя «старые» и «новые» истолкования языка и мира, приводит к культурно-типологической многослойности социальных связей, пространств, средств коммуникации. Древние государства, эксплицировав и утвердив первые надродовые ценности и ценностные ориентации, миропонимание и мироощущение – собственные язык и культуру, не могли не поддерживать и нормы родового традиционализма, потому что их язык возник в результате его нового истолкования. По этой же причине в терминах многослойности объяснял внутренний мир россиянина, пореволюционного человека XX века, Н.А. Бердяев: «За новым человеком скрыт не только вечный человек, Адам Кадмен, но и ветхий человек, ветхий Адам. ...Человек может очень развиться, но это он, все тот же он развился. ... Личность предполагает соединение изменения и неизменности» [Бердяев, 1990, с. 320, 322].

Слева направо письмо и время текут в представленных Аристотелем трехмерных системно-«объемных» социумах, в его трудах о языке, культуре, логике «созерцателей». В радуге «созерцателей» не четыре-пять, а семь цветов – доминирует небесный синий; в рисунках есть полутона (полутени); композиция рисунка объемная, перспектива прямая (линейная), линии – системно связанные прямые и кривые, передающие состояние «объемности» миров природы и общества. «Созерцатель» хорошо понимает различие между сознанием и поведением родового человека, первогосударственника и своим собственным, способен понять и при необходимости принять «архаичные» для него формы жизни, встроиться в них, но стремится управлять жизненными процессами в соответствии с собственной логикой системности. С течением времени в период западноевропейского и российского Предвозрождения из системности в массовом порядке рождается мультисистемность: развиваются более чем «объемные» n-мерные социальные отношения и связи, диалектическая логика и полифония языков и культур. Доминирующие цвета мультисистемности – малиновый, фиолетовый; композиция рисунка, как и философских, научных, художественных текстов, других произведений искусства – «неэвклидова»; соответственно, перспектива – мультимерная (мультиперспективная); линия – псевдолиния, передающая n-мерность изображаемого. Носитель такой культуры сознательно и бессознательно позиционирует не два, а три «предыдущих» типа социокультурных и языковых взаимодействий. Но предпочитает существовать в четвертом, n-мерном, мире. Как и аристотелевский созерцатель, он может подогнать свои сознание и поведение под качества других миров, но при управлении внутренними и внешними процессами способен применить особую логику, которая отменяет известные нам «аристотелевские» законы противоречия и исключенного третьего; в его языке и сознании с расширением объема понятий их содержание не сужается, а, наоборот, расширяется. Наблюдаемая им полифония условного позволяет выделить по крайней мере четыре принципиально разных формы языка: родовую (активный языковой строй), первую внеродовую (инкорпорированную, эргативную); вторую внеродовую (номинативную), третью внеродовую (форму мульти-строю). Одна форма вытекает из другой, как «предыдущей», но несводима к ней, потому что является ее новым качеством. Так же связаны и принципиально несопоставимы их составные элементы: фонетика, словообразование, морфология, синтаксис, стилистика.

Например, способ и направление синтаксической связи в номинативном предложении – от подлежащего к сказуемому (по модели прямой (линейной) перспективы: «ближнее» – подлежащее – представляется ситуативно и контекстуально более «крупным», нежели «дальнее» – сказуемое). Во многих языках с таким грамматическим строем существует прямой порядок слов, когда группа подлежащего стоит в начале и только в начале предложения, а группа сказуемого его замыкает, условно «сходясь» к концу высказывания в абсолютной смысловой «точке» смысловой «картины» – обстоятельствах, выраженных наречиями. В отличие от номинативных, эргативные конструкции (во многих кавказских языках, эскимосско-алеутских, индийских, баскском и других) предполагают другую связь и направление: от сказуемого к подлежащему [Климов, 1973, с. 59] – по модели обратной перспективы, когда подлежащее (грамматический субъект) почти безлично фокусирует то, что ему приписывается семантическим окружением. Эргативность получает полное грамматическое оформление в тех языках, где имена противопоставлены глаголам, – но и здесь «ситуация» определяет «контекст», а «контекст» оказывается важнее значения формального «субъекта». Характерная черта языков с активным грамматическим строем – отсутствие категории времени, фиксации линейной протяженности, прерывности высказывания, мыслимого как одно большое слово, что компенсируется богато представленной категорией вида, конкретизирующей высказывание по способу протекания действия в «здесь и сейчас»: как бы внутри мифологического «яйца», внутренняя поверхность которого есть не что иное, как граница бытия, в которую упирается глаз родового человека. Трансформацию на протяжении тысячелетий активного строя языка в эргативный, а затем номинативный связывают прежде всего с возникновением и развитием оппозиции имени и глагола, а также изменением роли глаголов – формированием категорий переходности (транзитивности) и залогов.

Поэтому, характеризуя, например, культуру Древнего Египта, нельзя обойти вниманием факт, что в ее языке оппозиция transitive // intransitive не представлялась обязательной, и диффузность категории переходности была обычным явлением [Коростовцев, 1968, с. 112]. Не удивительно, что некоторые выпускники массовой школы, демонстрируя на ЕГЭ по русскому языку родовой или первый внеродовой тип культуры, затрудняются именно с определением переходности глаголов. Так действуют конкретные социокультурные доминанты их сознания, и чем сильнее школа пытается их изменить, тем сильнее они закрепляются. Выход из данной ситуации заключается в том, чтобы уже на входе в учебный процесс знать социокультурные типы языка и сознания школьников и построить обучение, итоговую аттестацию с учетом их интересов и возможностей. Для этого существуют опробованные в Ярославской области формы психологического и социально-психологического анализа образовательных ситуаций, мультиобъемная технология обучения, основанная на лингвосоциометрии и лингвистическом социокультурном мониторинге [Парамонов, 2014].

Библиографический список

1. Аналитические и методические материалы: Русский язык: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный институт педагогических измерений». URL: <http://www.old.fipi.ru/ege-i-gve-11/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy> (дата обращения: 09.08.2022).
2. Бердяев Н.А. Судьба России. Москва : Советский писатель, 1990. 348 с.
3. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
4. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. Москва : НПО «Образование», 1995. 400 с.
5. Иванов П.П. Опыт изучения безударных гласных в начальной и средней школе. Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1941. 112 с.
6. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. Москва : РОСПЭН, 1997. 464 с.
7. Ильенков Э.В. Философия и культура. Москва : Политиздат, 1991. 462 с.
8. Каждый третий россиянин считает, что Солнце вращается вокруг Земли... : ВЦИОМ Новости. Аналитический обзор «Солнце – спутник Земли, или рейтинг научных заблуждений россиян». 08 февраля 2011. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/solncze-sputnik-zemli-ili-rejting-nauchnykh-zabluzhdenij-rossiyan> (дата обращения: 09.08.2022).
9. Климов Г.А. Очерк общей теории эргативности. Москва : Наука, 1973. 264 с.
10. Коростовцев М.А. Категория переходности и непереходности глаголов в египетском языке // Вестник древней истории. 1968. № 4. С. 109-118.
11. Парамонов Г.В. Лингвосоциометрия и ЛСМ-мониторинг. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. 119 с.
12. Парамонов Г.В. Человек. Язык. Социум. Ярославль : Нюанс, 2002. 160 с.
13. Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2008 г.): Аналитический отчет. Москва : ФИПИ, 2008. 422 с.
14. Соловьев В.С. Лекции по истории философии. Санкт-Петербург : Второе пространство, 2012. 124 с.
15. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука. Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. 576 с.

УДК 159.9

Ю.П. Поваренков

УТОЧНЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье дано определение деятельностно важных качеств профессионала. Проведена классификация деятельностно важных качеств по 4 базовым основаниям. Первое основание - связь ДВК с типом деятельности профессионала. По этому основанию выделяются типы ДВК, влияющие на эффективность профессиональной и метапрофессиональной деятельности Второе основание - связь ДВК с формой деятельности профессионала. По этому основанию выделяются типы ДВК, влияющие на успешность формирования, реализации, оптимизации и преобразования профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Третье основание - интегративность ДВК. По этому основанию выделяются парциальные, субсистемные и системные типы ДВК, Четвёртое основание - связь ДВК с компонентами дея-

тельности профессионала. По этому основанию выделяются типы ДВК, влияющие на успешность целеполагания, планирования, самоконтроля и других компонентов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Ключевые слова: деятельностно важные качества, профессионально важные качества, профессиональная и метапрофессиональная деятельность.

Iu.P. Povarenkov

REFINED CLASSIFICATION OF ACTIVITY-IMPORTANT QUALITIES OF A PROFESSIONAL

Annotation. The article defines the activity-important qualities of a professional. The classification of activity-important qualities was carried out according to 4 basic grounds. The first reason is the connection of the DVK with the type of activity of a professional. On this basis, types of DVK are distinguished that affect the effectiveness of professional and metaprofessional activities. The second basis is the connection of DVK with the form of professional activity. On this basis, types of DVK are distinguished that affect the success of the formation, implementation, optimization and transformation of professional and metaprofessional activities. The third basis is the integrativity of the DVK. On this basis, partial, subsystem and system types of DVK are distinguished. The fourth basis is the connection of DVK with the components of a professional's activity. On this basis, types of DVK are distinguished that affect the success of goal-setting, planning, self-control and other components of professional and meta-professional activities.

Keywords: activity-important qualities, professionally important qualities, professional and meta-professional activity.

В наших статьях [Поваренков, 2020] мы неоднократно обращались к проблеме разработки эффективной классификации деятельностно важных качеств (ДВК), которые рассматриваются в психологической теории профессионализации как отдельной категории. Возможный вариант такой классификации был нами предложен. Однако исследования, проводимые в этой области другими авторами и накапливаемые эмпирические данные, убеждают в том, что высказанные нами ранее положения, касающиеся классификации ДВК нуждаются в уточнении и конкретизации.

Напомним, что психология профессионального и карьерного развития личности (кратко: психология профессионализации) сформировалась на стыке различных отраслей психологической науки, ведущая роль среди которых отводится психологии развития, психологии труда, психологии личности и ряду других. Необходимость выделения психологии профессионализации, как самостоятельной отрасли была продиктована тем, что её реальный предмет был разбросан по отдельным отраслям психологической науки. Данное обстоятельство существенно затрудняло разработку общей теории профессионализации и создавала большие сложности при организации и проведении эмпирических исследований.

Естественно, что образующие отрасли психологии оказывали влияние на содержание психологической теории профессионализации. В частности, это проявляется в том, что в психологии профессионализации широко используются понятия, заимствованные из других отраслей психологии, которые лишь частично соответствуют содержанию и специфике её предмета. Сказанное полностью относится к такому понятию как "профессионально важные качества" (ПВК), которое заимствовано из психологии труда.

Понятие ПВК впервые было определено в индустриальной психотехнике [Левитов, 1928]. В настоящее время наиболее последовательно данное понятие разрабатывается в трудах В.Д. Шадрикова [Шадриков, 2007], А.В. Карпова [Психология труда, 2003] и ряда других авторов.

Шадриков В.Д. определяет ПВК следующим образом «Под профессионально важными качествами,- пишет он,- будем понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения» [Шадриков, 2007, с. 86].

Такого понимания ПВК придерживается и А.В. Карпов. Он пишет: " ... разделяют ПВК освоения деятельности и ПВК выполнения. Первые наиболее важны для эффективного, т.е. качественного и быстрого овладения субъектом деятельностью; вторые – для ее реализации на нормативно заданном уровне как таковой. Эти две группы ПВК также частично совпадают, а частично различаются» [Психология труда, 2003, с. 194].

Из определений следует, что ПВК это качества субъекта труда, которые влияют на эффективность, успешность реализации и формирования исключительно профессиональной деятельности. Причём эти качества могут быть не только психологическими, но и физиологическими и соматическими. Означает ли сказанное, что активность профессионала ограничивается лишь профессиональной деятельностью?

Чтобы ответить на этот вопрос обратимся к психологическим определениям того, что такое профессионал и какие задачи он призван решать.

Например А.К. Маркова определяет профессионала как «человека, который овладел нормами профессиональной деятельности, профобучения и осуществляет их на высоком уровне ... и следует профессиональным ценностным ориентациям; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится внести творческий вклад в профессию...» [Маркова, 1996, с. 254].

Перечисление определений можно продолжить, однако анализ показывает, что по содержанию они практически совпадают.

Большинство авторов подчёркивают, что в настоящее время профессионалом можно назвать человека, который не только эффективно выполняет профессиональную деятельность, но и успешно обеспечивает собственное профессиональное развитие, самосовершенствование и самореализацию и т.д.

Таким образом, следует зафиксировать, что профессионал выполняет 2 типа деятельности [Поваренков, 2018]: первый тип, это собственно профессиональная деятельность. Второй тип, используя терминологию Мервиса и Холла [Hall, 1995], следует назвать метапрофессиональной деятельностью.

Первый тип деятельности, как отмечено в литературе, ориентирован на создание потребительных стоимостей и он содержательно соответствует специфике конкретной профессии. Для оценки её эффективности используются, прежде всего объективные, социально значимые показатели: производительность, качество, надёжность деятельности. Данный тип деятельности подробно исследован в психологии, выделены его многочисленные виды и подвиды, которые объединяются в различные классификации [Климов, 1996].

Второй тип деятельности ориентирован - на воспроизводство и формирование самого профессионала, на создание условий для его развития и на поддержание высокого уровня его функциональных возможностей. Он менее привязан к специфике конкретной профессии. Для оценки эффективности этого типа деятельности значительно шире используются субъективные, индивидуально значимые показатели: удовлетворенность, самоопределённость, самореализованность, профессиональная идентичность. Этот тип деятельности исследован в психологии в меньшей степени и поэтому развёрнутые классификации его видов в психологической литературе не зафиксированы. Однако, с определённой степенью уверенности, к данному типу можно отнести следующие виды деятельности: учебно-профессиональную, опционную, адаптационную, совладающую, идентификационную деятельность, профессиональное самоопределение, карьерное проектирование, реализацию карьеры и ряд других.

В полном соответствии с двумя типами деятельности профессионала следует выделить и два типа его деятельности важных качеств. Первый тип нам хорошо известен - это профессионально важные качества или ПВК, а второй тип может быть назван - метапрофессионально важные качества или метаПВК.

Как известно, ПВК это деятельностно важные качества профессионала, которые влияют прежде всего на эффективность и продуктивность различных видов профессиональной деятельности. Соответственно МетаПВК - это деятельностно важные качества, которые оказывают влияние на эффективность и успешность метапрофессиональных видов деятельности профессионала.

Как было отмечено выше, ПВК подробно изучены в работах отечественных психологов и соотнесены с конкретными типами профессиональной деятельности. МетаПВК менее исследованы и дифференцированы, но ряд из них обозначены в литературе достаточно чётко. Назовём некоторые из них: обучаемость и учебно-важные качества, адаптируемость, адаптационные способности и адаптационная компетентность, карьерная компетентность и карьерный потенциал и т.д.

Ещё раз подчеркнём, что метаПВК в меньшей степени чем ПВК привязаны к конкретной профессиональной деятельности и являются, в целом, надпрофессиональными образованиями. Используя терминологию В.В.Чебышевой [Чебышева, 1983] их можно назвать общетрудовыми качествами.

Проведённый анализ позволяет следующим образом определить ДВК профессионала. **ДВК профессионала - это система индивидуальных качеств формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые положительно влияют на эффективность и успешность выполнения различных видов его профессиональной и метапрофессиональной деятельности.**

Следующий шаг в направлении конкретизации понятия ДВК профессионала связан с выделением их специфических форм. Основанием для выделения таких форм являются ведущие состояния, в которых может находиться профессиональная и метапрофессиональная деятельность профессионала.

Опираясь на динамическую концепцию деятельности Л.И. Анцыферовой [Анцыферова, 2006], можно выделить 4 базовых состояния, в которых может находиться система деятельности профессионала: состояние становления или формирования деятельности, состояние функционирования или реализации деятельности, состояние оптимизации или саморегуляции, а также состояние вторичного формирования или преобразования деятельности.

Становление - это первичное формирование субъектом различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности, на основе использования имеющихся у человека индивидуальных ресурсов.

Функционирование - это базовое состояние деятельности, т.к. в процессе функционирования субъект стремится достичь нормативную цель характерную для данного вида профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Например, нормативная цель оптационной деятельности в состоянии функционирования- выбор профессии, соответствующей интересам и возможностям человека.

В процессе оптимизации нормативная цель субъекта смещается на совершенствование или рационализацию существующей системы деятельности профессионала, которое происходит за счёт перегруппировки и рационализации имеющихся в его распоряжении ресурсов

В процессе преобразования нормативная цель субъекта заключается в качественной перестройке существующих систем деятельности профессионала с привлечением внешних дополнительных ресурсов.

С позиций динамического подхода к анализу личности и деятельности, разработанного Анциферовой, есть все основания предположить, что в каждый момент времени деятельность профессионала может находиться преимущественно в одном из названных состояний как ведущем.

Имеющиеся в нашем распоряжении данные, которые подтверждаются результатами практических наблюдений свидетельствуют, что на эффективность становления, функционирования, оптимизации и преобразования психологической системы деятельности могут влиять разные, хотя и в ряде случаев частично совпадающие ДВК профессионала.

Например, в психологии труда установлено, что успешность профессионального обучения человека не всегда гарантирует его успешность в профессиональной деятельности. И этот факт позволил развесть такие качества профессионала как учебно важные и профессионально важные. В психологии карьеры показано, что эффективность профессиональной деятельности профессионала часто не сочетается с его карьерной успешностью Данное обстоятельство позволило дифференцировать профессиональную и карьерную компетентность профессионала. В организационной психологии установлено, что эффективность функционирования профессионала не всегда согласуется с уровнем его готовности к преобразованию деятельности. И это позволило выделить специальный симптомокомплекс качеств, влияющих на готовность профессионала к переменам и на успешность их осуществления на практике.

Примеры можно продолжить, но уже рассмотренные говорят о том, что есть все основания для выделения 4-х базовых форм ДВКП: ДВК становления профессиональной . и метапрофессиональной . деятельности, ДВК функционирования профессиональной и метапрофессиональной деятельности , ДВК оптимизации профессиональной. и метапрофессиональной деятельности профессионала и ДВК преобразования профессиональной. и метапрофессиональной деятельности.

Конечно, эти предположения нуждаются в эмпирической проверке. Однако в одном из наших эмпирических исследованиях удалось показать, что на эффективность профессиональной деятельности хирурга и на успешность её оптимизации влияют разные черты личности, которые выявлялись с помощью методики Кеттелла.

Проведённый анализ позволяет сделать следующее уточняющее определение **ДВК профессионала - это система индивидуальных качеств формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые положительно влияют на эффективность становления, функционирования, оптимизации и преобразования различных видов его профессиональной и метапрофессиональной деятельности.**

Типы, виды и формы ДВК хорошо описываются таблицей, представленной в презентации . Не трудно заметить, что незаполненные в ней графы соответствуют конкретным видам ПВК и метаПВК, которые влияют на эффективность становления, функционирования, оптимизации и преобразования различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Но на этом конкретизация ДВК профессионала не заканчивается. Поэтому проанализируем ДВК профессионала с точки зрения их интегративности. По данному основанию мы выделяем, во-первых, парциальные или элементарные ДВК, во-вторых, подсистемные ДВК и, в-третьих, системные ДВК профессионала.

Парциальные ДВК профессионала - к ним относятся профессиональные и метапрофессиональные способности, знания, умения, мотивы, качества личности, компоненты самосознания профессионала

Таблица 1.

Основания классификации деятельностно важных качеств профессионала

Типы деятельности	Виды деятельности (примеры)	Формы деятельности			
		Становление	Функционирование	Оптимизация	Преобразование
Профессиональная	Политическая				
	Экономическая				

	Юридическая				
	И другие				
Метапрофессиональная	Оптационная				
	Адаптационная				
	Совладающая				
	И другие				

Субсистемные ДВК профессионала состоят из однородных парциальных ДВК-качеств. К ним относятся - проф. и метапроф. одарённость (система способностей), проф. и метапроф. опыт (система знаний и умений), профессиональная и метапрофессиональная направленность (система мотивов), личностный проф. и метапроф. потенциал (система личностных качеств), структура самосознания профессионала.

Системные ДВК профессионала состоят из разнородных парциальных и субсистемных качеств, для их определения используются такие понятия как - профессиональная и метапрофессиональная пригодность, готовность, компетентность, индивидуальные ресурсы профессионала и другие.

Проведённый анализ позволяет ещё раз уточнить понятие деятельностно важных качеств профессионала. И так, **деятельностно важные качества профессионала - это система парциальных, субсистемных и системных индивидуальных качеств формирующегося и сформировавшегося профессионала, которые положительно влияют на эффективность становления, функционирования, оптимизации и преобразования различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.**

И так, мы решили, поставленные в начале статьи задачи: дали развёрнутое определение ДВК профессионала, выделили уточнённые основания для их классификации, обозначили типы, виды и формы ДВК рассмотрели уровни их интегративности.

На этом можно было бы закончить обсуждение заявленной проблемы. Но логика проведённого анализа позволяет нам сделать ещё одно предположение. Дело в том, что уровневая природа деятельности раскрытая в работах А.Н. Леонтьева, А.В. Карпова и других авторов свидетельствует о том, что наряду с ДВК деятельности в целом могут существовать специфические ДВК, которые влияют на эффективность формирования и функционирования её отдельных компонентов. Т.е. можно говорить о ДВК целеполагания, планирования, принятия решения и т.д. Делая это предположение мы опираемся на многочисленные работы отечественных психологов, в которых показано, что эффективность целеполагания, и планирования, и принятия решений, и самоконтроля зависит от различных качеств человека. Не случайно, поэтому, в психологии отдельно исследуются, например, навыки и способности целеполагания, самоконтроля, планирования и т.д. Для их формирования и развития разрабатываются специализированные учебные программы.

Подводя итоги проведённого анализа ещё раз обозначим 4 базовых основания уточнённой классификации ДВК.

Первое основание - связь ДВК с типом деятельности профессионала. По этому основанию выделяются ПВК и метаПВК, влияющие на эффективность соответственно профессиональной и метапрофессиональной деятельности

Второе основание - связь ДВК с формой деятельности профессионала. По этому основанию выделяются ПВК и метаПВК, влияющие на успешность формирования, реализации, оптимизации и преобразования профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Третье основание - интегративность ДВК. По этому основанию выделяются парциальные, субсистемные и системные ПВК и метаПВК, влияющие на успешность формирования, реализации, оптимизации и преобразования профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Четвёртое основание - связь ДВК с компонентами деятельности профессионала. По этому основанию выделяются парциальные, субсистемные и системные ПВК и метаПВК, влияющие на успешность целеполагания, планирования, самоконтроля и других компонентов формирования, реализации, оптимизации и преобразования профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии. Москва : ИП РАН, 2006. 84 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. Москва; Воронеж, 1996. 400 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
4. Левитов Н.Д. Психотехника и профессиональная пригодность. Москва, 1928. 265 с.
5. Поваренков Ю.П. Уточнённая характеристика типов и видов деятельности профессионала // ИП РАН. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 2. С. 4-26.
6. Поваренков Ю.П. Классификация деятельностно важных качеств профессионала // Психолого-экономические исследования. 2020. Т.7. № 4. С. 16-21.
7. Психология труда / под ред. А.В. Карпова. Москва : ВЛАДОС -ПРЕСС, 2003. 352 с.

8. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. Москва : Высшая школа, 1983. 239 с.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва, 2007. 192 с.
10. Hall D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. V. 35. P. 64-75.

УДК 159.9

В.А. Сальников

ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ОРИЕНТАЦИИ И СПОРТИВНОГО ОТБОРА

Аннотация. В статье отмечается, что выявление детей с признаками одаренности является как бы системно образующим фактором при отборе в тот или иной вид спорта и последующих достижений. При этом в большинстве имеющихся в настоящее время систем диагностики спортивной одаренности для целей ориентации и отбора применительно к тому или иному виду спорта (или спортивной деятельности) фиксируют только ее компоненты (признаки), не затрагивая связей между ними и системности проявления. Раскрытие же молодых людей с признаками одаренности в немалой степени означает активизацию индивидуальных ресурсов. Для того чтобы личность одаренного подростка могла развиваться в максимально возможной степени, она нуждается в требовательном и в то же время в понимающем отношении к себе.

Ключевые слова: спортивный отбор, признаки одаренности, способности, индивидуальные различия, ориентация, психодиагностика.

V.A. Salnikov

SIGNS OF GIFTEDNESS IN THE SYSTEM OF ORIENTATION AND SPORTS SELECTION

Annotation. The article notes that the identification of children with signs of giftedness is, as it were, a systematically forming factor in the selection of a particular sport and subsequent achievements. At the same time, in most of the currently available systems for diagnosing sports giftedness for the purposes of orientation and selection in relation to a particular sport (or sports activity), only its components (signs) are recorded, without affecting the connections between them and the systematic manifestation. The disclosure of young people with signs of giftedness to a large extent means the activation of individual resources. In order for the personality of a gifted teenager to develop to the maximum extent possible, she needs a demanding and at the same time understanding attitude towards herself.

Keywords. Sports selection, signs of giftedness, abilities, individual differences, orientation, psychodiagnostics.

Введение. Интерес к изучению феномена одаренности в настоящее время чрезвычайно возрос как в теоретическом плане так экспериментальном и практическом направлениях и остается актуальным в целом в образовании и в спортивной деятельности в частности. Но, проблема спортивной одаренности в плане отбора и прогнозирования в системе спортивной деятельности обозначилась еще в 70 г. прошлого столетия работой В.М. Зациорского в соавт. [Зациорский, 1975], однако это направление не получил в последующем системного исследования. Тем не менее всегда признавалось, что спортсмен достигающий результатов мирового уровня, представляет собой незаурядную личность – яркую индивидуальность. . А.В. Тарасов – один из выдающихся тренеров в Советском хоккее отмечал «Это как раз и представляется мне наиболее сложным моментом в тренерской работе - попытка угадать наличие таланта и принять меры для создания такой обстановки, таких условий, при которых он мог бы быстро вырасти и сформироваться в большого мастера». Правомерно и то, что ориентирование на средний уровень, часто оказывается не способным к выявлению одаренных детей и следовательно, к обеспечению оптимальных условий для ее развития.

В решении такой сложной проблемы важно, прежде всего, определиться с понятием «спортивного отбора». Согласно В.П. Филину [Филин, 1987], спортивный отбор – это система организационно-методических мероприятий, на основе которых выявляются задатки и способности детей и подростков и юношей для специализации в определенном виде деятельности. В настоящее же время практически сформирован компонентный состав признаков реализуемых при отборе в различные виды спорта. Однако выявленные высокие задатки способностей, к тому или иному виду спорта и которые могут свидетель-

ствовать о природной одаренности подростка, чаще всего могут служить лишь ориентацией к занятиям тем или иным видом спорта.

Признавая все возрастающий уровень достижений в современном спорте и высокую конкуренцию на международной арене, актуальным остаются поиски и привлечение в спорт одаренной и талантливой молодежи. Все это требует совершенствования системы психодиагностики для последующей ориентации и отбора в определенный вид спортивной деятельности.

Цель исследования. Теоретический анализ соотношенности психодиагностики признаков одаренности и последующего отбора в системе спортивной деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. Что же в настоящее время понимается под одаренностью согласно «Рабочей концепции одаренности» «Одаренность – это системно развивающиеся в процессе жизни качества психики, которые определяют возможности достижения человека более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Основопологающим же фактором данного определения является переход от предоставления одаренности как количественно показателя проявления способностей к пониманию одаренности, как системного качества. Применительно к спортивной деятельности одаренность чаще рассматривается как сочетание способностей связывающих с достижением успеха в том или ином виде спорта. Соответственно это требует более обосновано подходить к признакам одаренности ориентированным на отбор и прогнозирование с перспективой на успех. При этом многими справедливо подчеркивается, что одаренность не гарантирует успех в какой либо деятельности, а только вероятность его достижения.

Результаты исследования последних лет по проблемам отбора и прогнозирования перспективных спортсменов базируется на всестороннем учете их способностей, морфофункциональных особенностей и благоприятных условий для их развития. Тем не менее, довольно широкий диапазон индивидуальных различий среди одаренных детей и подростков делает сложным переход от констатации повышенных возможностей подростков к предвидению его хода дальнейшего развития. Все это доказывает, что необходимо изменить подходы к диагностике, а именно выявление не отдельных особенностей, а реализация целостного и динамичного подхода в определении одаренности детей и подростков. Дело все в том, что успехи разных подростков в одной и той же деятельности могут быть показателями различных способностей, и при одних и тех же или равных способностях их успехи могут быть различными. В этой ситуации особенно важно отличать, что в составляющих одаренности является возрастным и изменяется в процессе взросления и то, что собственно индивидуальное, которое является менее изменчивым и будет определять последующее развитие.

Обуславливается это тем, что детский возраст характеризуется изменчивостью, вариативностью, сензитивностью, альтернативностью, в соответствии этого и выделяются различающиеся виды одаренности. В частности, выделяют «возрастную одаренность» (отражающую специфику возраста), «потенциальную одаренность» (имеются психические возможности для достижений, но не реализуется в силу их функциональной недостаточности) и «скрытая одаренность» (проявляется как бы в замаскированной форме и часто не замечается) [Сальников, 2021].

С другой стороны проявление признаков одаренности даже в отношении спортивной деятельности довольно разнообразны. В настоящее время выделяют моторную, психомоторную, двигательную, тактическую, общефизическую, специальную одаренность, такая дифференциация с одной стороны дает представление о сложной структуре одаренности, но не рассматривается одаренность в качестве целостного проявления человеческих способностей в различных видах деятельности, а так же сочетание способностей интегрированных в деятельности [Шадриков, 2019].

Казалось бы выявлению явной одаренности способствует то, что в настоящее время имеется многообразие тестов отражающих в определенной степени специфику того или иного вида спорта. Однако возникает вопрос, а можно ли выявить одаренность с помощью тестов? Как нам представляется, не один из существующих тестов не дает гарантии того, что мы можем не проглядеть одаренного подростка. В целом проведение тестовых испытаний дают возможность оценить только признаки соответствующие применяемому тесту и дать прогноз, что ребенок может оказаться одаренным.

В настоящее время практически сформирован компонентный состав признаков реализуемых при отборе в различные виды спорта. Однако выявленные высокие задатки способностей, к тому или иному виду спорта и которые могут свидетельствовать о природной одаренности подростка, чаще всего могут служить лишь ориентацией к занятиям тем или иным видом спорта.

Но как замечал В.К. Бальсевич ныне существующий утилитарный, узко прагматический подход к отбору спортивных талантов, как правило, игнорирует реальности генезиса спортивных способностей, ограничиваясь поиском лишь случайно состоявшихся одаренностей. При этом чаще обращается внимание на поиски явной одаренности и не всегда обращается внимание на выявление потенциальной и скры-

той одаренности [Бальсевич, 2009; с. 197]. В результате подобный подход в процессе его реализации оставляет за бортом большое количество талантливых детей и подростков. В соответствии с этим Ю.Д. Бабаева (1996) считает необходимым осуществить переход от методов «диагностики отбора» к методам «диагностики развития», что в значительной степени будет содействовать выявлению индивидуальных особенностей в развитии всего спектра способностей.

В этой ситуации особенно важно отличать, что в составляющих одаренности является возрастным и изменяется в процессе взросления и то, что собственно индивидуальное, которое является менее изменчивым и будет определять последующее развитие. Представляется обоснованным при изучении возрастной динамики одаренности изменить цели определения детской одаренности и считать основным не отбор наиболее успешных, а выявление детей, чьи повышенные возможности на данном этапе требуют для своего развития особых условий, без которых их потенциал может остаться нераскрытым.

Все это доказывает, что необходимо изменить подходы к диагностике, а именно выявление не отдельных особенностей, а реализация целостного и динамичного подхода в определении одаренности детей и подростков. Одной из важной составляющей психодиагностики одаренности, является в выявлении одаренности на каждом возрастном периоде. Как замечает Е.И. Шебланова [Шебланова, 2004], выявление одаренных детей и их отбор должны служить лишь отправным, а не единственным пунктом психологического сопровождения процесса обучения.

В частности ряд ученых в создании эффективных методов спортивного отбора ориентируются на модели сильнейших спортсменов, в частности И.Ю. Соколик отмечает, «Мы исходим из того, что спортивную одаренность более рельефно отражает индивидуальность взрослых спортсменов высокой квалификации. Это связано с тем, что у них уже практически полностью реализован спортивный потенциал, и отбор маркерных показателей наиболее адекватен задачам моделирования спортивной одаренности». Но принципиальные отличия проявлений одаренности во взрослом и детском возрасте делают невозможным прямой перенос закономерностей, описанных при изучении высших проявлений таланта и гениальности на более ранние этапы развития личности. При этом критерий одаренности, такой как выдающийся результат, не является определяющим, даже применительно к взрослым, еще менее информативен в отношении детей [Соколик, 1998]. Одновременно при идентификации признаков одаренности нельзя ориентироваться только на выявление «одаренных детей» в силу эффекта инверсии в развитии одаренности на разных этапах онтогенеза. Силу этого более обосновано говорить о выявлении детей с признаками одаренности (с дальнейшим отслеживанием динамики развития каждого такого ребенка).

Однако о наличии общей одаренности чаще судят по отдельным проявлениям и суммарным количественным измерениям, а не по, качественным структурным характеристикам, ибо неизвестно, что считать таковыми. Можно предположить, что качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая в свою очередь рассматривается как системное качество [Сальников, 2021].

Действительно, реально оценить признаки детской одаренности довольно сложно, так как они не сводятся к проявлениям возрастных факторов развития. Наряду с ними, существуют и индивидуальные предпосылки развития, менее зависящие от возрастных изменений. Едва ли не основная трудность диагностирования признаков одаренности в годы детства как уже упоминалась, состоит в том, что индивидуальное и возрастное проявляются совместно и их симптомы могут быть одинаковы.

Многообразие индивидуальных различий детей обнаруживаются как в общих, так и в специальных способностях. Вместе с тем исследования динамики того или иного признака анализируется применительно к одному типологическому свойству, истинная же характеристика возможна только лишь при сопоставлении типологических особенностей различных свойств нервной системы.

Следует отметить, что, наличие одной (или даже нескольких) способностей без антропометрических задатков, или существование последних, но без способностей, не делает человека одаренным применительно к спортивной деятельности. В соответствии этого Е.П. Ильин определяет двигательную одаренность – «Как сочетание врожденных антропометрических, морфологических, психологических, физиологических и биологических особенностей человека, однонаправлено влияющих на успешность какого либо вида деятельности» [Ильин, 2004, с. 243].

Закключение. Можно с полной уверенностью утверждать, что никакой отбор и последующее обучение и тренировка по программам, сформированным без учета общих и индивидуальных психологических особенностей, по всей вероятности едва ли будут состоятельными. Вероятно, нет оснований заикливаться на количественной мере одаренности, на вопросе о ее высоте или уровне. важно уловить ее качественное своеобразие растущего человека. Однако в системе тренировочного процесса основное внимание обращается на поиски и обоснование тестов, способных выявить талантливую и одаренную молодежь, и меньше внимания уделяется программам для развития талантливых и одаренных, а

имеющиеся часто вообще не содержат никаких научных разработок – их организаторы просто действуют на основании веры в собственную непогрешимость. Другая сторона проблемы состоит в том, что в данных многочисленных исследованиях выявлению индивидуальных различий в системе отбора и тренировочного процесса не уделяется достаточного внимания

Библиографический список

1. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления «скрытой» одаренности // Психология одаренности детей подростков. Москва : Издательский центр «Академия», 1996. С. 158-177.
2. Бальсевич В.К. Очерки во возрастной кинезиологии человека. Москва, 2009. 220 с.
3. Зациорский В.М. Проблема спортивной одаренности отбор в спорте: направления и методология исследований // Теория и практика физической культуры. 1975. № 6. С. 22-29.
4. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 701 с.
5. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд. расш. перераб. Москва, 2003. 90 с.
6. Сальников В.А. Диагностика явной и скрытой одаренности в системе спортивной деятельности // Спорт, человек, здоровье. X-й международный конгресс. Санкт-Петербург, 2021. С. 232-235.
7. Соколик И.Ю. Организационно-методические основы диагностики спортивной одаренности / Дис. докт. пед. наук. Минск, 1998. 320 с.
8. Филин В.П. Теория и методика юношеского спорта. Москва : Физкультура и спорт, 1987.
9. Шадриков В.Д. Вопросы психологической теории способностей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 7. № 3. С. 415.
10. Шеланова Е.И. Психическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 368 с.

УДК 159.9

Ю.Н. Слепко

МОДЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Описываются моделирующие представления отечественных психологов при выборе методов диагностики одаренности. Объектом исследования являются современные эмпирические и экспериментальные исследования одаренности. Методом исследования является сравнительно-психологический анализ публикаций психологов в ведущих рецензируемых изданиях. В результате выделены типы моделирующих представлений о исследовании одаренности: 1) диагностика одаренности на малых выборках испытуемых, имеющих высокие достижения в деятельности; 2) диагностика детской одаренности; 3) диагностика творческих способностей; 4) диагностика интеллектуальных способностей; 5) диагностика комплекса когнитивных и некогнитивных характеристик человека. Многообразие моделирующих представлений приводит к потере одаренностью статуса самостоятельного научного понятия, его редукции к другим понятиям. Предлагается использовать теорию способностей и одаренности В.Д. Шадрикова для интеграции моделей понимания и изучения одаренности.

Ключевые слова: одаренность, моделирующее представление, диагностика, творчество, интеллект, способности.

Iu.N. Slepko

MODELS FOR THE STUDY OF GIFTEDNESS

Abstract. Modeling representations of domestic psychologists are described when choosing methods for diagnosing giftedness. The object of the research is modern empirical and experimental studies of giftedness. The research method is a comparative psychological analysis of psychologists' publications in leading peer-reviewed publications. As a result, types of modeling ideas about the study of giftedness were identified: 1) diagnostics of giftedness in small samples of subjects with high achievements in their activities; 2) diagnosis of children's giftedness; 3) diagnostics of creative abilities; 4) diagnostics of intellectual abilities; 5) diagnostics of a complex of cognitive and non-cognitive characteristics of a person. The variety of modeling ideas leads to the loss of the status of an independent scientific concept by giftedness, its reduction to other concepts. It is proposed to use the theory of abilities and giftedness of V.D. Shadrikov to integrate models of understanding and studying giftedness.

Keywords: giftedness, modeling representation, diagnostics, creativity, intellect, abilities.

Обращение исследователей к проблематике одаренности, к ее теоретическому, экспериментальному, эмпирическому анализу вряд ли нуждается в специальной актуализации ввиду ее особой роли в решении множества проблем психологического, социально-психологического, психолого-педагогического и пр. характера. Между тем, несмотря на декларирование психологическим и педагогическим сообществом актуальности и значимости решения проблемы одаренности, наукометрический анализ позволяет говорить о непрерывном снижении интенсивности исследований, посвященных разным аспектам данной проблемы. Ведущей причиной последнего является использование разработанной более восьмидесяти лет назад Б.М. Тепловым концепции одаренности, не ставшей, по сути, обобщающей и общепринятой теорией одаренности [Теплов, 1961]. Наиболее ярко описанное положение в области психологии одаренности проявляется на уровне методов психологической диагностики, выбор исследователями которых определяется исходными моделирующими представлениями о сущности этого психологического феномена.

Ввиду сказанного предметом настоящей статьи является анализ моделирующих представлений психологов о одаренности на уровне выбора психодиагностических методов и процедур ее исследования (подробнее о моделирующих представлениях в [Мазилов, 2017]).

Методом исследования моделирующих представлений о одаренности является теоретический и сравнительно-психологический анализ современных исследований одаренности. Конкретная методика предполагала анализ публикаций российских психологов в ведущих рецензируемых изданиях за десятилетний период. Рассматривались публикации с результатами эмпирических и экспериментальных исследований одаренности.

В результате было установлено, что выбор исследователями конкретных методов и процедур психологической диагностики одаренности определяется совокупностью моделирующих представлений о данном феномене. В современной психологии могут быть выделены следующие типы моделирующих представлений о одаренности: 1) одаренность рассматривается как уникальный психологический феномен, характеризующий ограниченную по объему выборку людей, проявляющих сверхвысокие достижения в разных видах деятельности; 2) одаренность наиболее ярко проявляется в детском возрасте, ввиду чего основное внимание исследователей обращено на разработку и использование методов психологической диагностики одаренности ребенка; 3) одаренность приравнивается к творчеству, ввиду чего ее диагностика осуществляется методами изучения творческих способностей человека; 4) одаренность проявляется в высоком уровне интеллекта, ввиду чего методами ее диагностики являются методики оценки уровня развития интеллектуальных способностей; 5) одаренность рассматривается как сложный, комплексный психологический феномен, полноценное изучение которого возможно методами диагностики когнитивных и некогнитивных характеристик человека.

Многообразие моделирующих представлений о одаренности приводит к тому, что данный феномен теряет свою самостоятельность и либо сводится к другим психологическим феноменам (интеллект, творчество), либо растворяется в комплексе когнитивных и некогнитивных характеристик, объединяемых методами многомерного статистического анализа данных. Установленное многообразие моделирующих представлений не может рассматриваться как благо для решения проблемы одаренности, так как оно препятствует интеграции всего разнообразия исследований, посвященных разным аспектам одаренности.

Отсутствие на протяжении длительного времени общепринятой теории одаренности привело к тому, что выделенные типы моделирующих представлений о одаренности несопоставимы друг с другом. Ввиду чего, как было сказано выше, одаренность либо редуцируется до других психологических понятий и феноменов, либо растворяется в комплексе когнитивных и некогнитивных характеристик человека.

Перспективой для решения обозначенной в настоящем тексте проблемы представляется использование разработанной В.Д. Шадриковым новой психологической теории способностей и одаренности [Шадриков, 2019а; Шадриков, 2019б]. В основе теории В.Д. Шадрикова лежит уровневое представление о способностях человека, функционирующих и развивающихся на уровне индивидуальных характеристик человека (способности индивида), на уровне субъектных характеристик (способности субъекта деятельности), на уровне личностных характеристик (способности личности). Механизмами развития и формирования способностей человека являются операционализация и интеллектуализация способностей индивида в способности субъекта деятельности. Реализация операционализации и интеллектуализации происходит при направляющей роли способностей личности - мотивации, духовных состояний и др.

Развитие способностей в условиях целенаправленной деятельности приводит к их системному взаимосодействию, в результате которого и происходит формирование одаренности как сложного психологического феномена.

Разработанная В.Д. Шадриковым теория способностей и одаренности позволяет реализовать идеи интеграции многочисленных моделей понимания и изучения одаренности.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : АПН РСФСР, 1961. 536 с.
2. Мазилев В.А. Методология психологической науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
3. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019а. № 40. Том 2. С. 15-26.
4. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019б. 274 с.

УДК 159.9

Р.Ф. Сулейманов

СЛУХОВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ КАК БАЗОВАЯ СПОСОБНОСТЬ

Аннотация. Опираясь на работы отечественных психологов и эмпирические материалы, полученные автором, предложен подход, согласно которому базовой способностью является дифференциальная чувствительность. Проявляясь в разных анализаторах (зрительном, слуховом, двигательном, эмоциональном и др.), образует интегрированную способность. Доминирующую роль в этой структуре отводится чувствительности в слуховом анализаторе. Показано, что это связано с абсолютной чувствительностью, которая по сравнению с чувствительностью в других анализаторах менее ярко выражена. Практика показала, что задействование слуховой чувствительности продуктивно отражается в разных видах профессиональной деятельности человека.

Ключевые слова: дифференциальная чувствительность, зрительный, слуховой, двигательный анализаторы, интегрированная способность.

R.F. Suleimanov

AUDITORY DIFFERENTIAL SENSITIVITY AS A BASIC ABILITY

Abstract. Based on the work of domestic psychologists and empirical materials obtained by the author, an approach is proposed, according to which the basic ability is differential sensitivity. Manifesting itself in different analyzers (visual, auditory, motor, emotional, etc.), it forms an integrated ability as a system. The dominant role in this structure is given to differential sensitivity in the auditory analyzer. It is shown that this is due to the complexity of sensitivity differentiation in the auditory analyzer, since it is less pronounced compared to absolute sensitivity in other analyzers. Practice has shown that the use of the auditory analyzer has a productive effect on the professional activity of a person.

Keywords: differential sensitivity, visual, auditory, motor analyzers, personality characteristics, integrated ability.

Дифференциальная чувствительность является важной способностью, проявляющейся в разных видах деятельности и влияющая на конечный продуктивный результат. Еще Гальтон заметил, что чувствительность как тонкое различающее чувство является основой интеллекта. Затем Г. Фримен развил его гипотезу и предложил считать отличительную особенность интеллекта не только на сенсорно-перцептивном, но и на концептуальном уровне мыслительной деятельности [Чуприкова, 1997]. Причем это относится к чувствительности в разных анализаторах: зрительном, слуховом, двигательном, эмоциональном и других видах. Считается, что данная чувствительность является базовой способностью. Н.И. Чуприкова эту базовую способность определяет, как дискриминационную. Это «язык и методы измерения порогов различительной чувствительности, и язык и методы измерения скорости дифференцирования разного рода сигналов» [Чуприкова, 2003, с. 262-263]. И далее она показывает связь соответствующих показателей с показателями способностей, в частности связи слуховой различительной чувствительности с интеллектом: «чем лучше слуховое различение, измеренное по стандартным музыкальным тестам, т.е. чем более тонкие различия по разным параметрам звуков улавливает человек, тем выше его интеллект, измеренный по стандартным интеллектуальным тестам [Чуприкова, 2003, с. 263]. Анализируя данный парадокс, связь слуховой различительной чувствительности с интеллектом, Н.И. Чуприкова приходит к выводу о том, что не сама по себе высокая слуховая различительная чувствительность нужна для успешного выполнения тестов интеллекта, но «лежащее в ее основе базовое качество процессов анализа – психофизиологическая дискриминационная способность мозга и когнитивных структур человека к тонкому

различению воспринимаемых воздействий, что является и предпосылкой и результатом развития хорошо дифференцированных и расчлененных когнитивных структур» [Чуприкова, 2003, с. 263]. По сути, требуется оценить эффективность различения и дифференциации разного рода перцептивных и семантических раздражителей, а говоря физиологическим языком – эффективность разграничения в мозге человека ансамблей возбуждений, связанных с разными сигналами [Чуприкова, 1991; Чуприкова, 1995].

Зададимся вопросом: только ли слуховая чувствительность связана с интеллектом или же зрительная, двигательная и др. виды также имеют отношение к когнитивным способностям. Не менее важен вопрос, касающийся связи дифференциальной чувствительности в разных анализаторах между собой.

Б.Г. Ананьев (1980) в своих теоретических исследованиях рассматривал мозг как гигантский синтетический анализатор внешней и внутренней среды организма, а совокупность анализаторов – как общую сенсорную организацию человека [Ананьев, 1980]. То есть не отрицал взаимосвязи дифференциальной чувствительности в разных анализаторах между собой.

Имеются экспериментальные данные доказывающие связь слуховой чувствительности (музыкальный слух) со зрительной (точностью реакции на движущийся объект; точность глазомера) и двигательной чувствительностью [Сулейманов, 2021]. В свою очередь, зрительная чувствительность связана с эмоциональной чувствительностью. Анализируя полученные данные, мы имеем основание полагать, что существует чувствительность универсальная, интегрированная, образованная в виде качественного образования совокупности дифференциальной чувствительности в разных анализаторах.

Рассмотрим связи дифференциальной чувствительности с интеллектом. Обнаружены связи слуховой чувствительности с интеллектом (общий интеллект по тесту Амтхауэра), а также со способностью действовать «в уме» [Сулейманов, 2021]. Кроме этого, обнаружена связь эмоциональной чувствительности с интеллектом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует интегрированная дифференциальная способность. При этом, заметим, что и в наших исследованиях, и в исследовании Н.И. Чуприковой, выявлена связь интеллекта со слуховой чувствительностью. В нашем случае слуховая чувствительность имеет значимые связи со зрительной и двигательной чувствительностью, выступает как системообразующая интегрированная базовая способность. Сосредотачивая особое внимание на слуховой чувствительности, мы тем самым создаем условие для более эффективного развития психических функций у ребенка.

Попробуем разобраться, что из себя представляет интегрированная дифференцированная способность как качественное образование, включающее в себя чувствительность в разных анализаторах, которая непосредственно не влияет на различные умения и навыки, проявляемые в различных видах деятельности, но является важной как базовая основа для различных видов действий и деятельностей. Если существует дифференцированная интегрированная способность, то может существовать и действие (деятельность), которая задействует различные виды чувствительности в разных анализаторах (зрительного, слухового, двигательного и др.).

Нам представляется, что такой деятельностью может являться музыкально-инструментальная деятельность, а именно чтение с листа музыкальных произведений, которая, на наш взгляд, в наибольшей степени задействует чувствительность в разных анализаторах. Несомненно, что слуховая чувствительность (музыкальный слух) является важной способностью, связанной с музыкальной деятельностью. Но кроме слухового, музыкант, читая ноты, использует зрительный компонент. Он не просто читает ноты, он еще их играет, а значит задействует и двигательный компонент. Читая ноты, музыканты-исполнители создают художественный образ музыкального произведения, а значит задействует и эмоциональную чувствительность.

Слуховая чувствительность заключается в дифференциации слуховых представлений компонентов звуковых комплексов (интервалов, аккордов, динамических оттенков, мелодических, ритмических и штриховых особенностей). Если начинающих музыкантов учат различать, например, интервалы (отличие терции малой от большой), то для не музыкантов, не знающих нотную грамоту, различение будет заключаться, например, в сравнении между собой двух ритмических (мелодических и др.) рисунков. Причем они в одном случае повторяются, а в другом – различные. Испытуемый должен сравнить 2 ритмических (мелодических) рисунка между собой и определить: они повторяются или нет. Аналогично и с интервалами, аккордами и другими компонентами нотного текста. Вначале различие сравниваемых заданий резко отличается друг от друга с постепенным приближением к незначительным тонким различиям.

Зрительная чувствительность заключается в тонкости восприятия нотного текста. В данном случае зрительная дифференциальная чувствительность будет заключаться в быстроте и точности опознания нотного текста, как материал, который необходимо перевести в двигательные движения. По сути, это мгновенная реакция на «кусочек» нотного текста, который необходимо за доли секунды точно опознать. В ином случае качество воспроизведения будет неточным, а значит фальшивым. И здесь зрительный и дви-

гательный анализаторы как бы тесно взаимодействуют друг с другом. В музыкальной литературе существует термин «слышащая рука», как одновременное представление звукового образа и ощущения движения пальцев на клавиатуре музыкального инструмента. Здесь наблюдается связь зрительного мгновенного опознания нотного текста и воспроизведение его в двигательных движениях.

Чувствительность в двигательном анализаторе проявляется в том, насколько точно пальцы музыканта попадают на клавиши музыкального инструмента. Нередко можно услышать об игре начинающих музыкантов такое: «грязная игра» или «скачет по соседям». Как правило, это наблюдается при игре в быстром темпе. Высокопрофессиональные музыканты по сравнению с начинающими, блестяще справляются с технической стороной исполнения на музыкальном инструменте. Можно сказать, что они обладают достаточно хорошей дифференцированной двигательной чувствительностью, что дает им возможность быть успешным исполнителем.

Что касается эмоциональной чувствительности, то она проявляется в передаче художественного образа музыкального произведения. Здесь можно говорить о проникновении, понимании смысла художественного образа. Очень часто можно слышать «исполнение хорошее, но не трогает, не увлекает». Это говорит о том, что сам исполнитель не до конца разобрался в образе, смысле произведения, а потому не может донести образ до слушателя. От музыканта-исполнителя требуется глубокое погружение в музыкальное произведение. Умение чувствовать форму, структуру произведения, эмоциональную тонкость образа.

Таким образом, если согласиться с тем, что слуховая чувствительность является системообразующей в структуре интегрированной способности, то встает важный вопрос о необходимости задействования ее активнее на практике для более эффективного развития психических функций детей. И второй вопрос: а не заключается ли важность слуховой чувствительности в том, что ее порог различения уступает зрительной, тактильной и др., и потому ее задействование дает в дальнейшем больший эффект в развитии психических функций. Как говорится, «тяжело в учении, легко в бою». К этому стоит добавить, по имеющимся данным, наиболее мощное воздействие на активность мозга человека, оказывает игра по нотам. Как утверждают исследователи, мозг будто бы взрывается, как фейерверк. Активно работающий мозг способствует развитию психических функций. Не случайно, еще В.М. Бехтерев в свое время говорил о том, что музыка в наибольшей степени влияет на развитие психических функций детей. Таким образом, обучая детей музыке, мы тем самым будем способствовать их эффективному развитию, что необходимо использовать при организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Справедливости ради отметим, что это один из путей развития интеллекта человека. Несомненно, что слуховая чувствительность в совокупности с чувствительностью в других анализаторах самым непосредственным образом будет отражаться и на личностном развитии человека.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т.1. Москва : Педагогика, 1980. 231 с.
2. Сулейманов Р.Ф. Эмоциональная чувствительность к музыке и ее связь с личностными характеристиками // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12. С. 172–177.
3. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации. Москва : Столетие, 1997. 478 с.
4. Чуприкова Н.И. Скорость дифференцирования сигналов и расчлененность двигательных образов у школьников с разной успеваемостью // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 159-169.
5. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 320 с.
6. Чуприкова Н.И. Связь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности у младших школьников // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 104-114.

УДК 159.9

В.А. Толочек

ЧЕТЫРЕ «ИЗМЕРЕНИЯ» ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА: СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. На основе анализа научных работ преимущественно отечественных ученых предлагается авторский подход к системному описанию феномена «способности» и «одаренность» посредством выделения его четырех измерений. В первом «Горизонтальная» эволюция феномена представлена как континуум проявлений: Задатки→Способности→Специальные способности→Профессиональные

способности→ Профессионально важные качества (ПВК)→Компетенции→...; во втором - «Вертикальная» эволюция преобразованиями: Задатки→Способности→Одаренность→Талант→ Гениальность; в третьем «Продольная» эволюция рассматривается как возрастные изменения человека как личности и как субъекта; в четвертом – как «Самореференция систем».

Ключевые слова: феномен, измерения, способности, одаренность, талант, гениальность.

V.A. Tolochek

FOUR “DIMENSIONS” OF A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON: ABILITIES AND GIFTEDNESS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Abstract. Based on the analysis of scientific works of mainly domestic scientists, the author's approach to the systematic description of the phenomenon of "ability" and "giftedness" is proposed by highlighting its four dimensions. In the first one, the “Horizontal” evolution of the phenomenon is presented as a continuum of manifestations: Inclinations→Abilities→Special abilities→Professional abilities→ Professionally important qualities→Competencies→...; in the second - "Vertical" evolution by transformations: Inclinations→Abilities→Giftedness→ Talent→Genius; in the third, “Longitudinal” evolution is considered as age-related changes in a person as a person and as a subject; in the fourth, as "Self-Reference of Systems".

Keywords: phenomenon, measurements, abilities, giftedness, talent, genius.

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 22-28-00250: «Профессиональная карьера: ресурсный подход»), Институт психологии РАН»

«The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (project No. 22-28-00250: “Professional Career: Resource Approach”), Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences»

Введение. Проблема, обсуждаемая на научно-практической конференции 2022 «Психология способностей и одаренности» актуальна, что подтверждается как ее регулярной инициацией в ряду ранее проводимых конференций и семинаров, так и множеством концепций, представленных учеными за минувшие 150 лет, а также – ее возможной нерешаемости (в обозримом будущем). Вероятно, что она – в ряду «великих загадок человека»: новые социальные условия жизни, новые виды деятельности и технологий будут инициировать проявления (про-явления) новых свойств феномена способностей и одаренности, которые ученые будут изучать, описывать, объяснять. Если в начале XX ст. к таковым относили, как правило, лишь когнитивные особенности человека, в середине – также музыкальные, физические (спортивные), в конце столетия – более широкий спектр – организаторские, лидерские, сценические и др. [Волкова, 2016; Дружинин, 2007; Рабочая..., 2003; Толочек, 2021; Шадриков, 2007; Шадриков, 2013; Шадриков, 2019; и др.]. Можно ожидать, что в XXI в. перечень способностей человека, вероятно, расширится.

«Исследование способностей человека является одной из центральных в психологическом знании задач, ее решение носит явно выраженный фундаментальный характер. Разработка проблемы способностей является важнейшим условием эффективного социально-экономического развития общества и государства на всех уровнях их функционирования. ...если на уровне изучения эффективности деятельности конкретного человека феномен способностей позволяет раскрыть факторы и условия управления и проектирования его активности, то в аспекте изучения больших социальных групп, всего общества и государства должно быть использовано более конструктивное понятие человеческого капитала. ... развитие способностей конкретного человека выступает необходимым условием развития человеческого капитала в масштабах всей страны» [Мазиллов, Слепко, 2020, с. 211]. Согласимся, что едва ли могут быть весомые возражения против признания проблемы способностей и одаренности как перманентно актуальной, сохраняющей важную теоретическую и практическую значимость. Авторский подход к обсуждаемой проблеме условно назовем *эволюционно-системное описание феномена*. Автор исходит из того, что такое сложное явление можно и должно описывать именно в его *эволюционной* развертке – в освещении процессов филогенеза, онтогенеза, субъектогенеза [Карпов, 2021а; Карпов, 2021б; Карпов, 2015; др.]; представленной как целостное, устойчивое, инерционное, относительно завершенное и «закрытое» явление, описываемое как *система*, как *эволюционирующая функциональная система* [Карпов, 2021; Карпов, 2015; Кашапов, 2017; Мазиллов, 2020; Олпорт, 2002; Поваренков, Слепко, 2017; Поварёнков, 2017; Толочек, 2015; Шадриков, 2007; Шадриков, 2013; Шадриков, 2019]; описываемое в возможностях средств методологии современности [Мазиллов, 2020; Мазиллов, Слепко, 2020; и др.], вместе с тем не заблуждаясь в ее реальных возможностях, видя ее потенциал и ограничения, осознавая сильные и слабые стороны своей научной школы и доминирующих парадигм.

Более адекватным в подходах к обсуждаемым явлениям видится именно *описание* без притязаний на их исчерпывающее объяснение и разъяснение; описание, а не «анализ», «синтез», «интеграция» и прочие техники оперирования концептами и понятиями; именно описания явления на уровне, представленном возможностями современной методологии. Способности и одаренность, прежде всего, следует рассматривать именно как *феномен*, не путая его с его же понятийными отражениями - «понятиями», «теориями», «концепциями» даже самых авторитетных ученых (считая предложенные размышления и разработки наших коллег – лишь «ступеньки» в нашем продвижении в понимании феномена).

Следуя отмеченным выше требованиям и «исходным положениям» НИР в понимании и объяснении феномена «способности и одаренности», выделим достаточно очевидные ограничения, которые должен принимать исследователь, а именно – признание и обозначение границ, в пределах которых ведется изучение феномена; избранную систему «координат» его описания, его внутренних закономерностей, окружения (среды), внешних условий, факторов, детерминант; особенностей видов деятельности, избранных в качестве моделей, особенности выборки; инструментом измерения и др.

В рамках настоящей работы остановимся на теме *измерений** феномена, т.е., вопросов подходов, критериев и процедур, позволяющих из множества возможных его характеристик рассматривать лишь некоторые как более важные, как первые и/или первичные, с которых и должно начинать его изучение с учетом реальных возможностей нашей дисциплины настоящего времени – в ближайшей перспективе как «необходимых и достаточных». *Цель* нашего исследования – поиск оптимальных измерений описания особенностей эволюции феномена способности и одаренность в процессах онтогенеза и субъектогенеза. *Методы*: историко-теоретический анализ; предметно-категориальный анализ; обсуждение вероятных траекторий эволюции феномена способности.

*- *Измерение* – совокупность действий, выполняемых при помощи средств измерения с целью нахождения числового значения измеряемой величины в принятых единицах измерения. Различают прямые измерения (например, длины проградуированной линейкой) и косвенные, основанные на известной зависимости между искомой величиной и непосредственно измеряемыми величинами [Большой..., 2002, с. 437].

Успешность субъекта и эффективность его деятельности: открытые вопросы. В опыте автора более широко представлены разные виды профессиональной деятельности лиц зрелого возраста; эти виды и выступают в качестве основных моделей изучения феномена способностей и одаренности; выделяемые автором их проявления также имеют место и в других видах активности человека, наиболее выражено - в творческих профессиях (режиссера, литератора, художника, музыканта, учителя, преподавателя, тренера и др.), в спорте высших достижений, т.е., там, где имеют место: 1) продолжительная профессиональная жизнь; 2) наличие жестких правил и ограничений; 3) периоды личностных и профессиональных кризисов; 4) большие возможности развития человека как субъекта; 5) сложные (конфликтные, в т.ч.) отношения человека с социальным окружением; 6) сложные и неоднозначные социальные оценки его результатов деятельности; 7) множества не всегда согласованных критериев эффективности деятельности и успешности субъекта.**

** - Под *эффективностью деятельности* будем понимать характеристики продукта и услуг, процессов их производства (изготовления, оказания, предложения); под *успешностью субъекта* – психофизические состояния человека до-, в процессах деятельности и после ее завершения; изменения социального статуса субъекта (признания в профессиональной и внепрофессиональной среде) в настоящем и в будущем; возможности последующей самореализации в других сферах жизнедеятельности.

Возможные измерения феномена «способности»: открытые вопросы. Предложим и представим четыре из возможных измерений способностей и одаренности как единого и целостного психологического феномена.

Первое. «Горизонтальная» эволюция феномена: изменения человека как личности и как субъекта в процессах его социализации и индивидуализации. Разные качественно-количественные преобразования в направлении (пространстве) «горизонтальной» эволюции феномена способности могут быть представлены как континуум проявлений: *Задатки* → *Способности* → *Специальные способности* → *Профессиональные способности* → *Профессионально важные качества (ПВК)* → *Компетенции* → [Толочек, 2003; Толочек, 2015; Толочек, Журавлева, 2015; Толочек, 2020; Толочек, 2021].

Второе. «Вертикальная» эволюция феномена: изменения и различия масштаба результатов деятельности человека как творца (субъекта), как личности, отраженные в продуктах его деятельности. Качественно-количественные преобразования феномена в плане «вертикальной» эволюции также представлены последовательными стадиями: *Задатки* → *Способности (способы действий, операции)* → *Одаренность (действия)* → *Талант (деятельность в целом)* → *Гениальность (профессия, культура, историческая эпоха)*.

В научной литературе, в психологических словарях, как правило, достаточно согласованно выделяется отмеченная выше последовательность разных стадий (фаз, форм) проявления феномена и выделяют несколько критериев их описания: 1) сила, интенсивность выраженности (проявления); 2) масштаб продуктов деятельности человека, их значимость для культуры, для социальных сообществ; 3) сопряженность способностей с личностными особенностями человека, его ценностными ориентациями, жизненными целями; 4) согласованность с историческими фазами развития сообществ. В ряде исследований отмечается поэтапная мобилизация человеком на протяжении жизни разных условий внешней и внутренней среды как ресурсов [Волкова, 2016; Дружинин, 2007; Толочек, Журавлева, 2015; Толочек, 2020; и др.]; Г.Олпорт также обращал внимание на степень мобилизации, «концентрации» внутренних условий: «Такой качество знаменитости ... называют выдающейся чертой, ведущей страстью, главным чувством, единой темой, корнем жизни» [Олпорт, 2002, с. 395].

Третье. «Продольная» эволюция феномена: возрастные изменения человека как личности и как субъекта, структурные преобразования его способностей в процессах приобретения социального опыта, овладения новыми профессиональными функциями и социальными ролями. Подобные преобразования феномена особенно ярко проявляются в спорте, в театральной, в музыкальной сфере, когда ординарный спортсмен, актер, музыкант позже становится выдающимся тренером, режиссером, педагогом. «Хорошим тренером может стать только обиженный спортсмен», как то заметила Е.А.Чайковская, Заслуженный тренер СССР (т.е., тот, у кого не сложилась личная спортивная карьера так, как мечталось, и кто стремится свою мечту реализовать в своих учениках, через своих учеников как свое «продолжение» - как то понимание «секретов» профессии, раскрыть которые в свое время человек не смог по разным причинам).

Четвертое. «Самореференция психологических систем»: мера представленности системы «внешнему наблюдателю» как некоторая целостность и «внутреннему наблюдателю», самой себе. Можно предположить, что именно мера такой представленности (самореференции и референции, позволяющей так или иначе использовать системой «обратные связи», проявляемые в процессах ее функционирования и эволюции) позволяет или даже определяет как возможности позитивного функционирования и эволюции системы, так и возможности управления ею со стороны субъекта.

Эти аспекты функционирования и эволюции феномена до настоящего времени остаются наименее изученными, притом, что в научный обиход уже давно вошли такие понятия, как саморегуляция, самосохранение, самоконтроль, самоизменение, метаспособности, метафункции и т.п. [Волкова, 2016; Дружинин, 2007; Карпов, 2021а; Карпов, 2021б; Карпов, 2015; Карпов А.В., 2015; и др.].

«Самореференция системы», изучение процессов и механизмов изменений и стабилизации психологической системы, ее саморегуляция и самосохранение, еще не стало центральной темой наших НИР; доминирующий номотетический подход еще не предложил приемлемых инструментов познания этих процессов и механизмов. Но обратим внимание на достаточно сходное понимание таких систем, как, например, *темперамент, характер, способности* представителями разных сфер деятельности, как учеными – например, В.С.Мерлиным, В.М.Русаловым, Б.М.Тепловым и др., так и практиками – например, теоретиками и практиками военного дела - Н.Бонапартом, К.Клаузевицем, А.В.Суворовым; театральными режиссерами – М.А.Захаровым, Г.А.Товстоногов и др. То, что некоторые системы достаточно сходно видятся разными «внешними наблюдателями», выступает настолько сильным аргументом в пользу их уникальной и самодостаточной онтологии, но и подводит к вопросам «внутреннего наблюдателя», или самореференции системы (Как система продолжительное время сохраняет свою целостность? Как выстраивает устойчивые «отношения» с другими психологическими системами? Как может отзываться на попытки регуляции, управления, развития со стороны субъекта? И другие...).

Собственно идеи метакогнитивных способностей, отчасти и об этом – человек может реферировать особенности своих психологических систем, инструментально использовать некоторые их особенности, усиливать, компенсировать их ограничения. Согласно работам ряда ученых – Е.В.Волковой, А.А.Карпова, А.В.Карпова, М.М.Кашапова, М.А.Холодной и др., - такие мета-возможности, мета-функции могут выделяться не только лишь в отношении способностей; иначе – это атрибут разных развитых систем. Но если системы развиваются, значит ли это, что они развиваются спонтанно, «в слепую», не «зная» своих оптимальных и конечных состояний? Но эти и другие вопросы именно о самореференции систем, о них как имеющих своих «внутренних наблюдателей».

Заключение. Представленные выше аспекты измерения эволюции феномена способностей и одаренности, в целом, согласуются с результатами исследований, констатациями, выводами его последовательного изучения разными учеными [Волкова, 2016; Дружинин, 2007; Карпов, 2021а; Карпов, 2021б; Карпов, 2015; Карпов А.В., 2015; Кашапов, 2017; Толочек, 2021; Шадриков, 2007; Шадриков, 2013; Шадриков, 2019; др.]. Пожалуй, наиболее близкими по задачам НИР являются работы В.Д.Шадрикова. Предлагаемая им теория «определяет, что способности имеют три измерения: природное (способности индивида), субъектно-

деятельностное и личностное» [Шадриков, 2019, с. 20]. (Сравнение, сопоставление и обсуждение наших подходов предполагается провести в другой статье.) Предложение *описывать сложные явления посредством не менее чем трех его измерений* нам представляется лишь первым шагом к адекватному их воспроизведению в научных концепциях как целостных и завершённых в их функционировании и эволюции. И если согласиться, что «со второй половины XIX столетия предмет психологии был задан слишком узко» [Мазилов, 2020, с. 9], то объяснимо, что и разрабатываемые психологами методологические и методические инструменты могли быть пригодными лишь для решения тех научных и социальных задач, которые в данное историческое время вызревали, согласно стадиям эволюции общества и дисциплины. Следовательно, с расширением наших «горизонтов видения», с продвижением в познании психологических феноменов, с развитием методологии, мы можем и должны представлять предмет дисциплины более широко, находить возможности так выделять предмет конкретных исследований, чтобы не ограничивать себя изначально «очерченным кругом» представлений, традиций, понятий, инструментов изучения феномена.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. Москва : БРЭ, 2002. 1456 с.
2. Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. Москва : ИП РАН, 2016. 256 с.
3. Дружинин В.Н. Психология способностей. Избранные труды. Москва : ИП РАН, 2007. 541 с.
4. Карпов А.А. Филогенетическая эволюция психики. В 2 тт. Т. I. Ярославль : Филигрань, 2021. 456 с.
5. Карпов А.А. Филогенетическая эволюция психики. В 2 тт. Т. II. Ярославль : Филигрань, 2021. 376 с.
6. Карпов А.А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию. Москва : МПСУ, 2015. 512 с.
7. Карпов А.В. Психология деятельности. Т. I: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2015. 546 с.
8. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. Москва : ИНФРА-М, 2017. 436 с.
9. Мазилов В.А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
10. Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. Человеческий капитал и способности человека: постановка проблемы // Методология современной психологии. Вып. 11 / Под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. Москва-Ярославль : ЯрГУ, 2020. С. 211-215.
11. Олпорт Г. Становление личности. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
12. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 212-217.
13. Поварёнков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 4. С. С. 4-39.
14. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд. расш. и перераб. Москва, 2003. 94 с.
15. Толочек В.А. Организационная психология и стили профессиональной деятельности государственных служащих. Москва : РАГС, 2003. 159 с.
16. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. Москва: ИПРАН, 2015. 366 с.
17. Толочек В.А., Журавлева Н.И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 91 - 107.
18. Толочек В.А. Континуум «здатки-способности-профессионально важные качества-компетенции»: открытые вопросы // Психологический журнал. Т. 41 № 4. 2020. С. 32-45.
19. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. 2-е изд. Москва : Юрайт, 2021. 253 с.
20. Толочек В.А. Психология труда. 4-е изд. доп. Санкт-Петербург : Питер, 2021. 496 с.
21. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект-Пресс, 2007. 284 с.
22. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : ИП РАН, 2013. 464 с.
23. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.

УДК 159.923.35:331.546+159.9.072

Н.А. Хохлов

ТЕСТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА «ПРОФ-IQ»: РАЗРАБОТКА И ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. Методика «ПРОФ-IQ» предназначена для диагностики структуры интеллекта и оценки предрасположенности к освоению разных профессий. Тест позволяет оценить уровень развития 10 познавательных способностей: внимание, вербально-логическая память, трёхмерные пространственные способности, вербальная логика, невербальная память, способность к работе с текстами, невербальная логи-

ка, словарный запас, математические способности, двухмерные пространственные способности. Вторичные шкалы: вербальный интеллект, невербальный интеллект, общий уровень интеллекта. Оценивается близость структуры интеллекта к эталонным профилям 171 профессии, полученным с помощью экспертных оценок. Целевая аудитория методики – учащиеся 8–11 классов и студенты, не имеющие нарушений интеллектуального развития.

Ключевые слова: профориентация, профессиограмма, психограмма, познавательные способности, структура интеллекта, вербальный интеллект, невербальный интеллект.

N.A. Khokhlov

“PROF-IQ” PROFESSIONAL INTELLIGENCE TEST: DEVELOPMENT AND APPLICATION EXPERIENCE

Abstract. The “PROF-IQ” method is designed to examine an intelligence structure and assess a predisposition to master various professions. PROF-IQ is able to test 10 cognitive abilities: attention, verbal-logical memory, three-dimensional spatial ability, verbal logic, non-verbal memory, ability to work with texts, non-verbal logic, vocabulary, mathematical ability, two-dimensional spatial ability. Secondary scales: verbal intelligence, non-verbal intelligence, general intelligence. The proximity of the intelligence structure to the reference profiles of 171 professions, obtained through expert judgments, is assessed. The target audience of the method includes pupils of grades 8–11 and university students without intellectual disabilities.

Keywords: career guidance, occupational profile, psychogram, cognitive abilities, structure of intelligence, verbal intelligence, nonverbal intelligence.

Информирование человека о возможных видах деятельности, соответствующих его психологическим особенностям, является одним из направлений профориентации. Как отмечают Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников, «в самом общем виде профессиограмма – это описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определённой схеме и для решения определённых задач. Важным понятием в психологии труда является психограмма, понимаемая как выделение и описание качеств человека, необходимых для успешного выполнения данной трудовой деятельности. Данные качества называются профессионально важными качествами – ПВК» [Пряжникова, 2013, с. 195]. Существенную часть ПВК составляют познавательные способности и интеллект. Опираясь на накопленный в Центре тестирования и развития (ЦТР) «Гуманитарные технологии» опыт разработки профориентационных тестов [Пряжников, 2014], мы решили создать методику «ПРОФ-IQ», предназначенную для диагностики структуры интеллекта и оценки когнитивной предрасположенности к освоению самых популярных профессий.

Тест «ПРОФ-IQ» состоит из 10 блоков, каждый из которых предназначен для измерения одного из компонентов структуры интеллекта. Время выполнения каждого блока ограничено. Допустимы короткие перерывы между блоками. Максимальное время работы без учёта пауз – 1 час 20 минут. В среднем выполнение теста занимает 67 минут.

1. Внимание (16 заданий, 9 минут). Способность произвольно направлять восприятие на нужные объекты и переключаться между ними, в том числе в условиях ограниченного времени работы. Способность осуществлять зрительный поиск заданных объектов, находить сходства и различия между сравниваемыми объектами.
2. Вербально-логическая память (18 заданий, 15 минут). Эффективность кратковременной памяти при работе с вербальным материалом. Способность сосредоточить и сохранить в памяти усвоенное с использованием понятийных категорий.
3. Трёхмерные пространственные способности (16 заданий, 9 минут). Способность к вычленению пространственной структуры объектов и оперированию внутренними структурными зависимостями и отношениями в трёхмерном пространстве.
4. Вербальная логика (16 заданий, 5 минут). Чувство языка, комбинаторно-логическое мышление, способность к абстрагированию, выделению существенных признаков, оперированию вербальными понятиями.
5. Невербальная память (21 задание, 6 минут). Способность запоминать визуальную информацию, в том числе при невозможности её вербализации. Умение запоминать отдельные элементы комплексных изображений и их расположение в пространстве.
6. Способность к работе с текстами (16 заданий, 9 минут). Способность к оперированию вербальным материалом, понимание содержания, скорость восприятия текста, грамматические навыки, различение языковых особенностей стиля текста.
7. Невербальная логика (16 заданий, 6 минут). Понимание взаимосвязей и закономерностей в невербальном материале. Возможность анализировать абстрактную информацию, производить сравнение, обобщение, абстрагирование при работе с графическим материалом.
8. Словарный запас (16 заданий, 6 минут). Вербальный опыт, умение подбирать слова и определять их значение. Понимание нюансов словоупотребления.
9. Математические спо-

способности (16 заданий, 9 минут). Практическое математическое и формально-логическое мышление (на числовом материале). Способность к усвоению и автоматизированному использованию стандартных математических алгоритмов. Лёгкость оперирования числовым материалом. 10. Двухмерные пространственные способности (16 заданий, 6 минут). Способность к оперированию двухмерными зрительными образами, возможность осуществлять их совмещение, поворот, сближение частей фигуры в одной плоскости, а также сопоставление с образцами фигур.

На основании первичных шкал выводятся три вторичные шкалы: вербальный интеллект (2, 4, 6, 8), невербальный интеллект (3, 5, 7, 10), общий уровень интеллекта (все шкалы). Шкалы 1 и 9 входят в общий уровень интеллекта, но не учитываются при измерении вербального и невербального интеллекта. Шкала «Внимание» также используется для оценки работоспособности и функционального состояния тестируемого. При выраженном снижении внимания рекомендуется выполнить параллельную форму теста в другой день, чтобы исключить влияние текущего состояния (усталость, сонливость и т.п.) на результат.

Разработка методики велась с 2016 по 2018 гг. Создавая концептуальную модель теста «ПРОФ-IQ», мы ориентировались на аналогичные тесты, прежде всего, Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра [Тунник, 2009; Ясюкова, 2007] и Универсальный интеллектуальный тест [Батулин, 2003]. В 2016–2017 гг. было создано более 700 оригинальных заданий для наполнения первичного банка. Авторы заданий – психологи-методисты ЦТР «Гуманитарные технологии»: Власова О.Г., Гольшева Е.А., Григорьева И.В., Смирнова К.В., Хохлов Н.А., Чудина Ю.А. В оформлении графических заданий принимала участие художник Ткачук Е.Н. Экспертную оценку тестовых заданий проводил президент ЦТР «Гуманитарные технологии» Серебряков А.Г. На основе первичного банка заданий были составлены отдельные тесты для диагностики соответствующих способностей. Эти тесты было предложено пройти посетителям сайта www.profoorientator.ru в целях самопознания. Тестирование проводилось с использованием платформы «Мастер-тесты» интегрированной системы Интернет-сервисов «НТ-Line», предоставленной Инновационным центром «Гуманитарные технологии». Всего было собрано более 4,5 тысяч протоколов, из которых около 30% были удалены как недостоверные (в основном из-за слишком быстрого прохождения без полноценного выполнения заданий). Для дальнейшего анализа использовалось 3,2 тысяч протоколов, признанных достоверными. После удаления тестовых пунктов, обладающих недостаточным уровнем надёжности, был сформирован финальный банк заданий, из которого были собраны две эквивалентные по сложности формы теста – по 167 заданий каждая. Корреляции между заданиями в параллельных формах теста находятся в диапазоне 0,65–0,81. Синхронная надёжность первичных шкал составляет 0,8–0,94.

В 2017 г. совместно с ООО «Викиум» (генеральный директор – Белан С.В.) было проведено исследование востребованности познавательных способностей представителями профессиональных групп. В исследовании приняли участие 10 908 зарегистрированных пользователей сайта www.wikium.ru, носители 171 профессии. Каждый участник исследования оценил, насколько в его профессии требуются перечисленные выше познавательные способности (шкалирование проводилось по 13 показателям, т.к. шкала «Внимание» была представлена тремя шкалами – «Концентрация внимания», «Переключаемость и распределение внимания», «Избирательность внимания»; дополнительно использовалась шкала «Наглядно-образное мышление»). Также оценку профессий проводили 20 экспертов – специалистов в области психологии труда и оценки персонала: Абдуллаева М.М., Бардин М.С., Бурученко Е.Э., Власова О.Г., Григорьева И.В., Демчук О.С., Евсевичева И.В., Жильцов В.А., Кувшинова О.Л., Лисица И.А., Лукьянова Е.О., Носкова О.Г., Полякова А.В., Пряжников Н.С., Румянцева П.С., Свириденко И.Н., Славнова Т.О., Старикова А.Б., Тукачев Ю.А., Шмелев А.Г. Для окончательного анализа брались усреднённые оценки пользователей Викиум и экспертов. В итоге были получены эталонные интеллектуальные профили 171 профессии.

Результаты шкалирования были подвергнуты эксплораторному факторному анализу с ортогональным вращением варимакс и определением числа факторов по критерию собственных значений больше 1. Оценки пользователей Викиум на 73% описывались трёхфакторной структурой. На первом месте оказался фактор, в который вошли способность к работе с текстами, словесно-логическое мышление, словарный запас, словесно-логическая память, невербальная логика, концентрация, переключение и избирательность внимания. Этот фактор скорее отражает вербальные способности, однако также содержит невербальную логику и свойства внимания. На втором месте – невербальный фактор, включивший в себя двухмерные пространственные способности, трёхмерные пространственные способности и наглядно-образное мышление. На третьем месте – фактор, содержащий невербальную память, наглядно-образное мышление и математические способности с отрицательной нагрузкой. Его можно интерпретировать как фактор творческих способностей. Математические способности не вошли в вербальный и невербальный факторы, а наглядно-образное мышление оказалось сильно нагружено всеми тремя факторами (вторым, третьим и первым – в порядке убывания факторных нагрузок). Оценки экспертов на 90% описывались четырёхфакторной структурой.

турой. На первом месте оказался фактор невербальных способностей, в который вошли двухмерные пространственные способности, трёхмерные пространственные способности, невербальная логика, невербальная память, наглядно-образное мышление. На втором месте – фактор вербальных способностей, включивший в себя способность к работе с текстами, словесно-логическое мышление, словарный запас, словесно-логическую память. Третий и четвёртый факторы содержали в себе свойства внимания, однако четвёртый фактор наряду с концентрацией внимания содержал в себе математические способности. Оценки экспертов являются более структурированными и доступными факторизации. Особенно заметно это в отношении способностей, вошедших в первый фактор по мнению пользователей Викиум. Эксперты не считали невербальную логику близкой к вербальным способностям и выделяли свойства внимания в отдельные факторы. После объединения оценок, полученных от пользователей и экспертов, была получена новая факторная структура, объясняющая 86% дисперсии. В первый фактор, который можно считать фактором вербальных способностей, вошли способность к работе с текстами, словесно-логическое мышление, словарный запас, словесно-логическая память. Во второй – невербальный фактор – вошли двухмерные пространственные способности, трёхмерные пространственные способности, невербальная логика, невербальная память и наглядно-образное мышление. Третий фактор объединил все свойства внимания. В четвёртый фактор вошли математические способности и невербальная логика. Наиболее неоднозначным измерением является невербальная логика, которая оказалась нагруженной вторым, четвёртым и первым факторами (в порядке убывания факторных нагрузок). Связь этой шкалы с несколькими факторами способностей можно объяснить её содержательной близостью к общему уровню интеллекта (фактору g).

Таким образом, методика ПРОФ-IQ позволяет на основе анализа структуры интеллекта составить список наиболее подходящих профессий с указанием степени близости к идеальному профилю профессии. Тест ориентирован на работу с учащимися 8–11 классов и студентами, не имеющими нарушений интеллектуального развития. С учётом среднего значения и стандартного отклонения вторичной шкалы «Общий уровень интеллекта» верхняя граница применимости соответствует 140 баллам IQ. Нижняя граница составляет 63 балла, порог случайного угадывания – 79 баллов.

С 2018 г. методика используется в профориентационной работе ЦТР «Гуманитарные технологии». Диагностика проводится с использованием платформы «Мастер-тесты» интегрированной системы Интернет-сервисов «ИТ-Line», с 2019 г. электронная версия теста адаптирована для использования в тестовой системе «ProfLine» (программист Орлов А.В.).

Методика применялась для тестирования учеников школ № 1212 и № 1561 (Москва) в 2018 г. и учеников школы № 37 (Великий Новгород) в 2019 г. Руководитель социально-психологической службы школы № 1561 Брилинг Е.Е., ознакомившись со шкалами теста, описала оптимальную структуру интеллекта учащихся профильных классов (гуманитарный, социально-экономический, физико-математический, естественно-научный, медицинский, универсальный). Это дало возможность использовать результаты теста ПРОФ-IQ для консультирования девятиклассников, выбирающих профиль обучения в 10–11 классах.

В 2020 г. по инициативе заведующего кафедрой нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (МГУ) Тхостова А.Ш. было проведено тестирование 301 студента в рамках межфакультетского курса (МФК) «Клиническая психология быденной жизни». МФК – это семестровый курс, который студенты МГУ могут прослушать на любом факультете по своему выбору. В данном случае студенты других факультетов посещали факультет психологии. Использовался не весь тест ПРОФ-IQ, а только шкалы №№ 1, 2, 3, 5, 6, 7. Средний уровень внимания составил 110 ± 17 , вербально-логической памяти – 108 ± 14 , трёхмерных пространственных способностей – 109 ± 16 , невербальной памяти – 108 ± 16 , способности к работе с текстами – 111 ± 14 , невербальной логики – 104 ± 16 . Кроме того, участники исследования выполняли разработанный нами тест на регуляторные функции (задания с использованием Струп-интерференции). Его результаты оказались связаны со всеми шкалами: со шкалой № 1 на уровне 0,41, со шкалой № 2 – 0,4, со шкалой № 3 – 0,3, со шкалой № 5 – 0,2, со шкалой № 6 – 0,43, со шкалой № 7 – 0,36 (во всех случаях $p < 0,001$).

В 2022 г. были протестированы 11 студентов факультета психологии МГУ, посещавшие факультатив «Введение в научную работу», проводимый при поддержке Научного студенческого общества (НСО). На эти занятия обычно записываются активные студенты младших курсов, желающие заниматься научной деятельностью. В этой выборке общий уровень интеллекта составил 113 ± 8 , причём вербальный интеллект был выше (119 ± 8), чем невербальный (110 ± 12). Упорядоченный по убыванию список умственных способностей: словарный запас (135 ± 10), вербальная логика (120 ± 10), трёхмерные пространственные способности (116 ± 20), способность к работе с текстами (114 ± 11), невербальная логика (112 ± 14), двухмерные пространственные способности (112 ± 15), математические способности (111 ± 12), вербально-логическая память (108 ± 9), невербальная память (104 ± 14), внимание (104 ± 17).

Накопленные за 2018–2022 гг. результаты тестирования 296 человек были проанализированы для проверки соответствия факторной структуре экспертных оценок. Выяснилось, что оптимальной является двухфакторная структура, в которой один фактор объясняет 42,4% дисперсии, а другой – 12,5%. В первый фактор входят шкалы №№ 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, во второй – №№ 2, 5. Это означает, что за разными компонентами структуры интеллекта стоит один общий фактор, а за двумя видами памяти – другой общий фактор. Если использовать трёхфакторную модель (42,4%, 12,5%, 9,7%), то в первый фактор входят шкалы №№ 1, 3, 4, 7, 9, 10, во второй – №№ 4, 6, 8, а в третий – №№ 2, 5. Фактор памяти остаётся неизменным, а фактор общего интеллекта распадается на два фактора, первый из которых объединяет внимание, невербальные и математические способности, а второй – вербальные способности. Интересно, что шкала «Вербальная логика» при этом нагружена двумя факторами. Полученная факторная структура не совпадает с результатами факторизации экспертных оценок. Следует учитывать, что при факторизации результатов теста Р. Амтхауэра также не удаётся получить изолированные факторы вербального, невербального и нумерического интеллекта [Хохлов, 2018; Хохлов, 2014]. С похожей проблемой столкнулись авторы, исследовавшие факторную структуру тестов КАВС-II и WISC-V [Алексеева, 2021]. Практика подобных исследований показывает, что корреляции между познавательными способностями зависят от социально-демографических характеристик выборки. Ю.В. Бушов и М.В. Светлик, изучавшие нейрофизиологическую основу интеллекта, пришли к выводу о том, что вербальный, невербальный и другие разновидности интеллекта, по всей видимости, обеспечиваются частными функциональными системами (ФС), «которые являются компонентами ФС более высокого порядка и осуществляют обработку разных видов информации. При этом сложившейся в онтогенезе иерархии ФС интеллекта соответствует определённая иерархия полезных приспособительных результатов, которые обеспечивают формирование соответствующих ФС» [Бушов, 2017, с. 49]. Для выявления типичных вариантов факторной структуры методики требуются дополнительные исследования с привлечением испытуемых, представляющих разные возрастные и образовательные группы.

Библиографический список

1. Алексеева О.С., Ржанова И.Е., Бритова В.С., Николаева А.Ю., Бурдукова Ю.А. Диагностика флюидного интеллекта и его связь с другими когнитивными способностями в младшем возрасте // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 1. С. 50-61.
2. Батулин Н.А., Курганский Н.А. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М): Руководство. Челябинск, Санкт-Петербург : Психологический центр ПсихРОН, 2003. 57 с.
3. Бушов Ю.В., Светлик М.В. ЭЭГ-корреляты интеллекта при восприятии коротких интервалов времени. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017. 59 с.
4. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорентация: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 6-е изд., стер. Москва : Академия, 2013. 496 с.
5. Пряжников Н.С., Серебряков А.Г., Кувшинова О.Л., Алтухов В.В., Кузнецов К.Г. Диагностические материалы для профессиональной ориентации. Москва : Академия, 2014. 368 с.
6. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Санкт-Петербург : Речь, 2009. 96 с.
7. Хохлов Н.А. Исследование структуры интеллекта студентов факультета психологии МГУ с помощью теста Р. Амтхауэра // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. Москва : ИПРАН, 2018. С. 1624-1631.
8. Хохлов Н.А. Исследование структуры интеллекта учащихся 10 классов с помощью теста Р. Амтхауэра // Интеграция науки и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции (13-14 июня 2014 г., г. Уфа). Уфа : РИО ОМЕГА САЙНС, 2014. С. 112-120.
9. Ясюкова Л.А. Тест структуры интеллекта Амтхауэра. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2007. 80 с.

УДК 159.9

М.В. Чумаков, Д.М. Чумакова

РЕЛИГИОЗНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И КОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ

Аннотация. На основе анализа работ по психологии религии рассматриваются варианты соотношения понятий религиозности и когнитивных способностей. В рамках психологии религии рассматривается внутренний мир религиозного человека. Понятие способностей является связующим звеном между личностью и познавательными процессами. Показано, что рассмотрение взаимосвязей между способностями и религиозностью зависит от того, признаются ли религиозные когниции как самостоятельные или они являются следствием функционирования универсальных когнитивных механизмов. В качестве когнитив-

ной способности. обеспечивающей религиозные представления, рассматривается ментальная перцепция. Приводятся варианты соотношения религиозности личности и когнитивных способностей. Когнитивные способности и религиозность личности могут отождествляться, рассматриваться как независимые переменные. Религиозность может трактоваться как следствие универсальных закономерностей функционирования когнитивной сферы.

Ключевые слова: способности, религиозность, личность, когнитивные механизмы.

M.V. Chumakov, D.M. Chumakova

RELIGIOSITY OF THE INDIVIDUAL AND COGNITIVE ABILITIES

Abstract. Based on the analysis of works on the psychology of religion, variants of the correlation between the concepts of religiosity and cognitive abilities are considered. Within the framework of the psychology of religion, the inner world of a religious person is considered. The concept of abilities is the link between personality and cognitive processes. It is shown that consideration of the relationship between abilities and religiosity depends on whether religious cognitions are recognized as independent or whether they are a consequence of the functioning of universal cognitive mechanisms. As a cognitive ability, providing religious representations, mental perception is considered. Variants of the ratio of the religiosity of the individual and cognitive abilities are given. Cognitive abilities and religiosity of a person can be identified, considered as independent variables. Religiosity is a consequence of the universal laws governing the functioning of the cognitive sphere.

Keywords: abilities, religiosity, personality, cognitive mechanisms.

В рамках психологии религии вопрос о соотношении религиозности личности и когнитивных способностей рассматривается в ряде исследований на эмпирическом уровне. Психология религии в рамках нашего подхода понимается как раздел психологии, имеющий тот же предмет, что и психология в целом. Психология религии тем самым рассматривается как часть системы психологического знания, а не как часть, например, религиоведения или теологии. Рамки такой психологии религии хорошо очертил Т. Флурнуа, сформулировав принципы психологии религии [Чумаков, 2018]. Ряд авторов, например, В.Д. Шадриков, В.А. Мазиллов, предлагают в качестве предмета психологии рассматривать внутренний мир человека [Мазиллов, 2017; Мазиллов, 2019; Шадриков, 2004; Шадриков, 2006; Шадриков, 2020]. В таком случае предметом психологии религии будет выступать внутренний мир религиозного человека. Понимание предмета психологии как внутреннего мира человека, как отмечает В.А. Мазиллов, делает понятие способностей центральным. Именно оно связывает психические процессы и личность. Таким образом, становится существенным рассмотреть религиозность личности в контексте способностей. В рамках данной работы не ставится цель рассмотреть проблему во всей полноте. Цель состоит в постановке вопроса и рассмотрении некоторого эмпирического материала, накопленного в психологии религии с этих позиций.

Вопрос о соотношении религиозности личности и когнитивных способностей решается в зависимости от подхода к религиозности или к когнитивной сфере.

В парадигме подхода Ф. Озера к религиозности личности понятия религиозности и способностей во многом совпадают. Развитие религиозности личности в онтогенезе происходит синхронно с развитием когнитивных способностей. Более высокий уровень развития религиозности личности у взрослого означает и более высокий уровень его когнитивного развития. Сложно определить отношения каузальности между этими двумя переменными. Вероятно, в рамках данного подхода, когнитивное развитие является необходимым, но недостаточным условием развития религиозности личности [Чумаков, 2019; Oser, 1991].

Соотношение религиозности личности и когнитивных способностей зависит и от решения вопроса о том, существуют ли специальные когнитивные религиозные структуры или религиозное мышление и восприятие опирается на универсальные когнитивные механизмы. В подходе Ф.Озера специальные когнитивные религиозные структуры существуют и развиваются в онтогенезе примерно таким же образом, каким развиваются интеллектуальные структуры, отвечающие за анализ физической реальности. Структуры интеллекта в целом могут выступать ограничителем развития религиозных когнитивных структур. Вместе с тем, переход интеллектуальных структур на новый уровень не означает автоматического перехода на новый уровень религиозных когнитивных структур. Иногда для этого нужно предпринимать усилия в рамках специально разработанных развивающих программ. В современной литературе по психологии религии и когнитивной психологии этот вопрос решается в пользу существования универсальных механизмов [Atran, 2004; Barrett, 2000; Boyer, 2003]. Например, представления о жизни после смерти являются в конечном итоге существованием дуалистических представлений о теле и душе. Этот дуализм вытекает из различных когнитивных механизмов, отвечающих за анализ взаимосвязей в физическом мире

и в ментальном пространстве других людей, в социальном мире. Чаще всего в качестве когнитивной способности, обеспечивающей религиозные представления, рассматривается ментальная перцепция. То есть способность представлять себе и анализировать ментальные системы других людей [Epley, 2010]. Данное положение нашло подтверждение в целом ряде эмпирических исследований в русле психологии религии. Например, установлено, что траектории развития ментальной перцепции и перцепции, связанной с божественным имеют сходный характер в онтогенезе. В качестве примера можно привести эксперименты по возрастным ограничениям ментальной перцепции [Lane, 2010]. Эмпирически показано, что возрастные ограничения, связанные с восприятием ментальности другого человека и возрастные ограничения, связанные с восприятием божеств, с представлениями о них, идентичны. Преодоление возрастных ограничений в ментальной перцепции совпадает с преодолением ограничений в представлениях о божествах. Искажения в ментальной перцепции не преодолеваются полностью в ходе онтогенетического развития и сохраняются у взрослых людей. Эти искажения совпадают с искажениями в перцепции сверхъестественных агентов [Epley, 2009]. Ситуации, являющиеся триггерами включения механизмов ментальной перцепции, и ситуации, запускающие механизмы перцепции сверхъестественных агентов сходны [Epley, 2008].

Взаимосвязь когнитивных способностей и религиозности в контексте подхода М.М. Кашапова к творческому мышлению профессионала может быть понята с учетом неустранимой трансцендентности личности в результате ее обращенности к предельным смыслам. Трансцендентность устанавливает первостепенную значимость когнитивных способностей в числе критериев личности, в том числе религиозной личности [Кашапов, 2006].

Религиозное сознание с позиций теории сознания А.В. Карпова также является следствием универсальных механизмов функционирования когнитивной сферы. С нашей точки зрения приложение данной теории к религиозному сознанию позволяет рассматривать его как проекцию структурных инвариантов, как реализацию свойства трансцендентности. Религиозное сознание, являясь одной из форм сознания, подчиняется тем же закономерностям функционирования. Так, и сознание в целом и религиозное сознание представляют субъективно несомненную данность [Карпов, 2011; Чумакова, 2016]. Изначально религиозность личности выступает как побочное следствие работы механизмов сознания. Закрепляясь в культуре, в ее знаковых формах, материальных объектах, религиозное сознание объективируется. Религиозные элементы, закрепленные в культуре, становятся факторами социализации личности и определяют в свою очередь развитие когнитивной сферы и сознания, как высшей точки их развития.

В психологии религии и когнитивной психологии находят свое выражение различные варианты соотношения религиозности личности и когнитивных способностей. В некоторых концепциях эти понятия настолько тесно связаны, что развитие религиозности личности и развитие когнитивных способностей практически тождественны. В некоторых подходах эти две переменные представлены как независимые друг от друга. Наиболее актуальны в настоящее время концепции, где религиозное восприятие мира выступает как следствие работы универсальных когнитивных механизмов. В рамках рассмотрения внутреннего мира религиозного человека происходит взаимодействие различных видов способностей – природных способностей, интеллектуальных операций, способностей личности.

Библиографический список

1. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. Москва : РАО, 2011. 1088 с.
2. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 2006.
3. Мазилев В.А. Методология психологической науки. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
4. Мазилев В.А. Deanima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня. 2019. № 6. С. 60-70.
5. Чумаков М.В. Принципы психологии религии // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. № 1. С. 102-104.
6. Чумаков М.В. Религиозность личности в контексте психологии развития // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 103-107.
7. Чумакова Д.М. Религиозное сознание как психологический феномен // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2016. №2(36). С. 116-118.
8. Шадриков В.Д. О предмете психологии (Мир внутренней жизни человека) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, № 1. С. 5-19.
9. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. Москва, 2006. 386 с.
10. Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва : ИП РАН, 2020. 182 с.
11. Atran S., Norenzayan A. Religion's evolutionary landscape: Counterintuition, commitment, compassion, communion // Behavioral and Brain Sciences. 2004. 27. 713-779.

12. Barrett J.L. Exploring the natural foundations of religious belief // Trends in Cognitive Science. 2000. 4. 29-34.
13. Boyer P. Religious thought and behaviour as by-products of brain function // Trends in Cognitive Sciences. 2003. 7, 119-124.
14. Epley N., Akalis S., Waytz A., Cacioppo J. T. Creating social connection through inferential reproduction: Loneliness and perceived agency in gadgets, Gods, and greyhounds // Psychological Science. 2008. 19. 114-120.
15. Epley N., Converse B.A., Delbos A., Monteleone G., Cacioppo J. Believers' estimates of God's beliefs are more egocentric than estimates of other people's beliefs // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009 106. 21533-21538.
16. Epley N., Waytz A. Mind perception. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindsay (Eds.), Handbook of social psychology (5th ed., pp. 498-541). New York, NY: Wiley, 2010.
17. Lane J. D., Wellman H. M., Evans E. M. Children's understanding of ordinary and extraordinary minds // Child Development. 2010. 81. 1475-1489.
18. Oser F., Gmunder P., Ridez L. L'homme, son developpement religieux. Paris, 1991. 348 p.

УДК 159.9

С.М. Шингаев

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «СПОСОБНОСТИ», «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИИ»

Аннотация. В статье приводится анализ основных научных работ западных и отечественных ученых, посвященных компетентностному подходу. При этом рассматривается, как в рамках данного подхода авторы соотносят между собой ключевые понятия «способности», «компетентность», «компетенции». Утверждается, что к настоящему времени отсутствует единое и четкое определение «компетентности» и «компетенции», нет аргументированного разделения этих понятий, не выделены критерии включения / невключения в содержание каждого понятия тех или иных компонентов. Одновременно отмечается большое количество работ, в которых именно способности занимают ключевое место в структуре компетенций.

Ключевые слова: способности, компетенции, компетентность, профессионально-важные качества.

S.M. Shingaev

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CONCEPTS OF "ABILITY", "COMPETENCE" AND "COMPETENCIES"

Abstract. The article provides an analysis of the main scientific works of western and domestic scientists devoted to the competence approach. At the same time, it is considered how, within the framework of this approach, the authors correlate the key concepts of "abilities", "competence", "competencies". It is argued that by now there is no single and clear definition of "competence" and "competencies", there is no reasoned separation of these concepts, the criteria for inclusion / non-inclusion of certain components in the content of each concept are not highlighted. At the same time, there is a large number of works in which abilities occupy a key place in the structure of competencies.

Keywords: abilities, competencies, competence, professionally important qualities.

Интерес со стороны ученых, вызванный изучением и применением на практике компетентностного подхода в сфере образования, бизнеса, управления, неминуемо выходит на оперирование целой совокупностью научных понятий, требующих четкого и непротиворечивого определения. Понимание сущности компетентностного подхода на сегодняшний момент логично требует уточнения таких понятий, как «компетентность», «знания, умения, навыки», «профессионально-важные качества», «компетенции», «способности» и дифференциации данных понятий. Нельзя не согласиться с мнением В.А. Толочка, утверждающего, что «к острым и открытым вопросам новой экспликации проблемы отнесем вопросы содержания и структуры компетенций, их инвариантных и вариативных составляющих, стадий и динамики эволюции, детерминанты разных компетенций» [Толочек, 2021, с. 86]. В рамках данной статьи мы остановимся кратко только на соотношении трех из вышеперечисленных понятий.

Обратим внимание, что, начиная с первых работ, посвященных изучению компетентностного подхода, в качестве ключевого компонента понятий «компетентность» и «компетенции» выступали именно способности.

Так, одним из первых ввел понятие «компетенции» Н. Хомский и связывал его со способностями субъекта [Хомский, 2012]. Похожей точки зрения придерживался и Дж. Равен [Равен, 2002]. В работе С. Уиддетта и С. Холлифорда мы также находим определение компетенции как способности человека действовать в соответствии со стандартами, а компетентность как характеристики личности, которые позволяют ей добиваться результатов в работе. Подобной точки зрения придерживаются Д. Макклеланд и Н. Баутлер [Boulter, 2004].

Заметим, что выделение способностей в качестве ключевого компонента в структуре компетенций и компетентности присуще не только для зарубежных авторов.

А.Я. Кибанов рассматривает компетентность как сочетание способностей, проявляющихся в течение небольшого промежутка времени на фоне компетенций – совокупности профессионально-квалификационных, физических, психомотивационных и специфических характеристик людей [Кибанов, 2018]. Близка этому и позиция В.И. Тютюнника, определяющего компетентность как уровень проявления способностей человека (профессиональная эрудиция), которая имеет место на фоне усвоения им определенных стандартов деятельности (норм, инструкций) и формирования мотивационно-потребностной стороны деятельности, обозначаемые как компетенции. В.Д. Шадриков, дифференцируя понятия компетенций и компетентности, в компетентность включает системную демонстрацию знаний, умений, способностей и личных качеств, что обеспечивает успех в решении профессиональных задач и составляет основу профессиональной деятельности [Шадриков, 2013]. С ним соглашается А.А. Деркач, понимающий компетенции как обобщенные и глубоко сформированные качества личности, а также «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, по сути, это его способность действовать и выживать в данных условиях» [Деркач, 2007, с. 28]. С.Е. Шишовым компетентность рассматривается как общая способность специалиста действовать в рамках профессиональной деятельности, универсальную «способность мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий» [Шишов, 2002, с. 59]. В.И. Байденко определяет компетентность, как совокупность знаний, навыков, умений, фундаментальных способностей, обеспечивающих успешность личности в конкретной деятельности [Байденко, 1999].

Отдельно остановимся на соотношении понятий «способности» и «профессионально-важные качества». По мнению В.Д. Шадрикова, профессионально-важные качества – это «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально-важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [Шадриков, 2002, с. 66]. А.К. Маркова также включает в структуру ПВК профессиональные способности, наравне с психическими процессами, психическими состояниями и отношениями [Марищук, 2001].

Рассмотрев сущность понятий «компетенции», «компетентность» и «профессионально-важные качества», логично поставить вопрос, в каком соотношении эти понятия находятся между собой. Нам представляется обоснованным подход В.А. Толочка, который, сравнивая понятия «компетенции» и ПВК, пишет следующее. «Компетенции – это качества личности, отвечающие за эффективность индивидуальной и совместной деятельности. Компетентность – способность соответствовать некоторым требованиям и способность компенсировать недостающие фрагменты для выполнения трудовых функций» [Толочек, 2017, с. 3-30].

С концептуальной точки зрения нам близок подход В.А. Толочка, рассматривающего стадии эволюции профессионального становления субъекта как «континуум последовательных трансформаций его функциональных систем: задатки — способности (общие, специальные, профессиональные) — профессионально важные качества (ПВК) — компетенции – дополняющие командные качества – диадные дополняющие качества» [Толочек, 2020, с. 32].

Критический анализ понятийного аппарата свидетельствует о том, что на настоящий момент как в западной, так и в российской науке нет единого и отчетливого определения «компетентности» и «компетенций», нет четкого и аргументированного разделения этих понятий, не выделены ключевые критерии включения или невключения в содержания каждого понятия тех или иных компонентов. Об этом говорится, в частности, в диссертации Е.А. Ходовой [Ходова, 2022]. Разные авторы высказывают определенные соображения о том, что вкладывать в содержание данного понятия, причем порой диаметрально противоположные. Такое же разнообразие мы наблюдаем и при выделении содержания понятий:

в понятие «компетенции» включают способности (N.Chomsky, J.C.Raven, S.Whiddett, S.Hollyforde, N.Boulter, M.Lalziel, J.Hill), знания (И.А.Зимняя, Т.Б.Михеева, М.А.Холодная, В.Л. Марищук, Ю.К. Чер-

нова, А.Г.Асмолов, Г.У.Солдатова, А.А.Деркач), умения (М.А. Холодная, В.Л. Маришук, Ю.К. Чернова, А.Г.Асмолов, Г.У.Солдатова, А.А. Деркач), некоторые авторы (J.Hedges) вообще уходят от определения, говоря о компетенции как о некоей абстрактной категории;

в понятие «компетентность» вкладываются характеристики личности (R.E.Boyatzis, D.E.Super, S.Whiddett, S.Hollyforde, N.Boulter, M.Lalziel, J.Hill, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.И. Загвязинский, О.Г. Носкова, В.Л. Маришук, Ю.К. Чернова), знания и умения (С.Е. Шишов, В.И. Байденко, В.Д. Шадриков);

зачастую одни и те же компоненты мы встречаем у части авторов в компетентности, а у другой части – в компетенциях. Так, знания и умения включают в компетенции А.А. Деркач, А.Г.Асмолов, Г.У.Солдатова, В.Л. Маришук, Ю.К. Чернова, М.А. Холодная), а другие авторы (В.Д. Шадриков, В.И. Байденко, С.Е. Шишов, В.И. Загвязинский, R.E.Boyatzis, D.E.Super) рассматривают их при определении компетентности; третьи (И.А. Зимняя, Т.Б. Михеева) – включают их и в состав компетентности, и в состав компетенций. Такая же картина касается и способностей.

Такой широкий спектр подходов к определению понятий и их содержательному наполнению, с одной стороны, свидетельствует об интересе ученых к поставленной проблеме, поиску ответов, а с другой стороны, говорит об отсутствии отчетливого, аргументированного методологического подхода к пониманию компетенций и компетентности, что, на наш взгляд, ограничивает дальнейшее развитие этой темы. Возможно, стоит сосредоточиться не только на определении понятия и содержании этих феноменов, но и их эволюции, опираясь на системное рассмотрение.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. Москва : ИЦПКПС, 1999. 296 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления: монография. Псков : ПОИПКРО, 2007. 113 с.
3. Кибанов А.Я. Управление персоналом. Москва : КНОРУС, 2018. 202 с.
4. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. Санкт-Петербург : Сентябрь, 2001. 260 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 394 с.
6. Толочек В.А. Профессиональное становление субъекта: способности и профессионально важные качества, компетенции и компетентность // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 2. С. 3–30.
7. Толочек В.А. Компетенции как симптомокомплексы: биологическая и социальная детерминация // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 4. С. 86-96.
8. Толочек В.А. Континуум «задатки - способности – профессионально важные качества – компетенции»: открытые вопросы // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 4. С. 32-45.
9. Тютюнник В.И. О компетенциях и компетентности // Материалы круглого стола «Проблемы компетенций в психологии и управлении персоналом. URL:<http://old.ht-lab.ru>
10. Ходова Е.А. Компетентностная модель сотрудника вневедомственной охраны Росгвардии: дисс. ... канд.психол.наук. Санкт-Петербург, 2022.
11. Хомский Н. Государство будущего. Москва : Альпина нон-фикшн, 2012. 104 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : ИПРАН, 2013. 462 с.
13. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. Москва : Логос, 2002. 156 с.
14. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58-62.
15. Boulter N., Lalziel M., Hill J. People and competencies – a handbook. Kogan Page Limited, Crest Publishing House, 2004. 157 p.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.Г. Абрамова

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВМЕШТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧИТЕЛЕМ

Аннотация. Учебная деятельность понимается как совместная деятельность учащихся и педагога. Рассматриваются определения понятий интерес, познавательный интерес, учебный интерес. Приводятся примеры дидактических приемов регулирования трудности заданий для формирования учебного интереса. Представлены результаты опроса обучающихся четвертых классов по выявлению наиболее интересных для них школьных предметов. Самыми интересными предметами большинство четвероклассников назвали математику, окружающий мир и физкультуру.

Ключевые слова: интерес, учебные интересы, учебная мотивация, младший школьник, совместная деятельность, учебная деятельность, учебный предмет.

M.G. Abramova

METHODS OF FORMING THE LEARNING INTERESTS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN JOINT ACTIVITY WITH A TEACHER

Abstract. Learning activity is understood as a collaborative activity between pupils and the teacher. The article defines the concepts of interest, cognitive interest and learning interest. The paper presents examples of regulation difficulties tasks to form an educational interest. The article presents the results of a survey of pupil at the fourth grade about the most interesting school subjects for them. The most interesting items the majority of schoolchildren called math, science and physical education.

Keywords: interest, educational interests, learning motivation, schoolchild, joint activities, learning activity, school subject.

Формирование и развитие учебного интереса школьников происходит в условиях взаимодействия с учителем в ходе их совместной деятельности. Учебную деятельность можно определить как особый вид целенаправленной активности ученика, связанный с удовлетворением определенных побуждений, направленный на понимание и освоение обобщенного способа деятельности по разрешению задач определенного вида (усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие способностей, формирование личностных качеств). Деятельность педагога и деятельность обучающегося в начальной школе представляют собой их общую совместную деятельность. Совместная деятельность ученика и учителя обусловлена единством цели и результата, согласованностью педагогических мотивов деятельности учителя и учебных мотивов обучающегося. Принятие учеником цели деятельности на уроке как лично значимой ставит его в позицию субъекта учебной деятельности. На каждом этапе урока учитель координирует действия учеников в процессе деятельности.

Учитель, основываясь на знаниях своих учеников, их доминирующих учебных мотивов, их формирующихся интересов, организует их учебную деятельность. Связывая содержание учебного материала с жизнью, раскрывая его личностный смысл для школьников, показывая практическое значение применения новых знаний, педагог обращается к мотивационной сфере учащихся. Интерес к содержанию учебного материала становится мотивом учебной деятельности, если обучающимся открывается его личностный смысл, функциональная значимость новых знаний или способов действий.

Интерес представляет собой эмоционально-познавательное отношение к предмету или к деятельности, при благоприятных условиях переходящее в эмоционально-познавательную направленность личности.

Познавательный интерес можно определить как потребность в знании, ориентирующем человека в действительности, потребность в понимании сущности и причин явлений действительности.

Учебные интересы рассматриваются как разновидность познавательного интереса, интерес к дисциплинам, изучаемым в школе. Учебный интерес характеризует эмоциональное отношение школьника к учебному предмету, возникает и развивается в процессе учебной деятельности. Учебный интерес представляет собой активную избирательную направленность личности, эмоционально насыщенную, связанную с волевыми качествами, нацеленную на углубление и расширение знаний и в итоге на овладение определенными учебными предметами.

Младший школьник как субъект учебной деятельности и как личность характеризуется определенным уровнем развития своих способностей. Зная возрастные и индивидуальные особенности зоны акту-

ального развития учеников, учитель планирует их дальнейшее продвижение в зоне ближайшего развития. Для этого педагог предлагает задания определенного уровня сложности, чтобы они вызывали интеллектуальное напряжение, активизировали поиск путей решения, но были посильными. Так как эти задания находятся в зоне ближайшего развития ученика, в ходе учебной деятельности происходит развитие его интеллектуальных способностей. Достижение результата при выполнении достаточно трудных заданий приводит к переживанию учеником успеха в деятельности. Успехи на уроке способствуют пробуждению и поддержанию интереса к соответствующему учебному предмету. Достижение результата и переживание успеха сопровождается при этом чувством удовлетворения от выполненного трудного задания, интеллектуальными эмоциями удовольствия и радости, что ведет за собой повышение интереса. Достиженные результаты положительно оцениваются не только учителем, но и самим обучающимся, и его родителями. Следовательно, повышается социальный статус ученика в классе, его самоуважение, самооценка.

Таким образом, развитие способностей ученика при выполнении заданий достаточно высокой для него трудности связано с формированием интереса к соответствующему учебному содержанию.

Так как выбор учебных заданий зависит в первую очередь от учителя, важно, чтобы педагог подбирал для обучающихся задания определенного уровня трудности и варьировал этот уровень в зависимости от способностей учеников. Педагог, регулируя степень трудности и сложности заданий, предлагаемых на уроке, а также используя педагогическое оценивание, создает условия для развития познавательных способностей младших школьников и формирования их учебных интересов.

На отдельных этапах урока эта регуляция обеспечивается с помощью различных приемов. Так, на этапе целеполагания учитель ставит цель в форме задания, варьируя степень сложности заданий, определяя критерии достижения результата и их уровень. На этапе актуализации знаний при определении информационно-формационной основы деятельности учитель может предлагать вопросы и задания с большей или меньшей степенью проблемности, творческие или репродуктивные. На этапе планирования деятельности (программа деятельности) алгоритм действий по достижению цели может быть дан, показан учителем в готовом виде, частично подсказан или выработан в поисковой деятельности, шаги алгоритма могут быть описаны с различной степенью подробности. На этапе первичного закрепления и на этапе применения знаний и умений в новой ситуации учитель может варьировать меру трудности, сложность заданий, уровень новизны и неопределенности ситуации, в которой предлагаются задания, широту разнообразия, разноразрядности заданий, темп деятельности, степень самостоятельности выполнения, виды помощи при решении мыслительных задач, строгость и подробность оценивания промежуточных результатов. На этапе контроля, оценки и коррекции ошибок педагог регулирует временную частоту и объем охвата этого контроля, соотношение контроля со стороны учителя, взаимопроверки учениками и самоконтроля, количество и виды помощи при коррекции ошибок и трудностей, степень огласки результатов оценивания в классе при успехах и неудачах учеников, а также подробность комментирования выставления отметок. При формулировке домашнего задания учитель варьирует его объем и сложность. Все вышеуказанные параметры так или иначе определяют для обучающихся трудность выполнения заданий на разных этапах урока, тем самым влияют на развитие их способностей и учебных интересов под руководством учителя.

Приведем примеры дидактических приемов, которые может использовать учитель при регулировании трудности учебных заданий на различных этапах урока, посвященного открытию нового знания. На этапе постановки целей и задач урока: постановка цели в форме заданий различной сложности; проблемная ситуация; разбиение учебной цели на более мелкие подцели; прием «Привлекательная цель»; прием «Помощники». На этапе актуализации знаний: задания с большей или меньшей степенью проблемности; задания репродуктивные или творческие; прием «Столкновение противоречий»; прием «Лови ошибку»; прием «Инсерт» (таблица «Знал – узнал новое – думал иначе»). На этапе первичного усвоения нового знания: переформулирование задачи; составление кластера; «Облако мыслей»; прием «Вопрос к тексту». На этапе первичного закрепления: составление разноуровневых вопросов к тексту; прием «Феномен»; прием «Своя опора». На этапе применения знаний и умений в новой ситуации: регуляция степени новизны ситуации; регуляция временных рамок выполнения задания; регуляция степени самостоятельности выполнения заданий; регуляция оказания помощи разного вида и объема при решении задач; прием «Фантастическая добавка»; прием «Пресс-конференция»; прием «Творческий тест»; прием «Рядом с художником»; прием «Восстанови текст»; прием «Логические поисковые задания». На этапе рефлексии и педагогического оценивания: регулирование временной частоты и объема охвата этого контроля; регулирование соотношения контроля со стороны учителя, взаимопроверки учениками и самоконтроля; регулирование количества и видов помощи при коррекции ошибок и трудностей; регулирование степени огласки результатов оценивания в классе при успехах и неудачах учеников; регулирование подробности комментирования выставления отметок. На этапе постановки домашнего задания: варьирование объема и сложности домашнего задания; прием «Три уровня домашнего задания» (обязательный минимум, тренировочный, творческое задание); прием

«Задание с массивом»; прием «Особое задание»; прием «Логические поисковые задания»; творческое домашнее задание по разработке дидактических материалов [Гин, 2001].

Учитель может побуждать развитие способностей и интересов обучающихся, регулируя уровень трудности учебных заданий на уроке.

Развитие познавательных способностей происходит в зоне ближайшего развития школьника в совместной деятельности с взрослым. Для взаимодействия с учеником в зоне ближайшего развития учителю необходимо знать уровень актуального развития его способностей, то есть достигнутый уровень тех задач, решение которых уже освоено школьником, и, отталкиваясь от этого уровня, проектировать его дальнейшее развитие. Интеллектуальное развитие происходит при решении учебных задач оптимальной трудности. Определить этот уровень с учетом возрастных и индивидуальных возможностей обучающихся – одна из задач педагога. Далее учителю важно подбирать и предлагать учебные задания, соответствующие этому оптимальному для ученика уровню, ставить перед ним цель в форме задания, чтобы ученик его принял, и в ходе учебного взаимодействия оказывать при необходимости помощь в достаточном объеме. Добываясь результата при выполнении достаточно сложных заданий, ученик переживает ситуацию успеха, чувство удовлетворения достигнутым. Таким образом, успешное выполнение достаточно трудных заданий по определенному учебному предмету под руководством учителя приводит к появлению и поддержанию интереса к данному предмету. В результате такого сотрудничества с учетом определенного уровня развития способностей младшего школьника происходит формирование его учебных интересов.

В педагогике и психологии большое количество исследований посвящено изучению интересов детей младшего школьного возраста. Можно найти публикации, посвященные методам выявления, формирования и развития интересов у детей. Однако конкретная предметная направленность познавательных интересов младших школьников раскрыта недостаточно. Нами была поставлена задача выяснить, какие школьные предметы младшие школьники считают для себя самыми интересными. Были опрошены 144 четвероклассника ГБОУ Школа № 1694 «Ясенево» города Москвы.

По результатам опроса в целом было показано, что большинство четвероклассников (56,94 %) самым интересным предметом для себя считают математику. На втором месте – окружающий мир (39,58 % от общего числа опрошенных учеников), на третьем месте – физкультура (34,03 %). Меньше всего опрошенных младших школьников считают наиболее интересными музыку (8,33 %), информатику (11,11 %) и ОРКСЭ (15,08 %).

В результате опроса был составлен ранжированный по степени интереса список учебных предметов [Абрамова, 2001, с. 134, 7; с. 54]: 1. Математика (56,94 % от числа всех опрошенных учащихся). 2. Окружающий мир (39,58 %). 3. Физкультура (34,03 %). 4. Литературное чтение (30,56 %). 5. Русский язык (29,86 %). 6. Английский язык (28,47 %). 7. Технология (26,39 %). 8. Изобразительное искусство (23,61 %). 9. Основы религиозных культур и светской этики (15,08 %). 10. Информатика (11,11 %). 11. Музыка (8,33 %).

Для мальчиков наибольший интерес представляет математика (63,24 % от общего числа мальчиков, участвовавших в опросе). На втором месте два предмета, набравшие одинаковое количество выборов среди мальчиков – окружающий мир и физкультура (по 42,65 %). Однако на первое место больше мальчиков поставили физкультуру. На третьем месте – английский язык (30,88 % мальчиков). Меньше всего среди самых интересных предметов мальчики назвали музыку (7,35 %), ОРКСЭ (12,90 %) и изобразительное искусство (13,24 %).

Большинство девочек также назвали математику среди наиболее интересных предметов (51,32 %), но на втором месте у девочек литературное чтение (42,11 %), в то время как у мальчиков чтение не вошло в тройку наиболее интересных учебных дисциплин. На третьем месте у девочек – окружающий мир (36,84 %). Русский язык и изобразительное искусство одинаково набрали по 32,89 %, а английский язык и физкультура – по 26,32 %. Ни одна девочка не назвала информатику среди самых интересных предметов.

Как показывают результаты опроса, самый интересный предмет как для мальчиков, так и для девочек, – это математика. Окружающий мир также является интересным для многих школьников и школьниц. Физкультура интереснее больше мальчиков, чем девочек. Для девочек больший интерес по сравнению с мальчиками представляет литературное чтение, а также изобразительное искусство. Анализируя результаты опроса, можно предположить, что содержательный потенциал ряда учебных дисциплин используется недостаточно в плане формирования интереса к предмету.

Таким образом, в ходе совместной деятельности учащегося и педагога разворачивается процесс формирования и развития учебных интересов младшего школьника, затрагивающий все компоненты системы его учебной деятельности и его личность в целом. Направление, организация и ход учебной деятельности определяются деятельностью педагога, эффективность которой выступает важнейшим фактором формирования учебных интересов обучающегося. Учитель создает условия для формирования и развития операционных механизмов познавательных способностей учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных

особенностей, их зоны ближайшего развития. Учитель организует активную учебную деятельность учеников, обеспечивая определенное напряжение умственных сил обучающихся, предъявляет задания оптимального уровня трудности, лежащие в зоне ближайшего развития школьников. В результате у учеников происходит развитие способностей в совместной учебной деятельности и формирование учебных интересов.

Библиографический список

1. Абрамова М.Г. Исследование интересов младших школьников в сфере учебных предметов: временной аспект // Школа будущего. 2021. № 3. С. 124-141.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. 3е изд. Москва : Витапресс, 2001. 88 с.
3. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 338 с.
4. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. 420 с.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва : Логос, 1994. 320 с.
6. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : ИПРАН, 2013. 464 с.
7. Шадриков В.Д., Шадрикова И.А. Педагогическое оценивание. Москва : Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. 156 с.
8. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1979. 160 с.

УДК 159.9

Е.Н. Башкирова

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭФФЕКТА ЗЕЙГАРНИК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов воспроизводящего оригинального эксперимента Б.В. Зейгарник в современных условиях с младшими школьниками. Содержание одноименного эффекта заключается в том, что незаконченное действие вызывает эмоциональное напряжение, которое обеспечивает продолжительное сохранение информации в памяти. Результаты эксперимента в современных условиях согласуются с результатами классического эксперимента Б.В. Зейгарник, проведенного в 1926 году. Даны рекомендации по применению эффекта Зейгарник на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: мотивация, память, незаконченное действие, эмоциональное напряжение, Зейгарник.

E.N. Bashkirova

PRACTICAL ASPECTS OF USING THE ZEIGARNIK EFFECT IN ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the results of reproducing B.V. Zeigarnik's original experiment in modern conditions with elementary school children. Zeigarnik effect explains the fact that the incomplete action causes emotional tension, which provides long-term storage of information in memory. The results of the experiment in modern conditions are the same as in the results of the classical experiment of B.V. Zeigarnik conducted in 1926. Recommendations for the Zeigarnik effect application to elementary school lessons are given in the article.

Keywords: motivation, memory, incomplete action, emotional tension, Zeigarnik.

Содержание эффекта Зейгарник заключается в том, что незаконченное действие вызывает эмоциональное и мотивационное напряжение, которое обеспечивает продолжительное сохранение информации в памяти. Выполненная работа о феномене запоминания незавершенных действий в психологии получила широкую известность в 1926 году. Уже через 40 лет уточнению и толкованию эффекта Зейгарник было посвящено свыше 160 научных работ, в экспериментальных исследованиях на эту тему участвовало свыше 30000 испытуемых [Степанов, 2002].

Идея будущего исследования появилась случайно. Студентка Б.В. Зейгарник находилась в кафе со своим руководителем дипломной работы К. Левиным. Психологи обратили внимание на умение одного официанта запоминать заказы клиентов. Однако просьба вспомнить заказ пары, которая покинула кафе, вызвала его растерянность. Тогда и появился замысел экспериментального изучения памяти на завершенные и незавершенные действия.

В своей книге «Динамическая психология: Избранные труды» К. Левин описал условия, методику, результаты поставленных экспериментов, проводимых вместе с Б.В. Зейгарник [Левин, 2001]. Выяснилось, что если решение задачи не доведено до конца, прервано, то она запоминается лучше по сравнению с задачами, решение которых было благополучно найдено участниками эксперимента. Число запомнившихся прерванных задач примерно вдвое превышает число запомнившихся завершённых задач. Определённый уровень эмоционального напряжения, не получившего в условиях незавершённого действия разрядки, способствует сохранению этого действия в памяти.

Эффект Б.В. Зейгарник имеет недостаточное распространение на уроках в начальной школе. В проведённом классическом эксперименте участвовали взрослые и студенты, данных о проведённых экспериментах над испытуемыми начальной школы представлено недостаточно.

В 2021 г. под нашим научным руководством Н.Р. Полканова защитила дипломную работу «Запоминание завершённых и незавершённых действий младшими школьниками», в которой был воспроизведён эксперимент Б.В. Зейгарник в современных условиях [Полканова, 2021]. В исследовании участвовали две группы по 20 учеников 3 классов г. Москвы «ГБОУ школы № 429», всего 40 учащихся. Основной целью работы было выполнить воспроизводящий эксперимент, максимально приближённый к эксперименту Б. В. Зейгарник, с учётом возрастных особенностей учащихся.

Эксперимент, проводимый Б. В. Зейгарник, включал 22 задания как в завершённом, так и в незавершённом варианте: нарисовать вазу с цветами, записать стихотворение, заполнить крестиками лист бумаги, сплести косичку из проволоки, отгадать загадку, извлечь квадратный корень, вырезать спираль из бумаги, упаковать коробку, решить задачу со спичками, вылепить из пластилина любое животное и другие.

Задания для участников нашего эксперимента включали творческие и интеллектуальные упражнения и были поделены на варианты «а» и «б» с целью выполнения каждого из заданий как в «завершённом» варианте, так и в «незавершённом». В первой группе были даны задания варианта «а», где все нечётные задания были прерваны, вторая группа получила задания варианта «б», где все чётные задания не дали завершить.

В результате, полученный коэффициент запомненных незаконченных заданий к числу запомненных законченных заданий учащимися 3 классов равен 1,8. В эксперименте Б.В. Зейгарник данный коэффициент среди взрослых и студентов был равен 1,9. Результаты воспроизводящего эксперимента с младшими школьниками в современных условиях согласуются с результатами классического эксперимента Б.В. Зейгарник, проведённого в 1926 году. Таким образом, можно утверждать, что действие эффекта Зейгарник распространяется и на испытуемых 9-10 лет.

Перечислим рекомендации по применению эффекта Зейгарник на уроках в начальной школе. Основная цель данных рекомендаций — поддержание необходимого эмоционального и мотивационного напряжения, которое возникает в начале действия при постановке задачи, в течение длительного промежутка времени.

Создавать проблемные ситуации. Проблемная ситуация — это объективное противоречие между целью и возможностью ее осуществления с данными ресурсами в данных условиях. А.А. Гин, специалист по ТРИЗ педагогике, призывает «не только давать знания, но еще и показывать их границы. Сталкивать ученика с проблемами, решения которых лежат за пределами изучаемого курса» [Гин, 2022, с. 8]. «Я знаю, что я ничего не знаю,» — именно такая позиция будет способствовать росту любознательности и жажды познания.

Давать в качестве домашней работы завершение начатого на уроке задания. Любые творческие работы (рисунки, поделки, сочинения); заполнение таблиц, создание схем, окончание решения задач, упражнений, заучивание стихотворений — все эти формы работы можно начать в школе, а закончить дома.

Чаще использовать в обучении открытые задачи. Современные учебники наполнены задачами, имеющими точное условие, строгий алгоритм решения, единственно верный ответ. Жизненные ситуации ставят перед учеником открытые задачи, которые допускают отсутствие или переизбыток некоторых данных условия, множество путей решения и набор различных решений. Выделяют требования к открытой задаче: достаточность условия; корректность вопроса; наличие противоречия.

Лаборатория «Образование для Новой Эры» выпустила в свет серию книг-сборников открытых задач для учащихся средней школы всех возрастов. Для детей младшего школьного возраста рекомендован задачник А.А. Гина «Сказки-изобреталки от кота Потряскина» [Гин, 2020]. Книга издана в Китае, США, Южной Корее, Малайзии, Чехии, Польше, Франции и Германии.

Создавать возможности для исследовательских работ и творческих проектов учащихся. Проект невозможно завершить сразу. Следовательно, погружение в тему будет способствовать эффективному запоминанию сопутствующей информации. Однако получение возможности проведения учебных исследований, объявление о грядущем конкурсе проектов и сбора тем будущих работ совершенно недостаточно.

Школьник не сможет выполнить исследование, если не будет проводиться специальное обучение. А.И. Савенков предлагает 3 этапа программы учебно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном учреждении.

Первый этап «Тренинг» нацелен на развитие 11 специальных знаний, умений и навыков исследовательского поиска: «видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать умозаключения и выводы; структурировать материал; готовить тексты собственных докладов; объяснять, доказывать и защищать свои идеи» [Савенков, 2006, с. 273].

Второй этап «Исследовательская практика» является основным. Ученики проводят собственные исследования или работают над творческими проектами.

Третий этап «Мониторинг» включает конференции, конкурсы проектных работ, мини-курсы. Дети овладевают навыками презентации и защиты результатов своих исследований.

Использовать в обучении интеллект-карты. Интеллект-карта — это метод визуального представления информации, который отражает системные связи между целым и частями. Обычно представляет собой яркую, наполненную рисунками схему. Такая схема строится вокруг главной темы, от которого в разные стороны отходят ветви-ассоциации, пути решения проблемы, подразделы темы. Невозможно составить интеллект-карту, не понимая материала. Значит, активное самостоятельное осмысление в процессе работы гарантировано. Карта всегда - продукт творчества. Поэтому ее создание, разбудив эмоции в каждом, никого не оставит равнодушным [Башкирова, 2018].

Карта редко создается за один заход. Обычно она дополняется рисунками и совершенствуется на протяжении нескольких дней. Значит при работе с интеллект-картами вступает в силу эффект Зейгарник. Интеллект-карта не имеет завершения, финала. Благодаря тому, что информация распределяется не линейно, как в тетради, а радиантно, всегда можно делать пояснения, добавлять в карту новую информацию. В карте просто невозможно поставить точку и перевернуть страницу, т.е. завершить действие. Часто карты доклеивают, расширяя их площадь. Их размер ничем не ограничен. Так, 1600 учеников из 15 сингапурских школ составили самую большую интеллект-карту в мире, которая посвящена истории Сингапура. Ее размер составил два бадминтонных корта, а демонстрировалась она на фасаде здания Сингапурского Института Менеджмента.

Интеллект-карты с успехом используются как средство повышения эффективности памяти, развития творческого мышления, познавательных способностей, в том числе и в силу действия эффекта Зейгарник.

Включение учителем рекомендаций, инициирующих эффект Зейгарник, в учебный процесс будет способствовать сохранению эмоционального и мотивационного напряжения и повышению запоминаемости знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. Башкирова Е. Н. Развитие познавательных способностей младших школьников с помощью интеллект-карт // Начальная школа. 2018. № 5. С. 18-20.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2022. 112 с.
3. Гин А.А. Сказки - изобреталки от кота Потряскина: Для детей младшего школьного возраста. Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2020. 120 с.
4. Левин К. Динамическая психология. Москва : Смысл, 2001. 572 с.
5. Полканова Н.Р. Запоминание завершенных и незавершенных действий младшими школьниками. Выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа). Москва : МПГУ, 2021.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. Москва : Ось-89, 2006. 480 с.
7. Степанов С.С. Век психологии: имена и судьбы. Москва : ЭКСМО, 2002. 590 с.

УДК 159.9

О.А. Беляева, М.А. Перцова

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются специфика восприятия учителями младших школьников с признаками одаренности и типичные установки в оценке поведенческих проявлений такой категории детей. На основе опроса практикующих специалистов с разным стажем работы дана характеристика существующих

педагогических стереотипов и анализ уровня готовности к работе с детьми, проявляющими повышенные способности. Отмечается важность обнаружения у ребенка уникальных способностей именно на этапе обучения в начальной школе и оказания ему соответствующей психолого-педагогической поддержки.

Ключевые слова: одаренный ребенок, особые образовательные потребности, уровень готовности педагогов, педагогические стереотипы.

O.A. Belyaeva, M.A. Pertsova

FEATURES OF THE ATTITUDE OF TEACHERS TO YOUNGER STUDENTS WITH SIGNS OF GIFTEDNESS

Abstract. The article discusses the specifics of teachers' perception of younger schoolchildren with signs of giftedness and typical attitudes in assessing the behavioral manifestations of this category of children. On the basis of a survey of practitioners with different work experience, a characteristic of the existing pedagogical stereotypes and an analysis of the level of readiness to work with children showing increased abilities are given. The importance of discovering unique abilities in a child at the stage of education in primary school and providing him with appropriate psychological and pedagogical support is noted.

Keywords: gifted child, special educational needs, level of readiness of teachers, pedagogical stereotypes.

В последнее время в педагогике и психологии не снижается интерес к изучению природы такого феномена, как одаренность, что объясняется как общественными потребностями, актуальным социальным запросом на создание для обучающихся с особыми образовательными потребностями необходимых условий для их развития, так и требованиями, сформулированными во Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней общего и профессионального образования. Выявление, обучение и воспитание одаренных детей, отклик среды на специфичность их образовательных потребностей и поведенческих проявлений составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. Компетенции в области организации работы с такой категорией детей заключены и в Профессиональном стандарте учителя [Профессиональный..., 2015], который обозначает требования к осуществлению диагностики развития, использованию и апробации специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, разработке и реализации программ индивидуального развития ребенка.

Каждый нормальный ребенок одарен всеми человеческими сущностными силами и возможностью в необходимых и достаточных социальных условиях развивать их в себе; существует позиция, что, при благоприятных обстоятельствах, любой ребенок может проявить себя как одаренное существо. Однако, особенно яркие индивидуально-неповторимые творческие, интеллектуальные, эмоциональные, физические или иные способности в некоторой области человеческой деятельности, феноменальные, экстраординарные способности, яркая одаренность, талант, основывающиеся на особой организации мозга, предрасположенности к теоретическому или художественному мышлению должны заслуживать особого внимания [Дружинин, 2004, с. 150], особенно на самых первых этапах систематического обучения ребенка.

Вопросы психологической природы одаренности рассматривались в исследованиях отечественных (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Д.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежных (А. Бине, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, В. Штерн и др.) ученых. Как показал анализ литературы, существует много работ, в которых рассмотрена проблема одаренности, однако особое внимание сейчас привлекают работы, в которых рассматривается вопрос о развитии одаренности в процессе обучения.

Подготовка учителей к работе с одаренными учащимися на настоящее время имеет ряд нерешенных задач: отсутствие в науке единого подхода к пониманию феномена одаренности и единых требований к личности учителя для работы с одаренным ребенком, недостаточность системы подготовки учителей в направлении формирования теоретических знаний и выработки соответствующих практических навыков, формирование личностных особенностей и профессиональных компетенций, обеспечивающих успешное сотрудничество с одаренными индивидами [Теплов, 1961, с. 9]. Можно утверждать, что вопросы обучения, развития и воспитания одаренных детей приобретают особое значение для современной школы, что они напрямую связаны с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, имеющих ярко выраженные способности в той или иной области деятельности, что решение проблемы сопровождения одаренности связывается в обществе с повышением интеллектуально-творческого потенциала страны.

По решению Всемирной организации здравоохранения одаренные дети входят в «группу риска» наряду с малолетними правонарушителями, детьми, оказавшимися в сложных социальных ситуациях; им

необходимы специальные индивидуальные программы, специально подготовленные учителя, возможно, специальные школы, где специалисты знают и учитывают особенности и проблемы одаренного ребенка, где он будет развиваться согласно своим задаткам и способностям.

В целом, типичный круг проблем в работе с одаренными детьми в среднестатистической школе можно сформулировать следующим образом: неумение диагностировать одаренность; отсутствие методической литературы; нехватка времени для работы с такими детьми; большая загруженность учащихся; непонимание учащимися значения расширения знаний по предмету. Современная система образования в России испытывает явный дефицит педагогов, подготовленных к работе с одаренными и талантливыми детьми. Предметная направленность профессиональной подготовки учителей, сокращение объема часов, отводимых на изучение психолого-педагогических дисциплин в вузах, безусловно, не способствуют формированию у будущих педагогов умений грамотно дифференцировать учебно-воспитательный процесс и выстраивать индивидуальные планы развития детей с различными способностями.

В целом проекция готовности педагогического работника к обучению одаренного индивида отражается через системное профессиональное качество учителя, которое определяется способностью к эффективной реализации профессиональной деятельности по созданию комфортных условий для всестороннего, гармоничного развития одаренного ребенка [Матюшкин, 1991]. Решение вопроса об отношении педагогов к младшим школьникам с признаками одаренности и стало целью нашего исследования, которое было осуществлено посредством опроса 32 учителей начальной школы с различным опытом работы в образовательных учреждениях.

Абсолютное большинство опрошенных учителей (76%) считают, что в их классе детей с признаками одаренности нет, только 6% готовы усмотреть такие проявления у нескольких обучающихся, еще 18% назвали бы одаренным одного ребенка в классе. Вопрос об объективности такой оценки, безусловно, остается открытым, и возникает необходимость прояснения проблемы, а готовы ли сами учителя выявлять детей, характеризующихся явными или скрытыми проявлениями одаренности, и создавать им адекватные условия для развития.

Среди открыто высказываемых характеристик ребенка с признаками одаренности педагоги называют следующие: «нестандартно мыслящий»; «ребенок, обладающий высокими способностями в разных учебных сферах»; «оригинально мыслящий, с хорошей памятью, желающего узнавать новое»; «ребенок, который усваивает материал с легкостью»; «преуспевающим лучше других в каком-то виде деятельности»; «развитый в различных сферах для своего возраста». Педагогов явно привлекают интеллектуальные способности, определяющие лучшую академическую успешность ребенка и более высокий уровень его достижений в отдельных видах деятельности.

Характеризуя типичные сложности в работе с детьми данной категории наши респонденты обозначили следующие: «детям с признаками одаренности часто приходится уделять дополнительное время для подготовки заданий»; «неготовность общества принимать такого ребенка»; «сложность в поддержании интереса в обучении наравне с нормотипичными детьми»; «в больших по численности классах сложно организовать работу с детьми с особыми образовательными потребностями, невозможность варьирования программы в общеобразовательной школе»; «отсутствие методической литературы». Заметим, что при оценке возникающих трудностей опрошенные учителя ставят акценты на внешние условия, связанные с независящими от них обстоятельствами, никак не проявляя при этом критичного отношения к собственной педагогической позиции в отношении таких детей.

Ставя перед собой задачу прояснения специфики педагогической позиции и типичных установок в восприятии младших школьников с признаками одаренности, нами дана оценка готовности учителя к работе со способными и одаренными детьми с использованием опросника, позволяющего выявить, насколько испытуемые разбираются в проблеме детской одаренности. По итогу у 93% опрошенных диагностирован доминирующий средний уровень такой готовности. Большим потенциалом для работы с одаренными детьми обладают учителя с опытом работы от 10 лет: именно им присуща педагогическая интуиция, большая психологическая подготовка, они грамотнее выделяют ребенка с признаками одаренности. Молодые специалисты с опытом работы менее 3-х лет гораздо чаще сомневаются и совершают ошибки в определении такой категории детей.

Большее единодушие проявляется в мнениях педагогов по следующим позициям: у каждого ребенка должна быть уверенность в своих силах (81%), ребенку с ранних лет необходимо предоставлять выбор везде, где это только можно (75%), ребенка с малых лет необходимо приучать к обязанностям по дому (75%), нельзя наказывать ребенка за плохое выполнение интеллектуальной деятельности (75%), нельзя одаренного ребенка учить точно так же, как обычного (68%).

Стоит отметить, что все эти критерии, действительно, относятся к верным, «правильным», а значит, испытуемые понимают смысл особенностей детей с признаками одаренности и улавливают логику работы с ними.

Гораздо меньше опрошенных высказали свое принятие утверждений, которые также могут сопутствовать адекватному процессу сопровождения одаренного ребенка: одаренные дети иногда с трудом усваивают знания и навыки, не соответствующие их способностям (37%), одаренный ребенок часто имеет трудности в общении (37%), математику до 12-13 лет должны достаточно полно изучать все дети вне различий в способностях (37%), нельзя наказывать ребенка за сломанную игрушку – он не виноват (25%), детей до 11-12 лет нельзя обучать в профилированных классах – математических, гуманитарных и т.д. (12%),

Это говорит о том, что педагоги не знают всех особенностей и часто не готовы усматривать скрытые проявления особых способностей в ребенке, им явно необходимо повышать методическую готовность к работе с детьми с признаками одаренности.

Полученные результаты были конкретизированы по средствам диагностики мотивационно-педагогических предпочтений (методика П. Торранса), в рамках которой определены импонирующие и отрицаемые педагогами качества учащихся, с которыми им приятно работать. В основном респонденты предпочитают работу с дисциплинированными, эрудированными, организованными детьми. Все педагоги в качестве желаемых выбрали такие категории учеников, которые умеют поддержать общее дело, стабильно успевают, быстро схватывают, приятны в общении, понятно для всех выражают свои мысли. Данные качества составляют портрет «идеального» и «желаемого» ученика, который явно не соответствует типичным проявлениям обучающихся с признаками одаренности.

Минимальную выраженность получают такие характеристики детей, как «нервно успевающий», «выбивающийся из общего темпа», «странный в поведении», «непонятный», «выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями», «не умеющий общаться, конфликтный»: абсолютно все опрошенные нами педагоги называют эти качества как нежелательные в ученике и испытывают явную неприязнь к их проявлениям. Всего 6% опрошенных учителей выбрали ответы «иногда тугодум, не может понять очевидного» и «занятый своими делами (индивидуалист)»; стоит отметить, что данные характеристики не вызывают отторжения у педагогов с большим стажем работы, которые, возможно, больше открыты к работе со сложными детьми. Хотя отметим, что более чем половине (53%) опрошенных импонирует такая характеристика как «не всегда подчиняющийся большинству», а значит, педагогам нравятся ученики, которые имеют свою позицию и могут ее открыто отстаивать.

Понимая необходимость работы учителя с детьми разных категорий, с разными индивидуально-типологическими особенностями, необходимость ухода от педагогических стереотипов и штампов «идеальных» и «неудобных» учеников, мы можем расценивать выявленную ситуацию как проявление недостаточного знания педагогов о категории одаренных детей и непонимание их особенностей, что на практике может приводить к отрицательным оценкам педагогов и, как следствие, одноклассников.

Работа педагога с детьми с признаками одаренности – это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Педагогам необходимо создавать условия для оптимального развития детей, чья одаренность на данный момент может быть еще не проявившейся, а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на качественный скачок в развитии. Именно уровень готовности педагогов во многом определяет то, как ребенок будет чувствовать себя в обучении, и как будет организован для него индивидуальный образовательный маршрут. Полученные нами данные свидетельствуют, что разработка стратегий сопровождения детей с признаками одаренности должна подразумевать не только создание и апробацию программ в работе с нестандартными, одаренными учащимися, выделение дополнительных часов на работу с ними, предоставление им тьюторского сопровождения, но и серьезную методическую и психолого-педагогическую подготовку учителей к оказанию грамотной, своевременной полноценной поддержки таким детям в образовательной среде, работу по проработке педагогических стереотипов и установок в восприятии различных категорий детей с особыми образовательными потребностями.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Москва : Лантерна Вита, 2004. 150 с.
2. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных // Общественные движения и социальная активность молодежи. Материалы Всесоюзной научной конференции. Москва, 1991. С. 192-202.
3. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html>
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. Москва : Просвещение, 1961. С. 9-38.

Т.В. Бугайчук

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования изучения отличительных особенностей развития способностей у мальчиков и девочек младшего школьного возраста и подросткового возраста. Исследование опирается на интегративный подход, в связи с пониманием способностей как сложного феномена, имеющего иерархическую организацию и гетерохронность развития, особенно в детском возрасте. По результатам исследования автор делает вывод о том, что уровень мотивации оказывает влияние на степень организованности структуры способностей (на примере различий в развитии способностей у мальчиков и девочек школьного возраста).

Ключевые слова: способности, половые различия, младший школьный возраст, подростковый возраст, мотивация.

T.V. Bugaychuk

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF ABILITIES IN BOYS AND GIRLS OF SCHOOL AGE

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the study of the distinctive features of the development of abilities in boys and girls of primary school age and adolescence. The study is based on an integrative approach, in connection with the understanding of abilities as a complex phenomenon that has a hierarchical organization and heterochrony of development, especially in childhood. Based on the results of the study, the author concludes that the level of motivation affects the degree of organization of the structure of abilities (on the example of differences in the development of abilities in boys and girls of school age).

Keywords: abilities, gender differences, primary school age, adolescence, motivation.

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Механизмы оценки и сопровождения процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации» (073-00109-22-02).

Одной из важных проблем в психологической науке является проблема понимания механизмов достижения человеком высоких результатов деятельности. В психологии в рамках научных исследований и практических разработок уделяется большое внимание новым подходам и процедурам, позволяющим определить эти механизмы [Богоявленская, 2003; Дружинин, 1999; Мазилев, Слепко, 2021; Шадриков, 2019; Шадриков, 2018].

Решение проблемы развития способностей невозможно без интегративного подхода к этому вопросу, без знания психологического механизма развития способностей, психологической теории способностей, понимания взаимосвязи способностей и деятельности и осмысления роли педагога и его собственных способностей в развитии ученика [Бугайчук, 2021]. Методологической основой нашего исследования выступили психологическая теория способностей В.Д. Шадрикова [Шадриков, 2019] и концепция интегративной когнитивной методологии психологии В.А. Мазилова [Мазилев, 2020]. По В.Д. Шадрикову формирование и развитие способностей детей определяется тремя измерениями – природными, субъектно-деятельностными и личностными. При этом мы делаем важный акцент на том, что изучение и развитие способностей как интегративной научной категории необходимо рассматривать с учетом концепции В.А. Мазилова, так как только в процессе организации эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса и понимание целостности, структурной взаимосвязи этого психического явления возможно выявление и развитие способностей обучающихся в условиях массовой школы, в этом процессе важно учитывать как возрастные, так и половые особенности детей.

Представим некоторые результаты эмпирического исследования особенностей развития способностей в младшем школьном и подростковом возрасте, которые мы получили, проведя сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни показателей развития способностей мальчиков и девочек по методикам «Определение доминирующих мотивов учения» и «Самооценка способностей».

Перейдем к описанию результатов исследования с учетом половых различий по методике «Самооценка способностей» (Рис.1). Оценка своих способностей к творческим видам деятельности, таким как

творчество, артистизм, музыка, художественные достижения у девочек значимо превышает в этих же видах способностей у мальчиков (по представлению о своих способностях мальчиками) как в начальной школе, так и в основной школе. Девочки видят себя более способными и в литературе, чем мальчики младшего школьного и подросткового возраста. Но при этом мальчики видят себя более способными в технической сфере, у девочек же, как младшего школьного возраста, так и подросткового возраста в этой сфере низкие результаты. Данные результаты не стали для нас открытием, но хотелось бы обратить внимание на количество значимо представленных в самооценке способностей сфер у мальчиков и девочек: у девочек – 5, а у мальчиков всего 1 сфера, что говорит об узкой социальной и профессиональной направленности в дальнейшем у мальчиков.

Считаем важным обратить внимание и на самооценку по коммуникативным и лидерским способностям обучающихся. В этой сфере девочки самооценивают себя выше мальчиков вне зависимости от возраста. Причем очень низкие показатели по всем видам способностей кроме двигательных показали мальчики младшего школьного возраста, особенно низкие результаты по музыкальной сфере и сфере общения и лидерства. У мальчиков подросткового возраста самооценка способностей выше, чем у младших школьников, но все равно в целом ниже, чем у девочек. Если посмотреть на результаты девочек младшего школьного и подросткового возраста, то можно отметить, что в двигательном и художественном направлении у девочек младшего школьного возраста показатели выше, а вот у девочек-подростков повышается показатель в самооценке интеллекта.

По нашему мнению, этот результат связан с детерминированным влиянием мотивации на развитие способностей, так как существует прямая зависимость субъектности, мотивационной системы деятельности и развития способностей, что ярко представлено в метасистемном подходе изучения психики А.В. Карпова и структурно-генетической концепции мотивации учебной деятельности Е.В. Карповой. По мнению ученых, мотивация включает в себя личность как метасистему и выступает как система со встроенным метасистемным уровнем [Карпов, 2016]. А в сочетании со способностями мотивационная система приобретает такие характеристики, как успешность, эффективность, всеобъемлемость. способности развиваются в деятельности, то есть мы можем отметить прямую зависимость развития способностей от развития субъектности. Деятельность способствует формированию и развитию как субъектности, так и способностей. При этом стать субъектом деятельности можно, только осознав ее мотивы и цели и приняв их как личностно-значимые. То есть в процессе деятельности развиваются способности субъекта деятельности через осознание мотивов деятельности, сама же деятельность при этом должна быть организована особым образом, чтобы и мотивы, и способности были определены в ней.

И если мы обратимся к результатам методики «Определения доминирующих мотивов учения», то сразу отметим значимое преобладание мотива самоопределения и самосовершенствования (различия на уровне значимости $p < 0,001$) и мотива содержания учебной деятельности (различия на уровне значимости $p < 0,01$) у девочек, что подтверждает наши выводы о связи мотивации и способностей у обучающихся (Рис.2). В целом, все мотивы учебной деятельности у девочек школьного возраста представлены ярче по сравнению с мальчиками этого же возраста. Такую же тенденцию мы наблюдали выше, рассматривая сферы способностей, почти все способности, кроме технической, у девочек младшего школьного и подросткового возраста имеют более высокие показатели, чем у мальчиков.

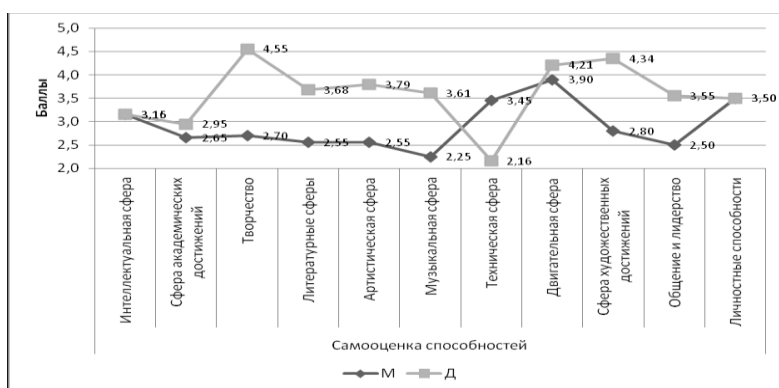


Рисунок 1. Сравнение мальчиков и девочек младшего школьного и подросткового возраста по методике «Самооценка способностей» по U-критерию Манна-Уитни

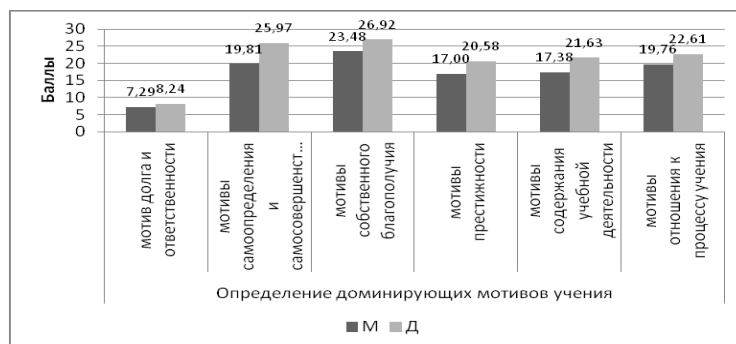


Рисунок 2. Сравнение мальчиков и девочек младшего школьного и подросткового возраста по методике «Определение доминирующих мотивов учения» по U-критерию Манна-Уитни

Опираясь на эксперимент по изучению взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности Е. В. Карповой и А. В. Карпова, мы приходим к заключению, что структурированность, а значит, и интегрированность способностей связана с силой мотивации, а уровень развития мотивационной системы может влиять не только на показатели отдельных способностей [Карпов, 2016], но также и на их общую, то есть структурную организацию в деятельности. Мы можем предположить, что субъектность в учебной деятельности, структурная организация в деятельности у девочек школьного возраста развита лучше, чем у мальчиков.

К сожалению, далеко не всегда взрослые (родители, педагоги) могут адекватно оценить способности детей, мотивы учебной деятельности, их влияние на обучающегося как субъекта деятельности. Этому может мешать, как поведение самого ребенка, его успеваемость, так и недостаточная осведомленность взрослых о выявлении способностей у детей.

Существует еще одна трудность, касающаяся изучения способностей у детей – это «временность» подобного явления, неоправданное предвосхищение успеха. Обратимся к работам автора психологической теории способностей В.Д. Шадрикова. По мнению ученого, формирование и развитие способностей – это сложный системогенетический процесс, который должен рассматриваться в трех измерениях: как природные, субъектно-деятельностные и личностные, при этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития [Шадриков, 2019].

Отметим, что часто случается, что дети, которых в определенный момент развития классифицировали как способных и даже одаренных, выровнялись в знаниях и умениях со сверстниками. Это ставит перед психологией еще одну важную задачу: выяснить причины перехода детей с опережающим развитием в статус «обычных». Считаем, что в этом вопросе еще много неоднозначного и изучен он не до конца. Впрочем, как и сами способности.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. и др. Рабочая концепция одаренности. Москва, 2003.
2. Бугайчук Т.В. Интегративный подход к оценке способностей: результаты исследования обучающихся и педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 137-144.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 368 с.
4. Карпов А. В., Карпова Е. В. Экспериментальное исследование взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 59–67.
5. Мазиллов В. А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 186 с.
6. Мазиллов В.А., Бугайчук Т.В. Проблема взаимосвязи мотивации и способностей субъекта деятельности // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 107-114.
7. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 598-622.
8. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИПРАН, 2019. 274 с.
9. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Методология и методы изучения способностей и одаренности. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 159 с.

Ван Синьчжо

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КИТАЙСКИХ АКАДЕМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены данные исследования психологического благополучия и жизнеспособности китайских академически одаренных подростков и их сверстников с обычным уровнем развития, а также взаимосвязи психологического благополучия с жизнеспособностью. Были использованы Шкала жизнеспособности К. Connor и J. Davidson и Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации на китайском языке. В процессе статистической обработки данных двух групп подростков получили следующие результаты: 1) обнаружены значимые различия проявления психологического благополучия; 2) обнаружены значимые различия оценки жизнеспособности только по показателю личной компетентности, высоких стандартов и упорства; 3) выявлена положительная взаимосвязь жизнеспособности с психологическим благополучием у китайских подростков.

Ключевые слова: академическая одаренность, психологическое благополучие, жизнеспособность.

Wang Xinzhuo

THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN CHINESE ACADEMICALLY GIFTED ADOLESCENTS

Abstract. This article presents research data on the psychological well-being and resilience of Chinese academically gifted adolescents and their normal peers and the relationship between resilience and psychological well-being. “Connor–Davidson Resilience Scale (CDRS)” and “The Ryff Scales of Psychological Well-Being” were used in Chinese adaptations. The following results were obtained in the statistical processing of data from the two groups of adolescents: 1) significant differences in the manifestation of psychological well-being were found: Chinese academically gifted adolescents showed higher levels on all indicators of psychological well-being compared to their normal peers; 2) significant differences were found in the assessment of resilience only on the indicator of personal competence, high standards and perseverance; 3) a positive relationship between resilience and psychological well-being was found in Chinese adolescents.

Keywords: giftedness abilities, psychological well-being, resilience.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Китайского Совета по Стипендиям (CSC).

В современной образовательной практике уделяется большое внимание психологическому здоровью подростков, которые находятся в периоде активного формирования личности. В рамках данной проблемы особого внимания заслуживает психологическое здоровье академически одаренных подростков, поскольку одаренные подростки, характеризующиеся блестящими способностями к быстрому и качественному усвоению знаний [Ильин, 2009], решают возрастные задачи развития, связанные не только со становлением собственного «Я», но и с развитием своих способностей и потенциала.

Одним из направлений исследований психологического здоровья одаренных подростков является изучение психологического благополучия данной категории подростков [Балаш, 2020; Лактионова, 2021; Лактионова, 2020; Микляева, 2019], которое трактуется как важный показатель психологического здоровья. Обобщая имеющиеся работы, посвященные психологическому благополучию, можно рассматривать его как многомерное психическое явление, характеризующееся позитивным функционированием психических структур личности и удовлетворенностью реализацией собственного потенциала, что способствует академической успешности и достижениям в других сферах для подростков [Freer, 2018; Renshaw, 2016].

С точки зрения Б.Г. Ананьева, жизнеспособность представляет собой способность человека к позитивному функционированию, соотносящемуся с высоким уровнем жизненных ситуаций [Ананьев, 1968]. Е.А. Рыльская выделяет несколько факторов, влияющих на жизнеспособность, таких как «самоактуализация», «осознанное жизнелюбие», «адаптация», «реализация жизненной программы», «коммуникабельность» [Лапкина, 2015], что приводит человека к реализации своего потенциала. Таким образом, можно предполагать, что для академически одаренных подростков характерны взаимосвязи между жизнеспособностью и психологическим благополучием.

С целью проверки этой гипотезы в процессе проведения данного эмпирического исследования были использованы Шкала жизнеспособности К. Connor и J. Davidson [Yu, 2007] и Шкала психологического

благополучия К. Рифф [Xing, 2004] в адаптации на китайском языке. В Шкале жизнеспособности К. Сонго и J. Davidson выделены 5 компонентов: личная компетентность, высокие стандарты и упорство, доверие к своим инстинктам, терпимость к негативным воздействиям и усиление последствий стресса, позитивное принятие изменений и надежные отношения, контроль и духовные влияния. Шкала психологического благополучия К. Рифф состоит из пяти компонентов: позитивные отношения, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие.

В данном исследовании приняли участие 315 китайских в возрасте 13–15 лет из престижных школ г. Харбина (КНР) и г. Дзяна (провинция Сычуань, КНР), среди них 122 подростка с признаками академической одаренности (64 девочки и 58 мальчиков), обучающихся в самых лучших группах по рейтингу успеваемости приоритетных школ города, и 193 подростка с обычным уровнем развития (101 девочка и 92 мальчика), не демонстрирующих выраженные академические способности.

Статистический анализ проводится с использованием программы SPSS 26. Применялись методы критерии Манна – Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В первую очередь мы провели сравнительный анализ двух групп подростков (с признаками академической одаренности и с условно нормативным развитием) по психологическому благополучию и получили результат о существовании значимых различий между ними по всем компонентам психологического благополучия, в том числе позитивным отношениям, автономии, управлению окружением, личностному росту, цели в жизни, самопринятию и суммарной оценке психологического благополучия: китайские академически одаренные подростки показали более высокий уровень психологического благополучия, чем их сверстники, не демонстрирующие выраженных академических способностей [Ван, 2022]. Это может быть связано с тем, что китайские академически одаренные подростки более склонны к построению комфортных отношений с другими. Благодаря своим незаурядным когнитивным и аналитическим способностям они понимают смысл собственной жизни для себя, что способствует к постановке целей и созданию благоприятных условий для достижения их. В процессе выполнения различных видов деятельности китайские академически одаренные подростки ведут себя как самостоятельная и ответственная личность, регулирующая свое поведение, оценивающая себя в соответствии с личными критериями, принимающая свои достоинства и недостатки.

Также провели сравнительный анализ двух групп подростков по жизнеспособности и получили результат о существовании значимых различий между ними только по показателю личной компетентности, высоких стандартов и упорства (таблица 1). То есть китайские академически одаренные подростки проявляют более высокий уровень личной компетентности, высоких стандартов и упорства, чем их сверстники с обычным уровнем развития. Это может быть связано с тем, что осознавая собственные блестящие способности, с целью саморазвития, китайские академически одаренные подростки постоянно ставят себе цели в жизни и устанавливают высокие стандарты. В процессе достижения целей у них укрепляются личная компетентность и упорство.

Таблица 1.

Средние групповые значения, стандартные отклонения, уровень значимости различий показателей жизнеспособности у китайских подростков

Показатели жизнеспособности	Китайские подростки с признаками академической одаренности			Китайские подростки с обычным уровнем развития			Сравнение (U Манна – Уитни)		
	M	Me	StdD	M	Me	StdD	U	Z	p
1	22,54	23,00	7,03	20,82	21,00	6,79	9944,50	-2,32	0,02
2	18,16	18,00	6,07	17,79	18,00	6,01	11388,50	-0,49	0,63
3	13,96	14,00	4,16	13,77	14,00	4,32	11561,00	-0,27	0,79
4	8,05	8,00	3,04	7,64	8,00	2,92	10751,50	-1,30	0,19
5	5,32	5,00	1,77	5,13	5,00	1,75	11139,50	-0,80	0,42
6	68,25	68,50	20,00	65,16	66,00	19,49	10672,00	-1,40	0,16

Примечание. Показатели жизнеспособности: 1 - Личная компетентность, высокие стандарты и упорство; 2 - Доверие к своим инстинктам; 3 - Позитивное принятие перемен и надежные отношения; 4 - Контроль; 5 - Духовные влияния; 6 - Суммарная оценка.

Следующей линией анализа данных стал корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, позволивший описать взаимосвязи показателей жизнеспособности и психологического благополучия в выборках китайских подростков с признаками академической одаренности и с условно нормативным развитием (см. таблицу 2).

Корреляционные взаимосвязи характеристик жизнеспособности и показателей психологического благополучия у китайских подростков

Показатели жизнеспособности	Психологическое благополучие													
	Китайские подростки с признаками академической одаренности							Китайские подростки с обычным уровнем развития						
	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.	ПО	Ав.	УО	ЛР	ЦвЖ	Сам.	Сум.
1	0,55**	0,52**	0,69**	0,59**	0,69**	0,62**	0,69**	0,49**	0,41**	0,61**	0,46**	0,54**	0,50**	0,60**
2	0,41**	0,45**	0,56**	0,50**	0,52**	0,50**	0,54**	0,40**	0,32**	0,55**	0,41**	0,43**	0,41**	0,49**
3	0,52**	0,52**	0,63**	0,55**	0,63**	0,61**	0,64**	0,54**	0,37**	0,59**	0,47**	0,47**	0,47**	0,57**
4	0,49**	0,46**	0,61**	0,48**	0,60**	0,58**	0,61**	0,38**	0,32**	0,54**	0,41**	0,47**	0,42**	0,50**
5	0,29**	0,25**	0,30**	0,28**	0,32**	0,32**	0,32**	0,24**	0,00	0,23**	0,27**	0,14	0,09	0,22**
6	0,51**	0,53**	0,66**	0,58**	0,65**	0,62**	0,66**	0,49**	0,38**	0,62**	0,47**	0,51**	0,48**	0,58**

Примечание. Показатели жизнеспособности: 1 - Личная компетентность; 2 - Доверие / терпимость / усиление; 3 - Позитивное принятие изменений и надежные отношения; 4 - Контроль; 5 - Духовные влияния; 6 - Суммарная оценка жизнеспособности. ПО: Позитивные отношения, Ав.: Автономия, УО: Управление Окружением, ЛР: Личностный рост, ЦвЖ: Цели в Жизни, Сам.: Самопринятие, Сум.: Суммарное семейное окружение, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Представленные в таблице 2 данные демонстрируют положительную взаимосвязь почти каждого показателя жизнеспособности со всеми компонентами психологического благополучия у китайских подростков, за исключением взаимосвязи духовных влияний с автономией, целью в жизни и самопринятием у подростков с обычным уровнем развития, у которых, однако, выявлена положительная взаимосвязь духовных влияний с суммарной оценкой психологического благополучия. В целом, можно резюмировать, что с укреплением жизнеспособности китайских подростков повышается их уровень психологического благополучия. Это может быть связано с тем, что составляющие жизнеспособности заставляют китайских подростков придерживаться твердых убеждений в своих силах при возникновении трудностей и сложных жизненных ситуаций путем постоянного усиления личной компетентности и способности преодолевать трудности с целью самореализации, что в то же время соответствует сущности психологического благополучия.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что важно укреплять жизнеспособность китайских подростков вне зависимости от наличия академической одаренности, чтобы сохранять их психологическое благополучие.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
2. Балаш А. В., Топоева Е. Ю. Особенности психологического благополучия старших подростков с признаками одаренности // Вестник науки и образования. 2020. № 1 (79). С. 101-105.
3. Ван С. Взаимосвязь личностной конкурентоспособности и психологического благополучия у китайских подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 106-114.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
5. Лактионова Е.Б., Грецов А. Г., Орлова А. В., Тузова А. С. Особенности психологического благополучия одаренных подростков с разным уровнем развития креативности // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 2. С. 28-39.
6. Лактионова Е. Б., Тузова А. С. Специфика психологического благополучия одаренных подростков в образовательной среде школы // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. Вып. 3. С. 400 - 405.
7. Лапкина Е. В. Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функций // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 4. С. 130-133.
8. Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н. Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 4. С. 38-55.
9. Freer E., Evans P. Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school // Psychology of Music. 2018. Vol. 46. Issue 6. P. 881-895.
10. Renshaw T. L., Arslan G. Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study // Canadian journal of school psychology. 2016. Vol. 31. Issue 2. P. 139-151.
11. Xing Z. J., Huang L. Q. Ryff xinli xingfugan liangbiao zai woguo chengshi juminzhong de shiyongyanjiu // Xinli jiankangxue zazhi. 2004, 03: 231-233.
12. Yu X. N., Zhang J. X. Ziwo renxing liangbiao yu Connor-Davidson renxing liaobiao de yingyong bijiao // Xinlikexue, 2007. 30(5): 1169-1171.

Е.И. Володина

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. На основе анализа научных работ по теме одаренности, приводится описание термина «техническая одаренность». Рассматриваются отдельные способности, необходимые для успешного развития предметов технического профиля, таких как алгебра, геометрия, физика и черчение. Предлагаются подходы, с помощью которых можно поддержать развитие ребенка на разных этапах формирования одаренности.

Ключевые слова: способности, техническая одаренность, профиль, этапы формирования одаренности.

E.I. Volodina

DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES AND GIFTEDNESS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. Based on the analysis of scientific papers on the topic of giftedness, the term "technical giftedness" is described. The individual abilities necessary for the successful development of technical subjects, such as algebra, geometry, physics and drawing, are considered. Approaches are proposed by which it is possible to support the development of a child at different stages of the formation of giftedness.

Keywords: abilities, technical giftedness, profile, stages of giftedness formation.

Математика как стержень для большинства наук является предметом пристального внимания со стороны общества и государства. Постановление от 27 декабря 2019 года №1873 утверждает дополнительные выплаты обучающимся общеобразовательных организаций, проявившим высокие достижения в области математики, информатики и цифровых технологий [Установлен порядок..., 2022].

Согласно В.Д. Шадрикову, одаренность определяется как системное взаимодействие способностей, направленное на получение желаемого результата, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности [Шадриков, 2022, с. 145]. Таким образом, относительно технической одаренности можно говорить о математических и технических способностях. Возникает закономерный вопрос: что считать математическими и техническими способностями?

Технические способности – это сочетание индивидуально-психических свойств, дающих человеку возможность легко усвоить конструкторско-технические знания, умения и навыки [Олешков, 2006, с. 117]. В это понятие входит и пространственное мышление, и логическое мышление, зрительная и моторная память. Математические способности являются частью технических и представляют собой умение оперировать существующими моделями, а также строить новые, которые не повторяют стандартные алгоритмы.

Важно также отметить различие между усвояемостью математики как учебного предмета и способностями к научной математической деятельности [Тестов, 2014, с. 62]. Способности охватывают разные психические функции, включая внимание, память и мышление, которые развиваются в математической деятельности.

Говоря про среднюю школу, в особенности про детей в возрасте 11-12 лет, можно сказать, что это самый подходящий возраст для развития математических способностей. В силу своего возраста, у данной категории детей есть некоторая минимальная база, и при этом их ум более гибкий, чем у старших школьников.

Так как одаренность невозможна без мотивации, то пятый-шестой класс идеальное время, чтобы замотивировать учащихся на занятия математикой и техникой. Ориентируясь на этапы формирования одаренности, можно отметить, что в это время необходимо предъявлять учащимся такие требования к деятельности, чтобы уровень их наличных способностей был ниже, что подталкивало бы их к развитию и приводило в движение эти способности. А затем развить деятельность настолько, чтобы она выходила за рамки нормативных требований [Шадриков, 2022, с. 147].

Для этого существует необходимость создавать в общеобразовательных организациях различные кружки и проводить внеурочную деятельность, дабы выделять детей с высоким потенциалом и развивать его. Необходимо создать условия для творческого, интеллектуального развития, воспитания математической культуры.

Одним из примеров поддержания интереса и мотивации у обучающегося может выступить непрерывный конкурс решения задач. Учащимся предлагается решить в домашних условиях в течение определенного времени несколько задач олимпиадного уровня. Дети, решившие и показавшие свое решение, зарабатывают определенное количество баллов, а их достижения записываются в турнирную таблицу. Данный прием хорош соревновательным моментом, когда ученики, видя достижения своих сверстников в таблице, пытаются их опередить.

Другой формой обучения может являться математический кружок, на котором не только формируются математические компетенции, развивается интерес к математике, активизируется познавательная деятельность, а также повышается интерес к продолжению образования, но и происходит овладение новыми идеями и методами решения математических задач. Данная форма развития может являться очень продуктивной, так как в отличие от обычных уроков математики, где дети не всегда мотивированы и часто отвлекаются, на кружковые и внеурочные занятия приходят исключительно те, кто заинтересован в более глубоком изучении предмета. Важная задача преподавателя в этом вопросе – не упустить высокомотивированных детей и плодотворно с ними работать.

Для того, чтобы удержать интерес, необходимо охватить различные темы. В их числе: общие принципы решения задач. В этой теме необходимо рассматривать понятия логического вывода, перебора возможностей, метода от противного; логика. Здесь изучаются высказывания, их истинность и ложность, предположения, упорядочение перебора вариантов; комбинаторика. Развитие комбинаторного мышления, решение задач определенного «комбинаторного» типа с привлечением минимального теоретического материала (принцип Дирихле, выборки); арифметика. Усиление арифметической составляющей. Это направление можно развить с помощью изучения четности и чередования чисел, разбиения на пары, знакомства с числами Фибоначчи, но в первую очередь, это арифметические задачи повышенной трудности, например, задачи на делимость и т.п.; основы теории игр. В этой теме стоит говорить о понятии игры, а также обсуждать стратегии и выигрышные стратегии; клетчатые доски и таблицы. В содержание данного раздела включаются как примеры и контрпримеры в таблицах, задачи на оптимизацию, так и идеи инварианта для клетчатых досок и таблиц; текстовые задачи. В этом разделе в основном рассматриваются задачи без явной общей идеи. Допустимо рассмотрение задач, типичных по структуре для стандартного школьного курса, но с необычной формулировкой или оригинальной идеей решения; геометрия. Важный раздел, являющийся неотъемлемой частью технических способностей. В данный тематический раздел необходимо включать и развитие пространственного мышления, и введение основных геометрических понятий, а также развитие зрительной и моторной памяти; математические соревнования. Один из главных разделов, поддерживающих мотивацию и развивающих креативное мышление у учащихся. В эту часть стоит включать как проведение разнообразных математических олимпиад, каруселей и регат, так и анализ соревнований.

В ходе прохождения данных тем упор делается на углубление и расширение знаний по математике, формирование и закрепление представлений об основных принципах и подходах в решении задач. Кроме этого, воспитывается культура математического мышления, развивается логическое и эвристическое мышление, а также происходит развитие элементов алгоритмической культуры, интуиции и математического кругозора. Одним из основных условий успешного проведения указанных учебных мероприятий служит применение активных методов обучения [Активные..., 2005]. Другим важным условием является активное участие педагога. Среди качеств, реализуемых им, особую роль играет абнотивность как способность учителя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика; способность заметить одаренного учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучаемого [Дудырева, 2013; Кашапов, 2012; Кашапов, 2013; Кашапов, 2019; Кашапов, Дудырева, 2013; Кашапов, Огородова, 2017]. Очень многие одаренные дети не могут или не умеют продемонстрировать свою неординарность. Они остро нуждаются в том, чтобы их заметили.

Таким образом, реализованный нами в СОШ №52 г. Ярославля подход, основанный на использовании вышеописанных методов, позволил добиться значительного развития математически одаренных детей, мотивировать их на изучение не только математики, но и других технических специальностей, а также сформировать математическую базу для изучения предметов естественно-научного цикла.

Библиографический список

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Клюева. Ярославль, 2005. 118 с.
2. Дудырева Н.В., Кашапов М.М. Условия формирования психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 2 (24). С. 73-77.

3. Кашапов М.М., Дудырева Н.В. Профессионально важные качества педагога в работе с одаренными детьми // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 4 (22). С. 81-85.
4. Кашапов М.М., Дудырева Н.В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67-76.
5. Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 2. С. 137-147.
6. Кашапов М.М., Дудырева Н.В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 2. С. 29-33.
7. Кашапов М.М., Огородова Т.В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы. Москва : Юрайт, 2017. 259 с.
8. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. Москва : Компания Спутник+, 2006. 191 с.
9. Тестов В.А. Математическая одаренность и ее развитие // Perspectives of Science and Education. 2014. № 6. С. 66-67.
10. Установлен порядок предоставления грантов учащимся, проявившим высокие достижения в области математики, информатики и цифровых технологий. URL: <http://government.ru/docs/38740/> (дата обращения: 20.09.2022).
11. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИП РАН, 2022. 287 с.

УДК 373.3

Н.А. Горшенина

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Технология индивидуализированного обучения представляет собой вид организации учебного процесса, когда в приоритете оказывается применение индивидуальной формы и индивидуального подхода к обучению. Данная статья посвящена анализу методов и приемов организации индивидуализированного обучения младших школьников.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, индивидуализация обучения, индивидуальная форма обучения, индивидуализированная форма обучения, методы индивидуализированного обучения, формы индивидуализированного обучения.

N.A. Gorshenina

METHODS AND TECHNIQUES OF ORGANIZATION OF INDIVIDUALIZED TEACHING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The technology of individualized learning is a type of organization of the educational process, when the priority is the application of an individual form and an individual approach to learning. This article is devoted to the analysis of methods and techniques of the organization of individualized education of younger schoolchildren.

Keywords: individualized learning, individualization of learning, individual form of learning, individualized form of learning, methods of individualized learning, forms of individualized learning.

Сейчас в педагогической теории и практике среди самых ярких примеров технологии внутриклассной индивидуализации обучения можно назвать такие: обучение по индивидуально-ориентированному плану обучения (В.Д. Шадриков); технологии осуществления индивидуализированного обучения (Инге Унт); адаптивная система (А.С. Границкая);

Гипотеза авторства Инге Унт: сейчас к числу основных существующих форм индивидуализации процесса обучения относят ведение самостоятельной работы учениками дома и в школе. Применяемые в процессе обучения индивидуальные задания для осуществления работы самостоятельно, руководство, рабочие тетради позволяют успешно выстроить процесс обучения с применением в расчет индивидуальности учащихся [Маковецкая, 2021].

Гипотеза авторства В.Д. Шадрикова следующая: развитие у учащихся их способностей является эффективным, если давать учащимся картину постоянно усложняющихся задач, и осуществлять мотива-

цию процесса учения. При этом важно дать учащемуся возможность осуществлять работу на уровне, который доступен для него. Н.Д. Шадриков: составляемые программы и учебный план, методические пособия представлены для различных 6 уровней. В результате появляется возможность принимать в расчет способности отдельных учащихся. Учащиеся, выбирая уровень сложности по разным предметам, оказываются в итоге в классах с наличием переменного состава. Они совместно осваивают существующую программу обучения. Выбор уровня сложности оказывается при этом весьма подвижным, может меняться с течением времени [Голодок, 2021].

Гипотеза А.С. Границкой следующая: в рамках реализации в ходе учебного процесса классно-урочной системы возможна организация работы класса, когда порядка 80% всего времени педагог уделяет осуществлению индивидуальной работы с учащимися. Исследователь А.С. Границкая: нелинейная конструкция урока: вначале, на первом из этапов происходит обучение всех, затем уже происходят два параллельных друг другу процесса: ведение учащимися самостоятельной работы и индивидуальная работа педагога с отдельными учащимися. Применение обобщенных схем (Шаталов), а также ведение работы в сменных парах (Дьяченко).

В существующей литературе по педагогике принято выделять две разновидности индивидуальных форм выполнения учащимися данных им заданий: индивидуализированная и индивидуальная.

Индивидуальная форма предполагает выполнение учащимся деятельности, направленной на выполнение заданий, без контакта с другими учениками но при этом в одинаковом для всех учащихся темпе.

Индивидуализированная форма предполагает осуществление учебно-познавательной деятельности учеников по выполнению специфических заданий, что дает возможность регуляции темпа продвижения учащихся в соответствии с имеющимися у него возможностями [Матвеева, 2019].

Один из путей практической реализации индивидуальной формы организации учебы во время уроков - дифференцированные задания, которые учащиеся получают индивидуально. Это задания на печатной основе. Они обеспечивают на практике возможность при меньших затратах увеличить объем осуществляемой самостоятельной работы. Важно также в данном случае осуществление со стороны педагогов контроля за выполнением заданий.

Индивидуальная работа должна осуществляться на разных этапах проводимого урока, а также при решении тех или иных дидактических задач, для закрепления различных знаний и умений, обобщения пройденного ранее материала и его последующего повторения и т.д. Наиболее эффективна данная форма при повторении пройденного ранее материала. Но ее можно применять и при осуществлении самостоятельно того или иного нового материала, при его проработке при выполнении домашней работы.

Степень самостоятельности проводимой в индивидуальном порядке работы может различаться. Первоначально ученики должны выполнить задания с наличием предварительного, а также фронтального разбора, по инструкции или на основе подражания образцу. Вместе с овладением учащимся учебными умениями уровень их самостоятельности постепенно увеличивается. В итоге у учеников появляется возможности работать с детализированными заданиями, без помощи педагога [Голодок, 2021].

Данная форма организации обучения имеет в том числе свои минусы. В частности, оказывается ограничено общение учеников, снижается стремление передавать знания другим, принимать свое активное участие в коллективных достижениях. Но это можно компенсировать за счет применения педагогом других методов работы - фронтальной, групповой.

Третий вариант обучения относится к Интернет-образованию. Интернет-образование может реализовываться из компьютеризированного класса.

Сейчас важное значение получает возможность получение образования дистанционно, общение учащихся и педагогов не только в школе, но и на уровне региона и всей страны.

Обучение с использованием технологий Интернета и различных ресурсов может являться: очно-дистантным; дистантным посредством видеосвязи, работы чата взаимодействия; дополнять очную форму обучения по некоторым параметрам, в частности, педагог может проводить занятия с обучающимися в очной форме, а дополнительно использовать материалы из Интернета, видеолекции.

Применение в обучении Интернет-технологий весьма полезно. Это дает возможность пользоваться во время проведения занятий удаленными ресурсами, проводить «виртуальные путешествия». В итоге можно обеспечить на практике достаточно гибкие условия образования наиболее одаренных детей, а также сложных детей. Возможно применение в том числе дистанционного обучения.

Вместе с тем, опыт применения на практике различных Интернет-ресурсов в процессе обучения позволит обнаружить в данной сфере ряд актуальных проблем. В частности, одна из них - это проблема информационного перенасыщения, а также дезориентации учащегося, не подготовленного к продуктивной деятельности. В ходе дистанционного обучения должны применяться такие важные педагогические принципы [Маковецкая, 2021]: индивидуализация обучения; продуктивная ориентация учебы; откры-

тость содержания учебного процесса; «Веб-квест» - тематические гипертекстовые материалы с наличием ссылок, ведущих на те или иные ресурсы; «Школа – Интернет». Дистанционное обучение позволяет на практике успешно решить задачи, стоящие перед очным обучением; «Учение – Школа – Интернет». В данном случае учебный процесс реализуется в обычной очной школе. При этом применяется в том числе доступ в сеть Интернет; «Учащийся – Интернет – Педагог». Дистанционное обучение иногда начинает заменять собой очное; «Ученик – Интернет – Центр». В этом случае дистанционное обучение – это эффективное средство индивидуализации процесса образования; «Учащийся – Интернет – ...». В данном случае осуществляемое дистанционное обучение реализует на практике функции распределенного во времени и в пространстве процесса образования.

Современные технологии, применяемые при индивидуальном обучении.

Из всех технологий, которые сейчас претендуют на успешную реализацию на практике процесса индивидуального обучения в школе, самыми интересными являются следующие: метод проектов, процесс обучение в сотрудничестве, применение разноуровневого обучения. Эти технологии связаны друг с другом и в целом составляют дидактическую систему. Результат проектной деятельности – это тот или иной проект, являющийся учебной работой. Материалы, которые необходимо предоставить ученику по завершению проектной деятельности, определяют собой существующую. «внешнюю» структуру проекта [Шумейко, 2021].

Еще одной технологией является разноуровневое обучение. Дифференцированное обучение - учет в образовательном процессе индивидуальных различий учащихся. Дифференциация по общим способностям - учет общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей психического развития - памяти, мышления, познавательной деятельности. Дифференциация по частным способностям - различие учащихся по способностям к тем или иным предметам.

Еще одна применяемая на практике технология - это «Портфель ученика». При осуществлении подготовки «Портфеля» важно в первую очередь сосредоточить внимание на таких наиболее важных позициях, применяемых в процессе обучения [Иванченко, 2022]: самостоятельность мышления учащихся; определение времени создания «Портфеля» и наличие взаимосвязи используемых математических знаний; отражение своей личной позиции учащихся по отношению к представленным работам; решение имеющихся на практике проблем.

Тенденция в индивидуальном обучении сейчас нашли отражение в том числе в базисном школьном учебном плане. Это регламентирующий документ, предполагающий выделение часов для реализации ученического компонента.

Принятие в расчет имеющихся у учеников индивидуальных особенностей, а также характера обучения важны в том числе в рамках начальной ступени школьного образования. Каждому учащемуся дают возможность создать свою собственную образовательную траекторию освоения дисциплин. Среди целей, стоящих перед образованием в старшей профильной школе - одновременность реализации различных существующих персональных моделей образования. Задача процесса обучения заключается на практике в том, чтобы обеспечить индивидуальную зону творческого развития, что обеспечивает возможность для учащихся на каждом из этапов создавать свою образовательную продукцию, с опорой на имеющиеся способности и личные качества [Чердниченко, 2021].

В заключении подведем итоги. Проблема, связанная с развитием учащихся начальных классов школы на сегодня весьма актуальна. На сегодняшний день существуют разные подходы к изучению проблем индивидуализированного обучения. Представления исследователей по этой проблеме являются разными. Итак, индивидуальный подход, применимый на практике в ходе школьного обучения, обеспечивает положительное влияние на обучение, развитие мышления учащегося. При этом важно, чтобы индивидуальный подход реализовывался в определенной последовательности и в системе. Это должен быть организованный и непрерывный процесс.

Библиографический список

1. Голодок В.Г. Организация модели инклюзивного образования в условиях индивидуализации и дифференциации процесса обучения // Интернаука. 2021. № 43-1 С. 71-72.
2. Иванченко В.Я. Кастомизация как инструмент индивидуализации обучения в условиях интеграции образовательных организаций // Сервис в России и за рубежом. 2022. Т. 16. № 3. С. 121-132.
3. Матвеева Т.В. Особенности построения индивидуального маршрута обучения школьника при индивидуализации обучения математике // Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 118-121.
4. Маковецкая Ю.Г. Реализация модели проектной школы как необходимое условие достижения индивидуализации обучения // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 3-1. С. 93-102.

5. Чердниченко Ия.А. Индивидуализация образования в условиях электронного обучения // Духовный мир мусульманских народов. Материалы Международной научно-практической конференции, XVI Акмуллинские чтения. 2021. С. 289-293.
6. Шумейко М.В. Дифференциация и индивидуализация как одна из форм совершенствования системы обучения в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2021. № 40. С. 203-206.

УДК 159.9; 004.946

Н.В. Грушко, О.В. Батенькина

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ К ОСОЗНАННОМУ ВЫБОРУ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье описывается использование технологий виртуальной реальности в сфере самоопределения способностей школьников для выбора будущей сферы профессионального обучения на примере созданного VR-приложения «Профессии будущего», которое представляет собой игру-тестирование в жанре приключения. Тестовые задания-квесты разработаны на основе методики профессионального самоопределения Е.А. Климова. По окончании игры-теста представляются рекомендации о типе будущей профессии, которые базируются на результатах прохождения квестов в соответствии с разработанным алгоритмом.

Ключевые слова: VR-технологии, определение способностей, типы профессий, профессиональное самоопределение, школьник.

N.V. Grushko, O.V. Batenkina

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF THE ABILITIES OF SENIOR SCHOOLCHILDREN TO MAKE A CONSCIOUS CHOICE OF THEIR FUTURE CAREER

Abstract. The article describes the use of virtual reality technologies in the field of self-determination of students' abilities to choose the future field of vocational training as exemplified by the created VR application "Professions of the Future", which is a testing game in the genre of adventure. Test tasks-quests are developed on the basis of the methodology of career self-determination by E.A. Klimov. At the end of the test game, recommendations on the type of future occupation are presented, which are based on the results of completing quests in accordance with the developed algorithm.

Keywords: VR-technologies, definition of abilities, types of occupations, career self-determination, schoolchild.

Выбор профессии человеком связан с преодолением неопределенности на личностно-мотивационном уровне. При этом «неопределенность имеет ярко выраженную прагматическую окрашенность. Формирование программы деятельности предполагает снятие неопределенности на операционном уровне. Построение адекватного оперативного образа ситуации направлено на снятие информационной неопределенности» [Шадриков, 1996, с.61].

Существующие на сегодняшний день подходы в области профессионализации обучающихся не отражают содержания внутренних источников результативности образования и достижения академической успешности, которая основана на осознании школьником своих способностей. Достаточно часто образовательные результаты не являются предпосылкой принятия жизненно важных решений старших школьников. Выбор предметов ОГЭ, ЕГЭ и направлений профессиональной подготовки часто осуществляется с учетом мнения родителей, друзей, учителей и их предположений о будущем, что впоследствии может привести школьников к ощущению неудовлетворенности и нереализованности.

Виртуальная реальность, или VR (англ. virtual reality) как искусственное пространство, созданное с помощью технического и программного обеспечения, позволяет создать иллюзию присутствия пользователя в смоделированном мире. При взаимодействии с виртуальной средой человек воспринимает окружающий его виртуальный мир практически как реальный, так как он обладает высокой степенью правдоподобности для сенсорной системы пользователя. Технологии виртуальной реальности можно использовать и для самоопределения человека, выявления и развития его способностей через создаваемые ситуации, связанные с проживанием опыта в выбранном профессиональном контексте.

Иммерсивные VR/AR-технологии остаются одним из ключевых трендов и имеют огромный потенциал применения в различных социокультурных сферах, благодаря неоспоримым преимуществам в сфере визуализации. В сочетании с эффектами интерактивности и погружения они успешно применяются и в

психологии и психотерапии [Айсина, 2018]. Свойства иммерсивности и интерактивности виртуальной реальности в большей степени изучаются зарубежными учеными, поскольку сама технология представляет собой симбиоз различных научных направлений и отличается междисциплинарным подходом.

На базе научно-исследовательской лаборатории «Технологии виртуальной реальности» Омского государственного технического университета коллективом магистрантов под руководством доцента, к.т.н. Батенькиной О.В. и доцента, к.п.н Омского государственного университета Грушко Н.В. было разработано VR-приложение «Профессии будущего» для профориентации школьников на основе методики профессионального самоопределения Е.А. Климова [Климов, 2004]. Методика основана на классификации типов профессий и позволяет установить в какой области старшекласснику лучше всего выбрать область для последующего профессионального обучения. При всем многообразии методик по профдиагностике, данная методика была выбрана нами, во-первых, в связи с доступностью для знакомства школьников с основными сферами профессиональной реализации. Во-вторых, квест как форма игры создает творческую атмосферу, что является важным условием развития способностей, так как «способности раскрываются, прежде всего тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах ее реализации, в возможности творчества» [Шадриков, 1996, с. 4]. И, наконец, сценарий квеста как виртуальной игры вписывается в определенные временные рамки, чтобы участие в игре было одновременно информативным и экологичным.

Приложение создано в виде компьютерной игры, в ходе которой происходит определение сферы интересов и направления дальнейшего развития способностей школьников. Цель создания данной игры заключается в активизации у школьника деятельности по самопознанию (самонаблюдению, самоанализу), а не предоставление ему готового ответа на вопросы «кем стать» и «какой ты».

В настоящее время в VR-приложении реализован только первый уровень классификации Е.А.Климова, в рамках которого в соответствии с различными разновидностями объектных систем выделяется 5 типов профессий, но в дальнейшем будут добавлены и остальные уровни.

Основной метафорой для создания взаимодействия в VR-приложении послужила идея прохождения заданий (квестов) на необитаемом острове.

По каждому типу профессий для каждого квеста были разработаны тестовые задания для определения предрасположенности школьников к данному типу профессий, а также были подобраны игровые механики для реализации тестовых заданий.

Человек - художественный образ. Были созданы карточки для ассоциативного сопоставления. Главным фактором разработки было то, чтобы образы были понятными, схожими с реальными объектами - предметы и животные, которые можно встретить на необитаемом острове: пиратские сундуки, ракушки и прочее.

Человек - человек. Для данного квеста заданием стало распознавание человеческих эмоций. Были созданы образы африканских масок, которые выражают узнаваемые эмоции человека на основе таблицы эмоциональных состояний В.А. Лабунской [Лабунская, 2009].

Человек - техника и неживая природа. Для данного квеста было разработано задание-головоломка для открытия механического замка сундука.

Человек - живая природа. Были созданы карточки для ассоциативного сопоставления. Главным фактором разработки было то, чтобы образы были понятными, схожими с реальными объектами - предметы и животные, которые можно встретить на необитаемом острове: пиратские сундуки, ракушки и пр.

Человек - знаковая система. Данный квест является итоговым заданием в игре - необходимо собрать шар судьбы, который представляет собой 3D-пазл из фрагментов сферы разной формы, полученных в качестве награды после прохождения каждого квеста.

После удачного прохождения каждого квеста игрок получает в награду одну из частей шара судьбы. Главной целью игры является собрать данный шар и получить предсказание - рекомендации о типе будущей профессии для игрока, которые базируются на результатах прохождения квестов в соответствии с разработанным алгоритмом.

Алгоритм оценки результатов прохождения квестов оперирует двумя основными параметрами: временем прохождения задания и количеством ошибок. Выбор этих параметров обусловлен предположением, что пользователь, относящийся к определенному психотипу, будет проходить задания, относящиеся к его типу, быстрее и точнее. Вследствие чего на прохождение задания он будет тратить меньше времени и выполнять их с меньшим количеством ошибок.

Использование технологий виртуальной реальности для создания данного приложения позволило обеспечить: 1. Лучший уровень концентрации старшеклассников в процессе игры за счет «отключения» от реального окружения, а также повысить уровень достоверности результатов прохождения игры; 2. Соблюдение методики самоопределения за счет заранее продуманных заданий квестов, которые соответ-

ствуют классификации Е. А. Климова; 3. Возможность непосредственного взаимодействия пользователя с объектами виртуальной реальности при помощи контроллеров; 4. Приложение учитывает особенности восприятия и эргономические характеристики пользователей и способы управления (левша, правша) объектами в виртуальной среде.

В настоящее время VR-приложение «Профессии будущего» проходит тестирование с участием школьников старших классов школ г. Омска. Созданное приложение позволяет пользователю создать ситуацию вовлеченности в игру, моделирующую определенные профессиональные умения; полностью погрузится в виртуальную среду, раскрепоститься действовать именно так, как бы он действовал в реальной ситуации. Это позволит сделать результаты тестирования наиболее точными.

Использование возможностей технологий виртуальной реальности поможет по-новому взглянуть на процедуру профориентации, сделать ее более увлекательной и точной при определении способностей школьников к различным видам профессиональной деятельности. Дальнейшее развитие и реализация следующих уровней классификации профессий с использованием VR-технологий позволит создать уникальный инструмент, сочетающий в себе психологические методики и современные цифровые технологии для выявления способностей, самоопределения школьников в выборе будущей профессии.

Библиографический список

1. Айсина Р. М. Компьютерная психодиагностика и кибертерапия: новое пространство возможностей? // Человек в условиях неопределенности: сборник научных трудов, под общей и научной редакцией Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. Самара, 2018. С. 187-192.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Академия, 2004. 304 с.
3. Лабунская В.А. Теоретико-эмпирические основания создания методики «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» и ее модификаций // Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям: сб. ст. / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : ИП РАН, 2009. 350 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 320 с.
5. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. Москва : Университетская книга, 2010. 320 с.

УДК 373.3

А.Ю. Демина

УЧАСТИЕ В КОНКУРСАХ И ОЛИМПИАДАХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Аннотация. В статье автор показывает, что только сотрудничество всех субъектов образовательного процесса : учитель – ученик - родитель, способно выявить и развить одаренного ребенка, социализировать его в обществе. Благодаря участию обучающихся в различных конкурсах и олимпиадах, возможность раскрыть их способности, выявить уровень развития и определить вектор дальнейших направлений деятельности.

Ключевые слова: одаренность, личность ребенка, социализация, школа, семья.

A.Y. Demina

PARTICIPATION IN COMPETITIONS AND OLYMPIADS AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF A GIFTED CHILD

Abstract. In the article, the author shows that only the cooperation of all subjects of the educational process: teacher-student-parent, is able to identify and develop a gifted child, socialize him in society. Thanks to the participation of students in various competitions and Olympiads, the opportunity to reveal their abilities, identify the level of development and determine the vector of further activities.

Keywords: giftedness, child's personality, socialization, school, family.

Современная ситуация в России характеризуется поиском путей повышения уровня благосостояния детей - особой социальной группы, которая выступает объектом постоянной поддержки со стороны государства. Задача возрождения России ложится на плечи образовательных учреждений, которые должны не только обучать, но и воспитывать и развивать подрастающее поколение. Именно школа во многом способствует развитию личности обучающего и является тем вектором, который способствует культурному возрождению России как многонационального государства.

Проблемой современной общеобразовательной школы является выявление и развитие творческих способностей обучающихся, поэтому работа с одаренными и любознательными детьми заставляет переосмотреть многие педагогические методики. Обучение таких детей требует совместной работы всех участников образовательного процесса: учитель-ученик-родитель и создание благоприятных условий для реализации творческого потенциала детей, разработав механизмы адаптации одаренных детей в современном обществе. Вследствие высокого темпа интеллектуального развития, одаренные дети (а по большому счету и любые другие дети) [Рабочая..., 2003, с. 89], осознанно или неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту учебной деятельности, общению и т.д.

Одаренные дети - уникальная составляющая часть нашего общества. Вопреки распространенному убеждению, что одаренность сама может пробить себе дорогу, научные исследования показывают, что это далеко не так. Станет ли человек успешным, зависит от того, будут ли вовремя выявлены таланты, помогут ли родители и учителя развить их и применить во взрослой жизни.

Начальным этапом развития личности является социализация. Под социализацией традиционно понимается непрерывное влияние среды на формирование личности. Социализация представляет собой процесс, с одной стороны направленный на усвоение личностью определенных норм, а с другой стороны - на избирательное закрепление продуктивных форм поведения, которые ребенок усваивает в семье. Семья, как основной институт первичной социализации детей характеризуется потребностью в наличии всех необходимых социальных условий для постоянного повышения роли и возможностей семьи как основного субъекта формирования и развития личности ребенка в процессе его взросления.

Современный человек находится в беспредельном информационном и огромном социальном пространстве, не имеющем четких внешних и внутренних границ. На него воздействуют потоки информации через интернет, телевидение, печатную продукцию. Воспитательное и социализирующее воздействие (не всегда позитивное) этих и других источников информации нередко является доминирующим в процессе воспитания и социализации. Школе, как социальному субъекту - носителю педагогической культуры, несомненно, принадлежит ведущая роль в их осуществлении. Школьная жизнь поддерживает непрерывность детства. Придать ей жизненную, социальную, культурную, нравственную силу способен педагог. Младший школьник испытывает большое доверие к учителю. Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучение психологических особенностей личности, логического мышления ученика. Работа с одаренными и способными учащимися, их поиск, выявление уровня развития и творческих способностей, должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы. Творческий тип деятельности характеризуется тем, что он направлен на создание чего-то нового, «все равно будет ли созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [Выготский, 1967, с. 3].

Для ученика слова учителя, его оценивание имеют нравственное значение. А характер отношений между педагогом и детьми во многом определяет эффективность их воспитания и социализации.

Сотрудничество педагогов и родителей – основа школьной жизни ученика. Учитель и родители подают ребенку первый пример нравственности. Пример имеет огромное значение в воспитании младшего школьника. Развить способности школьника можно через привлечение их к участию в разнообразных конкурсах, спектаклях, проектах, акциях, научно-исследовательских работах, предметных олимпиадах. В результате такой работы предоставляется возможность испытать, попробовать себя в разнообразной деятельности, применить на практике полученные знания, определить свои склонности, научиться общению и работе в команде, что, в конечном итоге, обеспечивает и успешную социализацию личности в обществе. Одним из значимых условий является участие детей в российских и международных олимпиадах и конкурсах: Изумруд (УРФУ), ТЮМка (юных математиков) и Математический дебют, Мой Урал, Хочу стать академиком (исследовательские проекты), Первые шаги в науку, Кенгуру, Русский медвежонок и др.

Заниматься развитием интеллектуальных и творческих способностей необходимо. И, прежде всего потому, что полное раскрытие способностей учащегося важно не только для него самого, но и для общества в целом. Творческие и интеллектуальные способности – залог прогресса в любой сфере человеческой жизни.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. Москва, 1967. 64 с.
2. Рабочая программа одаренности. Концепция разработана авторским коллективом: Д.Б. Богоявленская (ответственный редактор), В.Д. Шадриков (научный редактор), Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. Москва, 2003. 90 с.

Е.А. Жесткова

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития языковых способностей младших школьников, представлен факультативный курс «У истоков русского языка», даются методические рекомендации к проведению занятий.

Ключевые слова: младший школьник, способности, языковые способности, факультативный курс.

E.A. Zhestkova

DEVELOPMENT OF LANGUAGE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS: FROM WORK EXPERIENCE

Abstract. The article discusses the features of the development of language abilities of younger students, presents an optional course "At the origins of the Russian language", and provides methodological recommendations for conducting classes.

Keywords: primary school student, abilities, language abilities, optional course.

Одна из основных задач современной школы – создание условий для развития интеллектуальных и творческих способностей обучающихся.

Под способностями в научной литературе понимаются условия, направленные на развитие человека [Рубинштейн, 1989, с. 127]. В качестве основных признаков данного понятия называются индивидуальные особенности восприятия, памяти, воображения, мышления индивида; особенности, связанные с успешностью выполнения определенных видов деятельности; особенности, благодаря которым тот или иной человек легко и быстро может приобрести знания и навыки [Теплов, 1985, с. 16].

Люди при рождении не обладают какими-то способностями, «природа наделяет» их задатками, т.е. особенностями строения мозга, нервной системы, органов чувств, развития и соотношения первой и второй сигнальных систем и др. Благодаря анатомо-физиологическим и функциональным возможностям организма у дошкольников и младших школьников проявляются такие качества, как быстрота и легкость усвоения информации, внимательность, любознательность, интерес к разным видам деятельности, стремление познать и преобразовать окружающий мир. Важно обратить внимание на таких детей, помочь им проявить себя и добиться успеха в конкретной деятельности, способствовать их интеллектуальному и творческому развитию.

Особую группу составляют языковые способности. В лингвистический энциклопедическом словаре дается следующее определение данного понятия: «это многоуровневая, иерархически организованная функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [Лингвистический..., 1990, с. 617].

Школьник, обладающий языковой способностью, легко обобщает и генерирует полученные лингвистические знания, использует их для удовлетворения своих жизненных потребностей, самореализации, успешного взаимодействия с окружающей действительностью.

Опыт педагогической работы в школе показывает, что для овладения фонетическими, фонематическими, лексическими и грамматическими компонентами языка необходимо так построить обучение, чтобы заинтересовать ребят предметом.

Нами разработаны программа факультативного курса «У истоков русского языка», дидактическое пособие, комплекс заданий. Занятия проводятся с сентября 2020 года один раз в неделю с обучающимися 3 классов на базе нескольких школ г. Арзамаса Нижегородской области, с которыми налажено творческое научно-методическое сотрудничество Арзамасского филиала ННГУ [Жесткова, 2022].

Цели и задачи курса: развитие языковых способностей, логического, образного мышления, языковой интуиции, семантической стороны речи младших школьников; формирование умения выполнять логико-языковые и творческие задания, воспитание бережного отношения к родному языку.

Для формирования языковых способностей обучающихся предлагаем логико-языковые, творческие задания, направленные на развитие языковой догадки, образного и логического мышления, эмоциональной стороны речи. В качестве примера предлагаем материал по теме «Языковые особенности старославянского языка».

В процессе знакомства с темой учащиеся узнают некоторые особенности старославянского и современного русского языков, получают возможность через чтение небольших отрывков древнерусских текстов прикоснуться к истории своего народа, проникнуться мудрыми советами летописцев.

Учителю на заметку. Старославянский язык, который, по мнению выдающихся отечественных ученых А.Х. Востокова, И.И. Срезневского, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы, очень выразительный, мелодичный, обладает богатым словарным составом. В современном русском языке встречается очень много слов, которые заимствованы из древнерусских источников. Сравните то, как говорили на Руси и как говорим мы сейчас: глас – голос, очи – глаза, длань – ладонь, ланиты – щеки, перст – палец, ладья – лодка, велий – великий, живот – жизнь.

Задание для учащихся. Прослушайте небольшой отрывок из подлинного текста «Слова о полку Игореве». Какое впечатление на вас произвело данное произведение? Что вы себе представили, когда слушали текст? Уловили ли вы его смысл? Какие образы у вас возникли? Что можете сказать о языке, на котором он написан?

Работа в группах: 1 группа. Прочитайте «Сказку о попе и работнике его Балде» А.С. Пушкина, найдите устаревшие слова, пришедшие в современный русский язык из старославянского языка: ужо, невмочь, не надобно, поп, попадья, розь, оброк, полверсты, ан; определите с помощью словаря их значение. 2 группа. Прочитайте «Сказку о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина, определите значение устаревших слов: величать, сочельник, молвить, молодица, перст, тужить, величать; подумайте, с какой целью автор их использует в тексте; подберите к этим словам синонимы из современного русского языка. 3 группа. Прочитайте «Сказку о царе Салтане...» А.С. Пушкина, найдите 10 старославянизмов, определите их значение, составьте с ними кроссворд.

Далее следует обратить внимание учеников на то, что значение многих слов со временем изменилось: полкъ (поход), жалоба (горе), жестокий (крепкий, сильный), жизнь (достояние, богатство), кощей (раб, пленник).

Подумайте, почему слова дружина, дружить, друг, дружба являются однокоренными? Подсказка: дружина – приближенные к князю, княжеское войско.

Следующие задания, направленные на адекватное восприятие памятников древнерусской письменности, на наш взгляд, очень сложные для младших школьников, однако они способствуют расширению знаний по русскому языку. Проводить такую работу следует поэтапно.

Начать нужно с простого – найти соответствия предложений, взятых из древнерусских текстов, и их русским звучанием (переводом). Можно предложить ребятам подобрать пословицы к данным предложениям и объяснить их смысл; нарисовать иллюстрацию либо составить небольшой текст, в котором в качестве заключения должна быть использована народная мудрость краткого изречения. Подсказка: Не рой яму другому, сам в нее попадешь. Старый друг лучше новых двух. Раз скажи, два раза послушай. Чем неправду говорить, лучше молчать. Далее задание следует усложнить – прочитать и перевести небольшой древнерусский текст, знакомящий с историей и культурой древних славян. Так, ребята читают отрывок из «Повести временных лет»: «По мнозѣхъ же времянѣхъ сѣли суть словѣни по Дунаеви, гдѣ есть ныне Угорьска земля и Болгарьска. И от тѣхъ словѣнь разидошася по землѣ и прозвашася имены своими, гдѣ сѣдше на которомѣ мѣстѣ.» - Спустя много времени сели славяне по Дунаю, где ныне земли Венгерская и Болгарская. И от тех славян разошлись славяне по земле и прозвались именами своими от мест, на которых сели. Подсказка: в Среднем Поднепровье поселились поляне, к северо-западу от них в дремучих лесах жили древляне, между Припятью и Западной Двиной жили дреговичи и т.д. Можно предложить учащимся поработать с картой расселения восточнославянских народов: заштриховать цветными карандашами территории, которые занимали племена; найти информацию о них в справочниках.

Следующее задание связано с работой над отрывком из Изборника 1076 и содержит размышления о важности чтения книг: «Добро єсть, братиє, почитаньє книжьноє, паче вьсакому хрестьяноу, блажені бо рече: испытаюштии свѣдѣніа єго вьсѣмъ сердцемъ вьсыштють єго. Єгда чьтєши кьнигы, не тьщиса бързо иштисти до другыа глависны, нъ поразоумѣи, чьто глаголють кьнигы и словеса та, и тришьды обращтїася о єдиной главизнѣ, рече бо: вь сердцеи моємъ скрыхъ словеса твоїа, да не сьгрѣшу тебе. Не рече: оусты тьчью и сьглаголахъ, нъ и вь сердцеи ськрыхъ, да ну сьгрѣшж тебѣ.» - Благодатно (для нас), братья, чтение книг, особенно же всякому христианину, ибо блаженный сказал: исследующий всем сердцем Его писание обретет Его (Бога). Когда читаешь книги, не старайся быстро прочитать до другой главы, но поразмысли, о чем говорят книги и слова в них, трижды возвращаясь к одной главе. Ибо сказал (Давид): в сердце моем сложил я слова Твои, чтобы не согрешить против Тебя.

Целесообразно подготовить младших школьников к прочтению данного текста: первый раз читает текст учитель, обращая внимание на подчеркнутые слова, далее совместно с ребятами переводит его. Важно также провести беседу по содержанию: Почему автор называет чтение книг благодатным заняти-

ем? Как, по мнению автора, нужно читать книги? Почему нельзя торопиться при чтении? Над чем может поразмыслить читатель? Что бы вы добавили в текст, говоря о важности чтения?

Разработанная и реализуемая нами программа обучения знакомит младших школьников с фонетическим, лексическим, грамматическим, синтаксическим уровнями языка, способствует развитию у них языковых способностей.

Библиографический список

1. Жесткова Е.А. Через познание истоков языка к воспитанию личности // Начальная школа. 2022. № 9. С. 41-47.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва, 1990. 685 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Москва, 1989. Т. 2.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Москва, 1985. Т. 1.

УДК 376.1

И.В. Задевасерс, Е.С. Лунева

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Сегодня сетевые формы взаимодействия рассматриваются в ряду инноваций в сфере образования. Сетевое взаимодействие становится современной высокоэффективной технологией, которая позволяет образовательным организациям динамично развиваться, консолидировать усилия, направленные на повышение качества дополнительного образования, развития качеств и способностей обучающихся. В данной статье представлен опыт эффективного сетевого взаимодействия Центра дополнительного образования «Мой выбор» государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославского педагогического колледжа и государственного профессионального образовательного учреждения Ярославской области Даниловского политехнического колледжа, реализующих деятельность объединений по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам с целью совершенствования творчества и способностей обучающихся.

Ключевые слова: способности, сетевое взаимодействие, организации профессионального и дополнительного образования, обучающиеся.

I.V. Zadevasers, E.S. Luneva

NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' ABILITIES

Abstract. Today, network forms of interaction are considered among the innovations in the field of education. Network interaction is becoming a modern highly effective technology that allows educational organizations to develop dynamically, consolidate efforts aimed at improving the quality of additional education, developing the qualities and abilities of students. This article presents the experience of effective network interaction between the Center for Additional Education "My Choice" of the State Professional Educational Autonomous Institution of the Yaroslavl Region, the Yaroslavl Pedagogical College and the State Professional Educational Institution of the Yaroslavl Region, the Danilov Polytechnic College, which implement the activities of associations for additional general educational general development programs in order to improve creativity and abilities students.

Keywords: abilities, networking, organizations of professional and additional education, students.

В настоящее время одной из важнейших задач образовательной политики государства является организация сетевого взаимодействия образовательных организаций, направленного на обеспечение возможности освоения обучающимися дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы (далее – Программа) с использованием ресурсов организаций профессионального и дополнительного образования [Единый..., 2022; Типовые..., 2022]. Целевой функцией сетевого взаимодействия является создание образовательной системы для обеспечения качества и доступности образования, развития профессионально-личностных качеств и способностей обучающихся.

Сетевое взаимодействие организаций профессионального и дополнительного образования обучающихся направлено на: реализацию совместных образовательных проектов и социальных инициатив для пополнения недостающих ресурсов; повышение качества образования посредством обеспечения доступности и обновления Программ; раскрытие возможностей использования новых форм взаимодействия;

содействие развитию социально-значимых качеств и способностей обучающихся [Сайт..., 2022; Социальное..., 2006].

Сетевое взаимодействие является фактором развития способностей обучающихся, оптимизирующим образовательное пространство, создающим возможность собственного развития всех участников образовательного процесса [Лавров, 2013, с. 6].

Обратимся к опыту сотрудничества Центра дополнительного образования «Мой выбор» государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж (далее – Центр) с государственным профессиональным образовательным учреждением Ярославской области Даниловский политехнический колледж по созданию сетевого взаимодействия в рамках реализации Программ. Центр осуществляет следующие основные виды деятельности: образовательную деятельность посредством реализации Программ различной направленности; инновационную деятельность посредством разработки и реализации инновационных и экспериментальных образовательных и педагогических проектов; организационно-массовую деятельность посредством проведения массовых мероприятий с обучающимися и педагогическими работниками, в том числе организацию участия обучающихся и педагогических работников в мероприятиях различного уровня; оказание практической и консультационной помощи педагогическим работникам образовательных организаций по актуальным вопросам образования, воспитания и развития личности.

Ежегодно реализуется около пятидесяти Программ по нескольким направленностям: художественной, технической, социально-гуманитарной и физкультурно-спортивной. В состав обучающихся Центра входят студенты профессиональных образовательных организаций Ярославской области и школьники.

Основная цель деятельности Центра заключается в создании условий для формирования и развития способностей обучающихся, удовлетворения их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании через реализацию дополнительных образовательных программ и услуг. В знаниях, как и в предметном результате деятельности, зафиксированы способности обучающихся, мотивация, нравственные качества [Шадриков, 2019, с. 27].

Примером успешного сотрудничества в рамках сетевого взаимодействия является опыт сотрудничества по реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Цифровая фотосъемка».

Наряду с прогрессом в области цифровой записи изображения идет стремительное развитие компьютерных технологий. Обе эти сферы деятельности вызывают активный интерес у студентов, в связи с этим в Центре создано объединение технической направленности «Цифровая фотосъемка» под руководством педагога дополнительного образования Екатерины Львовны Быковой.

Программа носит практико-ориентированный характер и позволяет обучающимся овладеть знаниями об особенностях работы с цифровой техникой, компьютерными программами, дающими возможность переносить, редактировать и создавать различные фотоснимки, выводить их на печать. Особенность данной Программы заключается в том, чтобы максимально развивать у обучающихся способности к техническому творчеству, стимулировать развитие технического мышления, закрепление навыков работы с компьютером и цифровой техникой.

Большое внимание в работе с обучающимися уделяется их воспитанию, формированию социально-значимых качеств личности, сплочению коллектива, развитию коммуникативных умений, снятию психологических зажимов, обеспечению условий для творческой самореализации. Занятия в объединении способствуют нравственному воспитанию: взаимоуважению, товарищеской взаимопомощи, уважительному отношению к представителям противоположного пола, воспитанию самодисциплины, способности к самоконтролю и самоуправлению.

Организуя образовательный процесс, педагог-наставник опирается на все типы мотивации (личные интересы обучающихся, осознание ими ценности познания и овладение определенными трудовыми умениями; желание достичь успеха в развитии способностей, мышления и самореализации; стремление заслужить авторитет среди сверстников и взрослых и т.д.). Педагог организует взаимодействие с обучающимся на принципе партнерства, предоставляя каждому возможность проявить себя независимо от личностных качеств и способностей.

Эффективность организации сетевого взаимодействия отражена в деятельности объединения. Обучающиеся объединения принимают активное участие в мероприятиях, выставках, конкурсах, фестивалях, соревнованиях различных уровней, становятся победителями и призерами: конкурс кино-, видео- и фототворчества «Новый взгляд» в рамках XVIII областного фестиваля детского и юношеского художественного творчества «Радуга»; областной дистанционной конкурс компьютерной графики, посвященном 100-летию Центрального аэрогидродинамического института имени профессора Н.Е. Жуковского; конкурс декоративно-прикладного творчества «Красота рукотворная»; региональный этап Всероссийской про-

граммы «Арт-Профи Форум»; областной конкурс «Безопасное поведение в чрезвычайных ситуациях»; фотоконкурсы «За это я люблю Россию!», «Краски осени».

Обучающиеся объединения «Цифровая фотосъемка» участвуют в мероприятиях Даниловского политехнического колледжа. Они регулярно проводят фотосъемки: «Осенний кросс», «День без сигарет», «Автомобилисты», «День учителя», «Пожарная эвакуация», «Профессиональные пробы».

Результатом деятельности объединения «Цифровая фотосъемка» в Даниловском политехническом колледже является расширение уровня технической грамотности обучающихся, что дает возможность работать с компьютерной и цифровой техникой и развивает способности создания цифровой фотографии; воспитание личностных качеств обучающихся, необходимых в современном обществе: широта творческого и технического мышления, высокий уровень художественного и эстетического вкуса, культура труда и общения, нравственные качества, положительная мотивация к познавательной и творческой деятельности, социальная и творческая активность и др.

Реализация сетевого взаимодействия организаций профессионального и дополнительного образования способствует развитию социально-значимых качеств личности обучающегося; созданию уникальной базы для формирования здорового психофизического фундамента; удовлетворению познавательных потребностей; совершенствованию перечня услуг; улучшению системы подачи материала; обеспечению возможностей для профессионального диалога педагогов.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций предоставляет возможности для удовлетворения потребностей в самореализации и самоутверждении, самостоятельного поиска новых социальных ролей, создает полноценное пространство воспитывающей среды, способствует развитию способностей обучающихся.

Библиографический список

1. Единый национальный портал дополнительного образования детей : URL: <http://dop.edu.ru/home/63> (дата обращения 20.09.2022).
2. Лавров М.Е. Региональная модель интеграции среднего профессионального и дополнительного образования: от разработки до реализации. Ярославль : Принтхауз–Ярославль, 2013. 124 с.
3. Сайт Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. Москва. URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения 20.09.2022).
4. Социальное развитие обучающихся в условиях интеграции и/или сетевого Социальное развитие обучающихся в условиях интеграции и/или сетевого взаимодействия организаций разных типов: материалы всероссийской научно–практической заочной интернет–конференции / под науч. ред. Т.Н. Гузиной. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. 266 с.
5. Типовые модели организации образовательного процесса по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам URL: http://детирк38.рф/files/content/navigator/tipovie_modeli/tipovye_modeli_organizacii_obrazovatel_nogo_processa_po_dopolnitel_nym_obweobrazovatel_nym_obwerazvi_vayuwim_programmam.pdf (дата обращения: 21.09.2022).
6. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИПРАН, 2019. С. 21-42.

УДК 37.013.41; 37.018

И.В. Иванова

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК БАЗОВЫЙ ПРИНЦИП ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье представлены отдельные результаты исследования, отражающие идеи рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Одним из базовых принципов, с учетом которого строится система педагогического сопровождения саморазвития одаренных подростков в дополнительном образовании, выступает социальное партнерство. Реализация принципа обеспечивает возможность разработки сопровождаемым проекта саморазвития, основанного на его способностях, индивидуальных потребностях и предпочтениях. В статье отражены принципы, которые должны быть положены в основу взаимодействия образовательной организации, реализующей дополнительное образование, с социальными партнерами: принцип свободного выбора подростком проекта саморазвития в условиях социокультурной среды; принцип ресурсной составляющей социального партнера; принцип воспитательной доминанты социального партнера. Их учет позволит повысить эффективность социального партнерства.

Ключевые слова: одаренность, рефлексивно-ценностный подход, социальное партнерство, саморазвитие, педагогическое сопровождение, дополнительное образование.

I.V. Ivanova

SOCIAL PARTNERSHIP AS A BASIC PRINCIPLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SELF-DEVELOPMENT OF GIFTED ADOLESCENTS IN ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article presents some results of the study, reflecting the ideas of a reflexive-value approach to the pedagogical support of self-development of adolescents in additional education. One of the basic principles, taking into account which the system of pedagogical support for the self-development of gifted adolescents in additional education, is built, is social partnership. The implementation of the principle provides an opportunity for the accompanied person to develop a self-development project based on his abilities, individual needs and preferences. The article reflects the principles that should form the basis for the interaction of an educational organization that implements additional education with social partners: the principle of a teenager's free choice of a self-development project in a socio-cultural environment; the principle of the resource component of the social partner; the principle of educational dominance of the social partner. Taking them into account will improve the efficiency of social partnership.

Keywords: giftedness, reflexive-value approach, social partnership, self-development, pedagogical support, additional education.

Государство и общество всегда были заинтересованы в воспитании поколений талантливых, гениальных сограждан. Безусловно, талантливые люди являются как теми, кто продвигает прогресс, занимается модернизацией государства и общества, экономики. В связи с этим вопросы одаренности традиционно являются актуальными для психолого-педагогической науки, психологической и образовательной практики, в частности, востребовано изучение аспектов диагностики общих и специальных способностей, развития способностей детей с раннего возраста, организации педагогического, психологического, психолого-педагогического, социально-психолого-педагогического сопровождения развития одаренных детей и молодежи. Отдельно стоит вопрос создания оптимальных условий для выявления одаренных детей и подростков, личностного роста обучающихся в образовательных организациях дополнительного образования, что отражено в Федеральном проекте «Успех каждого» ребенка» Национального проекта «Образование» [Паспорт..., 2022].

Необходима интеллектуально и творчески насыщенная, обогащенная, вариативная, индивидуализированная образовательная среда в дополнительном образовании. Во-первых, актуально обновление содержания дополнительного образования, интегрирующего высокий уровень сложности, изменение дополнительных общеразвивающих программ на основе ускорения, углубления, обогащения, проблематизации. Во-вторых, освоение ребенком любой образовательной программы должно обеспечивать реализацию индивидуальной траектории развития ребенка путем самопознания, самосовершенствования, саморазвития. В-третьих, образовательная среда должна в обязательном порядке носить ценностно-смысловой характер, быть насыщенной методами и приемами, направленными на формирование экзистенциальной сферы ребенка. В-четвертых, эффективность взаимодействия ребенка с педагогом обеспечивается его референтностью.

Определяя специфику реализации педагогического сопровождения саморазвития одаренных подростков в дополнительном образовании, осуществлен учет системного подхода к явлению одаренности. В «Рабочей концепции одаренности» [Рабочая..., 2003] подчеркивается, что одаренность или талант свидетельствуют не только о наличии высоких способностей по всему набору компонентов, затребованных структурой деятельности, но и, что особенно важно, интенсивности интеграционных процессов «внутри» субъекта, вовлекающих его личностную сферу. Этот же подход (системный) отражен в трудах Б.М. Теплова, согласно которому в характеристике одаренной личности сочетаются способности не в виде их простой суммы, но как новое интегративное качество [Теплов, 1961]. Ученый утверждает, что нельзя понять одаренность, если ограничиваться лишь анализом специальных способностей и особенностей творчества, нельзя ставить задачу развития одаренности вне связи с формированием ценностно-смысловой и потребностно-мотивационной сфер личности.

Научное видение явления одаренности в рамках системного подхода нашло свое отражение при научном обосновании и организации педагогического сопровождения саморазвития одаренных подростков в дополнительном образовании. Основой рассматриваемого сопровождения выступает разработанный нами рефлексивно-ценностный подход в педагогике, базирующийся на идее взаимообусловленности развития рефлексии и ценностей, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в

условиях ценностно-ориентированной образовательной среды [Иванова, 2017]. Теоретической основой подхода являются: теория преодоления Р. Х.Шакурова, идеи смысла жизни и строительства человеком себя и своей судьбы К. А. Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 1991], Д.А. Леонтьева [Леонтьев, 2011], В. Франкла [Франкл, 1990], экзистенциальный подход к воспитанию, предложный М. И. Рожковым [Рожков, 2002], а также идея ценностно-смыслового осознания деятельности Н. В. Ключевой [Ключева, 2000]. Подход ориентирован на его воплощение в работе с обучающимися подросткового возраста, поскольку проблема саморазвития, его механизмов, средств является наиболее обоснованной с точки зрения возрастной психологии применительно к данному возрасту [Выготский, 1996; Леонтьев, 2011; Эрикссон, 2006] и др.

В качестве ведущих задач в работе с одаренными подростками определены следующие: формирование экзистенциальной сферы подростка; создание условий для осуществления подростком рефлексии сформированных ценностей, нравственной рефлексии своего поведения, мыслей, идей и предпочтений; побуждение к нравственной экспертизе происходящих событий; создание условия для осознанного самопознания подростком имеющихся способностей и интересов и оценки их экологичности; содействие построению и реализации подростком проекта саморазвития, отвечающего его представлениям об образе «Я»-идеальный в настоящее время.

Безусловно, комплекс обозначенных задач вызывает к необходимости расширение взаимодействия в контексте педагогического сопровождения саморазвития одаренных подростков в условиях дополнительного образования. В качестве базового принципа организации рассматриваемого сопровождения выступает социальное партнерство, предполагающее обращение к внешним ресурсам, востребованным в контексте разработки и реализации подростками проектов саморазвития. Речь идет о взаимодействии «... с организациями, учреждениями, предприятиями в рамках реализации образовательных программ» (ФЗ «Об образовании» [Федеральный..., 2022, ст. 15]). Сегодня в ходе реализации дополнительных общеразвивающих программ такое взаимодействие с образовательными организациями разных типов, так и с организациями культуры, спорта, общественными, научными организациями является востребованным, что отражено в приоритетном проекте «Доступное дополнительное образование для детей» [Паспорт..., 2022].

Под взаимодействием образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнерами в нашем случае понимается создание целостного социально-педагогического пространства, в котором имеются и создаются условия для реализации и рефлексии подростками проектов саморазвития разных видов [Иванова, 2019]. В нашем исследовании социальными партнерами выступили организации и предприятия, ресурсы которых стали востребованными для разработки и реализации подростками проектов саморазвития разных видов, в частности: социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Эмоциональный баланс», – семья, психологические и психолого-педагогические центры и службы, вузы психолого-педагогического профиля и т.д.; социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Мои интересы и желания», – семья, образовательные организации дополнительного образования, учреждения культуры и спорта, вузы, реализующие разные направления подготовки, предприятия и организации, центры занятости, молодежные общественные организации и т.д.; социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Интеллектуальное обогащение», – семья, образовательные организации дополнительного образования, школы, вузы, реализующие разные направления подготовки, молодежные общественные организации и т.д.; социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Воля к победе», – семья, образовательные организации дополнительного образования, психолого-педагогические и психологические центры и службы, вузы психолого-педагогического профиля, учреждения культуры и спорта, молодежные общественные организации и т.д.; социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Опыт как путь к успеху», – образовательные организации дополнительного образования, вузы, реализующие разные направления подготовки, учреждения культуры и спорта, предприятия и организации, молодежные общественные организации и т.д.; социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Самоанализ как путь к успеху», – семья, образовательные организации дополнительного образования, психолого-педагогические и психологические центры, вузы психолого-педагогического профиля, учреждения культуры и спорта и т.д.; социальные партнеры, востребованные для разработки и реализации проектов саморазвития вида «Увидеть свое будущее», – семья, образовательные организации дополнительного образования, психолого-педагогические центры и службы, вузы психолого-педагогического профиля, молодежные общественные организации и т.д.

Особенную актуальность для одаренных подростков получили проекты саморазвития вида «Эмоциональный баланс», что является прогнозируемым с точки зрения психологи одаренности. Так, к числу

особенностей одаренных детей обычно относят недостатки волевой регуляции, недостаточное развитие произвольности [Богоявленская, 2011]. Согласно Б.М. Теплову, одаренность представляет собой комплексную категорию, в которой сфокусированы различные, порой, остро противоречивые особенности личности [Теплов, 1961]. Это предполагает, с одной стороны, высокий уровень общего и интеллектуального развития, познавательных и специальных способностей и, вместе с тем, определенные, весьма серьезные трудности в становлении собственного «Я», самореализации и социализации одаренного ребенка. Многими отечественными учеными (Ю.Д. Бабаев, М.Е. Богоявленская, Н.Ю. Синягина, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.) отмечается, что личностное развитие одаренных детей происходит дисгармонично (так называемая «асинхрония развития»). Именно оно, как указывает Е.Г. Артамонов, влияет на ценностные ориентиры детей, их мотивированность, характер самооценки, характер взаимодействия с окружающим миром [Артамонова, 2011].

При реализации проектов саморазвития «Эмоциональный баланс» социальными партнерами выступили психолого-педагогические центры и вузы психолого-педагогического профиля: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского (кафедра социальной адаптации и организации работы с молодежью), Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Стратегия» города Калуги, Информационно-методический центр, г.Юхнов, специалисты которых проводили с подростками психологические тренинги, организовывали коуч-сессии, творческие встречи и т.п. В опытно-экспериментальном исследовании по педагогическому сопровождению подростков в дополнительном образовании приняли участие 830 подростков в возрасте от 11 до 14 лет, обучающиеся в Детско-юношеском центре космического образования «Галактика» г. Калуги, в сельских средних общеобразовательных школах Юхновского района Калужской области (д. Колыхманово, д. Порослицы и с. Щелканово) и в Лев-Голстовской средней общеобразовательной школе Дзержинского района Калужской области, а также 805 родителей и 40 педагогов. Сопровождая подростков, реализующих проекты саморазвития вида «Эмоциональный баланс», была организована деятельность по изучению барьеров, препятствующих развитию личностного потенциала подростков и проведением (по необходимости) индивидуальной консультационной и коррекционной работы психолога с детьми, родителями, педагогами.

Важным теоретическим результатом нашего исследования стало определение и теоретическое обоснование принципов, которые должны быть положены в основу взаимодействия образовательной организации, реализующей дополнительное образование, с социальными партнерами, к которым мы отнесли следующие: принцип свободного выбора подростком проекта саморазвития в условиях социокультурной среды; принцип ресурсной составляющей социального партнера и принцип воспитательной доминанты социального партнера. Данные принципы были сформулированы нами в результате анализа сетевых моделей социального партнерства в условиях дополнительного образования, рассмотренные И. И. Фришман [Фришман, 2020] и рефлексии собственного педагогического опыта [Иванова, 2019; Иванова, 2022]. Принцип свободного выбора подростком своего проекта саморазвития в условиях объективно существующей социокультурной среды обоснован необходимостью учета субъектной позиции подростка при организации взаимодействия сопровождаемого с сопровождающим. Принцип ресурсной составляющей социального партнера обосновывается широтой запроса сопровождаемого с учетом его интересов, предпочтений, желаний и видения содержания своего проекта саморазвития. Полагаем, что при определении социального партнера важно учитывать принцип воспитательной доминанты социального партнера, поскольку представитель организации, выступающей социальным партнером, несет собой уникальный ресурс, являясь для подростка востребованным для реализации его собственного проекта саморазвития, несущего для него субъектную важность и представляющего личную ценность.

Приходим к выводу, что сегодня осуществление педагогического сопровождения саморазвития детей является востребованным в обществе, личностно важным на уровне развития каждого ребенка и видится необходимым с точки зрения государственной образовательной политики. Социальное партнерство обладает существенным развивающим и воспитательным потенциалом для создания ценностно-ориентированной образовательной среды, в которой каждый ребенок, независимо от его способностей, потребностей, имеет возможность чувствовать себя защищенным и получать возможность для саморазвития и самопознания, самореализации в разных видах деятельности. Реализация социального партнерства в рамках педагогического сопровождения саморазвития одаренных подростков в условиях дополнительного образования, должна учитывать принципы, учитывающие субъектность выбора ребенка и направленные на формирование его экзистенциальной и эмоциональной сфер.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 300 с.

2. Артамонова Е.Г. О гармоничном развитии личности одаренных детей // Образование личности. 2011. № 3. С.85-88.
3. Богоявленская Д.Б. Открывая рубрику... // Образование личности. 2011. №3. С.77-84.
4. Выготский Л.С. Психология школьного возраста. Москва : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 222 с.
5. Иванова И.В., Иванов Н.Г. Вклад в решение задач развития научно-технического потенциала подрастающего поколения // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 443. С. 225-235.
6. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: результаты лонгитюдного исследования // Потенциалы и ограничения социализации личности в современном социокультурном пространстве: материалы научно-практической конференции [22 апреля 2022г.]; под науч.ред. Т.Н. Гузиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. С.112-123.
7. Иванова И.В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. №6. Т.9. С.41-49.
8. Клюева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога (ценностно-рефлексивный подход) : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2000. 442 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл; ИЦ Академия, 2005. 352 с.
10. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С.13-14.
11. Паспорт национального проекта «Успех каждого ребенка» : Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3 (утвержден Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 N 16) URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/pasport_federalnogo_proekta_uspeh_kazhdogo_rebenka/ (дата обращения: 08.09.2022).
12. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» (утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.11.2016 N 11). URL: <https://legalacts.ru/doc/pasport-prioritetnogo-proekta-dostupnoe-dopolnitelnoe-obrazovanie-dlja-detei-utv/> (дата обращения: 08.08.2022).
13. Рабочая концепция одаренности; под общ.ред. Д.Б. Богоявленской. Москва, 2003.
14. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4(33). С. 73-77.
15. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Москва, 1961.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (принят Государственной Думой 21.12.2012г., одобрен Советом Федерации 26.12.2012г.; ред. от 30.12.2021; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022). URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 08.09.2022).
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
18. Фришман И.И. Сетевые модели социального партнерства в дополнительном образовании детей как инновационные образовательные практики // Социально-политические исследования. 2020. №2(7). С. 92-101.
19. Эриксон Э. Детство и общество. Москва : Флинта, 2006. 352 с.

УДК 616.896

А.Н. Колупаева

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЛАВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается необходимость развития координационных способностей средствами плавания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. В ходе исследования была разработана экспериментальная методика применения комплекса физических упражнений с изменяющимся уровнем сложности. Эта методика способствует развитию координации детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства артистического спектра, дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES BY MEANS OF SWIMMING IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article considers the need for the development of coordination abilities by means of swimming in preschool children with autism spectrum disorders. In the course of the study, an experimental method of applying a set of physical exercises with varying levels of complexity and different associative material was developed. This technique promotes the development of coordination of preschool children with autism spectrum disorders.

Keywords: disorders of the artistic spectrum, preschool children with autism spectrum disorders, associative boards.

Постановка проблемы. С каждым годом проблема аутизма становится все более актуальной не только для современной психологии и специальной педагогике, но и для специалистов адаптивной физической культуры, так как данное направление несет оздоровительный характер, помогает социализироваться и адаптироваться людям с ограниченными возможностями здоровья. По данным 1 Международной конференции в 2013 (г. Москва) численность детей с расстройствами аутистического спектра составляет 1:88 (каждый 88 мальчик, каждая 254 девочка) (Морозова С.А., 2014). В ноябре 2007 года Генеральная Ассамблея ООН объявила 2 апреля Всемирным днем распространения информации о проблеме аутизма.

Вода обеспечивает идеальную среду для облегчения движений, помогая снизить нагрузку от веса тела до 90%. Теплая вода уменьшает явления психологического стресса, позволяет лучше расслабить мышцы и избавиться от мышечных спазмов и блоков. Хроническая недостаточность физических упражнений может быть одной из причин, по которой дети с аутизмом имеют больший риск страдать от избыточной массы тела. Занимаясь физическими упражнениями в воде, ребенок с расстройством аутистического спектра может поверить в собственные возможности, научиться осознанному контролю над телом, развить мышечную силу и ловкость при играх в воде, улучшить чувство равновесия и баланса, координацию движений.

Цель статьи: Развитие координационных способностей средствами плавания у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Изложение основного материала исследования. Объектом нашего исследования является процесс адаптивного физического развития координационных способностей. Предметом исследования является методика применения комплекса физических упражнений. Для реализации поставленной цели, необходимо решить ряд задач: провести анализ заболевания; проанализировать особенности психофизического развития и физической подготовленности; разработать экспериментальную методику обучения плаванию детей с РАС дошкольного возраста. Исследования длилось с сентября 2021 по май 2022 года и проходило в 3 этапа на базе МКДОУ № 216. На первом этапе был педагогический эксперимент, в нем приняло участие 4 детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (погружение в воду с открыванием глаз под водой, лежание на груди и спине «Звезда», кроль на груди и спине по элементам, кроль на груди с задержкой дыхания).

Тест 1 Цель: оценить координацию движений рук в сагиттальной плоскости. Ребенок начинает маховые движения правой рукой и подключает противоположном направлении движения левой рукой (как при ходьбе). Тест 2 Цель: оценить координацию движений рук в вертикальной плоскости. Ребенок начинает движения вверх-вниз правой рукой, сгибая ее в локтевом суставе, присоединяя по команде левую руку. Движения поочередные: левая рука вверх, правая вниз и наоборот. Тест 3 Цель: оценить координацию движений рук в горизонтальной плоскости. Ребенок начинает движения правой рукой вперед, назад, сгибая в локтевом суставе, присоединять движения левой рукой - вперед-назад. Направления движения противоположные. Тест 4 Цель: оценить координацию движений рук и ног в сагиттальной плоскости. Ребенок отводит в сторону правую руку и в противоположную сторону левую ногу и наоборот. Тест 5 Цель: оценить координацию движений рук и ног в вертикальной плоскости. Ребенок поднимает одновременно согнутую в локте правую руку и сгибает в колене левую ногу и наоборот. Тест 6 Цель: оценить координацию движений рук и ног в горизонтальной плоскости. Ребенок отводит перед правую руку и назад левую ногу и наоборот. Тест 7 Цель: выявить и тренировать координационные возможности детей при упражнении равновесия. Ребенок встает в стойку - носок ноги, стоящий сзади, вплотную примыкает к пятке стоящей впереди — и пытается при том сохранить равновесие. Задание выполняется с открытыми глазами. Время упражнения равновесия фиксируется секундомером, из двух попыток засчитывается лучший результат.

На втором этапе. Экспериментальная группа занималась по разработанной методике обучения плаванию детей с расстройствами аутистического спектра среднего дошкольного возраста. Она основыва-

лась на программе гидрореабилитация лиц с ограниченными умственными возможностями, где формировались навыки плавания: статика (удержание положения тела на спине и на груди); динамика (движения руками, ногами, туловищем, продвижение тела в воде в согласовании с дыханием, погружением головы в воду, задержкой дыхания). И. п.: лежа на спине руки вдоль туловища, прижаты к ногам: - попеременная работа ногами. И.п.: лежа на спине правая рука вверх, левая вниз, попеременная работа ногами: - левая рука проносится вверх над водой; - и. п. То же правой рукой. И.п.: лежа на спине правая рука вверх, левая вниз, выполняется попеременная работа ногами: - поочередно, над водой перемещается правая рука вверх – вниз, левая вниз – вверх; - то же в противоположном направлении. И. п.: лежа на спине руки в стороны, ладони вперед; - попеременная работа ногами. И. п.: лежа на спине руки в стороны, ладони вперед, выполняется попеременная работа ногами: - на каждые 3 гребковых движения ногами хлопок перед собой. И. п. лежа на спине руки в стороны, выполняется попеременная работа ногами. 1 – руки вперед; 2 – коснуться большим пальцем подмышки; 3 – руки вперед; 4 – правая вверх, левая вверх; 5 – руки вперед; 6 – коснуться большими пальцами подмышек; 7 – руки вперед; 8 – и. п. 1 – 8 – то же левой.

Третий этап включил: анализ и обобщение полученных результатов. Для оценки навыков плавательной подготовленности использовались специальные тестовые упражнения, которые были адаптированы к занимающимся детям с РАС («звездочка», «выдох в воду», «скольжение на груди», «ноги кроль с доской», «освоение водной среды»). Выполнение контрольных упражнений проводилось в начале и в конце исследования, в присутствии инструктора по плаванию, родителей ребенка. В результате проведения исходных измерений детей из особенностей двигательной сферы мы отметили нарушения крупной моторики, неразвитость движений координационной направленности, сложность с согласованием действий. У всех детей был не сформирован навык плавания. По результатам педагогического эксперимента установлено, что произошло значительное улучшение всех показателей. Результаты проведенных тестов на уровень обученности плаванию указывают, что средний показатель в упражнении «Погружение в воду с открыванием глаз под водой» улучшился 1,75 сек (64%), в упражнении «Лежании на груди» и «Лежании на спине» увеличился 2,5 сек (83%) и 1 сек (25%) соответственно, упражнение «Кроль на груди по элементам» и «Кроль на спине по элементам» улучшился 4 м (57%) и 7 м (87%), в упражнении «Плавание кроль на груди с задержкой дыхания» показатель улучшился на 3,75 м, что говорит об улучшении почти в два раза.

Вывод. Все эти результаты подтверждают рабочую гипотезу и доказывают эффективность разработанной экспериментальной методики развития координационных способностей средствами плавания у детей с расстройствами аутистического спектра среднего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе: материалы к спецкурсу / под ред. С.А. Морозова. Москва : Сигнал, 2014. С. 247.
2. Булгакова Н. Ж. Лечебная и адаптивная физическая культура. Плавание. Москва : Юрайт, 2018. 401 с.
3. Воронова Е.К. Программа обучения детей плаванию в детском саду. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2010. 80 с.
4. Казаков Д.Ю. Формирование акта дыхания в процессе гидрореабилитации у детей аутистов. Санкт-Петербург, 2013. 138 с.
5. Рыбак М.В. Занятия в бассейне с дошкольниками. Москва : ТЦ Сфера, 2012. 96 с.
6. Феррари П. Детский аутизм. Москва : РОО «Образование и здоровье», 2006. С. 127.
7. Шаяхметова Э.Ш., Линтварев А.Л., Бартдинова Г.А., Соколова В.А. Обучение плаванию детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5 (107). Ч. 4. 2021. С. 166–169.

УДК 159.9

А.И. Коротаева

ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния проектной деятельности на развитие интеллекта младших школьников. Определено содержание проектной деятельности младших школьников, а также критерии интеллектуального развития, привлечена экспертная оценка учителя. Выявлены критерии интеллекта наиболее чувствительные для формирования в период использования проектной деятельности, а

также те, что являются трудноформируемыми. Ко второй группе относятся наиболее сложные свойства мышления. Проведен факторный анализ.

Ключевые слова: проектная деятельность, младшие школьники, интеллект.

A.I. Korotaeva

INFLUENCE OF PROJECT ACTIVITIES OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE

Abstract. The article deals with the problem of the influence of project activities on the development of the intelligence of younger schoolchildren. The content of the project activity of younger schoolchildren, as well as the criteria of intellectual development are determined, the expert assessment of the teacher is involved. The criteria of intelligence are the most sensitive for formation during the use of project activities, as well as those that are difficult to form. The second group includes the most complex properties of thinking. A factor analysis was carried out.

Keywords: project activity, junior schoolchildren, intelligence.

Интеллектуальное развитие выступает как важнейшее компонент любой человеческой деятельности. Л.Ф. Бурлачук [Бурлачук, 2006] формулирует следующие подходы к определению интеллекта: это то, что измеряется тестами интеллекта, это обобщенная способность к обучению, это способность к отвлеченному, абстрактному мышлению, это то, что обеспечивает эффективность адаптации, поведения в сложной среде. На данный момент существуют следующие концепции: интеллект как биологический феномен; интеллект как социокультурный феномен; психометрический интеллект. А.В. Дружинин добавляет четвертый подход, это обыденные характеристики интеллекта.

Цель исследования — реализация проектной деятельности как фактора интеллектуального развития. Проект – это продукт людей творческой или узкопрактической деятельности» [Лопатухина, 2015, с. 37]. «Проект представляет собой комплекс усилий (включающих анализ цели и проблемы), которые должны управляться и планироваться для достижения желаемых изменений в организациях, окружении людей, знаниях, отношении к жизни, включает новую сложную задачу или проблему и должен быть завершен в заранее определенное время [Михалкина, 2016]. В. И. Слободчиков определяет сферы применения проекта как «оформленного комплекса инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности» [Слободчиков, 2007, с. 29]. Проектная деятельность зарекомендовала себя с положительной стороны в системе образования: она позволяет сформировать у будущего поколения ориентацию в жизненном пространстве, конструирует возможность выбора.

В процессе организации проектной деятельности детей А.И. Савенков [Савенков, 2007] выделяет следующие этапы: постановка проблемы; выдвижение гипотетической идеи; сбор материала; анализ и обобщение полученных данных; подготовка и защита итогового продукта. На каждом из них для развития у детей умений выделять проблемы, выдвигать гипотезы, осуществлять сбор, анализ и обобщение необходимой информации, делать выводы и умозаключения ученый предлагает использовать соответствующую систему упражнений. Оценка качества проектов осуществляется по следующим критериям: степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом; степень включенности в групповую работу и четкость выполнения отведенной роли; практическое использование предметных и интегрированных знаний, умений и навыков; степень осмысления использованной информации; оригинальность идеи, способа решения проблемы; уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчета, обеспечения объектами наглядности; владение рефлексией; прикладное значение полученных результатов. Результат взаимодействия подведение итогов и оценка проектной деятельности младших школьников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Белогостицкой СОШ Ростовского района. В исследовании принимали участие 52 учащихся младшего школьного возраста (четвертые классы). В ходе исследования на начальном и заключительном этапе нами были использованы следующие методики: матрицы Равена; субтест «Осведомленность» Векслера; методика «Исключение лишнего»; методика «Простые аналогии»; тест Э.Ф.; методика для учителя начальных классов «Интеллектуальный портрет класса». В течение эмпирического исследования с учащимися был проведен проект «Космос и человек» с целью проверки гипотезы.

На первичном диагностировании были исследованы следующие критерии интеллектуального развития учащихся 4-го класса: невербально-логическое мышление, осведомленность, исключение лишнего, аналогия, обобщение. Исходя из данных результатов можно сделать вывод, что большинство детей про-

демонстрировало средние и выше среднего результаты. Отметим, что наибольшую трудность у обучающихся вызвали свойства аналогии и обобщения.

В ходе эмпирического исследования учителю начальных классов было предложено составить интеллектуальный портрет класса до проведения проекта и после его реализации. Педагогу предложено оценить, используя пятибалльную шкалу, учащихся по следующим критериям: оригинальность мышления, гибкость мышления, продуктивность, способность к анализу и синтезу, классификация и категоризация, увлеченность содержанием задачи, перфекционизм, социальная автономность, лидерство, соревновательность, широта интересов, чувство юмора. Исходя из оценки первичных результатов, видим, что, по мнению педагога, у младших школьников недостаточно сформирована операция классификации и категоризации, увлеченность содержанием задачи, перфекционизм и социальная автономность. После первичного исследования с учащимися был реализован проект. Продуктом данного проекта являются: буклет, презентация, рисунки учащихся. Значимость различий во втором замере была выявлена по показателям исключения лишнего и обобщения ($p \leq 0,01$). Можно отметить положительное влияние проектной деятельности на данные операции. Отметим, что осведомленность, невербальные показатели интеллекта и действия по аналогии значимо не изменились. Можно предположить, что данные операции сложные, их формирование долговременное, следовательно, в рамках одного проекта достигнуть существенных изменений не представляется возможным. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что по выделенным критериям у младших школьников улучшились такие свойства, как обобщение и способность к выделению существенных признаков, а по оценке педагога такие критерии, как продуктивность мышления и способность к анализу и синтезу. Посредством факторизации осуществлено выявление тенденций влияния проектной деятельности на развитие интеллекта. Факторная модель объясняет 51% дисперсии фактора, способствующего формированию способности исключения лишнего и обобщения; 43% дисперсия фактора, определяющего гибкость мышления младшего школьника, что позволяет говорить о частичном влиянии реализуемого проекта на развитие интеллекта, так как проектная деятельность оказала положительное влияние не на все критерии развития интеллекта, которые были выделены для исследования. Максимальный вес именно этих факторов свидетельствует о традиционном понимании интеллекта.

В результате проведенного эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что проектная деятельность младших школьников оказывает положительное влияние на развитие интеллекта по отдельным критериям. Отметим, что не только выполненная младшими школьниками проектная деятельность является фактором, способствующим развитию интеллекта. Деятельность в данном направлении педагогов и родителей, а также другие факторы оказывают влияние на развитие интеллекта.

Библиографический список

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 351 с.
2. Лопатухина Т.А., Осипова А.В. Международные проекты и авторская проектная деятельность в образовании // CETERIS PARIBUS. 2015. № 2. 37 с.
3. Михалкина Е. В. Организация проектной деятельности. Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2016. 146 с.
4. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. Самара : Учебная литература, 2007. 32 с.
5. Слободчиков В. И. Методология и экспертиза инновационных образовательных проектов // Экспертиза образовательных проектов : материалы Междунар. науч.- практ. конф. Минск, 2007. С. 28–41.
6. Чердынцева Е.В. Организация проектной деятельности в начальной школе // Известия Саратовского университета Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2009. № 1.

УДК.37.018.4

Н.В. Короткова

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «одаренность». Подчеркивается необходимость создания условий для развития природной одаренности. Характеризуются основные направления и формы деятельности в рамках региональных проектов «Ярославская математическая школа» и «Умники и умницы Ярославии» в качестве примера результативного практического опыта работы образовательной организации дополнительного образования по выявлению и сопровождению обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности.

Ключевые слова: одаренность, способности, виды одаренности, дополнительное образование.

ACTIVITIES TO IDENTIFY AND DEVELOP SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS

Abstract. The article deals with the concept of «giftedness». The necessity of creating conditions for the development of natural talent is emphasized. The main directions and forms of activity within the framework of the regional projects «Yaroslavl mathematical school» and «Clever men and clever girls of Yaroslavia » are characterized as an example of effective practical experience of an educational organization of additional education in identifying and supporting students with signs of intellectual giftedness.

Keywords: giftedness, abilities, types of giftedness, additional education.

Ускоренные темпы развития науки и техники, актуальность наукоемких и высокотехнологичных отраслей производства, общие тенденции на техническое усложнение и развитие всех сфер жизни современного общества определяют приоритет деятельности по преумножению главного достояния страны – человеческого капитала.

«Современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России» [Концепция..., 2012].

В отечественной психолого-педагогической науке изучением природы одаренности занимались Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и другие, однако единого понимания таких категорий, как способности, одаренность, талант, гениальность не существует.

Мы используем терминологию, данную в «Рабочей концепции одаренности»: «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [Рабочая..., 2003, с. 8]. В педагогике и психологии существуют две крайние точки зрения. Сторонники одной из них полагают, что при создании благоприятных условий до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка. Для других одаренность – уникальное явление, и необходимо проводить работу по выявлению детей с признаками одаренности. Мы придерживаемся следующей позиции: определенные способности присущи многим детям и потенциально могут обеспечить им успех в том или ином виде деятельности, тогда как реальные высокие результаты демонстрирует значительно меньшая часть детей. Неоспорим тот факт, что при создании благоприятных условий, природная одаренность раскрывается с большей полнотой.

Задача создания общенациональной системы выявления и развития талантливой молодежи с целью развития «интеллектуального потенциала страны» отражена в целом ряде нормативно-правовых документов сферы образования: «Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи» [Концепция, 2012].

С 2010 года в Ярославской области функционирует государственное образовательное учреждение дополнительного образования Ярославской области «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа» (далее – ЯРИОЦ «Новая школа», центр), команда которого внедряет передовой опыт работы с юными талантами, открывая новые пути сопровождения детей с разными видами интеллектуальной одаренности, став передовым центром дополнительного образования высокомотивированных школьников. Среди основных задач деятельности центра следующие: создание условий для поддержки талантливых детей в Ярославской области, развития мотивации личности к познанию и творчеству; целенаправленное формирование педагогической системы, координирующей региональные программы воспитания, оздоровления и развития детей, занимающих лидерские позиции в различных видах деятельности и творчества, имеющих достижения муниципального, регионального и федерального уровня; выявление и развитие интеллектуального и творческого потенциала детей и подростков и др.

Деятельность специалистов ЯРИОЦ «Новая школа» направлена на выявление и развитие у обучающихся разных типов одаренности: интеллектуальной одаренности в области гуманитарных наук (в рамках проекта «Умники и умницы Ярославии»), в области математических наук – в рамках проекта «Ярославская математическая школа»), в области естественных наук – в рамках проекта «ФАРМСТАРТ», лидерской (социальной) одаренности – в рамках областного конкурса «Ученик года» и т.д.

Рассмотрим специфику работы с одаренными обучающимися на примере двух проектов, в каждом из которых в соответствии с поставленными целями приоритетными являются разные виды деятельности и формы работы.

Реализуемый с 2013 года региональный проект «Ярославская математическая школа» не теряет своей актуальности, так как обеспечивает запрос социума на предоставление качественного математического образования, способствует повышению результативности обучения школьников в области математики в регионе, а также обеспечивает формирование компетенций, необходимых для их социальной, личной и профессиональной жизнедеятельности в будущем. «Стремительная математизация и информатизация многих сфер человеческой деятельности и в связи с этим возросшая в современном мире роль математических знаний, логического стиля мышления, математической культуры требуют особого внимания к математическому образованию школьников», выявлению и сопровождению детей с признаками математической одаренности [Концепция..., 2013]. Так как математическая одаренность «... связана и развивается в специальной математической деятельности» [Математическая..., 2001, с. 46], важно выстроить эту деятельность так, чтобы получить максимальные эффекты. Реализация данного проекта «позволила создать в Ярославской области эффективную систему дополнительного математического образования и выстроить уникальную модель выявления, сопровождения и развития детей с признаками математической одаренности» [Богомолов, 2016].

На первом этапе осуществляется деятельность, обеспечивающая массовый охват обучающихся региона: проводятся муниципальные и региональные олимпиады, игры, турниры и конкурсы по математике как в очном, так и в дистанционном формате, среди которых можно выделить региональную олимпиаду школьников по математике (в 2022 году участвовало более 4500 детей), областную игру «Математический квадрат» (426 участников из 52 образовательных организаций), «Бонусы. Онлайн» (в 2022 году – 354 обучающихся 5-6 классов из 47 образовательных организаций), проведение математических состязаний в начальной школе (в 2021 году в них приняло участие более 1500 школьников из 19 образовательных организаций 12 муниципальных районов).

Массовые мероприятия позволяют развивать познавательную активность и предметный интерес школьников, стимулировать их к дополнительным математическим занятиям, а специалистам – выделить тех детей, кто обладает не только склонностью к математике, но и незаурядными способностями, и пригласить их на обучение в математические объединения, которые представляют собой сеть математических кружков во всех муниципальных районах/городских округах Ярославской области. Для обеспечения деятельности математических объединений преподавателями высших учебных заведений Ярославской области был разработан уникальный авторский учебно-методический комплекс «Математика: удивительный мир логики и творчества», по которому организуется образовательный процесс как в очной, так и в очно-заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий и форм электронного обучения. Итоговыми являются контрольные мероприятия за полугодие и год, организуемые в два этапа: итоговая контрольная работа выполняется школьниками на базе своих образовательных организаций и проверяется дважды: руководителем математического объединения и преподавателем ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»; по ее итогам участники объединения с высокими рейтингами приглашаются на личную устную математическую олимпиаду. В 2021/2022 учебном году прошли обучение в математических объединениях 770 школьников разного возраста. Далее заинтересованным детям предлагаются для освоения программы «Методы решения олимпиадных задач по математике», «Занимательная математика», «Стратегии решения олимпиадных задач по математике», «Нестандартные математические задачи и стратегии их решения», «Избранные главы математики».

С наиболее способными в области математики и высокомотивированными обучающимися ведется специальная тренерская работа по подготовке к участию в различных межрегиональных, всероссийских, международных олимпиадах, турнирах и конкурсах. Обучение в профильных лагерях, на учебно-тренировочных сборах под руководством высококвалифицированных наставников ярославских вузов и приглашенных специалистов из других регионов позволяет обеспечивать высокий уровень математической подготовки школьников. С 2015 года юные математики Ярославской области принимают участие в предметных сменах по направлению «Наука» в Образовательном центре «Сириус» (г. Сочи). В рамках проекта «Ярославская математическая школа» в 2021/2022 учебном году была осуществлена подготовка и организовано участие 69 обучающихся Ярославской области в 7 престижных российских командных и индивидуальных состязаниях по математике. Кроме того, о результативности данной деятельности свидетельствует ежегодный рост количества участников заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по математике, а также высокие награды международных математических конкурсов.

Иначе строится работа с интеллектуально одаренными детьми, ориентированными на предметы гуманитарного цикла, в рамках регионального проекта «Умники и умницы Ярославии» (реализуется с

2013 г.), в который входят региональная олимпиада школьников «Умники и умницы Ярославии» (далее – Олимпиада), мероприятия, направленные на профориентацию старшеклассников и на обеспечение участия команды обучающихся Ярославской области в телевизионной гуманитарной олимпиаде школьников «Умницы и умники» (г. Москва). Участие в Олимпиаде предполагает углубленное изучение истории, литературы, культуры и искусства, общих вопросов в области права, обществознания и экономики.

«Данная олимпиада принципиально отличается от традиционных образовательных форматов, в том числе и от большинства классических интеллектуальных состязаний. Главной особенностью Олимпиады «Умники и умницы Ярославии» является то, что это не просто проверка знаний участников по определенному учебному предмету, а интегрированная интеллектуальная игра, которая позволяет школьникам проявлять широкий спектр знаний в различных научных областях, развивать свои умения и навыки, реализовывать себя в новом качестве в интеллектуальной творческой деятельности» [Зокирова, 2018].

Отборочный тур Олимпиады проходит в очной форме и состоит из нескольких испытаний. Первое – это написание творческой работы (эссе) на заданную тему, которая, как правило, посвящена общекультурным вопросам, связанным с жизнедеятельностью современного общества, либо культурно-историческим аспектам. Например, «Ярославль и ярославцы в истории и культуре России», «Культура – предмет потребления или предмет поклонения?», «Что для вас литература: школьный предмет, искусство или ...?», «За что я люблю/не люблю место, где я живу» и другие. В форме эссе участники должны высказать личностную позицию, убедительно ее аргументировать, опираясь на знания, жизненные наблюдения, опыт и личный культурный бэкграунд.

Далее участники Олимпиады выполняют тестовую работу, которая содержит категории вопросов из области истории, литературы, культуры и искусства, в завершении испытаний – проходят собеседование с членами жюри, в ходе которого определяются их мотивационная готовность, общий уровень компетентности в освоении гуманитарных предметов, а также коммуникативные способности. Все эти качества и знания необходимы участникам основного тура для достойной конкурентной борьбы в четвертьфинальных, полуфинальных и финальных играх телевизионного интеллектуального шоу в роли агонистов или теоретиков. Каждая игра состоит из «Пролога», «Агона» и «Эпилога». «Пролог» включает два конкурсных испытания: конкурс русского языка (выполнение письменного задания по орфографии и(или) пунктуации) и конкурс красноречия – выступление агониста на заданную тему из таких предметных областей, как история, литература, краеведение, культура и искусство. Например, «Первые лица государства в Ярославле: от Грозного до наших дней», «Архитектура Ярославского края», «Усадьбы Ярославского края», «Первые цари из династии Романовых и их эпоха: Михаил Федорович, Алексей Михайлович, Федор Алексеевич», «Жизнь и творчество Ивана Сергеевича Тургенева», «Петр I в истории России», «Наука Ярославского края», «Жизнь и творчество Леонида Витальевича Собинова».

«Однако региональная олимпиада школьников «Умники и умницы Ярославии» не решала бы выше обозначенные цели и задачи, обеспечивающие интеллектуальную и творческую самореализацию старшеклассников, если бы не включала в себя систему дополнительных образовательных мероприятий: научно-популярные лекции и семинары ведущих ученых, актуализирующие имеющиеся у школьников знания, структурирующие информацию, обогащающие ее новыми фактами; занятия по сценической речи, которые позволяют школьникам обрести речевые навыки (речевое дыхание, артикуляция, дикция); психологические тренинги, направленные на формирование практических навыков стрессоустойчивости и структурирования таких необходимых для участников личных качеств, как аттракция, ассертивность, креативность; занятия, способствующие развитию умений и навыков ведения дискуссий, участия в дебатах и публичных выступлениях, позволяющие приобрести опыт правильно формулировать тезисы и вопросы оппонентам, подбирать сильные аргументы и показательные примеры, приводить их в систему» [Зокирова, 2018].

Эффективность данной системы работы с детьми, обладающими интеллектуальной одаренностью, подтверждает тот факт, что с 2016 года ярославские школьники ежегодно становятся победителями и призерами телевизионной гуманитарной олимпиады школьников «Умницы и умники» (г. Москва), которую проводит ООО «Студия Юрия Вяземского «ОБРАЗ-ТВ», успешно поступают и обучаются в ведущих вузах г. Москвы и Ярославля.

Таким образом, можно говорить о том, что своевременное выявление, создание необходимых психолого-педагогических условий для развития, грамотное сопровождение детей с признаками природной одаренности, профессиональное взаимодействие высококлассных специалистов с детьми, основанное на субъектном отношении педагога к обучающемуся, индивидуальном и мотивационном подходах позволяют развиться их одаренности в более полной мере, обеспечить успешное дальнейшее социальное становление ребенка.

Библиографический список

1. Богомолов Ю.В., Власова М.Д., Кривунь М.П., Леонова И.С. Ярославская математическая школа как модель выявления, сопровождения и развития детей с признаками математической одаренности. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 111 с.
2. Зокирова К.Л. Региональная олимпиада школьников «Умники и умницы Ярославии» как средство самореализации старшеклассников // Организация работы с одаренными детьми в системе дополнительного образования: опыт регионов: сборник материалов III межрегиональной (заочной) научно-практической конференции, 2018. [Электронный ресурс].URL: <http://dopobr.68edu.ru/about-us/structure/centrod/konferenciya-odardeti/conf-org-od> (Дата обращения: 14.09.2022).
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утвержденная Президентом Российской Федерации 03.04. 2012 г. № Пр-827). URL : <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/> (Дата обращения: 15.09.2022).
4. Концепция развития математического образования в Российской Федерации утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506/> . (Дата обращения: 15.09.2022).
5. Математическая одаренность: индивидуальные, гендерные и возрастные особенности: дис. канд. псих. наук, 19.00.01 / Елена Аркадьевна Крюкова. Пермь, 2001. 198 с.
6. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева [и др], 2003. 95 с.

УДК 159.9

К.В. Макарова, Д.С. Хабибулоева

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье дается понятие интеллектуальные операции. Рассматривается комплекс упражнений и дидактических игр, используемые на уроках. Дается сравнительный анализ проведенных диагностик.

Ключевые слова: интеллектуальные операции, анализ, сравнение, способности, функциональная система, дидактическая игра, развивающие упражнения.

K.V. Makarova, D.S. Habibuloeva

DIDACTIC GAME AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL OPERATIONS OF YOUNGER STUDENTS

Abstract. The article gives the concept of intellectual operations. A set of exercises and didactic games used in the lessons is considered. A comparative analysis of the diagnostics carried out is given.

Keywords: intellectual operations, analysis, comparison, abilities, functional system, didactic game, developing exercises.

В Отечественной психологии значительный вклад в развитие теории способностей внес В.Д. Шадриков. В.Д.Шадриков, определил, что «способности - свойства функциональных систем, которые имеют индивидуальную меру выраженности, обеспечивают легкость вхождения в деятельность и продуктивность этой деятельности» [Шадриков, 2002, с. 28].

«В современных психологических исследованиях способности рассматриваются с позиции функциональных систем, в структуру которых входит и природный компонент в виде функциональных механизмов, и социально формируемый компонент в виде операционных механизмов, нарабатываемых в деятельности» [Макарова, 2016].

Что касается функциональных систем, то здесь автор дает следующее описание: «...совокупность нервных связей, нейронных цепочек, нервных окончаний, врожденных программ поведения, которые обеспечивают определенную психическую функцию» [Шадриков, 2002].

В данной работе анализируются операционные механизмы. Свое развитие у ребенка они начинают с внешних предметных действий. Функциональная система мышления формируется с двух лет. Основным механизмом их формирования является интериоризация, когда внешние предметные действия постепенно переходят во внутренний план, где начинают формироваться мыслительные операции.

В. Д. Шадриков считает, что именно интеллектуальные операции оказывают прямое влияние на формирование и развитие способностей человека. Интеллектуальные операции не присутствуют у человека с рождения, они начинают проявляться и формироваться только к двум годам жизни. Впервые интеллектуальные операции у ребенка проявляются в системе взаимоотношений с матерью. До 2-х лет они выражаются через внешние предметные действия, и к 3-м годам через механизмы интериоризации переходят во внутренние предметные действия. Таким образом мыслительная и интеллектуальная деятельность совершенствуется при помощи простых мыслительных операций: сравнение, обобщение, анализ и синтез, классификация, конкретизация, абстракция, систематизация, аналогия, структурирование, рассуждения, индукция, дедукция, ассоциация, суждение, умозаключение и т.д. В. Д. Шадриков раскрывает все интеллектуальные операции, мы остановимся только на анализе и сравнении.

Особое место в развитии интеллектуальных операций занимает школа (школьное обучение). Период младшего школьного возраста длится с 7 до 10-11 лет, основными видами деятельности ребенка являются предметное и социальное взаимодействие, игра, учеба. В школьном курсе младшему школьнику часто приходится сталкиваться с мнемическими процессами (процессы, обеспечивающие запоминание, сохранение и воспроизведение в головном мозге информации). Развитие интеллектуальных операций необходимо для решения мнемических задач. Ведь основным способом запоминания у школьников является многократное повторение материала. Проведенный В.Д. Шадриковым анализ школьных программ по отдельным предметам показал, что, формирование интеллектуальных операций происходит в основном в математике, хотя другие учебные предметы, например, русский язык, несут в себе в этом отношении огромный потенциал. Для развития интеллектуальных операций необходимо использовать различные упражнения, которые помогут в развитии необходимой операции.

Сформированность операций мышления обуславливает уровень успеваемости ученика в учебной деятельности. Работать, развивать и обучать детей в начальной школе следует только в определенной системе. Благоприятным фактором для вовлечения ребенка в учебную деятельность является дидактическая игра.

Дидактическая игра актуализирует развитие мыслительных операций и учебных действий у детей младшего школьного возраста. Необходимо правильно подбирать дидактические игры, которые будут способствовать развитию разнообразной умственной деятельности и формированию определенных мыслительных операций.

Различные виды игр по-разному воздействуют на развитие операционных механизмов. В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллектуальных операций.

С целью развития интеллектуальных операций младших школьников мы использовали следующие дидактические игры. Игра «Почтальон» направлена на развитие интеллектуальных операций (анализа, сравнение), а также на закрепление знаний, учащихся по подбору проверочного слова, расширению словарного запаса; игра «Найди место» направлена на развитие интеллектуальной операции сравнения и закрепления знаний геометрических фигур и умения их различать; игра «Найди пару» способствует закреплению знаний учащихся в подборе слов, отличающихся друг от друга одним звуком, развивать фонематический слух.

Элементы упражнений на развитие различных интеллектуальных операций представлены в таблице № 1.

Таблица 1.

Упражнения на развитие интеллектуальных операций в игровой деятельности

Интеллектуальные операции	Упражнения
Анализ и синтез	Необходимо собрать из двух частей картинку. Первую часть разрезаем на 6 кусков. А вторая часть на несколько кусков под различным углом. Ребенку ставится задача: «нам необходимо починить картинку». Если ребенок не справляется с задачей, то необходимо попросить, чтобы ребенок внимательно посмотрел и попробовал еще раз исправить.
Сравнение	Из спичек выкладываем фигуру человека, кладем перед ребенком. Команда: «Я сделал (-а) человечка из спичек. Посмотри и постарайся сделать такого же человечка.» Не акцентируем внимание на особенностях. Результат ребенка сравниваем с образцом. Если выявляются ошибки, то предлагаем самостоятельно их исправить. Демонстрируем рисунки и объясняем, что, только используя карандаш необходимо быстро и точно повторить симметричный. Все линии должны быть прямыми, соединяющими все углы фигуры. В результате оценивается, точность, аккуратность.

С целью выявления уровня развития интеллектуальных операций у младших школьников на первом этапе обучения нами было реализовано экспериментальное исследование. В нем приняли участие 25 младших школьников, учащихся 1 «Д» и 1 «А» класса ГБОУ Школа № 1514 г. Москвы. Учащиеся 1 «Д» класса составили экспериментальную группу, а учащиеся 1 «А» класса контрольную группу.

Первым этапом нашего исследования стало изучение первичного проявления интеллектуальных операций младших школьников. В экспериментальной работе использовались диагностические методики «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) и «Образец и правило» (А.Л. Венгер) [Московский..., 2018], выявляющие такие интеллектуальные операции анализа и сравнения.

В таблице 2 представлены показатели интеллектуальных операций до развивающих упражнений.

Таблица 2.

**Обобщенная таблица показателей мыслительных операций
(1 констатирующий эксперимент (средний балл))**

	анализ	сравнение
Экспериментальная группа	3,21	2,40
Контрольная группа	3,08	2,96

Проанализировав полученные результаты, нами была выявлена, недостаточная сформированность интеллектуальной операции сравнения, проявляющаяся в затруднении младших школьников выделять составные части рисунка.

После проведенных в течение года развивающих упражнений мы провели второй констатирующий эксперимент в экспериментальной группе. В контрольной группе развивающие упражнения не проводились, но второй констатирующий эксперимент по тем же методикам проводился. Результаты второго констатирующего эксперимента (двух групп) представлены в таблице № 3.

Таблица 3.

**Обобщенная таблица показателей мыслительных операций
второго констатирующего эксперимента в двух группах (средний балл)**

	анализ	сравнение
Экспериментальная группа	3,91	3,86
Контрольная группа	3,38	3,41

Анализ исследования мы начали с рассмотрения уровня сформированности интеллектуальных операций в середине года и в конце. Для этого мы изучили выраженность каждой исследуемой интеллектуальной операции (анализ, сравнение) у каждого учащегося. Сравнивая проявления мыслительных операций, мы обнаружили, что уровень их развития заметно повысился, средний балл интеллектуальной операции анализа с 3,21 на 3,91; сравнения с 2,4 на 2,96 балла. В целом это говорит о том, что нами были верно подобраны игровые упражнения для развития интеллектуальных операций на уроках.

Также мы сравнили результаты диагностик 1 констатирующего этапа и 2 констатирующего этапа в контрольной группе.

Анализируя результаты развития интеллектуальных операций (анализ, сравнение) в контрольной группе, мы можем отметить повышение уровня развития операций: анализа с 3,08 на 3,91 балла; сравнения с 2,96 на 3,41 бала.

Мы можем наблюдать заметную разницу в развитии интеллектуальных операций учащихся, с которыми мы целенаправленно проводили специально подобранные упражнения из игр, и учащихся контрольной группы, которые обучались без элементов развивающих игр на уроке. Показатели развития интеллектуальных операций в экспериментальной группе после проведенных упражнений стали выше, чем в контрольной группе. Это говорит об эффективности развивающих упражнений из дидактических игр, подобранных нами для развития операционных механизмов мыслительных способностей младших школьников.

На сегодняшний день система образования предъявляет завышенные требования к учителю и к ученику. Для их реализации педагог должен повысить уровень интеллектуального развития младшего школьника. Задача каждого учителя способствовать формированию развития операционных механизмов мыслительных способностей младшего школьника. Мыслительные способности ученика, как способности субъекта деятельности могут развиваться только посредством развития интеллектуальных операций, которые тем самым являются операционными механизмами мыслительных способностей.

«В процессе учебной деятельности складываются операционные механизмы способностей, которые не заданы природой, а формируются в различных видах научения. Операционные механизмы являются основными преобразующими механизмами способностей в деятельности. Они увеличивают способности обработки материала и тем самым тренируют и развивают психические функции» [Макарова, 2016].

Задача учителя выявить уровень сформированности интеллектуальных операций младшего школьника и целенаправленно работать над их формированием и развитием. В.Д. Шадриков, доказал, что целенаправленное развитие интеллектуальных операций способствует продуктивной учебной деятельности.

Библиографический список

1. Макарова К.В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях. Москва : Прометей, 2016. 242 с.
2. Московский центр качества образования. URL : http://mcko.ru/pages/monitoring_and_diagnostics (дата обращения 2.10.2018г).
3. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3-4.
4. Хабибулова Д.С. Развитие интеллектуальных операций мыслительных способностей младшего школьника в учебной деятельности // Молодой ученый. 2018. № 34. С. 123-125.
5. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. Москва : Логос, 2006.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. Москва : Логос, 2002. 160 с.

УДК 736

З.П. Малева

ПОИСК ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ

Аннотация. В статье представлены результаты поиска эффективных педагогических условий для предупреждения проявления агрессии в дошкольном возрасте и определение особенностей проявления агрессии у детей с нарушениями зрения. Сопоставление результатов обследования позволило выявить особенности проявления агрессивного поведения у таких детей в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения; межличностные отношения, предупреждение агрессивного поведения.

Z.P. Maleva

SEARCH FOR EFFECTIVE PEDAGOGICAL CONDITIONS TO PREVENT AGGRESSION IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN INCLUSIVE GROUPS

Abstract. The article presents the results of the search for effective pedagogical conditions for the prevention of aggression in preschool age and the determination of the features of aggression in children with visual impairments. Comparison of the results of the survey made it possible to identify the features of aggressive behavior in such children in the older preschool age.

Keywords: children with visual impairments; interpersonal relationships, prevention of aggressive behavior.

Тифлопедагогика и тифлопсихология находятся в поиске путей формирования межличностных отношений у слабовидящих обучающихся в условиях инклюзивного образования [Малева, 2021; Малева, 2021; Сазонова, 2010]. Учитывая тяжесть нарушений зрения, можно предположить, что у таких обучающихся имеются и специфические проявления межличностных отношений, выражающиеся не только в агрессивном поведении детей в возрасте от 5 до 7 лет, но и в нарушении психологического комфорта в группе образовательной организации. Инклюзивное обучение способствует интеграции таких детей в общество. Целенаправленная работа с обучающимися способствует снижению уровня агрессии у мальчиков старшего дошкольного возраста [Малева, 2021].

Нарушение зрения затрудняет установление социальных связей и взаимоотношений между членами коллектива (Л.С. Выготский) [Выготский, 1991]. Межличностные отношения - фактор социальной адаптации незрячих, как важнейшая задача тифлопедагогики и тифлопсихологии вместе взятых. В зависимости от степени нарушения зрения и времени появления дефекта торможение формирования межличностных отношений будет различным (характерологические особенности не рассматриваются).

Как показывают имеющиеся исследования, тяжесть нарушения зрения у детей дошкольного возраста оказывает деструктивное воздействие на формирование системы социальных представлений [Выготский, 1991; Малева, 2021]. Неполющенные социальные представления, в свою очередь, оказывают влияние на речь, мышление, общение, поведение, и затрудняют процесс социализации личности в основ-

ных сферах жизнедеятельности: поведенческой, эмоциональной, познавательной, этико-нравственной, межличностной.

Наиболее фундаментальными и детально проработанными концепциями обоснований возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление, являются фрустрационная теория агрессии (Дж. Доллард, Н. Миллер), теория социального научения (А. Бандура), когнитивные модели агрессивного поведения (Л. Берковиц). Новое звучание эта тема получила благодаря работам К. Лоренца, который придерживался эволюционного подхода к агрессии, что было схоже с позицией З. Фрейда. А.И.Суславичус выделил следующие ситуации межличностных отношений зрячих и незрячих и социальные установки формирования межличностных отношений в них. Уже А.А.Крогиус говорил, что в зависимости от условий, в которых развивается слепой, процесс его развития может протекать по-разному (меняется характер развития личности). Некоторые ученые (А.М.Щербина) рассматривают личность слепого как личность высокоактивного характера с более интеллектуальным развитием, нежели зрячие. Психологическим фактором слепота становится тогда, когда слепой ребенок вступает в общение с типично развивающимися сверстниками (А.Г.Литвак).

Глубокая степень нарушения зрения приводит к непониманию, неполноценности получаемой информации, неудовлетворенности результатом своей деятельности, нет стимула к продолжению деятельности, нет активности в поисковой деятельности, нет знаний, умений и навыков выполнения данного вида деятельности.

В дошкольном периоде межличностные отношения детей с нарушением и без него проявляются по-разному. Это своеобразие будет зависеть от характера нарушения, состояния зрения). Слепые менее коммуникабельны, наблюдается изолированность, иногда отвержение детским коллективом. В этом периоде наблюдается несколько неадекватное проявление межличностных отношений, базирующееся на совершенно нелогичном восприятии окружающего социума. Дети могут оскорблять друг друга. Это связано с тем, что в данном возрасте ребенок не осознает свой социальный поступок, оскорбление идет целенаправленно, ребенок обижен и не находит логического пути для выхода из сложнейшей сложившейся ситуации, конфликтность, нарушение нормализации межличностных контактов.

Сложности возможны в условиях инклюзивного обучения: усложняются деловые, бытовые отношения на основе того, что это общение возникает по особому алгоритму. Слепые сознательно начинают избегать контакта со зрячими, не идут на сближение, боясь неадекватной реакции на него. Еще в семье и в дошкольной организации следует готовить слепого ребенка к предстоящему общению со зрячими. С самого раннего детства нужно закладывать ребенку адекватное отношение к формированию будущих межличностных отношений со зрячими со всеми трудностями, которые могут возникнуть, например, косметическая брезгливость как один из основных отторгающих факторов в восприятии слепого в среде зрячих). Отношения зрячих и слепых усложняются незнанием и непониманием психики слепого. Необходима деонтологическая подготовка общества к восприятию и пониманию инвалидов по зрению.

В нашем исследовании в группу участников эксперимента вошли 30 детей в возрасте 5 лет (средний возраст по группе составляет 5 лет 5 месяцев) с нарушениями зрения. Для сравнительного анализа полученных данных мы исследовали 30 детей того же возраста (средний возраст по группе составляет 5 лет 4 месяца), не имеющих ограниченных возможностей здоровья. В методический комплекс изучения реакций на ситуации фрустрации у детей с нарушениями зрения 5 лет, изучения ценностных ориентаций дошкольников, изучения агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, вошли: 1. Фрустрационный тест С. Розенцвейга (детский вариант). 2. Методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций» И.П. Шахова. 3. Графическая методика «Кактус» М.А. Панфилова. 4. Методы математической статистики. (t-критерий Стьюдента, корреляционный математико-статистический анализ Ч. Спирмена).

Приводим результаты исследований.

В первом исследовании представлено распределение характерности уровней экстрапунитивной направленности реакции у контрольной и экспериментальной групп. Наиболее характерным уровнем экстрапунитивной направленности реакции у экспериментальной (53%) и контрольной (40%) групп является низкий уровень, менее характерным для обеих групп является очень низкий (20% у экспериментальной группы и 27% у контрольной группы) и нормальный (17% у экспериментальной группы и 23% у контрольной группы) уровни экстрапунитивной направленности реакции. Меньше всего для представителей контрольной группы характерны очень высокий (3% у экспериментальной и 7% у контрольной групп) и высокий (7% у контрольной группы и 3% экспериментальной групп) уровни экстрапунитивной направленности реакции.

Данные второго исследования показывают распределение уровней интрапунитивной направленности реакции, так наиболее характерными для испытуемых контрольной и экспериментальной групп яв-

ляются очень высокий (47% у экспериментальной и 37% у контрольной), высокий у экспериментальной (27%) и нормальный у контрольной (37%) уровни, менее характерны для экспериментальной группы нормальный уровень (23%) контрольной группы высокий (13%) и низкий для экспериментальной группы (3%) очень низкий для контрольной группы (10%) и менее всего характерен для испытуемых контрольной группы низкий уровень интрапунитивной выраженности реакции.

Данные третьего исследования показывают, что высокий уровень (40%) импунитивной направленности реакции является наиболее характерным для испытуемых контрольной группы, чуть менее характерным являются очень высокий (30%) и низкий (23%) уровни направленности реакции, менее всего характерным для контрольной группы является нормальный (7%) уровень импунитивной направленности реакции.

В четвертом исследовании представлены данные распределения уровней по степени ригидности в стрессовых ситуациях экспериментальной и контрольной групп. Мы видим что более всего экспериментальной (50%) и контрольной группам (33%) присущ очень высокий уровень, чуть менее присущи экспериментальной группе высокий (23%) и низкий уровни (17%), а контрольной группе присущи нормальный (30%) и низкий уровни (20%) степени ригидности в стрессовых ситуациях, меньше всего присущи экспериментальной нормальный (7%) и очень низкий уровни (3%) степени ригидности в стрессовых ситуациях, а для контрольной группы менее всего присущ высокий уровень (17%) степени ригидности в стрессовых ситуациях.

В пятом исследовании представлены результаты соотношения уровней общей стрессоустойчивости индивида. Для экспериментальной группы больше всего присущи нормальный (37%) и чуть менее присущ низкий уровни (33%) общей стрессоустойчивости, а для контрольной наиболее присущи нормальный (30%) и высокий уровни (30%) общей стрессоустойчивости. Менее присущи экспериментальной группе очень высокий (17%) и высокий уровни (13%) общей стрессоустойчивости. Немного менее присущ для контрольной группы низкий уровень (23%) общей стрессоустойчивости. Меньше всего присущи контрольной группе очень высокий (10%) и очень низкий (7%) уровни общей стрессоустойчивости.

Данные шестого исследования отражают соотношение уровней ориентации субъекта на рациональное разрешение возникших проблем. Для экспериментальной группы больше всего присущ очень низкий (70%) уровень рационального поведения в проблемных ситуациях, а для контрольной группы наиболее характерны низкий (37%) уровень рационального поведения в проблемных ситуациях. Для экспериментальной группы менее присущи низкий (13%) и нормальный (10%) уровни рационального поведения в проблемных ситуациях, а для контрольной менее характерен нормальный (33%) уровень. Меньше всего для экспериментальной группы характерен высокий (7%) уровень, а для контрольной очень низкий (30%) уровень рационального поведения в проблемных ситуациях.

В седьмом исследовании представлены данные соотношения способности к социальной адаптации. Для экспериментальной группы наиболее характерен низкий уровень способности к социальной адаптации (63%), а для контрольной группы наиболее характерен очень низкий (63%) уровень способности к социальной адаптации. Менее характерен для экспериментальной группы очень низкий уровень способности к социальной адаптации (37%), а для контрольной группы наименее характерен низкий уровень способности к социальной адаптации (37%). Остальные уровни не выражены у обеих групп.

Проведенное экспериментальное исследование наиболее выраженных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения показало проявление ярко выраженных негативных эмоциональных состояний. При исследовании ценностных ориентаций и самооценки была выявлена тенденция к проявлению силы. Неуспешность в коммуникативной сфере, в свою очередь, влияет на уровень социальной адаптации дошкольника с нарушениями зрения.

Таким образом, доказано, что дети дошкольного возраста с нарушениями зрения склонны к проявлению агрессии в среде сверстников. Причиной этому может служить ценность силы и позиционирование себя, как сильного человека, а также не успешность в коммуникативной деятельности.

Распределение ценностных ориентаций в экспериментальной группе не значительно отличаются от распределения ценностных ориентаций в контрольной группе. В обеих группах на первое место был поставлен критерий «сильный», что свидетельствует о нормальной поло-ролевой идентификации. Установлено, что дети с нарушениями зрения 5-ти лет имеют уровень агрессивности достоверно выше, чем типично развивающиеся дети того же возраста. Не выявлено взаимосвязи агрессивного поведения с ценностными ориентациями и самопрезентацией в экспериментальной группе. В контрольной группе между уровнем агрессии и ценностной ориентацией «Общительный» наблюдается обратная взаимосвязь, чем больше субъект настроен на общение, тем ниже уровень агрессии. Показатель импунитивной направленности реакций (М) экспериментальной группы достоверно ниже показателя контрольной группы, следовательно, степень адекватности, с которой дошкольник оценивает возникшие неприятности, то внимание,

которое он им уделяет значительно ниже, чем у типично развивающегося дошкольника. Между уровнем агрессии и ориентацией субъекта на рациональное разрешение возникших трудностей (NP) у детей дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдается обратная взаимосвязь, чем выше ориентация субъекта на рациональное разрешение возникших трудностей, тем ниже уровень агрессии, и наоборот соответственно.

Проведенное экспериментальное исследование наиболее выраженных эмоциональных состояний детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения показало проявление ярко выраженных негативных эмоциональных состояний. При исследовании ценностных ориентаций и самооценки была выявлена тенденция к проявлению силы. Неуспешность в коммуникативной сфере, в свою очередь, влияет на уровень социальной адаптации дошкольника с нарушениями зрения. Было доказано, что дети дошкольного возраста с нарушениями зрения склонны к проявлению агрессии в среде сверстников. Причиной этому может служить ценность силы и позиционирование себя, как сильного человека, а также неуспешность в коммуникативной деятельности.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва, 1991.
2. Малева З.П. Формирование родительских компетенций в преодолении нарушений развития детей // В сб.: Вопросы общего и профессионального образования. Материалы научно-практической конференции. Под научной редакцией М.В. Новикова. Ярославль, 2021. С. 106-113.
3. Малева З.П. Виталитетный характер средовой адаптации слепых и слабовидящих обучающихся // Психология управления персоналом и экосистема наставничества в условиях изменения технологического уклада. Вторая международная научно-практическая конференция (11–12 ноября 2021 г., Нижний Новгород) / под ред. проф. Л.Н. Захаровой, доц. И.С. Леоновой. Нижний Новгород : ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2021. 740 с. С. 618-622.
4. Сазонова В.В. Взаимодействие ДОУ и семьи в процессе формирования здорового образа жизни детей с нарушениями зрения // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 7. С. 76-83.

УДК 159.9

А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова, А.А. Маленов, А.К. Потапов

УРОВЕНЬ И ТИП ОДАРЕННОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ МИГРАЦИОННЫХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования потенциальных факторов миграционного поведения учащейся молодежи. Проверялась гипотеза о влиянии типа одаренности на миграционные установки школьников из образовательных учреждений разного типа. Доказано, что миграционные намерения в большей степени сформированы у обучающихся из городских продвинутых школ, имеющих признаки интеллектуальной одаренности. Среди сельской молодежи более готовы к миграции творчески одаренные школьники, меньше – ученики, мотивированные на реализацию предметных интересов на уровне школьных и районных соревнований. Уровень спортивной одаренности не оказал значимого влияния на миграционные установки подростков. В целом, в группе учащихся из городских продвинутых школ доминирует интеллектуально одаренный тип, городских обычных – пассивный тип, сельских – мотивированный тип.

Ключевые слова: интеллектуальная, творческая, спортивная одаренность, миграционное поведение, школьники, тип учебного заведения.

A.Yu. Malenova, Yu.V. Potapova, A.A. Malenov, A.K. Potapov

THE LEVEL AND TYPE OF GIFTEDNESS AS DETERMINANTS OF MIGRATION ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The paper presents the results of a study of potential factors that determine students' migration behavior. The hypothesis of the giftedness type influence on migration attitudes of the schoolchildren from different educational institutions was tested. It is proved that students from urban advanced schools with signs of intellectual giftedness are intend for migration to a greater extent. Among rural youth, creatively gifted schoolchildren are more ready for migration than the students motivated to fulfill their subject interests at the level of school and district competitions. The level of athletic giftedness did not have a significant impact on the migration attitudes of

teenagers. In general, the group of students from urban advanced schools is dominated by intellectually gifted type, from urban ordinary schools – by passive type, from rural schools – by motivated type.

Keywords: intellectual, creative, athletic giftedness, migration behavior, schoolchildren, type of educational institution.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20375, <https://rscf.ru/project/22-28-20375/> и гранта в форме субсидии, предоставленного из бюджета Омской области, соглашение № 22-с

The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) № 22-28-20375, <https://rscf.ru/en/project/22-28-20375/>; a grant in the form of a subsidy provided from the budget of the Omsk region, agreement No. 22-с

Сибирский регион в последнее время часто рассматривают как транзитный в связи с высоким уровнем подвижности населения, когда его убыль превышает прирост. Разумеется, не все сибирские города имеют такой статус, однако Омск и Омская область четко и устойчиво попадают в пространство данной тенденции. Очевидным и закономерным фактором сложившейся ситуации выступает специфика миграционного поведения молодежи, прежде всего обусловленная ее образовательной мобильностью. В зоне особого внимания оказываются студенты и учащиеся старших классов, миграционные установки которых уже кристаллизованы или находятся на стадии активного формирования. При этом в группу риска для региона попадает социально активная молодежь, проявляющая признаки интеллектуальной одаренности уже на этапе получения среднего образования.

Принимая во внимание различие в условиях обучения, отметим, что вклад в развитие одаренности делают не только врожденные задатки и их использование в деятельности в каждом конкретном случае, но и совокупность условий, в которых растет и развивается, получает образование человек. Полагаем также, что условия обучения, местонахождение и статус школы, корпоративная культура образовательной организации, разделяемые в ней ценности, выступают опосредующими факторами не только формирования и проявления одаренности, но и становления миграционных установок молодых людей.

Поскольку существует большое число подходов к пониманию одаренности и выделению ее критериев, в качестве таковых в нашем исследовании были выделены наличие высоких достижений за пределами школьной программы, но касающихся отдельных дисциплин, а также уровень решения специфических учебных и внеучебных задач [Лейтес, 1988, с. 100]. Другими словами, мы использовали готовность и способность обучающихся к поиску нетипичных (предполагающих подключение креативности) и высокоэффективных (предполагающих развитый интеллектуальный уровень) задач в разных сферах деятельности [Мазилов, 2021, с. 32].

В данном исследовании мы коснемся трех типов одаренности: интеллектуальной, характеризующейся как состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной активности, чувствительность к ключевым и наиболее результативным векторам поиска решений в той или иной предметной области, открытость к любым новшествам и т.д. [Ананьев, 1962, с. 20], поскольку именно уровень интеллекта чаще упоминается в качестве необходимого маркера одаренности ребенка [Психология одаренности..., 2000, с. 40]; творческой, художественной – специального типа одаренности, характеризующегося высокими достижениями в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерскими способностями [Ларионова, 2008, с. 168]; спортивной, отражающейся в успешных выступлениях на соревнованиях, обусловленных индивидуальными задатками, связанными с качеством физического развития и эффективным их использовании в деятельности. Поскольку в настоящее время доказана связь одаренности с высоким уровнем пространственного мышления, спортивная одаренность может по праву считаться одним из важных, но пока малоизученных типов [Шукова, 2021, с. 585].

С целью проверки гипотезы об одаренности как предпосылке формирования миграционных установок в подростковом возрасте, нами было организовано исследование, в котором приняли участие школьники 14-17 лет в количестве 461 человек (268 девушек и 193 юношей), проживающих в Омске и Омской области и обучающихся в учебных заведениях разного типа, обозначенных нами как сельская школа (148 человек), городская обычная (74 человека) и городская продвинутая (239 человек). В последнюю группу попали гимназии, лицеи, центры, включенные в различные образовательные рейтинги, составленные на основе результатов ЕГЭ, по количеству призеров предметных интеллектуальных испытаний, а также позиционирующие себя как учреждения с программами сопровождения одаренной молодежи.

На основе имеющейся на момент опроса информации о достижениях обучающихся в интеллектуальной (конкурсы, олимпиады, конференции разного уровня), спортивной и творческой сферах деятель-

ности, общая выборка была условно разделена на три группы: «пассивные» (не принимающие активного участия в мероприятиях) – 119 человек, «мотивированные» (склонные к реализации предметных интересов на уровне школьных и районных/городских соревнований) – 200 человек, «одаренные» (призеры и победители областных, всероссийских и международных олимпиад, конкурсов) – 137 человек.

Методики исследования включали шкалу миграционных установок личности С.А. Кузнецовой [Кузнецова, 2014, с. 86-88], авторскую анкету, список вопросов экспертного интервью для уточнения полученной информации и формирования эмпирических критериев одаренности школьников. Для обработки данных применялись: частотный анализ, критерий Хи-квадрат, однофакторный дисперсионный анализ.

Первая задача исследования была направлена на подтверждение предположения о наличии связи между уровнем и направленностью одаренности с типом учебного заведения. Было выявлено, что среди сельских школьников 24,1% проявляет признаки одаренности, 50% – высокой мотивации участия в интеллектуальных мероприятиях. Среди учащихся обычных городских школ это соотношение 12,2% и 37,8%, а половина, напротив, демонстрирует признаки пассивности. Зато учащиеся специализированных школ демонстрируют высокую одаренность в 39,9% случаев, мотивацию – в 42% и лишь 18,1% из них оказались пассивны в данной сфере. По частоте проявления интеллектуальной одаренности в зависимости от типа школы было установлено, что школьники села и разных типов школ в городе значительно отличаются друг от друга (Хи-квадрат=42,20, $p \leq 0,001$).

Однако в области творчества значимых отличий между обучающимися из разных типов школ обнаружено не было. Как и в случае с прошлым критерием, наибольший процент одаренных детей наблюдается в специализированных городских школах (62,7%), а сельские и обычные городские школы показывают примерно равный результат (14,3 и 13,5%). Зато в сельских школах выше процент высокомотивированных школьников (34%). В обычных городских школах самый высокий процент пассивных обучающихся, не заинтересованных в участии в творческих конкурсах (60,8%).

Анализ проявления спортивной одаренности обнаружил значимые различия между учащимися разных учебных заведений (Хи-квадрат=22,15, $p \leq 0,001$). Как и в остальных случаях, частота встречаемости успешных спортсменов выше среди учащихся специализированных школ (27,9%). Число высокомотивированных учеников у сельчан и горожан из престижных школ практически равно (27,2% и 27,5%), а подростки из обычных городских школ вновь отличаются высокой пассивностью (65,8%).

Обобщая полученные результаты, следует отметить, что наивысшей степенью активности и успешности в интеллектуальной, творческой и спортивной деятельности обладают ученики продвинутых школ г. Омска. Обучение в такой среде мотивирует их пробовать свои силы в различных видах активности, а хорошая подготовка позволяет быть успешными не только в интеллектуальных, но и других видах состязаний (творческих и спортивных).

Сельские школьники показывают достаточно высокие результаты если не в плане успешности, то в смысле заинтересованности в участии в различных мероприятиях – более половины из них включены в интеллектуальную и/или творческую, спортивную и социальную активность. Эта тенденция кажется нам весьма обнадеживающей, означающей, что сотрудники сельских школ прилагают значительные усилия, чтобы вовлечь молодежь в различные виды деятельности, создавая условия для апробации подростками своих сил в соревнованиях и активностях разного рода.

Городские школьники из обычных школ демонстрируют самую пассивную позицию по отношению к участию в интеллектуальных, творческих и спортивных соревнованиях. Возможно, не имея возможности и желания состязаться в конкурсах, они направляют свою энергию в другие сферы, оставшиеся за пределами нашего изучения. Однако, следует отметить, что в исследованной выборке городские учащиеся обычных школ составляют самую немногочисленную группу, и, возможно, расширение выборки помогло бы более точно оценить направленность и результативность их активности.

Вторая задача исследования была направлена на изучение и сравнение миграционных установок школьников из разных типов учебных заведений. Однофакторный дисперсионный анализ позволил обнаружить влияние образовательной среды на уровень миграционных установок подростков: закономерно выше он у обучающихся в престижных городских школах ($F_{эмп.} = 7,063$ при $p = 0,001$). При этом тест Таймхена показывает значимые отличия сельских и городских школьников из престижных учебных заведений (разность средних = -3,84, $p \leq 0,001$), и обычных городских школ (разность средних = -3,46, $p \leq 0,05$). Школьники из городских школ разных типов значимо друг от друга не отличаются.

Третья и ключевая задача исследования предполагала установление связи миграционных установок школьников с типом одаренности. Несмотря на отсутствие значимых различий уровня творческой одаренности у школьников разных групп (пассивные, мотивированные, одаренные), именно она оказалась решающим фактором у обучающихся в сельских школах ($F_{эмп.} = 2,92$ при $p = 0,057$). Творчески одаренные сель-

ские школьники на уровне тенденции сами стремятся мигрировать чаще, чем их менее успешные и активные сверстники, а миграционные установки мотивированных школьников из села – одни из самых низких.

Уровень спортивной одаренности не оказал значимого влияния на миграционные установки подростков из школ разного типа, тогда как интеллектуальная одаренность ожидаемо оказала влияние у учеников престижных школ города, хотя лишь на уровне тенденции ($F_{\text{эмп.}}=1,83$ при $p=0,16$). Неожиданной, однако, в этой ситуации оказалась следующая закономерность: самые высокие миграционные установки имеют мотивированные дети, а самые низкие – пассивные. Вероятно, дело в своеобразной культуре, формируемой в учебном заведении: поскольку учителя престижных школ особым направлением своей работы выделяют подготовку учеников к различным соревнованиям, ценность активности и участия в них становится очень высокой. В случае не слишком успешного участия ученики получают все же позитивную обратную связь, позволяющую им не утратить веры в свои силы и продолжать пытаться. Оценивая свои упорство в достижении цели, прилежность в учебе и умение добиваться своего, если не высокими врожденными задатками, то напряженным трудом, такие ученики понимают, что в ситуации столкновения с трудностями, уготованными им переездом в незнакомый город, они справятся и с ними.

Проведенное исследование позволяет заключить, что среди учащихся продвинутых школ значимо больше не только интеллектуально одаренных, но и имеющих достижения в спорте. Сельские школьники, не показывая высокие результаты успешности, являются самыми заинтересованными участниками различных мероприятий. А городские школьники из обычных школ демонстрируют самую пассивную позицию по отношению к участию в интеллектуальных, творческих и спортивных соревнованиях.

Таким образом, учащиеся сельских школ показывают достаточно высокую активность во всех сферах, выраженную мотивацию участия в мероприятиях, однако более успешными в интеллектуальной и спортивной сферах являются учащиеся высокорейтинговых школ. Вероятно, в данном случае играет роль сочетание факторов: достаточно высокие требования к ученикам приводят к отбору самых способных учащихся, формированию конкурентной среды, где каждый стремится овладеть навыками на высоком уровне, кроме того, эти дети чаще всего из благополучных семей, где родители стремятся создать максимальные возможности для их всестороннего развития. То есть, это своего рода «элита» в данной возрастной категории, и тем острее становится вопрос о формировании их миграционных установок, уровень которых у горожан выше, чем у сельчан. Похоже, проживание в городе само по себе уже дает молодежи определенный стимул не только для собственного развития, но и для формирования более широких взглядов на миграцию, легкости в принятии решений относительно переезда. И особую группу риска в этом случае составляют ученики престижных образовательных учреждений, проявляющие яркие признаки интеллектуальной одаренности.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности. В сб.: Склонности и способности. Ленинград, 1962. 126 с.
2. Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Фещенко А.В. Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. №1. С. 83-90.
3. Ларионова Т.В., Волгина А.М. Виды одаренности детей и критерии ее выявления // Гаудеамус. 2008. Т. 1. № 13. С. 168-174.
4. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 98-107.
5. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 30-47.
6. Психология одаренности: От теории к практике / [А.А. Адашкина и др.]; Под ред. Д.В. Ушакова. Москва : ИП РАН, 2000. 96 с.
7. Шукова Г.В. Роль перцептивных процессов в структуре феномена одаренности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 3. С. 576-591.

УДК 159.9

А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская

ПРОЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Авторы ставят вопрос о возможности изучения одаренности детей не в условиях эксперимента, а в условиях реального обучения конкретным предметам (на материале обучения литературе). Различается успешность выполнения детьми общего учебного задания — и проявление ребенком «созидательной инициативы»: самостоятельная постановка индивидуальной творческой задачи, не предусмотр-

ренной заданием. Приводятся примеры проявления созидательной инициативы детей на материале жанра «Небылица». Излагаются основные принципы позиционного обучения литературе.

Ключевые слова: учение, творчество, одаренность, небылица, созидательная инициатива, позиционный метод обучения.

A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlyanskaya

MANIFESTATION OF THE GIFTEDNESS OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF LEARNING

Abstract. The authors raise the question of the possibility of studying the giftedness of children not in the conditions of the experiment, but in the context of real learning to specific subjects (based on the material of teaching literature). The success of the children's general training task is different - and the child manifestation of "creative initiative": an independent setting of an individual creative task, not provided for by the task. Examples of manifestation of creative initiative of children on the material of the "Nebilitsa" genre are given. The basic principles of positional teaching literature are presented.

Keywords: teaching, creativity, giftedness, fable, creative initiative, positional teaching method.

Одаренность, понимаемую как способность ребенка к творчеству, изучают и диагностируют обычно либо экспертным путем, по результатам свободного творчества, либо в условиях эксперимента — например, методом «креативного поля» Д.Б. Богоявленской, либо с помощью психометрических методик тестирования креативности в самом общем ее понимании.

Но можно ли выявлять и развивать одаренность в процессе обучения конкретным дисциплинам, не подменяя ее обучаемостью или, что по сути то же самое, «академической одаренностью»? Ведь учение и творчество кажутся противоположно направленными процессами. Первое - это освоение уже созданного человечеством, второе — создание еще не бывшего (не в силу так называемой «оригинальности», а в силу уникальности каждого творца и его жизненного пути). С нашей точки зрения, одаренность может проявляться в условиях систематического обучения, но не в факте успешности освоения материала (это лишь необходимая почва, или условие творчества), а в том, что решаемая учебная задача «снимается» в решении другой задачи, свободно порождаемой самим учеником, и дающем дополнительный результат, не предусмотренный заданием. За неимением лучшего термина, мы называем это явление *созидательной инициативой*, чтобы отличить его от интеллектуальной инициативы Д.Б.Богоявленской или учебной инициативы Г.А.Цукерман, проявляющейся в том, что ученик предвосхищает следующий шаг в содержании учебной программы.

Преодолеть противоречие между обучением и творчеством и создать условия для проявления созидательной инициативы попытались Г.Н.Кудина и З.Н. Новлянская при разработке курса литературы для общеобразовательных школ системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [Новлянская, 2020].

По замыслу авторов курса основой преподавания этой дисциплины должна стать литературная деятельность во всей ее полноте. Деятельность, в которой возникает и реализуется сформулированное М.М. Бахтиным исходное отношение «АВТОР - ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ - ЧИТАТЕЛЬ». Это отношение М.М.Бахтин понимал как «сотворчество понимающих» - специфический диалог автора и читателя, опосредуемый художественным текстом [Бахтин, 1979]).

Освоение исходного отношения требует практической литературной деятельности не только в позиции читателя, но и в позиции автора. Этому требованию отвечает **позиционный метод обучения**, обеспечивающий постоянный переход ученика из одной позиции в другую и возможность активно действовать в каждой из них.

Позиция читателя - это позиция со-творца, по «вехам» авторского текста воссоздающего и картину жизни, созданную автором, и его оценку этой картины. В то же время человек, освоивший позицию читателя, способен не только к самостоятельному пониманию смыслов и оценок автора, но и к собственному суждению о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях. А чтобы стать таким читателем, способным к «сотворчеству понимающих», ученику необходим собственный опыт «бывания» в позиции автора.

Позицию автора мы понимаем как позицию человека, который преобразует значимые содержания своего опыта в выразительные образы того или иного вида искусства и ищет адекватные выразительно-образительные средства для их воплощения в произведении.

Чтобы успешно действовать в авторской и читательской позициях, ребенку необходимы некоторые «рабочие» культурные средства - знания литературоведческого характера. Так возникает необходимость в освоении важной, но вспомогательной **позиции теоретика**.

Работая в ней, дети открывают законы создания выразительной художественной формы. Полученные благодаря этому знания сразу же становятся рабочими средствами, инструментами для работы в **позициях автора и читателя**.

Последовательное введение в школьный курс работы детей в авторской позиции и является отличительной чертой предлагаемого подхода, наиболее существенной для пробуждения созидательной инициативы учеников.

Позволяет ли подобная кардинальная перестройка преподавания литературы преодолеть противоречие между свободной инициативностью творчества и принципиальной заданностью систематического обучения?

Обратимся к одному из многочисленных эпизодов школьной жизни, характерных для работы по предлагаемой программе. Рассмотрим произведения маленьких авторов, созданные в процессе обучения, с точки зрения свободного проявления авторской инициативы в определенных заданных обстоятельствах. Сделаем предметом нашего поиска *инициативное действие ребенка*, то есть действие, не вытекающее прямо из освоенного материала, не являющееся ответом на требования задания и не подсказанное педагогом. Такой анализ можно назвать «понимающим», поскольку он направлен на внимательное проникновение в процесс рождения собственного замысла ребенка. На фиксацию и интерпретацию тех изменений, которые он привносит в исходное задание, не отменяя, но преобразуя его. Благодаря подобным изменениям общее «внешнее» задание превращается в индивидуальный «внутренний» замысел, чужая инициатива - в собственную инициативу ребенка, и порождается свободное творческое действие, не требуемое и не регламентируемое обучением.

Во втором классе (что соответствует нынешнему третьему) дети осваивали малые фольклорные жанры, один из которых – небылица. Освоение жанра предполагает полный цикл смены представленных выше позиций. Работая в позиции читателя-теоретика, дети исследуют некоторое количество разных фольклорных небылиц и открывают канон построения жанра.

Это **задача жанра** (весело учить различать реальное и нереальное, развивать воображение); **картина жизни** (она содержит необычные, невозможные для героев действия.); **построение текста** (зачин, основная часть, выход); **построение предложения** (одинаковое построение предложений, повтор слов); **особенности лексики** (слова, называющие действия героев); **звуковой рисунок** (выразительный повтор звуков); **ритмический рисунок** (стихотворный ритм); **рифма** (обычно концевая).

Затем они переходят в авторскую позицию и сочиняют собственные произведения в жанре небылицы. Наконец, уже в позиции читателя-критика дети оценивают свои небылицы на коллективном обсуждении творческих работ. Среди небылиц, представленных на обсуждение, появилась, например, такая:

*Мой друг Ермошка / Ехал на гармошке.
Проскакал немножко, / Пересел на ложку,
Ложка сломалась, / Гармошка потерялась.
Ермошка сел на скалку, / Взял большую палку.
Едет, погоняет, / Песни распевает.
Алеша.*

Перед нами пример вполне успешного освоения культурного материала. Мальчик работает в рамках канона, соблюдая все его требования, текст безукоризненно стилизован в духе старинных фольклорных образцов. Благодаря этому появилась на свет еще одна «классическая» небылица. Но можно ли говорить о том, что ребенок «внутри» полученного задания ставит и решает некую собственную задачу? Не остается ли пока предлагаемая задача «внешней» для него?

На том же обсуждении были представлены и другие работы. Например, такие:

*Ехал Вася на субботах / Сорок первого числа
И увидел, как охотник / Поит «фантою» слона.
Митя.
Вот приехал второй «А» / На экскурсию в овраг.
А в овраге дикобраз / Разливал в бутылки квас!
Носорог испек тирог.
Попугай сварил варенье, / Петушок испек печенье.
И тут весь звериный мир / Пригласил ребят на пир!
А огромный самосвал / Всем подарки раздавал!
Оля.*

Эти небылицы не столь безупречны по форме, как сочинение Алеши, но их отличает очевидное присутствие инициативного действия маленьких авторов, которое не является ответом на требования за-

дания. Дети не только ориентируются на усвоенный культурный образец, но обращаются к своему повседневному опыту, к «сырой», эстетически не обработанной действительности. Фантастическая картина мира, характерная для небылицы, достигается трансформацией бытовых реалий современной автору жизни.

Наконец, одна из учениц представила на обсуждение такую работу:

Небылица о чистоте

Две Машки съели промокашки.

Две Сашки смяли все бумажки.

Димка и Алешка подметали крошки.

Гришка и Сережка вымыли окошки.

Курочкин и Лановой поливали пол водой.

Раф подвинул шкаф.

Ирочка и Диночка сложили грязь в корзиночку.

Потом пришла Маргарита Павловна и сказала:

Какая чистота! Молодцы, ребята!

Ира.

Здесь события произведения полностью перенесены в повседневную реальность класса, где учится автор. Все персонажи – со своими настоящими именами и фамилиями. Характерно, что, если обычно в небылицах действующие лица совершают невозможные для них или абсурдные действия, то здесь ничего такого, кроме съеденных промокашек, нет. Напротив, дети делают как раз то, что и следует делать, чтобы навести порядок в помещении. «Небывальщина» же состоит в том, что такое образцовое поведение класса не соответствует реальности. Особо отметим художественность завершения небылицы, когда, отказываясь от стихотворного размера и рифмы, автор окончательно переводит повествование в план школьной повседневности.

Девочка по сути дела, не только вышла за рамки задания: она существенно изменила его жанровую задачу. Вместо канонической небылицы она сочинила юмористическую миниатюру на злободневную тему.

Итак, «понимающий» анализ детских сочинений позволяет проследить, как «внешнее», чужое задание становится для ребенка своим: в полном смысле слова *осваивается* и «снимается», как бы растворяется в собственном авторском замысле. С помощью подобного анализа можно различить заданное – ученическое и свободное – авторское действие, в котором заявляет о себе созидательная инициатива ребенка. Ее проявление начинается с преобразования «внешнего» задания, которое подвергается существенной трансформации в сторону усложнения. Степень этого усложнения бывает разной, но исходное общее задание усложняется всегда и при этом наполняется индивидуальным идейно-эмоциональным содержанием и облекается в соответствующую ему художественную форму, которую авторы таких работ создают сами, без внешней стимуляции и помощи взрослых. Таким образом, при соответствующих условиях обучения, освоение учебного материала может создавать почву для проявления одаренности ребенка; в нашем случае – одаренности литературной.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 421 с.
2. Новлянская З.Н. «Сотворчество понимающих». О курсе Литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 71-80.

УДК 37.042.2

Д.Р. Мерзлякова

УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К НОВЫМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМ УСЛОВИЯМ

Аннотация. На основе анализа научных работ рассмотрена специфика развития современного общества в контексте новой технологической революции. Выявлены характеристики данной революции, их влияние на современную систему образования. Обозначены психолого-педагогические характеристики и жизненные приоритеты современных детей и подростков. Представлены направления взаимодействия с данными школьниками.

Ключевые слова: новая технологическая революция, школьники, психолого-педагогические характеристики.

TAKING INTO ACCOUNT THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF MODERN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN PREPARATION FOR NEW TECHNOLOGICAL CONDITIONS

Abstract. Based on the analysis of scientific works, the specifics of the development of modern society in the context of a new technological revolution are considered. The characteristics of this revolution, their influence on the modern education system are revealed. The psychological and pedagogical characteristics and life priorities of modern children and adolescents are indicated. The directions of interaction with these schoolchildren are presented.

Keywords: new technological revolution, schoolchildren, psychological and pedagogical characteristics.

Специфика развития современного общества заключается в том, что мы живем в эпоху новой технологической революции. Одной из ярких особенностей данной революции - ускорение жизненного цикла технологий, что приводит к необходимости формировать у специалистов компетенций управления этими процессами, определяя их направление и смысл.

Планирующие в ближайшие 15-20 лет изменения в секторах экономики, появление новых технологий, предполагают отмирание ряда «старых» профессий и появление новых. Безусловно, эти вызовы к профессиональному и личностному развитию человека предполагают пересмотр существующей системы образования и новых подходов к формированию карьерной траектории человека.

Изменения, происходящие в производственной сфере, получили название «четвертая промышленная революция» и включают в себя переход от массового производства к производству, выпускающему индивидуализированную продукцию. При этом активно используются процессы автоматизации, роботизации и интеллектуализации.

Основными характеристиками данной революции являются: рост процессов цифровизации; экспоненциальный рост использования передовых производственных технологий при переходе на новую модель социально-экономического развития; цифровые платформы как большие гибкие технологические системы, позволяющие изменять архитектуру рынка; переход капитализации прибыли в предсказательные системы управления и обслуживания технологических продуктов; расширение управления жизненным циклом продукта; изменение рынков технологий и трансформация глобальной экономической географии; технологическая перестройка финансовой и банковской систем; снижение издержек по не торгуемым товарам и услугам. Эти услуги, предоставляемые образованием, здравоохранением и т.д. из не торгуемым становятся торгуемыми.

Поэтому необходимо создавать коллективы талантливых единомышленников, способных эффективно справиться с глобальными технологическими вызовами. С точки зрения образования приоритетный фокус внимания сосредоточен на опережающей подготовке талантливых исследователей, инженеров и предпринимателей. Главными критериями компетентности станут мультидисциплинарность и творческое мышление, а основой кадровой политики – поиск и развитие талантов.

Таким образом, школьники, способные в ближайшие 20 лет адаптироваться и успешно развиваться в новых технологических условиях должны обладать талантами в области данных приоритетных технологий: большие данные; искусственный интеллект; системы распределенного реестра; квантовые технологии; новые и портативные источники энергии; новые производственные технологии; сенсорика и компоненты робототехники; технологии беспроводной связи; технологии управления свойствами биологических объектов; нейротехнологии, технологии виртуальной и дополненной реальностей [Печенева, 2017].

Также данные школьники должны обладать компетенциями, необходимыми для генерации прорывных решений. Школьники должны иметь свою мировоззренческую позицию, нравственные идеалы, гуманистические ценности, соблюдать общечеловеческие нормы морали, обладать способностью к саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств. Иметь потребность в достижениях и самостоятельном принятии решений, обладать целеустремленностью и предприимчивостью. Обладать высокой социальной активностью во всех сферах жизнедеятельности, стремление к поиску нового и способностью находить нестандартные решения жизненных проблем, конкурентоспособностью в социально-экономической деятельности, профессиональной и социальной мобильностью. Уметь работать в коллективе, с уважением и вниманием относиться к другим людям, их мнению и интересам [Печенева, 2017].

Для того чтобы выявить возможность и готовность современных школьников к освоению современных цифровых технологий, необходимо выявить психолого-педагогические характеристики совре-

менных детей и подростков, их готовность к формированию «hardskills» и «softskills», необходимых для будущей работы в рынках НТИ.

Рассмотрим теорию поколений, разработанную В. Штраусом, Н. Хоувом (1991).

К признакам поколения Z (центениалов) можно отнести: онлайн - ведущее измерение реальности, они формируют тренды; быстрое переключение внимания - клиповое мышление; они не воспринимают крупные формы; для центениалов необходима наглядность информации; нет долгосрочных трендов; для них взрослые не являются безусловным авторитетом; они не могут без социального взаимодействия; уверены в собственной уникальности; нет уверенности, что постепенные усилия приведут к цели; для них главное найти свой путь; установка на гедонизм; для них саморазвитие - это модно; страстно хотят признания; модно быть умным.

Таблица 1.

Классификация поколений, согласно теории В. Штрауса, Н. Хоува (1991)

Годы рождения	Название поколений
1900-1923	Поколение строителей
1923-1943	Молчаливое поколение
1943-1963	Поколение беби-бумеров
1963-1984	Поколение X (неизвестное)
1984-2003	Поколение Y (Миллениалы)
2003-2023	Поколение Z (Центениалы, другие)

Но при этом у центениалов существуют страхи, которые необходимо знать для того, чтобы их обучать и воспитывать. К этим страхам относится: страх разочаровать родителей; неправильный выбор - это катастрофа; свобода выбора - не помощь, а затруднение; страх одиночества и социального несоответствия; минимальный горизонт планирования.

Таблица 2.

Способы взаимодействия с центениалами [Сапа, 2014]

Где взаимодействовать	Интернет, блогеры (влияние); любой гаджет - инструмент обучения; разные социальные сети - разная целевая аудитория.
Как взаимодействовать	Показывать, а не рассказывать; не перегружать большим объемом информации информация в наглядном визуальном виде; использовать простой неформальный язык; вовлекать в практическое взаимодействие.
Что говорить	Объяснять; обсуждать приводить аргументы.
Что не говорить	Не апеллировать авторитету, возрасту, опыту, традиции; не говорить о выстраивании карьеры, амбициозных целях, которые достигаются упорным трудом; не обещать светлое и прекрасное будущее.
Что предлагать	Пробовать себя в разных отраслях; помогать в достижении краткосрочных целей.

По данным О.С. Лапшиной [Сапа, 2014] у центениалов существует готовность пренебречь рядом позиций в своей жизни. Центениалы придают большое значение высшему образованию, большинство планируют получить диплом. Для них более приемлемо онлайн-обучение, и для большинства эта модель даже предпочтительнее.

К позитивным аспектам, помогающим современным школьникам осваивать современные цифровые технологии следует отнести следующие личностные характеристики детей и подростков. Раннее освоение ИКТ технологий современных детей и подростков будет одним из факторов, способствующим успешному освоению современных цифровых технологий. При этом современные дети и подростки нуждаются в уходе в виртуальный мир, и это также повышает лояльность к компьютерным технологиям. Способность современных подростков быстро осваивать информацию на поверхностном уровне, клиповость и мозаичность мышления, умение ориентироваться во многих отраслях знаний также будет полезным в будущем технологичном мире.

Особенность построения жизненной перспективы современных детей и подростков, их ориентировка на краткосрочные цели, по нашему мнению, будет полезной в построении карьерной траектории развития. В связи с тем, что рынок труда в дальнейшей перспективе будет переживать постоянные изменения, ориентировка на краткосрочные цели позволит более гибко подходить к выбору профессии и в случае необходимости, ее смене.

Библиографический список

1. Гореликов М.И. Психолого-педагогический портрет современного подростка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 4. С. 29-38.
2. Маракушина И.Г., Буторина А.Н., Титаренко Н.С. Психолого-педагогический портрет ученика современной начальной школы // Герценовские чтения. Начальное образование. 2014. Т. 5. № 1. С. 32-35.

3. Копосова Т.С., Звягина Н.В., Морозова Л.В. Психофизиологические особенности развития детей младшего школьного возраста. Архангельск : Изд-во Поморского университета, 1997. 159 с.
4. Печенева Т.А. Кто Вы, мистер Z? (или Как понять студента нового поколения) // Научные разработки: решения и практика: международная научно-практическая конференция, Москва, 18 августа 2017 г. / отв. ред. Д.Р. Хисматуллин. Москва, 2017. С. 49–53.
5. Ромашина Е.Ю., Тетерин И.И. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 63–64.
6. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 2. С. 24–30.
7. Университет Иннополис. URL: <https://innopolis.university/>.
8. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 5–12.
9. Шалыгина Н.В. Игреки и центиалы: новая ментальность российской молодежи // Власть. 2017. Т. 25. № 1. С. 164–167.
10. Keeling S. Advising the Millennial Generation // NACADA Journal. 2003. Vol. 23 (1 & 2). P. 30–36.

УДК 159.9

А. П. Мокина, Е.Г. Изотова

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, посвященному изучению влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. Было доказано, что уровень проявления агрессивности ребенка младшего школьного возраста напрямую зависит от реализуемого стиля воспитания в семье: агрессивность выше у детей, которые воспитываются у авторитарных и либеральных родителей. При реализации авторитетного стиля семейного воспитания уровень агрессивности школьников существенно ниже.

Ключевые слова: агрессивность, младший школьник, стиль воспитания, семья.

A.P. Mokina, E.G. Izotova

THE STYLE OF FAMILY EDUCATION AS A FACTOR IN THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVENESS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article presents the main results of an empirical study devoted to the study of the influence of the style of family education on the aggressiveness of children of primary school age. It has been proved that the level of aggressiveness of a child of primary school age directly depends on the implemented parenting style in the family: aggressiveness is higher in children who are brought up by authoritarian and liberal parents. When implementing an authoritative style of family education, the level of aggressiveness of schoolchildren is significantly lower.

Keywords: aggressiveness, junior high school student, parenting style, family.

На нынешнем этапе развития общества семья как социальный институт формирования личности по-прежнему представляет большое значение для педагогов, психологов и социологов. Интерес связан с тем, что именно семья выполняет воспитательную функцию, и результат этого процесса будет отражаться на настоящем и будущем всего общества.

Множество трудов посвящено изучению семьи как воспитательного института. В научных работах раскрыты разнообразные функции семьи, признана роль родителей в воспитании ребенка, изучены отношения между детьми и родителями, раскрыты стили семейного воспитания, и так далее. В последнее время также возрос научный интерес к проблеме детской агрессивности. Но проблема влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста исследована в незначительной степени [Изотова, 2018; Изотова, 2016].

Актуальность исследования определяется тем, что обществу необходимо найти тот стиль семейного воспитания, который эффективно снижает уровень агрессивности детей младшего школьного возраста. Однако данная проблема содержит противоречия, которые выражаются в изученности стилей воспита-

ния, агрессивности и недостаточной теоретической, а также практической разработанности этих аспектов во взаимодействии.

Цель исследования - выявление особенностей влияния различных стилей семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. При изучении данного вопроса было выдвинуто предположение, что различные стили семейного воспитания выступают в качестве факторов проявления агрессивности в младшем школьном возрасте, а именно: авторитарный стиль воспитания способствует повышению уровня агрессивности детей, демократический стиль воспитания способствует низкому уровню агрессивности детей, а попустительский стиль воспитания - способствует среднему уровню агрессивности детей младшего школьного возраста.

Как известно, главным институтом воспитания ребенка является семья. На функции семьи влияют такие факторы, как требования общества, семейное право, нормы морали, реальная помощь государства семье. Между функциями, по мнению исследователей, существует тесная связь, взаимозависимость, взаимодополняемость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказывается и на выполнении другой. Важно понимать, что с течением времени в семье удельный вес каждой из функций может меняться. Какие-то функции выходят на первый план, а какие-то на второй или вообще исчезают. Появление детей в семье выдвигает на первый план функцию воспитания.

Стиль семейного воспитания - это наиболее характерные способы отношения к ребенку родителей, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. На самом деле, от того, какого стиля воспитания придерживаются родители, зависит характер, поведение, а порой и судьба их ребенка. Благодаря таким критериям как характер эмоционального отношения к ребенку и тип родительского контроля, выделили четыре стиля воспитания: авторитарный, либеральный, авторитетный, индифферентный.

Под агрессивностью следует понимать устойчивую характеристику субъекта, которая отражает его склонность к поведению, целью которого выступает причинение окружающему миру вреда или выражение гнева, злости направленного на внешние объекты. На формирование агрессивности у детей младшего школьного возраста влияют такие факторы, как семейное воспитание, наказание, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями или сестрами, общение со сверстниками, средства массовой информации и компьютерные игры.

Согласно теме исследования было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. В нем приняли участие 140 человек. Из общего числа испытуемых, 69 человек – это младшие школьники 7 – 8 лет; 69 человек – родители младших школьников; 2 человека – классные руководители муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №89» г. Ярославля.

Диагностика осуществлялась с помощью комплекса специально подобранных методик: Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной; графическая методика «КАКТУС» М.А. Панфиловой; тест эмоций (тест Басса - Дарки в модификации Г.В. Резапкиной); анкета «Критерии агрессивности у ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко.

Полученные результаты позволяют констатировать, что 73,9% семей придерживаются авторитетного (демократического) стиля родительского поведения, 10,1% авторитарного и 15,9% либерального (попустительского) стилей воспитания. Индифферентного стиля в данной выборке не наблюдается.

Для диагностики уровня агрессивности были использованы несколько методик с целью получения максимально объективной картины. Так, можно констатировать, что более чем у половины детей диагностируется низкий уровень агрессивности, у трети - средний уровень и около 16% детей имеют высокий уровень агрессивности. Также мы выяснили, что у 28,4% детей преобладает такой вид агрессивного поведения как обидчивость, 21,6% детей прибегает к косвенной агрессии, 18,6% детей склонны к негативизму, в равной степени выражены физическая и вербальная агрессии (12,7%), 4,9% детей раздражительны и 1% склонны к подозрительности.

На следующем этапе работы были использованы методы математической обработки данных с целью выявления статистически достоверных взаимосвязей между стилем родительского воспитания и уровнем агрессивности младших школьников. В данном случае нами использовался коэффициент корреляции Спирмена, который показал, что между авторитарным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников существует статистически умеренная положительная связь ($r = 0.604$). Это означает, что авторитарный стиль семейного воспитания способствует повышению уровня агрессивности младших школьников. Такой результат дает основание предположить, что строгое наказание ребенка за любое непослушание и любое проявление упрямства, приводит к тому, что ребенок начинает скрывать свой гнев в присутствии родителей и вымещать его на более слабые объекты (младших

детей, животных). В ответ на жестокость и завышенные требования формируются озлобленность и агрессивность.

Умеренная положительная связь зафиксирована также между авторитарным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии и негативизм. А также слабая положительная связь с раздражительностью, обидчивостью и подозрительностью. Такой результат дает основание предположить, что ребенок, чувствуя свою уязвимость, неуверенность, не может влиться в детский коллектив и почувствовать себя там «своим». Следовательно, агрессия со стороны такого ребенка не заставит себя долго ждать. Такие дети чаще всего не могут оценить свою агрессивность, они не замечают, что такая форма поведения приводит к каким-то негативным последствиям. Они раздражительны, тревожны, обидчивы, им кажется, что весь мир настроен против них.

Кроме того, фиксируется статистически достоверная слабая положительная связь ($p = 0.223$) между либеральным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников. Это означает, что в семьях, придерживающихся данного стиля воспитания, дети имеют средний уровень агрессивности. Такой результат является свидетельством того, что дети, воспитывающиеся в этих семьях, стремятся, во что бы то ни стало привлечь к себе внимание взрослого, используя для этого агрессивное поведение. Ребенок чувствует, что при определенных условиях мама и папа выполняют все его требования, что он всегда может начать капризничать или сердиться на родителей, повлияв тем самым на характер принимаемого ими решения: купить или не купить игрушку, разрешить или не разрешить смотреть телевизор.

Слабая положительная связь фиксируется и между либеральным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии, раздражительность, негативизм, подозрительность. А также наблюдается слабая отрицательная связь с обидчивостью. Такой результат дает основание предположить, что отсутствие каких-либо ограничений приводит к непослушанию и агрессивности, дети могут вести себя на людях неадекватно, склонны потакать своим слабостям, импульсивны. При благоприятном стечении обстоятельств дети в таких семьях становятся активными, решительными и творческими личностями. Если же попустительство сопровождается открытой неприязнью со стороны родителей, ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам.

Интересен тот факт, что между авторитетным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников существует статистически достоверная слабая отрицательная связь ($p = - 0.073$). Это означает, что авторитетный стиль семейного воспитания способствует снижению уровня агрессивности младших школьников. Полученные результаты дают основание предположить, что дети в таких семьях превосходно адаптированы, уверены в себе, у них развиты самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой. Родители в свою очередь признают и поощряют растущую автономию своих детей. Открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения, допускают изменения своих требований в разумных пределах, что является фактором, сдерживающим или минимизирующим проявление агрессии младших школьников.

Слабая отрицательная связь фиксируется между авторитетным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии, раздражительность, негативизм, подозрительность. А также существует слабая положительная связь с обидчивостью. Такой результат дает основание предположить, что при данном стиле воспитания происходит наиболее гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Для детей, воспитанных в подобных семьях, характерны: высокая самооценка, самопринятие, самоконтроль; умение самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки; инициативность и целеустремленность; умение строить близкие и доброжелательные отношения с окружающими; способность договариваться, находить компромиссные решения; наличие собственного мнения и способность считаться с мнением окружающих.

Итак, большинство семей, участвующих в данном исследовании, практикуют авторитетный стиль семейного воспитания, и небольшой процент семей используют авторитарный и либеральный стили. А также в основном преобладают младшие школьники с низким уровнем агрессивности. Таким образом, обобщая полученные результаты эмпирического исследования, можно заключить, что выдвинутое ранее предположение о том, что различные стили семейного воспитания выступают в качестве факторов проявления агрессивности в младшем школьном возрасте, нашло свое подтверждение. Действительно, в семьях, придерживающихся авторитарного и либерального стилей воспитания уровень агрессивности младших школьников выше, чем в семьях, придерживающихся авторитетного стиля воспитания.

Коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста проводится различными методами, наиболее результативной является арт-терапия (развитие творческих способностей). Арт-терапия помогает пережить травматические события, восстановить эмоциональное равновесие, создать механизмы психологической защиты. Результатами являются: снижение тревоги, конфликтности и агрес-

сивности, формируются новые методы снятия стресса и гнева. Арт-терапия - один из самых популярных методов коррекции агрессивного поведения. У нее есть несколько видов: игротерапия - использование ролевой игры, чтобы развить личность ребенка; музыкотерапия - использование музыки в качестве средства терапии; изотерапия - использование изобразительного искусства; песочная терапия - способ снятия внутреннего напряжения; сказкотерапия - использование ресурсов сказки для воспитания, образования, развития личности ребенка и коррекции поведения; куклотерапия - использование кукольного представления.

Библиографический список

1. Изотова Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта : РИО ГПА, 2018. С. 469 – 472.
2. Изотова Е.Г., Полоз А.Ю. Влияние родителей на формирование таких личностных качеств, как агрессивность, тревожность и уровень коммуникативных навыков у младших школьников // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016.

УДК 159.922

А.Н. Морева, А.Ю. Акимова, Л.В. Скитневская

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ МОЛОДЕЖИ, УВЛЕЧЕННОЙ ПРОГРАММИРОВАНИЕМ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей мотивационного профиля молодежи, увлеченной программированием (53,3% респондентов), по сравнению с молодежью, увлеченной другими видами деятельности (46,7% респондентов). Выявлено, что в мотивационном профиле молодежи, увлеченной программированием, преобладают показатели автономной мотивации ($M=11,56$), в том числе внутренней, интегрированной и идентифицированной. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты проявляют высокий интерес к программированию, им доставляет удовольствие сама активная познавательная деятельность, в то время как внешние факторы играют существенно меньшую роль. В то же время показатель автономной мотивации у молодежи, увлеченной программированием, ниже, чем у молодежи, увлеченной другими видами деятельности ($M=12,72$). Это может быть обусловлено более низким уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей, что актуализирует необходимость изучения условий и факторов деятельности, влияющих на удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связности и, соответственно, на показатели внутренней мотивации.

Ключевые слова: мотивационный профиль, внутренняя мотивация, увлеченность деятельностью, увлеченная программированием молодежь.

A.N. Moreva, A.Yu. Akimova, L. V. Skitnevskaya

FEATURES OF THE MOTIVATIONAL PROFILE OF PASSIONATE ABOUT PROGRAMMING YOUTH

Abstract. The article presents the results of a study of the features of the motivational profile of young people who are passionate about programming (53.3% of respondents), compared with young people who are passionate about other activities (46.7% of respondents). It was revealed that the motivational profile of young people who are passionate about programming is dominated by indicators of autonomous motivation ($M=11.56$), including intrinsic, introjection and identification. This result indicates that respondents show a high interest in programming, they enjoy active cognitive activity itself, while external factors play a significantly smaller role. At the same time, the indicator of autonomous motivation among young people who are passionate about programming is lower than among young people who are passionate about other activities ($M=12.72$). This may be due to a lower level of satisfaction of basic psychological needs, which actualizes the need to study the conditions and factors of activity that affect the satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness and, accordingly, indicators of intrinsic motivation.

Keywords: motivational profile, intrinsic motivation, passion for activities, passionate about programming youth.

Вопросы мотивации деятельности вызывают особый интерес представителей современной науки, так как имеют ярко выраженный научно-исследовательский и прагматический потенциал. С одной стороны, изучение условий и факторов детерминации человеческого поведения вносит существенный вклад в развитие теории мотивации с опорой на обширную и репрезентативную эмпирическую базу. С другой стороны, использование полученных данных относительно типов мотивации и способов ее поддержания призвано способствовать повышению эффективности и результативности учебной и профессиональной деятельности и психологического благополучия личности.

Долгое время акцент в области изучения причин и условий поведенческой активности индивидуумов делался на внешней мотивации и поиске средств и способов ее поддержания и усиления. В то время как исследования последних лет показывают, что наибольших академических и профессиональных успехов добиваются люди с высоким уровнем мотивации внутренней. Теория внутренней мотивации подробно описана в трудах Э. Деси и Р. Райана [Deci, 2017; Ryan, 2020; Ryan, 2000]. Ученые предложили модель мотивационного континуума, включающего 6 типов мотивации (от амотивации до внутренней мотивации), упорядоченных по степени удовлетворенности или фрустрации потребности в автономии [Deci, 2017; Ryan, 2000]. Автономия, наряду с компетентностью и связностью, является базовой психологической потребностью, лежащей в основе возникновения внутренней мотивации.

Важным открытием, отраженным в структуре данного континуума, является мысль о том, что не только внутренняя мотивация, но и некоторые виды внешней мотивации (идентифицированная и интегрированная мотивации) являются продуктивными и позволяют удовлетворить базовые психологические потребности, так как представляют собой не внешне контролируемые, безынициативные действия, а активные, агентивные состояния.

Многочисленные исследования подтверждают связь между высоким уровнем внутренней мотивации и академической успешностью. Так, например, в результате изучения мотивационных профилей школьников, демонстрирующих высокую академическую успешность, было выявлено доминирование «мотивов учебной деятельности с преобладанием внутренней мотивации и значимо менее выраженной внешней мотивацией» [Гордеева, 2011]. В связи с этим практический интерес представляет исследование структуры мотивационного профиля людей, увлеченных той или иной учебной или профессиональной деятельностью.

Одним из таких видов учебной и профессиональной деятельности является программирование. Программирование включает в себя признаки разных видов деятельности: игры, продуктом которой является получение удовольствия от процесса и развитие способностей; учебы, результатом которой считается получение нового знания и нового опыта; профессиональной деятельности, ориентированной на создание нового товара или услуги. Для современной молодежи IT-сфера выступает приоритетной областью применения собственных сил и ресурсов: большинство учащихся, занимающихся программированием, собираются связать с ним будущую профессиональную деятельность.

Увлечение программированием в настоящее время активно поддерживается на государственном уровне: для учащихся создаются специализированные кружки (по роботехнике, разработке компьютерных игр и под.) на базе школ, кванториумов; для студентов открываются факультеты в вузах и организуются профильные курсы дополнительного образования; для работников IT-сферы предлагаются выгодные условия в области налогообложения, приобретения жилья и др. Все это, прежде всего, внешние стимулы, безусловно, оказывающие определенное воздействие на мотивационное поведение личности. В то же время, как показали современные исследования, психологическое благополучие, оптимальное функционирование личности тесно связано с удовлетворением базовых психологических потребностей, лежащих в основе внутренней мотивации деятельности, которая при создании поддерживающих ее условий может продолжаться достаточно долго при отсутствии всяких видимых наград.

В связи с этим актуальной научно-практической задачей является исследование особенностей мотивационного профиля молодежи, увлеченной программированием, выявление места и значимости внутренней мотивации с учетом возрастных характеристик.

Изучение мотивационного профиля молодежи проводилось с использованием «Опросника профессиональной мотивации» (ОМП-2) [Осин, 2017]. Для опроса молодежи, увлеченной программированием, вводный вопрос был изменен на «Почему ты занимаешься программированием?», а для молодежи, увлеченной другой деятельностью, не связанной с программированием – «Почему ты занимаешься данной деятельностью?».

Для оперативного и автоматизированного сбора данных была разработана google-форма, которая в дальнейшем распространялась через интернет-ресурсы среди молодежи Нижегородской области (учащиеся школ, студенты, работающие). Исследование было анонимным, проводилось на добровольной безвозмездной основе. Потенциальные респонденты были проинформированы о цели исследования и согласились принять в нем участие.

Результаты исследования обрабатывались с использованием методов описательной статистики, частотного анализа, анализа различий при помощи программ Microsoft Office Excel 2010, IBM SPSS STATISTICS 26.

В исследовании приняли участие 302 чел., из них 161 чел. (53,3%) – лица, увлеченные программированием, 141 чел. (46,7%) – лица с увлечениями в различных сферах, кроме программирования, в возрасте от 14 до 35 лет.

Средний возраст участников исследования – 19,7 лет (стандартное отклонение $SD=3,9$). Среди участников исследования 151 мужчина (50,0%) и 151 женщина (50,0%).

Результаты исследования показали, что для мотивационного профиля увлеченной молодежи характерно преобладание внутренней мотивации ($M=4,26$) и тяготеющих к ней, согласно мотивационному континууму, интегрированной ($M=3,93$) и идентифицированной ($M=3,92$) мотиваций. В то время как интроецированная ($M=1,84$), экстернальная ($M=1,86$) мотивация и амотивация ($M=1,98$) имеют низкие показатели. В целом, показатель автономной мотивации является достаточно высоким ($M=12,10$), а показатель контролируемой мотивации – низким ($M=5,69$).

Полученные данные говорят о том, что участники исследования, будучи увлеченными тем или иным видом деятельности, проявляют высокий интерес к ней, им доставляет удовольствие сама активная познавательная деятельность, в то время как внешние факторы играют существенно меньшую роль.

Показатели разных типов мотивации различаются у молодежи, увлеченной программированием, и молодежи, увлеченной другими видами деятельности.

Так, у молодежи, увлеченной программированием, показатель внутренней мотивации составляет $M=4,05$, также выше среднего показатели интегрированной и идентифицированной мотивации ($M=3,66$ и $M=3,85$ соответственно). Таким образом, показатель автономной мотивации составляет $M=11,56$. Формы контролируемой мотивации ($M=5,58$) имеют значительно более низкие показатели: интроецированная мотивация – $M=1,64$, экстернальная мотивация – $M=1,92$, амотивация – $M=2,02$.

Полученные данные свидетельствуют о том, что молодежь, увлеченная программированием, занимается данным видом деятельности из интереса, получая удовольствие от собственных занятий. Даже если цели ставятся извне, то они органично принимаются, так как осознается их важность и ценность. В частности, это может объясняться и тем, что подавляющее большинство (84,7%) учащихся, студентов, увлекающихся программированием, планируют связать с ним свою профессиональную жизнь, т.е. одним из внешних мотивационных факторов, интегрированных в структуру личности, выступает желание поступить в вуз, получить престижную профессию.

Для мотивационного профиля молодежи, увлеченной другими видами деятельности, также характерно преобладание внутренней мотивации по сравнению с внешней. Так, показатель внутренней мотивации составляет $M=4,50$, а показатели интегрированной и идентифицированной мотивации – $M=4,22$ и $M=3,99$ соответственно. В целом уровень автономной мотивации высокий – $M=12,72$. Формы контролируемой мотивации ($M=5,80$) имеют значительно более низкие показатели: интроецированная мотивация – $M=2,07$, экстернальная мотивация – $M=1,79$, амотивация – 1,94.

Таким образом, показатели автономной мотивации, в том числе внутренней и интегрированной мотивации, выше у молодежи, увлеченной деятельностью, не связанной с программированием (различия между указанными группами статистически достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$). У молодежи, увлеченной программированием, самый низкий показатель интроецированной мотивации (по сравнению с другими типами мотиваций и по сравнению с данным показателем у другой группы респондентов (различия между указанными группами статистически достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$)). Следовательно, для увлеченных программированием в меньшей степени характерно выполнение деятельности с целью избегания чувства вины или повышения самооценки.

Результаты возрастной дифференциации мотивационных профилей респондентов представлены в таблице 1.

Для молодежи, увлеченной программированием, более высокие показатели автономной мотивации характерны в возрастных группах 22-35 лет и 14-17 лет.

У респондентов возрастной группы 18-21 год показатель автономной мотивации ниже, а показатель контролируемой мотивации выше, по сравнению с другими возрастными группами. Данная закономерность прослеживается при анализе конкретных типов автономной и контролируемой мотивации. Так, у респондентов возрастной группы 18-21 год показатели внутренней, интегрированной и идентифицированной мотивации ниже, чем в группах 14-17 лет и 22-35 лет, в то время как показатель амотивации выше. Более низкий показатель автономной мотивации и более высокий показатель контролируемой мотивации и амотивации в возрастной группе студентов (18-21 год) может указывать на особенности органи-

зации учебного процесса: внешний контроль над деятельностью (зачеты, экзамены, рейтинги), ограничения в свободе выбора содержания и форм самостоятельной и аудиторной работы.

Таблица 1.

Описательные статистики показателей разных типов мотивации участников исследования разных возрастных групп

Тип мотивации	Выборка молодежи, увлеченной программированием						Выборка молодежи, увлеченной другими видами деятельности					
	14-17		18-21		22-35		14-17		18-21		22-35	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Внутренняя мотивация	4,43	0,79	3,78	1,10	4,59	0,60	4,41	0,98	4,46	0,76	4,70	0,70
Интегрированная мотивация	3,75	1,08	3,47	1,06	4,39	0,65	3,70	1,28	4,26	0,72	4,57	0,72
Идентифицированная мотивация	4,05	0,92	3,68	1,01	4,27	0,68	3,89	1,04	4,02	0,78	4,00	0,99
Интроецированная мотивация	1,48	0,59	1,69	0,75	1,66	1,00	2,00	0,95	2,14	1,07	1,92	0,84
Экстернальная мотивация	1,69	0,75	2,00	0,88	1,98	1,14	1,64	0,69	1,88	1,01	1,67	0,85
Амотивация	1,62	0,74	2,25	1,09	1,72	1,05	1,89	1,07	1,99	1,05	1,81	0,95
Автономная мотивация	12,23	2,54	10,92	2,85	13,24	1,62	12,01	2,90	12,74	1,80	13,27	2,00
Контролируемая мотивация	4,79	1,65	5,94	2,18	5,36	2,56	5,53	2,12	6,01	2,76	5,40	2,19

Примечания. M – среднее арифметическое значение; SD – стандартное отклонение.

Показатель экстернальной мотивации ниже у молодежи 14-17 лет по сравнению с другими возрастными группами. У школьников программирование, как правило, является формой дополнительного образования (кружки, факультативы, внеклассные занятия, олимпиады), выбранного в соответствии с собственными интересами и увлечениями, поэтому внешние факторы играют несущественную роль.

В мотивационном профиле молодежи, увлеченной другими видами деятельности, мы также видим, что контролируемая мотивация, и в частности экстернальный тип, выше в возрастной группе 18-21 год, что подтверждает мысль о влиянии условий обучения. Показатель автономной, внутренней и интегрированной мотивации выше в возрастной группе 22-35 лет, как и в группе респондентов, увлеченных программированием.

Следует отметить, что в возрастных группах 14-17 лет и 18-21 год у молодежи, увлеченной программированием, показатели интроецированной мотивации ниже, чем у молодежи, увлеченной другими видами деятельности (различия между указанными группами статистически достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$). Следовательно, боязнь испытать чувство вины, стыда, изменить мнение других людей о себе не играет для них существенной роли.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что для мотивационного профиля молодежи, увлеченной программированием, характерны высокие показатели автономной мотивации, в т.ч. внутренней, и низкие показатели контролируемой мотивации. В то же время у данной группы респондентов показатели автономной мотивации, в том числе внутренней и интегрированной мотивации, ниже, чем у молодежи, увлеченной другими видами деятельности. Это может быть обусловлено более низким уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей [Гордеева, 2017, с. 106] в связи с наличием в образовательной и профессиональной деятельности факторов, подрывающих внутреннюю мотивацию. Следовательно, применительно к молодежи, увлеченной программированием, требует дальнейшего изучения вопрос об условиях деятельности, влияющих на удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связности и, тем самым, на уровень внутренней мотивации. Важной практической задачей является разработка методического инструментария, направленного на создание условий, поддерживающих и усиливающих внутреннюю мотивацию и препятствующих фрустрации базовых психологических потребностей.

Библиографический список

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С.67-87.
2. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3 С.33-45.
3. Осин Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т. О., Иванова Т. Ю., Кошелева Н.В., Овчинникова Е.Ю. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 4. С. 21-49.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY : Guilford Press 2017. 756 p.
5. Ryan R., Deci E. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary educational psychology. 2020 Vol. 61:101860.

О.Г. Набиуллина

ОСОБЕННОСТИ СПОСОБНОСТИ К САМОРЕГУЛЯЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ РАЗНОПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ГИМНАЗИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования способности к саморегуляции у подростков обучающихся в классах разного профиля (инженерная группа, лингвистическая группа) и в непрофильных классах (непрофильная группа). Показано, что в целом дети профильных классов обладают лучшей саморегуляцией, что может являться как следствием изначального отбора детей, так и ее формированием в процессе обучения. Наилучшие результаты по всем шкалам обнаружены в инженерной группе. В лингвистической группе исключением стал параметр «самостоятельность», уровень которого значительно ниже, чем в остальных группах, что свидетельствует о том, что на этих детей окружающие люди могут оказывать более сильное влияние.

Ключевые слова: способности, саморегуляция, профильный класс, гимназический, самостоятельность, ранняя профилизация.

O.G. Nabiullina

FEATURES OF THE ABILITY TO SELF-REGULATION IN STUDENTS OF DIFFERENT PROFILES GYMNASIUM CLASSES

Abstract. The article presents the results of a study of the ability to self-regulation in adolescents studying in classes of different profiles (engineering group, linguistic group) and in non-core classes (non-core group). It is shown that, in general, children of specialized classes have better self-regulation, which can be both a consequence of the initial selection of children, and its formation in the learning process. The best results on all scales were found in the engineering group. In the linguistic group, the exception was the parameter "independence", the level of which is significantly lower than in the other groups, which indicates that surrounding people can have a stronger influence on these children.

Keywords: abilities, self-regulation, profile class, gymnasium, independence, early profiling.

В современное общее образование активно внедряется ранняя профилизация. Это продиктовано как тенденциями современного времени, так стремлением педагогов выявить детей, имеющих определенные способности, и дать им углубленные знания в конкретной сфере.

Исследователи отмечают ряд положительных моментов, которыми сопровождается профильное образование в средней школе. На то, что профилизация способствует самоопределению, указывают О.В. Арзыбова [Арзыбова, 2015], М.В. Артамонова [Артамонова, 2012], В.С. Горгома [Горгома, 2007], И.В. Муштавинская [Муштавинская, 2021], С.Э. Устинова [Устинова, 2019]. И.В. Муштавинская также отмечает, что грамотно осуществляемая школьная профилизация содействует более успешной социализации детей [Муштавинская, 2021]. О.В. Арзыбовой отмечена интересная особенность, возникшая в современном обществе, заключающаяся в разрыве между возможностью ребенка пользоваться современным гаджетом и недостатком у него полноценных ИТ-компетенций, необходимых для его использования. По мнению О.В. Арзыбовой это несоответствие может быть компенсировано в ИТ-классах [Арзыбова, 2015]. В исследовании Л.В. Косиковой было показано, что подростки, обучающиеся по профильной программе, имеют более высокие показатели общих способностей по сравнению с их сверстниками из непрофильных классов [Косикова, 2019].

С одной стороны, профилизация позволяет школе обеспечить условия для усиления специфики содержания программы, сосредоточить нагрузку на конкретных предметах. С другой стороны, специфика углубленного обучения, пусть и предусматривающая интересы обучающегося, предполагает более серьезную нагрузку на ребенка по сложности материала, его объему и темпам его изучения. Следовательно, дети, обучающиеся в профильных классах, должны обладать более высокими уровнями саморегуляции, по сравнению с детьми, обучающимися по более простой программе.

Под осознанной саморегуляцией понимается способность обучающегося к целенаправленно инициировать, поддерживать, структурировать, при необходимости перестраивать свою деятельность [Моро-

санова, 2010]. Саморегуляция включает в себя совокупность разных составляющих. В том числе способность к целеполаганию, способность к учету условий, способность к проектированию необходимой последовательности действий, способность гибко перестраиваться и т.д. При этом у одного человека разные способности, относящиеся к саморегуляции, могут быть выражены неодинаково.

Имеющиеся исследования показывают, что дети, занимающиеся определенной деятельностью, могут иметь особенности саморегуляции [Моросанова, 2010]. Например, у подростков, длительно участвующих в научных проектах, параметры саморегуляции связаны с уверенностью в возможности контролировать происходящее вокруг и с высоким уровнем перфекционизма, а компонент «гибкость» связан с эмоциональностью [Якушина, 2021].

В гимназии, в которой было проведено наше исследование, разделение по нескольким профилям происходит на стадии перехода в среднее звено. По результатам отборочных испытаний дети закончившие начальную школу имеют возможность поступить в один из профильных классов (лингвистический (немецкий или французский), математический, инженерный или ИТ (информационные технологии)). Дети, не прошедшие в профильные классы или не пожелавшие поступать в них, распределяются по обычным непрофильным гимназическим классам.

Большинство детей, имеющих лучшую успеваемость, оказываются в профильных классах, обучение в которых предполагает более сильную узконаправленную нагрузку. Безусловно, это сказывается в дальнейшем на различиях в успеваемости учащихся профильных и непрофильных классов. Также необходимо отметить, что в профильных и гимназических непрофильных классах имеются различия в уровне дисциплины.

Логично предположить, что дети с лучшей успеваемостью изначально имели лучшие параметры саморегуляции, что способствовало не только академическим успехам, но и тому, что они справляются со специфической профильной нагрузкой. Вероятно, что имеет место и обратный процесс, когда большая узконаправленная нагрузка, связанные с ней режимные моменты, специфическая организация учебного процесса могут влиять на развитие способности к саморегуляции в большей степени, нежели в обычном непрофильном классе.

Однако на вопрос о том, насколько это верно, имеют ли отличия отдельные параметры саморегуляции, имеются ли различия у детей, обучающихся в профильных классах разной направленности, можно ответить только после проведения исследования.

В исследовании участвовали 372 обучающихся 6-8 классов, родители которых дали согласие на сопровождение образовательного процесса школьным психологом. Из этих детей 135 человек обучаются в непрофильных гимназических классах, 113 человек – в лингвистических классах. Еще 124 ребенка, обучающихся в математических, ИТ и инженерных классах мы объединили в сборную инженерную группу, учитывая профильную близость этих направлений. Исследование проводилось в конце учебного года. На момент исследования учащиеся 6 классов проработали в профильных/непрофильных классах уже почти два года, дети 7 и 8 классов соответственно дольше. Для исследования была использована методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения».

Необходимо отметить, что все полученные средние баллы по всем параметрам и по всем группам находятся в зоне средних значений. То есть, во всех исследуемых группах параметры саморегуляции находятся в пределах нормы. Однако обучающиеся профильных классов имеют лучшие уровни практически по всем исследуемым шкалам (таблица 1).

В первую очередь это касается подростков из инженерной группы, где различия с непрофильной группой наблюдаются по всем параметрам, кроме шкалы «самостоятельность». При том, что в непрофильной группе параметры саморегуляции подростков выражены хуже, чем в инженерной, они способны к самостоятельности так же, как и дети из инженерной группы. То есть дети в непрофильной группе хуже способны сформулировать и осознать свои цели, придумать каким путем к этим целям можно прийти, сложнее переключаются с одной деятельности на другую, хуже просчитывают условия для достижения успеха, но они также независимы от мнения окружающих и также устойчивы в своих убеждениях.

Таблица 1.

Уровни компонентов способности к саморегуляции у обучающихся разнопрофильных классов

	Профиль класса			Сравнение разнопрофильных классов		
	Непроф. (N=135)	Лингв. (N=113)	Инж. (N=124)	Непроф. - Лингв.	Непроф. - Инж.	Лингв. - Инж.
	средний балл			α по t-критерию Стьюдента		
1	5,47	5,99	5,92	0,04	0,05	0,80
2	5,50	6,11	6,26	α≤0,01	α≤0,01	0,48
3	5,84	6,42	6,78	0,02	α≤0,01	0,13
4	6,16	6,38	6,77	0,36	α≤0,01	0,09

5	5,86	6,35	6,26	0,03	0,05	0,71
6	4,64	4,02	4,75	0,03	0,72	0,02
7	28,3	30,09	31,18	0,03	$\alpha \leq 0,01$	$\alpha \leq 0,01$

Примечание. выделены жирным различия на уровне по t-критерию Стьюдента $\alpha \leq 0,01$, жирным и курсивом – на уровне $\alpha \leq 0,05$; сокращения: «Непроф.» – непрофильные классы, «Лингв.» – лингвистические классы, «Инж.» – сборная группа из инженерных, математических и ИТ классов, «ср. балл» – средний балл. **Компоненты саморегуляции:** 1 - Планирование; 2 - Оценка результатов; 3 - Моделирование; 4 - Гибкость; 5 - Программирование; 6 - Самостоятельность; 7 - Общий балл

В лингвистической группе параметры саморегуляции выражены сильнее, чем в непрофильной группе по большинству шкал. Однако уровень «самостоятельности» здесь значимо ниже, чем в обеих других группах. Уровень «гибкости» занимает промежуточное значение между аналогичными уровнями в непрофильной и инженерной группах, не показывая различий ни с одним из них. Таким образом, про группу лингвистов можно сказать, что эти дети, по сравнению с непрофильными классами лучше способны ставить цели, придумывать варианты их достижения, учитывать окружающие условия, но они более зависимы от мнения окружающих, они легче поддаются влиянию.

Таким образом, наше исследование подтвердило, что у подростков из разнопрофильных классов имеются отличия в особенностях способности к саморегуляции. По большинству параметров дети из профильных классов показывают лучшие уровни. Исключением стал лишь параметр «самостоятельность», по которому значимо более низкий результат показывает лингвистическая группа. Можно лишь предполагать, что этот факт обусловлен гуманитарной направленностью этих детей, большей восприимчивостью и впечатлительностью. Изучение этого факта может составить перспективу исследования.

Библиографический список

1. Арзыбова О.В. Ранняя профилизация обучения как фактор повышения мотивации к получению инженерно-технического образования // Управленческие аспекты развития Северных территорий России. Сыктывкар, 2015. С. 54-57.
2. Артамонова М.В. Выявление и поддержка одаренных детей через профильные классы // Развитие и продвижение туристско-краеведческих ресурсов региона: материалы III научно-практической конф. Новосибирск : НГУ, 2012. С. 172-175.
3. Горгома В.С. Формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению в профильных классах школы // Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2007. № 3. С. 102-104.
4. Косикова Л.В. Особенности общих способностей старших подростков, обучающихся в классах профильной направленности и общеобразовательных классах // Инновация в науке: пути развития: материалы X Всероссийской научно-практической конф. Чебоксары, 2019. С. 199-201.
5. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва : Наука, 2010. 519 с.
6. Муштавинская И.В. Потенциал модели ранней профилизации для позитивной социализации современных подростков // Непрерывное образование. 2021. № 1(35). С.65-68.
7. Устинова С.Э. Анализ основных проблем ранней профилизации в современной школе / С.Э. Устинова, М.А. Ушакова // От ранней профориентации к выбору профессии инженера – формирование престижа профессии инженера у современных школьников: сборник статей II (VII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции. Сакнкт-Петербург, 2019. С. 47-50.
8. Якушина А.А. Вклад психологических параметров в осознанную саморегуляцию подростков, занимающихся научной деятельностью // Национальный психологический журнал. 2021. № 4(44). С. 15-26.

УДК 37.032

А.В. Онучина

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОДАРЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье автор раскрывает категорию «универсальные компетентности одаренного школьника»: компетентность мышления (познания), компетентность взаимодействия с другими людьми (навыки и деятельностные установки), компетентность взаимодействия с собой (знания и навыки). Представлены основные психолого-педагогические проблемы одаренных школьников по результатам международных мониторинговых исследований качества образования (PISA).

Ключевые слова: компетентность человека, знания, деятельностные установки, ценности, одаренный школьник, универсальные компетентности.

Abstract. In the article, the author reveals the category of "universal competencies of a gifted student": the competence of thinking (cognition), the competence of interaction with other people (skills and activity attitudes), the competence of interaction with oneself (knowledge and skills). The main psychological and pedagogical problems of gifted schoolchildren are presented based on the results of international monitoring studies of the quality of education (PISA).

Keywords: human competence, knowledge, activity attitudes, values, gifted student, universal competencies.

Проблема социализации и социальной адаптации подрастающего поколения становится особенно актуальной в условиях стремительно разворачивающихся во всем мире изменений. Современные исследования свидетельствуют о том, что успешность человека определяется не столько академическими знаниями и уровнем интеллекта, сколько умением сотрудничать с окружающими, способность управлять своим эмоциональным состоянием и состоянием других людей. Но, в современной школе по – прежнему большая часть образовательного процесса направлена на когнитивное развитие обучающегося, а его внутреннему миру, то есть, эмоциональной жизни ребенка и умению выстраивать взаимоотношения с другими людьми уделяется недостаточно внимания.

Результаты международных мониторинговых исследований качества образования (PISA), показывают, что к числу основных психолого-педагогических проблем обучающихся на первое место выходят трудности социальной адаптации, коммуникации и эмоциональной сферы. В начальной школе отмечаем психоэмоциональное неблагополучие обучающихся (высокая тревожность), несформированность коммуникативных навыков общения со сверстниками и взрослыми, агрессивность, повышенная активность. У учеников основной и средней школы наблюдаем трудности установления и поддержания социальных контактов, низкая самооценка, неуверенность в себе, боязнь осуждения, повышенная тревожность, отсутствие чувства принадлежности к классу, эскапизм и инфантилизм.

Указанные проблемы требуют пристального внимания и организации превентивных действий, возникает необходимость в формировании значимых для ребенка компетенций в соответствии с его индивидуальными возможностями, способностями и потребностями.

С учетом обозначенной проблемы считаем необходимым, обратиться к сути категории «компетентность человека».

Интегрированный набор знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определенной задачи для достижения определенного результата есть компетентность человека. Следует обратить внимание на то, что знания при этом, включают факты, цифры, идеи, теории, которые уже известны и способствуют пониманию данной задачи или предмета; навыки – способности совершать конкретные действия и использовать имеющиеся знания для достижения результатов; деятельностные установки – принципы, влияющие на то, как человек реагирует на идеи, людей и ситуации.

В некоторых научных исследованиях в состав компетентности включены ценности и мотивация (Б.В. Зейгарник, К. Левин, Д. Макклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, Б.М. Величковский Д.А. Леонтьев). Д.А. Леонтьев «ценности как регулятор деятельности человека, влияющий на поведение независимо от его отражения в сознании». Возникает необходимость понимания того, что ценностный аспект бытия личности может быть включен в контекст компетентности человека. При этом, ценности выступают своеобразным предиктором взаимоотношений человека в обществе, также ценности представляют внутренний мир личности или так называемые личностные ценности. Представленные выше структурные компоненты категории «ценности» должны быть в структуре компетентности, в противном случае, человек не может полноценно ориентироваться и жить в социальной общности [Величковский, 2003, с. 15-19].

В научных исследованиях С. Л. Рубинштейна, К. В. Судакова [Судаков, 1971, с. 26-32], В.Д. Шадрикова [Шадриков, 2007, с. 118-119] представлена тесная взаимосвязь личностных качеств, способностей и интересов ученика с компетентностями.

В нашем исследовании компетентность связываем с тренируемой способностью решать определенные задачи. Способность решать определенные задачи – некая универсальность деятельности человека. В свою очередь, универсальные компетентности одаренного школьника – это компетентности, которые необходимы ученику для личного развития и самореализации, успеха на рынке труда, социальной включенности и активной гражданственности.

Отвечая на вопрос о одаренном школьнике, мы опираемся на положения Б. М. Теплова и научные исследования В. Д. Шадрикова о том, что одаренность – это «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха выполнения той и иной деятельности» [Теплов, 1985, с. 22].

Существует три основные (ключевые) универсальные компетентности одаренного школьника, каждая из которых объединяет знания, навыки и деятельностные установки: компетентность мышления (познания), компетентность взаимодействия с другими людьми (навыки и деятельностные установки), компетентность взаимодействия с собой (знания и навыки).

Компетентность мышления (познание одаренного школьника): 1) способность понимать, анализировать и интерпретировать задачу, искать и выявлять закономерности и тенденции в массиве фактов; выстраивать причинно-следственные связи (цепочки), в том числе сложноструктурированные, с необходимой степенью детализации; в случае недостаточного знания применять формальную логику; 2) креативное мышление (приобретенные способности), изобретательность, субъективное и объективное творчество; генерация и исследование идей; эффективное принятие решений в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации; 3) системное и интегративное мышление, выявление и интерпретация закономерностей, их ограничений и универсальности; моделирование сложных процессов и явлений; выбор способа решения сложных задач, включая открытые задачи с несколькими решениями, умение предлагать несколько решений.

Компетентность взаимодействия с другими людьми (навыки и деятельностные установки одаренного школьника): 1) способность сотрудничать и взаимодействовать, устанавливать, развивать и поддерживать социальные связи в качестве лидера и участника команды, брать и распределять ответственность, координировать командную работу; 2) способность вести переговоры (способность убеждать других, обосновывать свою позицию, уважать интересы других, учитывать социальное и культурное разнообразие); 3) способность поддерживать с людьми коммуникативные связи.

Компетентность взаимодействия с собой (знания и навыки одаренного школьника): 1) способность к саморегуляции и самоконтролю; эмоциональное осознание и регуляция эмоций; 2) способность к самоорганизации и планированию своих действий (способность действовать интуитивно и осознанно, мобилизовать себя на выполнение задач, выбирать стратегию настойчивости или гибкости).

Библиографический список

1. Величковский Б.М., Леонтьев Д.А. Введение к книге Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность». Москва : Смысл, 2003. С. 15–19.
2. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1.
3. Судаков К.В. Биологические мотивации. Москва : Медицина, 1971.
4. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1.
5. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект-Пресс, 2007. 284 с.

УДК 159.99

С.В. Пазухина

ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В КЛАССАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. На основе анализа научных работ современных педагогов и психологов, опыта организации собственной деятельности предлагаются направления и перечисляются инструменты диагностики составляющих педагогической одаренности у школьников, обучающихся в классах психолого-педагогической направленности. Психологическое направления диагностики связывается с применением двух групп методов: специфических и неспецифических. Педагогическое направление диагностики анализируется с позиции применяемых сегодня форм и методов для выявления одаренных детей и молодежи. Определяются перспективные задачи в работе с педагогически одаренными школьниками в профильных классах. Показывается опыт использования некоторых технологий в деятельности преподавателей ТГПУ им. Л.Н. Толстого, которые ведут в этих классах основы психологии.

Ключевые слова: педагогические способности, педагогическая одаренность, диагностика, классы психолого-педагогической направленности, профильное обучение.

DIAGNOSTICS OF PEDAGOGICAL ABILITIES IN THE CLASSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION

Abstract. Based on the analysis of the scientific works of modern teachers and psychologists, the experience of organizing their own activities, directions are proposed and tools for diagnosing the components of pedagogical giftedness in schoolchildren studying in classes of a psychological and pedagogical orientation are listed. The psychological direction of diagnosis is associated with the use of two groups of methods: specific and nonspecific. The pedagogical direction of diagnostics is analyzed from the standpoint of the forms and methods used today to identify gifted children and youth. Perspective tasks in work with pedagogically gifted schoolchildren in specialized classes are determined. The experience of using some technologies in the activities of teachers of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, who teach the basics of psychology in these classes.

Keywords: pedagogical abilities, pedagogical talent, diagnostics, classes of psychological and pedagogical orientation, specialized education.

Во многих школах нашей страны согласно Письму Министерства Просвещения [Письмо Минпросвещения..., 2003] в старшей школе были созданы классы психолого-педагогической направленности. Так, преподаватели кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО "ТГПУ им. Л.Н. Толстого", которые начали работать в классах психолого-педагогической направленности с 2021 г., в 2022 г. будут привлечены к преподаванию основ психологии в 10-11 классах в 19 школах г. Тулы и Тульской области. В качестве ведущих задач перед ними поставлены задачи выявления и привлечения в эти классы заинтересованных в получении профессий сферы "человек-человек" обучающихся с признаками педагогической одаренности, развитие у старшеклассников педагогических способностей, профилизация по психолого-педагогическим дисциплинам с тем, чтобы повысить их психологическую и педагогическую осведомленность, помочь с определением в выборе педагогической специальности, осуществить первые педагогические пробы, познакомиться с современными требованиями к профессии педагога и спецификой форматов работы учителя, а также с целью углубленной индивидуально-ориентированной профориентационной работы, включения ребят в педагогическое сообщество посредством организации их участия в совместных мероприятиях со студентами педвуза (педагогических и психологических олимпиадах, проводимых в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, онлайн-викторинах, квестах, научных шоу, слэмах, интерактивных экскурсиях в передовые лаборатории, созданные на базе вуза, в технопарк универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России», студенческих конференциях, зимней психологической школе, ежегодно организуемой факультетом психологии, просветительских акциях на базе вузовской Точки кипения, дебатах, научно-популярных лекциях, хакатонах, научных батлах (Science Slam, батл экспериментаторов), деловых играх, "играх разума", марафонах знаний, "территориях открытий", мастер-классах, вебинарах и др.), более углубленной и качественной подготовки к поступлению в вуз будущих перспективных педагогов с привлечением к ведению ключевых дисциплин вузовских преподавателей.

Индивидуализация обучения педагогически одаренных школьников невозможна без учета уровня сформированности диагностически значимых показателей их способностей и корректироваться в зависимости от динамики их развития. Диагностика педагогической одаренности проводится на основании выделения комплекса ее признаков и проявлений в процессе происходящих с ребенком изменений.

Для изучения составляющих педагогической одаренности могут использоваться различные научно-обоснованные методы: эксперимент, наблюдение, тесты, анкетирование, беседы, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок, проективные методики и пр. К диагностическим процедурам могут привлекаться педагоги-психологи, школьные учителя, педагоги дополнительного образования, иные эксперты, хорошо знающие изучаемого школьника, сам обучающийся, а также его родители.

Комплексная диагностика предполагает применение нескольких взаимодополняющих методов в двух направлениях - психологическом и педагогическом.

Рассмотрим психологическое направление диагностики. Мы полагаем, что в образовательной практике могут использоваться две группы психологических методов исследования педагогической одаренности: *специфические*, т.е. те, которые направлены на выявление ее конкретных составляющих и уровней развития, и *неспецифические*, описывающие значимые в контексте решения задач создания и функционирования психолого-педагогических классов характеристик личности и межличностного общения, и являющиеся, в то же время, признаками наличия у школьников склонностей к определенному типу профессиональной деятельности.

К специфическим психологическим методам исследования педагогической одаренности мы отнесли следующие: методики выявления мотивации к педагогической профессии, педагогической направленной

ности, мотивации аффилиации, мотивации к социально-ориентированным видам деятельности, отношения к детям и др.; методики исследования педагогических способностей, компонентов педагогической одаренности, особенностей педагогического общения, педагогического мышления.

К неспецифическим методам, используемым в процессе психодиагностики обучающихся психолого-педагогических классов, направленным на изучение индивидуальных особенностей, характерных для типа социально-ориентированной личности, мы отнесли такие, как: методики на изучение структуры интересов, профессиональных предпочтений, склонности к определенному типу профессий, личностного и профессионального самоопределения, готовности к осознанному выбору профессии, методики на исследование самооценки, самосознания, мировоззрения личности, самоотношения, Я-концепции, направленности личностных притязаний, социально-психологических установок, методики диагностики социально-го, эмоционального интеллекта, эрудиции, умственного развития; методики на творческие способности, креативность, инновационную направленность в деятельности; методики на выявление soft skills - комплекса неспециализированных, важных для профессии надпрофессиональных навыков (коммуникативных и организаторских склонностей, лидерских качеств, уровня развития самоорганизации и пр.); методики на изучение сферы общения, межличностного взаимодействия, поведения в конфликтах, методики на выявление возможных форм отклоняющегося поведения; методики на определение индивидуально-типологических особенностей (темперамента, профиля латеральной асимметрии мозга, эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости, копинг-стратегий, агрессивности, толерантности, эмпатии, акцентуаций характера, психопатий и пр.), психотипа личности, субъектных свойств, социально-значимых качеств (патриотизма, социальной ответственности, уровня духовно-нравственного развития, сформированности ценностных ориентаций, гражданской идентичности, общей культуры, уровня воспитанности), личностного потенциала, потребности в самоактуализации, готовности к саморазвитию и др.

Психологический инструментарий для диагностики педагогической одаренности представлен в ряде уже изданных пособий. Например, комплекс методик представлен в книге А.А. Федорова, Е.Ю. Илалтдиновой, С.В. Фроловой, В.В. Кисовой, Р.У. Арифулиной [Педагогическая одаренность..., 2019]. Этими же авторами описаны критерии и уровни развития склонностей к педагогической профессии в структуре педагогической одаренности.

Рассмотрим педагогическое направление диагностики. Педагогический аспект диагностики целесообразно, во-первых, реализовывать, опираясь на идею полифункциональности мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных обучающихся, которую выдвигают отечественные исследователи [Илалтдинова, 2018; Одаренные дети..., 2019]. Анализ российских практик педагогического сопровождения одаренных школьников свидетельствует о том, что наиболее часто в системе работы с данной категорией обучающихся используются различные конкурсы, предметные олимпиады, конференции, креативные сессии, образовательно-соревновательные интенсивы, дни открытых дверей, форумы школьных научных сообществ, форсайт-сессии и др. Исследование позволило выявить тенденцию к использованию этих видов мероприятий как универсальных для различных по целям и содержанию процедур выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренных обучающихся [Аналитический отчет..., 2022; Эффективные..., 2022]. Результаты проведенного анализа показали, что в качестве наиболее эффективных мероприятий по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренных детей выделяются конкурс, форум, олимпиада, проектная сессия. Наименее эффективными среди используемых видов мероприятий называются симпозиум, детский университет, выставка-презентация и научное общество учащихся [Федоров, 2019]. Наиболее часто там применяются творческие задания, научно-исследовательские, проектные, теоретические, ориентированные на психологические знания, теоретические, ориентированные на педагогические знания, практические в сфере воспитания, практические в сфере обучения, практические в сфере развития, основанные на волонтерской деятельности. Анализ образовательных практик вузов показал, что наиболее часто применяемым типами заданий являются творческие и научно-исследовательские задания.

Динамику развития педагогической одаренности можно отслеживать посредством использования психолого-педагогического мониторинга, предполагающего применение как психологических, так и педагогических методов диагностики.

Диагностику целесообразно осуществлять в несколько этапов. Первый этап - входной - первичная диагностика. Осуществляется при поступлении в психолого-педагогический класс. Диагностику осуществляют педагоги, психолог, родители. Школьник участвует в процедурах самооценивания. Второй этап - текущий - промежуточная диагностика. Осуществляется несколько раз в год на протяжении всех лет обучения. Диагностику осуществляют педагоги, психолог, школьник, независимые эксперты - члены конкурсных комиссий и пр. Третий этап - контрольный - итоговая диагностика. Осуществляется на заключительном этапе обучения. Диагностику осуществляют педагоги, психолог. Школьник участвует в процедурах самооценивания.

Диагностику педагогической одаренности целесообразно осуществлять, ориентируясь на совокупность принципов, описанных в «Рабочей концепции одаренности» [Рабочая концепция..., 2003].

Основные положения работы с одаренными детьми, которые мы используем в своей профессиональной деятельности, мы описали в книге " Организация деятельности психолого-педагогических классов" [Организация..., 2021].

Библиографический список

1. Аналитический отчет по результатам проведения регионального мониторинга эффективности работы с одаренными и талантливыми детьми в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования Ленинградской области (Государственная программа Доп. КР 52 07 0102). URL: <https://docs.yandex.ru/docs/>
2. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Концептуальные основы выявления, отбора и сопровождения педагогически одаренной молодежи // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4(25). С. 10.
3. Одаренные дети: проблемы выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования: методические рекомендации / Авт.-сост. М. Б. Осипова. Нижний Тагил : НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2019. 62 с.
4. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. Ч. 1. Концепция профильных психолого-педагогических классов / Н. В. Брызжева, С. В. Пазухина Т. М. Пономарева и др. Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. С. 9-69.
5. Педагогическая одаренность: актуальные психолого-педагогические решения / А.А. Федоров, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова и др. Нижний Новгород : Мининский университет, 2019. 350 с.
6. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 N ВБ-511/08 "О направлении методических рекомендаций" (вместе с "Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов "Психолого-педагогической направленности" в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования") // КонсультантПлюс. URL : www.consultant.ru (дата обращения: 23.08.2022 г.).
7. Рабочая концепция одаренности / Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин и др. Науч. ред. В. Д. Шадриков. Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. Москва, 2003. 95 с.
8. 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.
9. Эффективные практики работы с одаренными детьми: методическое пособие // Режим доступа: <https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya>

УДК 159.9

А.В. Прудникова

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНФЛИКТЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема соотношения накопленного опыта в области конфликтологических знаний со способностью человека применять эти знания в повседневной жизни. Показана возможность формирования конфликтной компетентности в период дошкольного и младшего школьного возраста, проанализированы причины и трудности в формировании конфликтной компетентности в период подросткового возраста, а также представлено исследование психологической структуры конфликтной компетентности студентов первого курса педагогического вуза.

Ключевые слова: конфликтная компетентность, способности, психологическая структура конфликтной компетентности.

A.V. Prudnikova

CONFLICT COMPETENCE AS THE ABILITY OF CONSTRUCTIVE INTERACTION IN CON- FLICT

Abstract. This article deals with the problem of correlating the accumulated experience in the field of conflictological knowledge with a person's ability to apply this knowledge in everyday life. The possibility of the formation of conflict competence in the period of preschool and primary school age is shown, the causes and difficulties in the

formation of conflict competence in the period of adolescence are analyzed, and a study of the psychological structure of the conflict competence of students of the first year of a pedagogical university is presented.

Keywords: conflict competence, abilities, psychological structure of conflict competence.

Способность конструктивно и рационально взаимодействовать в конфликтных ситуациях на данный момент времени является одной из наиболее актуальной проблемой психологической науки. Вступление в конфликтное взаимодействие неизбежно, человек в той или иной степени оказывается вовлеченным в конфликт либо как одна из активно противоборствующих сторон, либо как сторонник одной из противоборствующих сторон, либо как нейтральная сторона, наблюдатель. С одной стороны, в современной психологической науке накоплено достаточно опыта и знаний в области конфликтных взаимоотношений, организовано и проведено множество исследований, посвященных изучению конфликтов, закономерностей развития конфликтов, проанализированы условия возникновения конфликтов, разрешения противоречий, с другой стороны, способность человека к эффективному взаимодействию непосредственно на стадиях развития конфликта, способность конструктивно и грамотно взаимодействовать в конфликте с оппонентами, способность предвидеть нарастающее конфликтное напряжение, нивелировать возможные факторы эскалации конфликта изучены в меньшей степени. Вместе с тем, трудности в понимании того, как соотнести накопленный опыт в области конфликтологических знаний со способностью человека применять эти знания в повседневной жизни напрямую связаны с исследованиями в области конфликтной компетентности как способности человека к конструктивному взаимодействию в конфликте.

«Способности и одаренность выступают ведущим условием высоких достижений во всех сферах жизни — социальной, экономической, политической и мн.др., ключевым фактором успешности человека во всех видах и типах деятельности, механизмом развития человека — когнитивного, социального, личностного и пр.» [Мазиллов, 2021, с. 598]. В связи с этим, конфликтная компетентность рассматривается нами как способность человека в единстве личностных, субъектных и индивидуальных свойств, определяющее степень его готовности к деятельности в конфликте.

Обзор научной литературы показал, что формирование навыков конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях возможно уже в дошкольном возрасте (Нифонтова О.В., Сафронова И.В., Тиханова И.Г. и др.). В период дошкольного возраста есть своя специфика динамики, особенности протекания и разрешения конфликта, вместе с тем, первые навыки деструктивного взаимодействия ребенок усваивает с детства, путем трансляции полученного опыта от взрослых, сверстников или более старших детей [Нифонтова, 2011]. Для успешного формирования навыков конструктивного взаимодействия детей дошкольного возраста необходимо также формировать соответствующие компетенции у родителей и у других значимых взрослых детей дошкольного возраста, поскольку «успешность коррекционной работы в данном направлении во многом зависит от позиции родителей, воспитателей и других значимых для ребенка лиц, а также от степени их непосредственного участия в это работу» [Нифонтова, 2011, с. 64]. В связи с этим, мы можем сделать вывод о том, что компетентности, необходимые для благополучного конфликтного взаимодействия необходимо начинать формировать с детства, с активным включением взрослого, в большей степени родителя.

Путь становления навыков продуктивного урегулирования конфликтов продолжается в младшем школьном возрасте (А.В. Егоров, Е.В. Лебякина, В.Н. Покусаев, Т.И. Привалихина и др.). В данном периоде авторами делается акцент не только на способности использовать знания, умения и навыки непосредственно в самом конфликте, но и способности применять знания, умения и навыки для урегулирования конфликта [Привалихина, 2004]. Для успешного формирования компетентностей, а также коррекции неконструктивных навыков взаимодействия и урегулирования в конфликте, необходимо опираться на два ключевых фактора: содержание обучения и педагогической стратегии организации обучения, в обоих случаях, определяющую роль в реализации ключевых факторов играет учитель [Купцов, 2022; Привалихина, 2004]. В связи с этим, можно сделать вывод о том, что компетентности, необходимые как для успешного взаимодействия в конфликте, так и для успешного урегулирования конфликтов необходимо продолжать формировать в период младшего школьного возраста с активным включением учителя.

В период подросткового возраста развитие навыков конструктивного развития претерпевает значительные трудности. «В силу физиологических и психологических причин подростковый возраст обладает высоким конфликтогенным потенциалом, подросткам трудно грамотно и конструктивно выстраивать отношения как со взрослыми, так и со сверстниками, прибегая к неэффективным способам и средствам общения» [Прудникова, 2021, с. 198]. Между тем, компетентности, необходимые для продуктивного, конструктивного взаимодействия в конфликте, также важно формировать и в подростковом возрасте (С.В. Березин, А.А. Иванов, М.Ю. Худаева и др.). Ранее, рассматривая динамику психологической структуры конфликтной компетентности мы делали вывод о том, что «конфликтная компетентность подростков

разных возрастных групп имеет психологическую структуру, которая развивается на разных этапах подросткового возраста, в соответствии со стадией кризиса подросткового возраста» [Прудникова, 2021, с. 202]. Это говорит о том, что подростки, вступая в новый возрастной период, отказываются от старых форм коммуникации в том числе и конфликтной, учитывая ведущий вид деятельности в подростковом возрасте (интимно-личностное общение со сверстниками), потребность в коммуникации у подростков увеличивается, в связи с этим частота вступления в конфликтное взаимодействие возрастает, а новые навыки конструктивного взаимодействия не сформированы. Вместе с тем, необходимо отметить, что новые компетентности в области конфликтного взаимодействия формируются к концу периода подросткового возраста на основе собственного опыта взаимодействия со сверстниками [Купцов, 2022; Прудникова, 2021]. В связи и с этим, можно сделать вывод о том, что компетентности, необходимые для конструктивного взаимодействия в конфликте в период подросткового возраста претерпевают значительные изменения, приобретенные ранее компетентности в силу возраста опускаются, новые компетентности формируются уже на собственном жизненном опыте.

Развитие конструктивных навыков конфликтного взаимодействия продолжается в период юношеского возраста, необходимость и важность развития компетентностей, позволяющих продуктивно взаимодействовать в конфликте рассматривали многие авторы (М.В. Башкин, Е.Н. Климова, И.С. Почекаева и др.). Несмотря на то, что кризисный, критичный период подросткового возраста пройден, период юношеского возраста также характеризуется фундаментальными личностными, кризисными изменениями: формирование новых профессиональных навыков коммуникации, перестройка психологической структуры учебно-важных качеств, развитие индивидуально-типологических особенностей, формирование ценностей в кризисе идентичности и т.д. [Жукова, 2011; Купцов, 2022; Ледовская, 2010; Ледовская, 2019]. Вместе с тем, осваивая новые профессиональные компетентности, важно развивать и компетентности, необходимые для успешного урегулирования конфликтов. Продолжая наше исследование психологической структуры конфликтной компетентности подросткового возраста, нами было организовано и проведено исследование психологической структуры конфликтной компетентности студентов первого курса педагогического вуза профессионального направления и психолого-педагогического направления в возрасте от 18 до 22 лет (n=45). Выбор испытуемых первого курса педагогического вуза объясняется тем, что при переходе из подросткового возраста в юношеский, в процессе учебно-профессиональной деятельности психологическая структура конфликтной компетентности претерпевает изменения в соответствии с профессиональной спецификой. Нами был использован комплекс диагностических методик исследования конфликтной компетентности Н.В. Нижегородцевой, А.В. Прудниковой [Прудникова, 2021].

В результате эмпирического исследования представлена психологическая структура конфликтной компетентности студентов первого курса педагогического вуза профессионального направления. В результате эмпирического исследования представлена психологическая структура конфликтной компетентности студентов первого курса педагогического вуза психолого-педагогического направления. Психологическая структура конфликтной компетентности студентов педагогического вуза профессионального направления состоит из следующих функциональных блоков и их структурных элементов: личностно-мотивационный (мотивация одобрения), представление о содержании и способах выполнения деятельности (уровень конфликтности и проявление агрессивности в ситуации конфликта), информированная основа деятельности (общий уровень интеллектуальных способностей), а также управление деятельностью и принятие решений (эмоциональный интеллект и уровень субъективного контроля). В психологической структуре конфликтной компетентности у студентов профессионального направления отсутствуют следующие функциональные блоки и их структурные элементы: блок о представлении о целях деятельности (эффективность поведения в ситуации конфликта), личностно-мотивационный блок (мотивация деятельности в ситуации конфликта). Это возможно говорит о том, что психологическая структура конфликтной компетентности претерпевает перестройку, тем не менее, большинство функциональных блоков присутствуют.

Психологическая структура конфликтной компетентности студентов педагогического вуза психолого-педагогического направления состоит из следующих функциональных блоков и их структурных элементов: личностно-мотивационный (мотивация одобрения), представление о целях деятельности (эффективность поведения в ситуации конфликта), представление о содержании и способах выполнения деятельности (уровень конфликтности), а также управление деятельностью и принятие решений (эмоциональный интеллект). В психологической структуре конфликтной компетентности отсутствуют следующие функциональные блоки и их структурные элементы: личностно-мотивационный блок (мотивация деятельности в ситуации конфликта), блок представлении о содержании и способах выполнения деятельности (проявление агрессии в ситуации конфликта), блок информационная основа деятельности (общий уровень интеллектуальных способностей), блок управления деятельностью и принятия решений (уровень субъективного контроля). Необходимо отметить, что психологическая структура конфликтной компе-

тентности студентов психолого-педагогического профиля также претерпевает перестройку, но она более дезинтегрирована, разобщена, взаимосвязи практически не сформированы. Это можно объяснить спецификой профессиональной подготовки, поскольку у студентов психолого-педагогического направления предусмотрен учебным планом психолого-педагогический блок, в то время как у студентов профессионального направления такой блок не представлен, в связи с этим получаемые знания по психолого-педагогическому профилю в большей степени оказывают влияние на перестройку ранее сформированной психологической структуры конфликтной компетентности.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: компетентности в области конфликтного взаимодействия необходимо начинать формировать с детства с помощью родителей и значимых взрослых, в период младшего школьного возраста формирование навыков конструктивного взаимодействия в конфликте не ограничивается только эффективной коммуникацией в конфликте, добавляются умения и навыки по урегулированию возникающих противоречий, в подростковом возрасте проявляется динамика психологической структуры конфликтной компетентности в соответствии со стадиями кризиса подросткового возраста, в силу того что подростки проходят кризисный период с опорой на своих сверстников, происходит отказ от ранее сформированных способов и форм взаимодействия, к концу периода подросткового возраста появляются новые сформированные умения и навыки взаимодействия в конфликте на основе собственного опыта, психологическая структура конфликтной компетентности в юношеском возрасте также претерпевает качественную перестройку, в соответствии с профессиональной спецификой, начинают формироваться новые профессионально-важные качества, способствующие изменениям ранее сформированной психологической структуры конфликтной компетентности, необходимо также отметить, что психологическая структура конфликтной компетентности в период юношеского возраста имеет также профессиональную специфику.

Библиографический список

1. Жукова Т.В. Психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : V Всероссийская научно-практическая конференция, Ярославль, 23–24 ноября 2011 года / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского; под редакцией Ю.П. Поваренкова. Ярославль : ЯГПУ, 2011. С. 160-163.
2. Купцов А.Е. Дидактические игры как средство обучения иностранному языку в высших учебных заведениях // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ярославль, 20–21 мая 2022 года. Ярославль : ЯГПУ, 2022. С. 62-65.
3. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности : специальность 19.00.07 "Педагогическая психология" : дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Ледовская Татьяна Витальевна. Ярославль, 2010. 207 с.
4. Ледовская Т.В. Сравнительная характеристика ценностей студентов в период кризиса идентичности на разных уровнях педагогического образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 116-121.
5. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Способности и одаренность в психологии: современное состояние отечественных и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 598-622.
6. Нифонтова О. В. Учим детей разрешать конфликт. Москва : Творческий центр Сфера, 2011. 127 с.
7. Привалихина Т. И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы : автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Сиб. гос. технол. ун-т. Красноярск, 2004. - 22 с.
8. Прудникова А. В. Динамика психологической структуры конфликтной компетентности подростков разных возрастных групп // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: Междисциплинарный дискурс : сб. статей всероссийской конференции с международным участием, Ярославль, 03–04 декабря 2020 года. Ярославль : ЯГПУ, 2021. С. 198-203.

УДК 159.9

Ю.И. Россова

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье подчеркивается актуальность решения проблемы детской одаренности, рассматриваются вопросы о влиянии семьи на ее развитие. Анализируются такие факторы семейного влияния, как

структура семьи, уровень развития родителей, стиль детско-родительских отношений, ценностные ориентиры и установки родителей по отношению к обучению детей, оказывающих воздействие на развитие потенциала растущего человека.

Ключевые слова: детская одаренность, семья, семейное воспитание, детско-родительские отношения, структура семьи, стиль взаимодействия детей и родителей.

Yu.I. Rossova

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S GIFTEDNESS

Abstract. The article emphasizes the relevance of solving the problem of children's giftedness, discusses questions about the influence of the family on its development. Such factors of family influence as the family structure, the level of development of parents, the style of parent-child relations, the value orientations and attitudes of parents in relation to the education of children, which have an impact on the development of the potential of a growing person, are analyzed.

Keywords: children's talent, a family, family education, family structure, interaction style between children and parents.

В современном образовании в качестве одной из приоритетной задач рассматриваются проблемы детской одаренности, организации поддержки и помощи родителям талантливых детей, педагогам, взаимодействующих с такой категорией обучающимися.

В «Рабочей концепции одаренности» *одаренность* связывается с таким качеством психики, которое позволяет индивиду достигать в одном или нескольких видах деятельности более высокие результаты по сравнению с другими людьми, а *одаренный ребенок* характеризуется наличием ярких достижений или предпосылок для них в определенном занятии [Рабочая..., 2003].

А.М. Матюшкин в своей концепции детской одаренности связывает это явление с творчеством и творческим развитием, а также с проявлением любознательности растущего человека, его исследовательской активностью [Матюшкин, 2012].

Перед современной наукой стоит решение ряда задач: выявление детей дошкольного возраста, которым важно обеспечить условия для развития их творческого потенциала, создание таких условий, диагностические исследования способностей выявленных ребят. Также значимым вопросом в контексте рассмотрения проблем детской одаренности является изучение влияния семейного воспитания на ее развитие.

Бесспорно то, что среда семьи - важнейший источник формирования творческих и интеллектуальных способностей ребенка, и особенная ее роль подчеркивается в ряде исследований, как отечественных, так и зарубежных. Именно в семье родители первыми замечают необычные способности своего ребенка, и от их родительской компетентности зависит развитие потенциала их сына или дочери. Но данная проблема недостаточно изучена в психолого-педагогической науке, и открытым остается вопрос о степени и особенностях семейного воздействия на раскрытие творческого дара ребенка.

В мировой и отечественной психологической науке признается актуальность дошкольного детства для развития одаренности, т.к. именно в этом возрасте наблюдается сензитивный период для ее проявления. Кроме того это время благоприятно еще и потому, что дошкольник, с одной стороны, готов к социализации, а с другой стороны, еще не социализирован. Стартовой позицией для его развития является то, что окружающий мир загадочен, не исследован, проблематичен. Важной задачей родителя выступает увидеть ростки проявляющейся одаренности растущего человека, корректно помочь ему в ее развитии, создать условия для творчества, проявив изобретательность, а порой и настойчивость. При этом, по словам А.М. Матюшкина, «воспитывать нужно тот талант, предпосылки которого есть у ребенка (и которые нередко есть у родителей)» [Матюшкин, 2006, с. 114].

Современный исследователь проблемы детской одаренности Н.Б. Шумакова на основе анализа биографии знаменитых людей показывает решающую роль семьи в развитии дарований. Автор обнаруживает сходные особенности семейной среды, в которой воспитывались талантливые личности. Это творческая атмосфера, высокая значимость образования, приоритет духовных ценностей, увлеченность родителей каким-то занятием и др. [Шумакова, 2007, с. 16].

В качестве влияющих на развитие детской одаренности в семье факторов можно выделить следующие: структуру семьи, уровень развития родителей, стиль взаимодействия детей и родителей, ценностные ориентиры и установки родителей по отношению к обучению детей.

Именно они доминируют в формировании способностей детей, несмотря даже на наличие некоторых неблагоприятных условий, например, некачественного быта, слабой материальной обеспеченности и др.

Исследования о взаимосвязи детской одаренности и *структуры семьи* показывают, что большая часть воспитанников (87%) растут в полных семьях; часто (в 70% случаях) в детско-родительской семье живут прадедушки, тети, дяди, двоюродные братья и сестры. Это, как правило, единственный, фактически единственный (старший сиблинг вырос и не отнимает много внимания родителей), поздний ребенок.

В такой семье, которую можно назвать «детоцентричной», созданы прекрасные условия для развития потенциальных возможностей ребенка. В этой среде наблюдаются значительная сосредоточенность жизни семьи на воспитаннике, высокое внимание к нему, а предметно-практическая деятельность связана с раскрытием его интеллектуально-творческого дара. Некоторая фанатичность родителей в их желании развивать потенциал ребенка, переплетение их (родителей и ребенка) познавательных и личностных интересов являются фактором развития незаурядных способностей растущего человека.

Часто и родителей талантливых детей отличает высокий уровень развития, глубокая образованность, познавательная активность, занятость (часто) в сфере интеллектуальных профессий, наличие интеллектуальных «хобби». При взаимодействии с ребенком они показывают образцы творческого поведения, имеют общие с ним познавательные интересы, принимают участие в совместной познавательной деятельности (игры, совместная работа на компьютере, обсуждение сложных задач и проблем), часто выходят за круг бытовых проблем, увлекают его творчеством [Рабочая..., 2003].

Необходимо подчеркнуть неабсолютную зависимость между высоким уровнем развития родителей и наличием дарований у их детей: в семье, в которой родители не имеют должного образования, также могут воспитываться талантливые и одаренные дети. Раннее творческое или интеллектуальное развитие ребенка в рабочей семье может не осознаваться и вызывать удивление, когда родители об этом узнают. А.И. Савенков приводит данные исследования немецкого психолога Гюнтера Троста в оценке одаренности детей их родителями: «родители с высоким образовательным статусом чаще недооценивают одаренность своих детей, а родители с низким образовательным статусом ее часто переоценивают» [Савенков, 2004, с. 129].

Велико значение в отношении развития интеллектуально-творческого потенциала ребенка стиля общения родителей с ним, создания особой атмосферы взаимодействия.

А.И. Савенков в качестве значимого фактора, влияющим на раскрытие дарований ребенка, называет демократический, коллегиальный стиль общения в детско-родительских отношениях в противовес жесткому, строгому, авторитарному стилю, который возможен при формировании строгой дисциплины, необходимой послушному исполнителю [Савенков, 2004, с. 143].

Родители, воспитывающие одаренных детей, осознают потенциал коллегиального стиля взаимодействия для развития творческих способностей.

Согласно данным Е.С. Беловой, которая проанализировала результаты методики «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса по итогам исследования родителей дошкольников, отмечается следующее. Среди родителей одаренных дошкольников (родители группы 1) по сравнению с родителями менее творческих детей (родители группы 2) в целом в два раза больше тех, кто отличается чутким и доброжелательным отношением к воспитанникам, гармоничным стилем воспитания.

Среди родителей из группы 1 меньше приблизительно в два раза тех по сравнению с родителями из группы 2, кто склонен к гиперопекающему и гипопекающему поведению. По таким особенностям отношения к детям, как «чрезмерность требований-обязанностей», «чрезмерность требований-запретов», «чрезмерность санкций», эти родители имеют 0% в отличие от родителей 2 группы (3,7%, 25,9%, 11,1% соответственно) [Белова, 2019, с. 83-85].

Можно выделить такие характеристики особенностей детско-родительского взаимодействия.

Родители одаренных детей характеризуются гибкостью в общении, умением отказаться от привычной точки зрения и принять новую, как более справедливую и объективную. Они знают о таком принципе общения, как «умный меняет свое мнение, глупый — никогда».

В семьях, воспитывающих талантливых детей, соблюдается правило как можно чаще говорить «да» и осознается закон, что бесконечные запреты, ограничения и «нет» тормозят развитие интеллектуально-творческого дара растущего человека. Родители помнят о природной любознательности ребенка, его пылкости и стремлении к исследованию.

Родители талантливых детей готовы к бесконечным, неожиданным, смелым, странным и даже «глупым» вопросам своего ребенка. Как подчеркивает А.И. Савенков, детский вопрос свидетельствует о проявлении интереса человека, а нестандартный вопрос говорит о нестандартном взгляде на мир [Савенков, 2004, с. 144].

Родители в такой семье поощряют способность дошкольника самостоятельно размышлять, принимать решения и нести ответственность за их последствия, что отличает творческое поведение, ограничивают попытки к конформизму, некритическому копированию и стремлению закрепить конформные, нетворческие решения.

Они оптимистично смотрят на потенциал своего воспитанника, характеризуются верой в успех его деятельности, обладают высокой готовностью прийти ему на помощь, создают условия для развития нужных качеств, таких как активность, целеустремленность, твердость самостоятельности.

Еще одним фактором, влияющим на развитие одаренности ребенка, являются ценностные ориентиры и установки родителей по отношению к обучению детей.

В семьях талантливых детей наблюдается особое внимание к школьному обучению ребенка, предлагается дополнительная литература, осуществляется взаимодействие с школьным учителем по вопросам развития ребенка. В приоритете находится содержательная сторона образования в формировании обучающегося, а не отметки.

Н.Б. Шумакова изучила влияние представлений родителей о целях, задачах и способах обучения детей в школе, или «теории обучения» родителей на развитие одаренности детей. По выдвинутой автором гипотезе соответствие идеальной модели, или «теории обучения» родителей, творческой модели обучения, соответствующей природе развития одаренности, может быть одним из факторов формирования мотивационно-личностных установок обучающихся, что будет способствовать дальнейшему развитию одаренности; наоборот, несоответствие «теории обучения» родителей творческой модели обучения будет направлено на торможение развития одаренности.

Анализ результатов исследования Н.Б. Шумаковой показали, что родители обучающихся, склонных к репродуктивной позиции в обучении, отрицательно относятся к обучению детей творческим видам работы. Напротив, позитивное отношение детей к мыслительной деятельности, решению разных проблем на уроках обнаруживает позитивную корреляционную связь с положительным отношением их родителей к творческим видам мыслительной деятельности на уроках [Шумакова, 2004; Шумакова, 2007].

Подводя итог сказанному, хочется подчеркнуть, что «родительское открытие одаренности собственного Ребенка должно рождать радостное ожидание и готовность решать связанные с этим проблемы, а не обезоруживающую озабоченность, которая стреноживает живость самой важной для растущего человека связи - связи между родителями и детьми» [Шумакова, 2004, с. 127].

Библиографический список

1. Белова Е.С. Детско-родительские отношения в семье с одаренным дошкольником // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 4. С. 79–91.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. URL : https://psyjournals.ru/files/93141/vestnik_psyobr_2012_n4_Matyushkin.pdf
3. Матюшкин А.М. Одаренный ребенок глазами воспитателей и родителей // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. Москва : ЧеРо, МПСИ, 2006. С. 113–122.
4. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва, 2003. 34 с.
5. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург : У - Фактория, 2004. 272 с.
6. Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 119 – 127.
7. Шумакова Н.Б. Психолого-педагогические условия развития общей одаренности детей школьного возраста // Психология обучения. 2007. № 2. С. 4-19.

УДК 159.9

И.Б. Румянцева, О.А. Шейченко

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. На основе анализа научных работ отечественных исследователей представлено теоретическое описание понятия «математическое мышление», раскрыты особенности проявления качества «гибкость математического мышления». Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по развитию гибкости математического мышления детей 6-8 лет во внеурочной деятельности. Они свидетельствуют о том, что решение комбинаторных задач и вариативных заданий оказали положительное влияние на развитие гибкости мышления школьников экспериментальной группы.

Ключевые слова: математическое мышление, гибкость математического мышления, развитие гибкости мышления.

I.B. Rumyantseva, O.A. Sheichenko

EXPERIENCE IN DEVELOPING THE FLEXIBILITY OF MATHEMATICAL THINKING OF YOUNGER STUDENTS

Abstract. Based on the analysis of scientific works of domestic researchers, a theoretical description of the concept of "mathematical thinking" is presented, and features of the manifestation of the quality "flexibility of mathematical thinking" are disclosed. The results of experimental work on the development of the flexibility of mathematical thinking of children 6-8 in extracurricular activities are presented. They indicate that the solution of combinatorial problems and variable tasks had a positive impact on the development of the flexibility of thinking of schoolchildren in the experimental group.

Keywords: mathematical thinking, flexibility of mathematical thinking, development of thinking flexibility.

В век высоких технологий, социально-экономических и политических вызовов перед современной системой образования РФ остро встала проблема воспитания поколения готового к решению возникших проблем. Одна из них – создание отечественных цифровых, информационных, когнитивных нано- и биотехнологий. Серьезные разработки и научные исследования в этих сферах невозможны без применения комплекса математических методов, законов и правил. Успешность применения человеком такого аппарата зависит от уровня развития его математического мышления.

В психолого-педагогической литературе существует несколько определений этого типа мышления. Часть ученых рассматривает математическое мышление рассматривает в единстве с логическим и абстрактным мышлением. В своем научном исследовании А.И.Голиков под математическим мышлением понимает «процесс опосредованного отражения в человеческом сознании количественных отношений и пространственных форм действительного мира; познавательную деятельность личности, характеризующуюся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [Голиков, 2008]. Д.Ж. Икрамов считает, что в основе математического мышления лежат математические понятия и суждения, это «совокупность взаимосвязанных логических операций; оперирование как свернутыми, так и развернутыми структурами; знаковыми системами математического языка, а также способность к пространственным представлениям, запоминанию и воображению» [Икрамов, 1981]. По определению Л.А.Сазоновой это «особый вид теоретического мышления, специфический процесс отражения объективной реальности, осуществляемый на основе математических понятий и суждений, пространственных представлений, обобщений» [Сазонова, 2006].

Ряд ученых указывает на связь продуктивного математического мышления с творческим мышлением человека. Так В.А.Крутецкий рассматривает математическое мышление как способность к осуществлению математической деятельности. Он выделил комплекс характеристик математического мышления, одна из которых «гибкость мышления, способность к переключению от одной умственной операции к другой, свобода от шаблонов и трафаретов» [Крутецкий, 1968]. На важность этого же качества математического мышления указывает и А.Н.Колмогоров, отмечая, что существенная особенность математического мышления – это способность находить пути решения, не подходящие под стандартное правило.

Ф.Х. Сайдалиева и Г.Р. Мухамедова в одной из своих публикаций представили, на наш взгляд, достаточно полную, развернутую структуру математического мышления, включающую компоненты: содержание (или основные типы математического мышления); математическая деятельность (методы научного математического познания объективной реальности); форма, качество и стиль математического мышления; нравственные качества человека, обладающего математическим мышлением (характеристики человека) [Сайдалиева, 2021].

Среди характеристик качества математического мышления на первое место эти авторы ставят «гибкость».

Наши многолетние исследования в соавторстве с Е.С.Ермаковой и И.И.Целищевой позволили нам убедиться, что «гибкость» - это одна из важных характеристик продуктивного математического мышления. Гибкость математического мышления - это качество, позволяющее варьировать способы решения математической задачи, перестраивать их в зависимости от ситуации, предлагать несколько вариантов решения математической задачи, комбинируя известные данные или математические отношения задачи.

Влияние математической деятельности на развитие гибкости мышления человека подчеркивали многие ученые: Л.В.Занков, А.Н.Колмогоров, В.А.Крутецкий, Н.И.Непомнящая, Фредерик и Жорж Папи, В.Ф.Парламарчук и другие.

На развитие гибкости мышления детей значительное влияние оказывает процесс овладения ими комбинаторными методами в ходе обучения, для последующего применения этих методов при выполнении комбинаторных заданий. Это те задания (задачи), в которых рассматриваются различные комбинации из заданных объектов, удовлетворяющие определенным условиям.

В настоящее время наблюдается большой интерес к изучению новых аспектов этой проблемы. С этой темой связаны публикации О.Б.Брызгаловой [Брызгалова, 2016], Е.Н.Катковой [Каткова, 2014], М.Х.Рахимовой [Рахимова, 2019], Н.И.Хохловой и др. Современные исследователи говорят о проблемах развития комбинаторных способностей, комбинаторного мышления, креативности и вариативности мышления т.д. Е.Н.Катковой в ходе эксперимента удалось обнаружить существование прямой связи комбинаторных способностей человека с предпринимательскими, математическими, художественными, творческими и музыкальными способностями. О.В.Брызгалова отмечает связь комбинаторных способностей с математическими. М.Х.Рахимова рассматривает комбинаторные задачи как средство развития креативности у детей.

Выше указанные положения являются психолого-педагогической основой программы внеурочной деятельности младшего школьника И.Б.Румянцевой, И.И.Целищевой «Занимательная комбинаторика» [Румянцева, 2013], которая направлена на овладение учащимися различными методами решения комбинаторных задач с применением конструирования и моделирования. Она предусматривает поэтапное знакомство школьников с различными методами решения комбинаторных задач: 1) непосредственного предметного перебора элементов; 2) составление наборов с использованием таблиц; 3) составление наборов с помощью графов; 4) определение числа наборов на основе обобщенных рассуждений. В 2021-2022 учебном году экспериментальное внедрение программы «Занимательная комбинаторика» проводилось на базе МОУ СОШ №7 г.Шуя Ивановской области. Кружок «Занимательная комбинаторика» посещали 20 детей в возрасте 6-8 лет. В тематический план первого года реализации программы включены два раздела: «Подготовка к решению комбинаторных задач» (12 ч.); «Практические действия как способ решения комбинаторных задач» (20 ч.). В своей работе мы опирались на тематический план занятий, представленный в сборнике программ внеурочной деятельности [Румянцева, 2013, с. 93] и методические рекомендации к реализации этой программы [Ермакова, 2015; Румянцева, 2018]. Для проведения развивающих занятий использовались тетради на печатной основе «Занимательная комбинаторика для младших школьников. Выпуск 1» [Румянцева, 2020].

Одной из задач экспериментальной работы является мониторинг динамики развития гибкости мышления детей младшего школьного возраста экспериментальной группы. В январе 2022 года (констатирующий этап) для оценки уровня развития гибкости мышления школьников, занимающихся в кружке, была использована методика Е.С. Ермаковой «Найди похожий» [Ермакова, 2000]. Она позволила определить, что 20% детей имели высокий уровень, 45% - средний уровень, 35% - низкий уровень развития гибкости мышления (по диагностической методике «Найди похожий»). Это говорит о том, что 80% детей группы имели низкий и средний уровень развития гибкости мышления. Об этом же свидетельствовали и характеристики положения выборочных данных: среднее значение выборки 2,95 баллов, а мода и медиана совпали по значению (3 балла). Эти показатели соответствовали среднему уровню развития гибкости мышления по критериям диагностической методики Е.С.Ермаковой.

Для оценки динамики развития гибкости мышления детей экспериментальной группы, в мае 2022 года была проведен контрольный эксперимент. Модифицированная диагностическая методика Е.С.Ермаковой «Найди похожий» позволила определить, что 45% детей имеют высокий уровень, 55% - средний уровень, 0% - низкий уровень развития гибкости мышления. Среднее значение выборки составило 3,86 баллов, мода и медиана – 4 бала. Сравнительный анализ позволяет отметить положительную динамику в развитии гибкости мышления детей средствами решения комбинаторных и вариативных задач.

Используя средства программы MS Excel, мы изучили корреляционную взаимосвязь между уровнем развития гибкости мышления школьников и их уровнем развития комбинаторных действий. Коэффициент корреляции Спирмена показал, что связь положительная, то есть существует прямая зависимость между качеством мышления (гибкость) и умственными действиями (комбинирование, моделирование). Связь между уровнем развития гибкости мышления и умением применять комбинаторные действия в решении геометрических задач – средняя статистическая ($K_1=+0,467$). Связь между уровнем развития гибкости мышления и умением применять комбинаторные действия в решении задач по теме «Нумерация» – слабая статистическая ($K_2=+0,389$). Мы считаем, что на степень взаимосвязи ($K_1 < K_2$) этих характеристик оказала влияние возрастная особенность мышления детей 6-8 лет, которые в большей степени опираются на наглядно-образное мышление, чем на логическое и абстрактное. Поэтому степень связи гибкости мышления с образным мышлением сильнее.

Проводимая нами дополнительная образовательная деятельность в МОУ СОШ №7 г. Шуя Ивановской области с учащимися 1 класса по программе «Занимательная комбинаторика» позволяет отметить следующие наблюдаемые результаты в развитии личности и деятельности детей 6-8 лет: развиваются компоненты творческого мышления; развивается словесно-логическое и образное мышление; развивается математическая речь; формируется интерес к нестандартным, эвристическим методам и способам решения математических задач; формируется общее умение решать не только комбинаторные, но другие математические задачи (арифметические, логические, геометрические); воспитывается познавательный интерес к математике, как науке, и продуктивной математической деятельности; повышается самооценка математических достижений обучающихся.

Библиографический список

1. Брызгалова О.В. Развитие комбинаторных способностей у детей 6-7 лет в процессе решения логических задач // Организация развития мыслительной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Вятск : ВГУ, 2016. С. 14-16.
2. Голиков А.И. Теория и методика математического развития младших школьников в учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 . Москва : МГУ, 2008. 40 с.
3. Ермакова Е.С. Развитие творческого мышления в детском возрасте. Шуя, 2000. 38 с.
4. Ермакова Е.С., Румянцева И.Б., Целищева И.И. Развитие гибкости мышления детей дошкольного возраста с использованием комбинаторных заданий // Одаренный ребенок. 2015. № 5. С. 92-100.
5. Икрамов Д.Ж. Математическая культура школьника: Математические аспекты проблемы развития мышления и языка школьников при обучении математике. Ташкент : Укутувчи, 1981. 278 с.
6. Каткова Е.Н. Развитие комбинаторных способностей дошкольников и перспективы дальнейшего изучения комбинаторных способностей человека в науке // Наука и образование: современные тренды. 2014. №6(6). С.334-357.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва : Просвещение, 1968.
8. Рахимова М.Х. Формирование креативности у детей дошкольного возраста (4-7 лет) // Проблемы педагогики. 2019. №6(45). С.28-30.
9. Румянцева И.Б., Целищева И.И. Развитие гибкости мышления младших школьников на внеурочных занятиях по программе «Занимательная комбинаторика» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 1 (49). С.138-146.
10. Румянцева И.Б., Целищева И.И. Дополнительная образовательная программа внеурочной деятельности «Занимательная комбинаторика» для детей младшего школьного возраста (7-10 лет) // Сборник программ внеурочной деятельности. Начальная школа (образовательная система «Школа 2100»). Кн.1 / Сост. О.М. Корчемлюк. Москва : Баласс, 2013. С. 88-102.
11. Румянцева И.Б., Целищева И.И. Занимательная комбинаторика для младших школьников. Выпуск 1. Москва : ИЛЕКСА, 2020. 72 с.
12. Сазонова Л.А. Развитие математического мышления учащегося в модульном обучении: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург, 2006. 24 с.
13. Сайдалиева Ф.Х., Мухамедова Г.Р. Понятие, структура, характеристика развивающегося математического мышления и дидактические пути их развития у учащихся общеобразовательных школ // The Scientific Heritage. 2021. № 78-4 (78). С. 23-29.

УДК 376.42

И.И. Рыбакова, Е.В. Ведерникова

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЛЕКСА ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ С ИЗМЕНЯЮЩИМСЯ УРОВНЕМ СЛОЖНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕННИСНОГО МЯЧА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 9 ЛЕТ С ЗПР

Аннотация. Содержание данной статьи посвящено рассмотрению вопросов адаптивного физического воспитания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Рассматривая основные компоненты двигательного развития 9-летних детей с диагнозом «задержка психического развития», можно отметить, что его главной особенностью является несформированность координационных способностей. Физические упражнения с мячом являются универсальным средством коррекции двигательных нарушений школьников с задержкой психического развития. В ходе исследования была разрабо-

тана методика развития координационных способностей у обучающихся коррекционных школ, имеющих диагноз «Задержка психического развития». Особенностью представленной в статье методики является применение комплекса физических упражнений с изменяющимся уровнем сложности на основе использования теннисного мяча на занятиях по адаптивной физической культуре с детьми с ЗПР 9 лет.

Ключевые слова: задержка психического развития, координационные способности, теннисные мячи, адаптивная физическая культура.

I.I. Rybakova, E.V. Vedernikova

METHODOLOGY FOR THE APPLICATION OF A SET OF PHYSICAL EXERCISES OF DIFFERENT LEVELS OF DIFFICULTY BASED ON THE USE OF A TENNIS BALL TO IMPROVE THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF 9-YEAR-OLD CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The content of the article is devoted to the issues of adaptive physical education of school age children with mental retardation. Considering the main components of motor development of primary school children with mental retardation, it can be noted that its main feature is the lack of coordination abilities. Physical exercises with a ball are a universal means of correcting motor disorders of schoolchildren with mental retardation. In the course of the study a technique has been developed to develop coordination abilities in students of correctional schools with a diagnosis of mental retardation. The peculiarity of the method presented in the article is the application of a complex of physical exercises of different levels of difficulty on the basis of using a tennis ball in the classes of adaptive physical education with mentally retarded children 9 years old.

Keywords: mental retardation, coordination skills, tennis balls, adaptive physical education.

Младший школьный возраст является основой для всестороннего и гармоничного развития личности, ее физического развития, т.е. формирования жизненно важных двигательных навыков, развития основных физических качеств (силы, быстроты, координации, гибкости и т.д.), а также формирования привычки к сохранению и укреплению здоровья.

Ежегодно увеличивается число школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). По данным исследований на конец 2018 года на 100 000 населения страны приходится 5835 человек, имеющих различного рода болезни нервной системы, что составляет около 6%. Из них 2% имеют диагноз «Задержка психического развития». Одно из ведущих мест в данной категории занимают дети в возрасте от 7-10 лет [Здравоохранение..., 2019 с. 30-31]. Так же многие авторы отмечают, что по статистическим данным представленная выше нозологическая группа составляет от 4,5 до 11 % от общего количества случаев. Это связано с влиянием множественных факторов, среди которых наиболее опасны: отягощенная наследственность, патология вовремя беременности или родов, хронические заболевания у родителей, неблагоприятные экологические условия, курение и алкоголизм родителей во время и после беременности, неблагоприятный психологический микроклимат в семье и в школе [Защиринская, 2019, с. 11-12].

По данным НИИ детства, ежегодно рождается 5-8 % детей с наследственной патологией, 8-10 % имеют выраженную врожденную или приобретенную патологию, а 4-5 % составляют дети-инвалиды.

Дети, имеющие с ОВЗ относящиеся к ЗПР из-за раннего органического поражения центральной нервной системы, а также ее функциональной незрелости имеют ряд отклонений вторичного характера, такие как нарушение в формировании опорно-двигательного аппарата, отставание развития функции статического и динамического порядка, снижение иммунитета, ухудшение процессов сердечно-сосудистой и дыхательной систем [Бутко, 2020, с. 6-7].

У детей с нарушением темпа психического развития нет серьезных нарушений в двигательной сфере, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормотипичных сверстников. Наряду с этим, у данной нозологической группы выделяется ряд существенных недостатков, таких как снижение защитных сил организма, вследствие чего большая восприимчивость к простудным и инфекционным заболеваниям, заметное общее физическое недоразвитие (вес, рост), нарушение развития статических и локомоторных функций, основных движений, мелкой моторики, осанки и т.д. [Евсеева, 2007, с. 152].

Среди физических качеств у детей с ЗПР наблюдается серьезное отставание в развитии координационных способностей, которое выражается в неспособности выполнения упражнений различной координационной сложности, связанных с удержанием равновесия, точностью движений, ориентировкой в пространстве и глазомером. Дети данной категории испытывают трудности в выполнении дозированных упражнений, упражнений с перекрестной координацией, ритмических и ациклических движений, так же в связи со сниженным уровнем функции внимания они плохо переключаются с одного движения на другое [Дмитриев, 2002, с. 151-157].

Возрастные темпы прироста всех видов координационных способностей у детей с ЗПР имеют ту же динамику, что и у здоровых детей, но с отставанием в 2-3 года, поэтому самым сенситивным периодом для развития координации является возраст 9-12 лет.

По данным ряда исследований двигательные координационные способности оказывают значительное влияние на формирование таких познавательных процессов, как произвольное внимание, память, мышление и воображение. Именно двигательные координационные способности существенно влияют на формирование как умственной, так и двигательной сферы ребенка, потому как имеют сложные психофизиологические механизмы, основанные на принципах рефлекторной деятельности [Годовникова, 2005, с. 18].

На основании вышеизложенных данных, можно выявить противоречие между необходимостью развития координационных способностей детей с задержкой психического развития и недостаточной работанностью методик использования физических упражнений в коррекционной работе с данной категорией детей.

Таким образом, на основании возникшего противоречия, сформулирована научная проблема исследования: необходимость поиска новых средств коррекционной работы с детьми с ЗПР и разработка методики применения физических упражнений для развития координационных способностей, с целью коррекции отклонений в двигательной сфере детей с ЗПР.

Цель статьи: расширение методической базы при работе с детьми с ЗПР средствами физической культуры (из опыта работы).

Изложение основного материала исследования. Объектом нашего исследования является процесс адаптивного физического воспитания детей 9 лет с ЗПР. Предметом исследования является методика применения комплекса физических упражнений с изменяющимся уровнем сложности на основе использования теннисного мяча для повышения уровня развития координационных способностей детей 9 лет с ЗПР.

Цель исследования: повысить уровень координационных способностей у детей 9 лет с ЗПР.

Для реализации цели необходимо решить ряд поставленных задач: проанализировать научно-методическую литературу по проблеме применения физических упражнений в коррекционной работе с детьми с ЗПР; разработать экспериментальную методику применения комплекса физических упражнений с изменяющимся уровнем сложности на основе использования теннисного мяча для повышения уровня развития координационных способностей детей 9 лет с ЗПР; проверить эффективность разработанной экспериментальной методики в педагогическом эксперименте.

Научное исследование было проведено на базе ГБОУ РМЭ «Семеновская школа-интернат» с. Семеновка г. Йошкар-Ола. По результатам педагогического тестирования, которое включало тесты (бег к пронумерованным набивным мячам, мятник бросок – цель, ловля линейки) для определения уровня развития координационных способностей [Лях, 2006, с. 161-162], была сформирована экспериментальная группа из 7 человек в возрасте 9 лет с задержкой психического развития.

Исследования проводилось 3 раза в неделю, в чистом хорошо освещенном зале. Каждое занятие длилось 45 минут. За время эксперимента было проведено 60 занятий. Комплекс физических упражнений на основе использования теннисного мяча для повышения уровня развития координационных способностей у детей с ЗПР проводили в подготовительной части урока, это связано с тем, что дети с ЗПР обладают низкой работоспособностью и применение этого комплекса в других частях было бы не эффективно. В остальных частях урока (основная и заключительная) мы решали образовательные цели и задачи урока, направленные на освоение двигательных умений и навыков, а также на физическое развитие и физическую подготовленность.

Научной базой для разработки комплекса упражнений послужили труды Г. А. Бутко, Е. А. Летовой, Л. Н. Ростомашвили. Для решения задач экспериментальной методике был составлен комплекс, состоящий из 20 физических упражнений с применением мячей разного размера. Данный комплекс был разделен по степени сложности на 3 части, упражнения каждой из частей вводились в уроки постепенно.

Для начала детям предлагалось выполнить первую часть комплекса упражнений (пониженной сложности) с волейбольным мячом. Данная часть включала в себя восемь упражнений: подбрасывание мяча вверх и ловля правой (левой) рукой снизу; удар мячом о пол, и ловля правой (левой) рукой снизу; подбрасывание мяча вверх правой (левой) рукой, хлопок в ладоши, ловля мяча двумя руками; удар мячом в пол, хлопок в ладоши, ловля мяча двумя руками; подбрасывание мяча вверх, хлопок за спиной, хлопок перед собой, ловля мяча двумя руками после одного удара об пол; удар мячом в пол, присед, ловля мяча правой рукой. Подбрасывание мяча вверх правой рукой, встать, ловля мяча левой рукой; подбрасывание мяча вверх, присед, касание пола ладошками, встать, ловля мяча двумя руками, после одного отскока от пола; прыжки ноги врозь – ноги вместе, подбрасывание мяча вверх, хлопок руками, ловля мяча левой (правой) рукой.

Предложенные упражнения выполнялись каждым учеником индивидуально, количество хлопков и способ ловли мяча изменялись в процессе разучивания упражнений. По мере овладения техникой подбрасываемых упражнений, мы усложнили задание и уменьшили размер мяча до теннисного. Благодаря большому размеру и яркому цвету мячей, дети быстро овладевали правильной техникой упражнений.

После индивидуального выполнения упражнений занимающимся предлагалось выполнить вторую часть комплекса (средний уровень сложности), она представляла собой упражнения с мячом в парах: стоя, лицом друг к другу, передача мяча правой (левой) рукой снизу, ловля мяча двумя руками; стоя, лицом друг к другу передача мяча правой (левой) рукой сверху с ударом в пол, ловля мяча двумя руками; стоя, лицом друг к другу, передача мяча правой (левой) рукой снизу, присед, хлопок в ладоши, вставая, ловля мяча от партнера двумя руками; стоя лицом друг к другу, передача мяча правой (левой) рукой сверху с ударом о пол, затем поворот на 360° и ловля мяча от партнера двумя руками; сидя по-турецки лицом друг к другу, передача мяча двумя руками сверху из-за головы, ловля мяча двумя руками; сидя по-турецки лицом друг к другу, передача мяча двумя руками из-за головы с ударом в пол, ловля мяча двумя руками.

Расстояние, варианты ловли и передачи мяча изменялись в процессе изучения упражнений. Для упрощения овладения техникой упражнений использовали волейбольный мяч, затем так же заменили его на теннисный.

Третья часть комплекса (высокий уровень сложности) включала в себя упражнения в парах с двумя мячами: стоя лицом друг к другу, мяч в правой (левой) руке у каждого из пары. передачи мячей одновременно, правой (левой) рукой снизу, ловля мяча двумя руками; стоя лицом друг к другу, мяч в правой (левой) руке у каждого из пары. передачи мячей одновременно, правой (левой) рукой с ударом в пол, ловля мяча двумя руками; стоя лицом друг к другу, у одного партнера в каждой руке по мячу. попеременные передачи мяча снизу сначала правой, затем левой рукой. второй партнер ловит мячи двумя руками; стоя лицом друг к другу, у одного партнера в каждой руке по мячу. попеременные передачи мяча сверху с ударом в пол сначала правой, затем левой рукой. второй партнер ловит мячи двумя руками; стоя лицом друг к другу, мяч в правой (левой) руке у каждого из пары. один из партнеров выполняет передачу мяча сверху, а другой снизу с отскоком от пола, ловля мячей двумя руками; стоя лицом друг к другу, у одного партнера в каждой руке по мячу. партнер в вытянутых руках держит по мячу. В любой момент он отпускает сначала один мяч, затем второй. Задача напарника поймать мячи. Упражнения выполнялись по тому же принципу, что и предыдущие две части.

Сравнительные показатели, полученные в начале и конце эксперимента, говорят о том, что все показатели выросли и носят достоверный характер ($P < 0,05$). Так в тесте для определения уровня развития координационных способностей «Бег к пронумерованным набивным мячам» улучшение результата произошло на 1,8 секунды и прирост составил 14,6%, в тесте «Маятник бросок – цель» результат повысился на 1,8 очка, где прирост равен 60%, тест «Ловля линейки» улучшился в среднем на 10,1 сантиметр и в коэффициенте прироста это 35%.

Вывод. Полученные результаты свидетельствуют о том, что предложенная нами методика применения комплекса физических упражнений с изменяющимся уровнем сложности на основе использования теннисного мяча для повышения уровня развития координационных способностей детей 9 лет с ЗПР является эффективной. Подобранные нами упражнения оказывают комплексное влияние на развитие координационных способностей детей с ЗПР. Так же данные упражнения позволяют развивать скоростные качества, быстроту реакции, внимание и осознанное владение движениями, что имеет большое значение для умственного развития ребенка. Разработанную нами методику могут использовать в своей деятельности педагоги, воспитатели, тренеры и инструкторы по ЛФК.

Библиографический список

1. Бутко Г.А. Физическое воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Москва : Национальный книжный центр, 2020. 208 с.
2. Годовникова Л. В. Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе / Под научн. ред. И. Ф. Исаева. Белгород : Изд-во БелГУ, 2005. 201 с.
3. Дмитриев А. А. Развитие и коррекция двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями // Вестник Тамбовского университета. Серия гуманитарные науки. 2002. № 6. С. 151-157.
4. Евсеева С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры. Содержание и методика адаптивной физической культуры и характеристика ее основных видов: учебник. Москва : Сов. Спорт, 2007. 296 с.
5. Защирина О.В. Психология детей с задержкой психического развития/ Санкт-Петербург : СПбГУ, 2019. 166 с.
6. Здоровоохранение в России. 2019: Стат.сб.. Москва : Росстат, 2019. С. 30-31.
7. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. Москва : ТВТ Дивизион, 2006. 290 с.

8. Ростомашвили Л.Н. Адаптивная физическая культура в работе с лицами со сложными (комплексными) нарушениями развития. Москва : Спорт, 2020. 164 с.

УДК 159.9

Ю.А. Самоненко

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СПОСОБНОСТИ УЧИТЬСЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО

Аннотация. На основе анализа теоретического наследия классиков отечественной психологии, а также обобщения педагогических инноваций, предложенных авторским коллективом, предлагается рефлексивная модель обучения, направленная на формирование учебной самостоятельности школьников. Модель представлена в виде древа целей образования, каждый элемент которого ориентирует учащегося в целях, условиях и возможностях их реализации. Модель обобщает авторские разработки в области теории субъекта учебной деятельности, формирования системного мышления, освоения школьниками методологического компонента знаний, развития речи в проектной и исследовательской деятельности. Модель отвечает требованиям системно-деятельностного подхода, прошла успешную проверку в основном и дополнительном образовании школьников.

Ключевые слова: умение учиться, формирование системного мышления, методологические знания, древо целей образования.

Y.A. Samonenko

PSYCHODIDACTIC FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF STUDENTS' ABILITY TO LEARN INDEPENDENTLY

Abstract. Based on the analysis of the theoretical heritage of the classics of Russian psychology and the generalization of pedagogical developments obtained by the author and a team of like-minded people, a reflexive learning model focused on the formation of educational independence of schoolchildren is proposed. The model is presented in the form of a tree of educational goals, each element of which orients the student in the goals and conditions of their achievement. The model summarizes the author's developments in the field of the theory of the subject of educational activity, the formation of system thinking based on the material of the educational subject, the development of the methodological component of knowledge in the course of solving problems, as well as the development of speech in project research activities. The model implements the requirements of a system-activity approach, has been tested and has shown its effectiveness in the additional education of schoolchildren.

Keywords: the ability to learn, the formation of systemic thinking, methodological knowledge, the tree of educational goals.

Настоящий доклад посвящен возможности развития в обучении умения учиться самостоятельно. Только при условии успешной его реализации найдет подтверждение главный лозунг отечественного образования, закрепленный в летучем выражении, «*обучение ведет за собой развитие*». Умение учиться, или другими словами, учебная самостоятельность школьника, определяется многими факторами, прежде всего, логикой построения учебного процесса, его содержанием и методами обучения, учетом индивидуальных возможностей. В этом докладе основное внимание будет уделено результатам исследований, проведенных в развитие идейного наследия П.Я.Гальперина [Гальперин, 1995], и других классиков отечественного образования [Давыдов, 1996; Леонтьев, 1975; Шадриков, 2019], и осуществленных в тесном сотрудничестве с профессором МГУ З.А.Решетовой, профессором МГУ имени М.В.Ломоносова. Решались следующие проблемы.

1. Проблема субъекта учебной деятельности. Когда возникает необходимость дать психологическую характеристику человеку, то обычно обращаются к таким понятиям как организм, индивид, субъект, личность. Для формирования компетентностей в учебной и трудовой деятельности принято в этом ряду особо выделять понятие субъекта, выражающего собой сосредоточение многих вдов человеческой активности. Для раскрытия этого сложного понятия мы применили системно – генетический подход. Субъект – индивид рассматривается нами как результат исторического развития коллективного субъекта в системе труда. Субъект-индивид уподоблен коллективному субъекту, и соответственно, имеет сходные с ним системные свойства. Имеются в виду качественная определенность системы, системообразующие элементы и их связи, структура, границы устойчивости, поведение и т.п. В коллективном субъекте реально присут-

ствуют позиции, обеспечивающие целостность системы. Они отражены в должностных инструкциях (формальных и неформальных), определяющих статус работника трудового коллектива. В процессе эволюции инвариантные характеристики субъекта коллективного труда «интериоризировались» в субъектность отделенного человека. Модель субъекта-индивида, получившая название *эргатической* (трудо-вой), позволяет наметить аспекты самоанализа учащегося [Карпов, 2002] для его ориентировки в собственных состояниях и возможных перспектив развития своей субъектности и личностных качеств [Баринов, 2020а; Баринов, 2020б].

Над субъектными состояниями надстраиваются другие характеристики человека-труженика, развивающегося в системе общечеловеческих ценностей и требований общества. Эта модель может быть представлена в виде «древа жизни» (известный во многих культурах образ, где каждый элемент древа выражает существенный аспект человеческого бытия). На этой модели, в числе субъектных характеристик, обозначены мышление, рефлексивные процессы, личностные особенности человека, а также внешние условия жизнедеятельности субъекта, - социально заданные цели образования и общественно оцениваемые результаты учебной и трудовой деятельности.

2. Проблема практической реализации системно-деятельностного подхода, как условия фундаментальной перестройки школьного образования. Проблема опережающего обучения. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении школьников, является главным требованием ФГОС. [Фундаментальное..., 2022]. Между тем, его воплощение в разработке и коррекции школьных программ еще далеко от завершения. На этом же пути лежит также достижение одной и основных психолого-дидактических целей образования, а именно, формирование мышления ученика. «Школа должна учить мыслить», - призыв замечательного отечественного философа и психолога Э.В.Ильенкова. Решение этой проблемы удалось существенно продвинуть З.А.Решетовой, последователю П.Я.Гальперина и А.Н.Леонтьева. Суть цикла исследований, которые она провела со своими учениками, отражена в ряде публикаций, и состояла в следующем. Изучение школьником главной дидактической единицы, - учебного предмета, - необходимо осуществлять, используя в раскрытии содержания предмета процедуры метода системного анализа. З.А.Решетова была убеждена, что приобщиться к методу возможно при использовании его в практике решения конкретных образовательных задач [Решетова, 1982; Решетова, 2002]. Одним из наиболее приемлемых материалов для достижения этой цели в массовой школе служит учебный предмет.

Как отдельная проблема в психологии образования обсуждается идея опережающего обучения. Обычно ее реализация связывается с *введением* в учебный предмет, в котором «контурно» отражено его содержание, и которое будет раскрыто при последующем, более подробном изложении материала. Нами показано, что системная методология позволяет дать во введении, обобщенную, системно организованную, экспозицию предмета. В дальнейшем изложении это обеспечит *понимание* предметного материала, отразив его в речевых нормах двух языков, - терминологии конкретного предмета и общенаучных понятий и категорий, прежде всего на языке системного анализа.

3. Метод в структуре познавательного действия. В психологии образования и образовательных стандартах деятельностная концепция обучения признана в качестве приоритетной. Это означает, что в структуру учебного действия, помимо предметного содержания дисциплины, должны входить и средства деятельности, то есть познавательный инструментарий, с помощью которого могут выполнены те или иные мыслительные действия. Это, прежде всего, общенаучные методы. О методе системного анализа уже сказано. Есть еще всего несколько десятков общенаучных понятий, методов, принципов и категорий которыми за все время обучения и на материале всех школьных предметов, необходимо овладеть школьнику. Числом это несопоставимо меньше, чем количество предметных понятий, если учесть все школьные предметы. «Метод - важнее результата», наставительно утверждал Р.Декарт, автор известного труда «Рассуждения о методе». Однако, в практике обучения учащиеся знакомятся лишь с некоторыми научными методологическими понятиями, такими, как объект и предмет исследования, методами индукции и дедукции, категорией причина и следствие и некоторыми другими. Методология оказывается «размыта» в предметном материале дисциплины, оказывается «на вторых ролях» в сопоставлении с изложением эмпирического материала, формулировках определений и законов, она теряется среди обилия формул, графиков, описаний практического применения получаемых знаний. Полагаем, что необходимо придать большую рельефность системе методологического знаний, конституировать таковые в школьных программах как неотъемлемого инструмента учебной деятельности.

С другой стороны, возникает закономерный вопрос, не приведет ли включение их в содержание учебного предмета к непомерной перегрузке ученика? По нашему опыту такой опасности нет, если освоение методологических понятий будет строиться в ходе решения задач, которые предполагают ориентировку на тот или иной компонент методологического знания.

Например, в основу решений многих задач заложен принцип симметрии. Учитель может продемонстрировать эффективность применения этого принципа на примере конкретной задачной ситуации. Когда учащийся уяснил его смысл и убедиться в его действенности для разрешения проблемной ситуации (скажем, на уроках математики), ему предлагается придумать самому иные условия задачи, для которой этот принцип (в нашем примере принцип симметрии) показал бы свою действенность на ином материале (физики, химии, биологии, искусства, поэтического творчества). Другими словами, затруднения не возникнут, когда формируемое понятие станет предметом специального усвоения и пройдет поэтапную отработку [Самоненко, 2011; Самоненко, 2017].

4. Роль проектной деятельности в развитии речи и педагогических компетенций школьника. Известно, что проектная деятельность играет значительную роль в формировании познавательных возможностей и интересов школьников, в их понимании значения и личностных смыслов учебной деятельности, а также в обоснованном выборе будущей профессии. По нашему мнению, выполнение школьником проектов может также способствовать развитию у них также и педагогических компетенций. В данном случае имеется в виду развитие речи учащегося. Правильно организованная речь включена в состав практически всех компетенций учителя. В проектной деятельности мы выделяем 5 этапов речевых умений, отвечающих вместе с тем задаче разработки школьником проектов.

1. Проект, связанный с темой основного образования. Номинация «Хороший ответ». Это наиболее распространенный тип выступления ребенка в классе. В отличие от обычного «случайного» опроса, тему сообщения на уроке ученик получает заранее и готовит предстоящее сообщение, например, с целью сделать обобщение по пройденному материалу. Для учащегося это звучит как «зачет по теме». У него есть возможность уяснить содержание доклада и «отрепетировать» устное выступление, осваивая начала риторики.

2. Проект по теме дополнительного образования. Номинация «Интересное сообщение». В этом виде работа над темой прямо не связана с программой какого-либо учебного предмета. Скорее, он относится к информационным проектам. Здесь главное – вызвать заинтересованность слушателя в предлагаемом сообщении.

3. По темам исследования или проектирования, «традиционного» типа. Работа должна соответствовать установленным критериям при представлении на конкурс, конференцию, выставку и т. Этот тип по нашей номинации обозначается как «Исследуем и преобразуем мир». Тема связана с научной или прикладной сферой деятельности. Здесь главное актуальность, аргументированность, логичность, доходчивость доклада.

4. По теме инновационного образования (Номинация «Сам себе педагог»). В числе областей научных исследований, к которому приобщаются школьники, мало представлена психология образования и педагогика, то есть именно те отрасли знаний, с которыми непосредственно связаны каждодневные заботы ученика школы. Психология образования вырабатывает данные, на которые опирается дидактика и методика образования. Педагоги могут взять для апробации и последующего внедрения в учебный процесс ту или иную концепцию, методику или прием. Но в качестве субъекта инновации может выступить и ученик. Это означает, что учащийся, сотрудничая с учителем, может выступить не только в качестве «обучаемого» или «испытуемого», но и в функции «эксперта». В диалоге с педагогом учащийся вникает в технологии образования, (содержание, методы, формы обучения), приобщаясь тем самым к проблематике инновационного образования. В ходе экспериментального обучения и тренинга у школьника формируются начальные компетенции педагога-исследователя.

5. Личностный образовательный проект (Номинация «Сам себя сделал»). Его специфика в том, что предметом проектирования и реализации проекта выступает сам учащийся. Его девизом является летучее выражение, «self-made-man», себя сделавший человек. В начале работы на проекте учащийся знакомится с моделью, задающей предстоящую разноаспектную деятельность в рамках проекта, – деревом целей образования, прообразом которой выступает более общая схема, – дерево жизни человека. В модели абстрактно представлена система жизнедеятельности человека. Молодой человек конкретизирует динамику своего развития и обретения жизненного опыта, конечно на первых порах с помощью старших товарищей, родителей и учителей. Школьник выстраивает свое «дерево» жизни вначале как перспективу своей активности, затем как портфолио достижений. Это личностный образовательный проект помогает ориентироваться в насущных задачах, осознавать главное в своей учебной и трудовой деятельности, проводить «работу над ошибками», отвечая самому себе на вопрос: «на какое дерево я похож?»

Учитель и учебная самостоятельность школьника. Следует подчеркнуть, что учебная самостоятельность вовсе не предполагает освоение знаний учеником без участия учителя. Напротив, идеальная форма учения – их творческое взаимодействие. В развитой форме от наставника исходят направляющие установки, планы, программы действий. Ученик приобщается к проблеме, изучает популярную, учебную

и научную литературу по теме, осуществляет пробные поисковые действия, отвечает на вопросы, заданные руководителем, готовит выступления с докладом в классе и школьных конференциях. Затем происходит обсуждение, анализ удачных ошибочных действий, проводится рефлексивный анализ, намечаются дальнейшие планы. велика роль наставника В формировании умения учиться велика роль наставника. Большинство выдающихся ученых всегда с теплотой вспоминают своих учителей. К этой форме учебной работы прибегают многие творческие учителя.

Библиографический список

1. Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Педагогические компетенции учителя: проблема содержания в образовательных технологиях будущего // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2020. № 3(52). С. 102-117.
2. Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Педагогические компетенции учителя: проблема методов и форм обучения в образовательных технологиях будущего // Вестник Тверского государственного университета. Серия: педагогика и психология. 2020. № 4(53). С. 84-101.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Москва, 1995.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996.
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. Москва-Ярославль : Аверс Пресс. 2002.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975.
7. Решетова З.А., Самоненко Ю.А. Системная ориентировка в предмете и эвристические возможности при решении практических задач // Вестник МГУ. Серия Психология. 1982.
8. Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. Москва, 2002.
9. Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании. Москва : Бином-лаборатория, 2011. 285 с.
10. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Эргатическая модель зоны ближайшего развития: проектирование и освоение // Национальный психологический журнал. 2017. № 3(27). С. 82-91.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования. Федеральные государственные образовательные стандарты на официальном сайте Министерства образования и науки РФ.
12. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.

УДК 159.99

И.В. Серафимович, Ю.Г. Баранова

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НАДСИТУАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Анализируются ресурсы педагогического мышления при сопровождении одаренных обучающихся. Акценты делаются на возможности учета изменений в личностных особенностях интеллектуально одаренных обучающихся младшего и старшего школьного возраста. Установлено, что к концу подросткового возраста снижаются значения компонентов саморегуляции, повышается адекватность самооценки, увеличивается мотивация успеха. Обосновывается идея, что надситуативность, как ресурсность мышления подразумевает необходимость рефлексивного анализа не только собственной педагогической деятельности, но анализ динамики воздействий всего педагогического коллектива на процесс развития академической одаренности обучающихся от младших классов к старшим.

Ключевые слова: одаренные обучающиеся, личностные особенности, психологическое сопровождение, профессиональное педагогическое мышление, ресурсность мышления.

I.V. Serafimovich, J.G. Baranova

THE POTENTIAL POSSIBILITIES OF SUPRA-SITUATIONAL THINKING OF TEACHERS IN THE PROCESS OF SUPPORTING GIFTED CHILDREN

Abstract. The resources of pedagogical thinking in the process of supporting the gifted children are being analyzed. The accents have been made on the possibilities of accounting the changes in personal peculiarities of intellectually gifted pupils of junior and senior school age. The character of changes of self-esteem, state of health, mind, capabilities, personality, credibility with peers, skills, appearance have been described. It has been defined that by late adolescence the terms of self-regulation components are decreasing, the adequacy of self-esteem is increasing, success motivation is growing. The idea that supra-situationality as potential of thinking implies the

necessity of reflexive analysis of not only the own pedagogical activity but the analysis of the dynamics of the impact of the entire teaching staff on the process of developing academic aptitude of pupils.

Keywords: gifted pupils, personal peculiarities, psychological support, professional pedagogical thinking, potential of thinking.

Исследование выполнено по гранту Российского научного фонда № 22-28-00602 «Разработка концепции ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала субъекта в условиях цифровизации образовательной среды».

Современные педагогическая и психологическая науки стараются осветить вопрос о совершенствовании процессов обучения и воспитания одаренных детей в общеобразовательной школе, что предполагает прямую взаимосвязь с изучением различных аспектов личностного развития обучающихся. Научные исследования в области одаренности убедительно демонстрируют, что если одаренный школьник не реализовал свой талант, то это связано не столько с инверсией способностей, сколько с внутренними причинами личностного и мотивационного характера самих обучающихся [Богоявленская, 2021; Щепланова, 2021; Юркевич, 2021; Clynes, 2016; Mofield, 2018] и с внешними – особенностями организации психологического сопровождения одаренных обучающихся со стороны взрослых участников образовательных отношений – педагогов, родителей, администрации [Адольф, 2016; Кашапов, 2020; Панов, 2020; Савенков, 2020; Серафимович, 2018].

Опыт более чем десятилетней целенаправленной работы по наблюдению и социально-психологическому сопровождению интеллектуально одаренных детей (в МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла г. Ярославля) позволили, во-первых, выделить несколько траекторий тьюторского сопровождения одаренных обучающихся, во-вторых, сделать анализ особенностей развития вышеуказанной группы обучающихся, в-третьих, обосновать, что использование метакогнитивной модели обучения педагогов, способствует развитию ресурсности профессионального педагогического мышления, обеспечивающего решение практикоориентированных задач создания условий для развития одаренных обучающихся [Серафимович, 2022].

Нами предложена модель внутрикорпоративного обучения педагогов для работы с одаренными школьниками, основанная на идеях М.М. Кашапова о том, что надситуативный уровень развития профессионального мышления педагогов, характеризующийся занятием некоторой «метапозиции» - своеобразным отношением и чувством ответственности за ситуацию, пониманием возможности разнообразными способами решить любую педагогическую проблему, применив активную, деятельную позицию для ее разрешения, был положен в основу проведенных занятий для педагогов в формате «воркшопа». Вместе с тем, мы понимаем, что реализация надситуативности, как ресурсности мышления возможна при понимании целостного контекста и личностных особенностей современных одаренных обучающихся, а построение индивидуальной траектории развития обучающегося и прогнозирование последствий собственных педагогических действий трудноосуществимо без анализа уже реализованной деятельности по сопровождению одаренных обучающихся. Не смотря на широкое освещение вопроса одаренности и большое количество исследований по проблеме сохранения одаренности в процессе обучения, вопрос о динамике возрастных особенностей одаренных обучающихся остается открытым. При этом взаимосвязь различных личностных структур одаренных обучающихся является поливариативной. В частности, в отношении интеллектуально одаренных детей школьного возраста в психологической литературе существуют противоречивые данные о том, высокая одаренность может быть сопряжена с высокой тревожностью и низкой самооценкой [Богоявленская, 2021; Долгова, 2012], или наоборот, составлять ресурс личности [Мазилов, 2021; Шумакова, 2020]. Необходим анализ и учет в образовательном процессе личностных особенности одаренных обучающихся и изменений в различных структурах личности, позволяющий делать разработку индивидуализированных траекторий развития с учетом ресурсных возможностей. Исследование, представленное кратко ниже позволило не только сделать вывод о тех или иных личностных особенностях и их трансформации, но и предоставить содержательное поле для профессионального мышления педагогов и определить направления внедрения результатов в образовательный процесс на уровне образовательной организации, в рамках сетевого взаимодействия с организациями дополнительного образования детей, в процессе сотрудничества с педагогическим вузом (в рамках педагогической практики, а также представления опыта на конференциях и семинарах).

Целью нашего исследования стало изучение динамики личностных характеристик интеллектуально одаренных обучающихся школьного возраста на разных этапах обучения (стиля саморегуляции, мотивации, компонентов самооценки) и соотнесение этих изменений с реализацией психологического сопровождения одаренных обучающихся, их родителей и педагогов. Исследование проводилось с 2015 года по

2021 с педагогами и обучающимися и предполагало использование для обучающихся на начальных и конечных этапах метода поперечных срезов. Применялись следующие методики исследования одаренных обучающихся: 1. Опросник «Мотивация достижения успеха» Т. Элерса. Мотивация изначально фигурирует как один из основных компонентов трехфакторной модели одаренности, «трехкольцевой концепции», предложенной Дж. Рензулли [Renzulli, 1999], согласно которой самоуважение интеллектуально одаренных обучающихся является стабильной личностной чертой при условии преобладания и чередования между собой мотивов «самоподдержки», «самосовершенствования», «направленности на успех». 2. Опросник «Стиль саморегуляции», адаптация В.И. Моросановой [Моросанова, 2020]. Автор описывает конструкт произвольной и осознанной активности, использует структурные профили регуляторных особенностей саморегуляции личности, как инструментальную часть личности человека. При этом общий уровень развития саморегуляции зависит от субъектной активности человека и вносит значимый вклад в эффективность достижения учебных и профессиональных целей. 3. Опросник «Самооценка» (Т. Дембо-С.Я. Рубинштейн, в модификации А.М. Прихожан). Конструкт самооценки занимает одну из центральных позиций в развитии одаренности [Кашапов, 2020; Branden, 1994].

Для сравнительного анализа были отобраны методом рандомизации данные 25 одаренных обучающихся младшего школьного возраста (группа 1) и 25 одаренных обучающихся старшего подросткового возраста (группа 2), для обеспечения их эквивалентности. Одаренность определялась методом экспертных оценок по критериям академической одаренности (стабильная итоговая успеваемость за последние два учебных года – на «отлично» или значительные успехи в интеллектуальных конкурсах, играх, олимпиадах).

Статистическая обработка данных, полученных с помощью проведенных методик, дала возможность определить общий показатель по шкалам самооценки. Показано, что уровень самооценки с высокого в младшем школьном возрасте снижается, и в старшем подростковом возрасте, становится более адекватной, т.е. самооценка меняется с возрастом.

В результате сравнительного анализа данных двух групп одаренных, различных по возрасту, установлены значимые различия показателей самооценки ($p < 0,001$): «Здоровье», «Ум, способности», «Характер», «Умелые руки», «Внешность». Тогда как компоненты самооценки «Уверенность в себе» и «Авторитет у сверстников» не имеют значимых различий. При этом у старших подростков «Уверенность в себе» прямо связана с «Внешностью» ($p < 0,001$), тогда как у младших корреляционные связи «Уверенности в себе» прослеживаются с «Характером», и «Умелыми руками» и «Внешностью» ($p < 0,001$). Эти особенности соответствуют возрастным нормам, которые предполагают значимость акцентов на физическом «Я» для подросткового возраста. Кроме того, наши данные согласуются с мнением ученых, что одаренные подростки демонстрируют более позитивную Я-концепцию [Щебланова, 2021], имеют более высокую уверенность в себе [Cross, 2021; Renzulli, 1999]. Вместе с тем нельзя не уточнить, что основная работа педагогов в начальной и средней школе в рамках внеурочной деятельности построена именно на создании ситуации успеха и поиска возможностей для самореализации обучающихся.

Таблица 1.

Сравнение выборок по U-критерию Манна-Уитни

		М (x) группа 1	М (x) группа 2	U	Z	p	
	Мотивация успеха	13,32	16,81	361,5	-3,69	0,00022	***
Саморегуляция	Шкала планирования	6,28	4,75	446	2,87	0,00406	**
	Шкала моделирования	5,20	3,58	401	3,34	0,00083	***
	Шкала программирования	5,84	4,10	376	3,57	0,00035	***
	Шкала оценки результатов	5,20	4,56	563,5	1,73	0,08434	
	Шкала гибкости	6,12	4,64	417	3,17	0,00151	**
	Шкала самостоятельности	4,56	4,29	682,5	0,54	0,5898	
	Общий уровень саморегуляции	28,04	25,92	599	1,35	0,1763	
Самооценка	Здоровье	77,32	66,95	516,5	2,18	0,0295	*
	Ум, способности	78,48	67,97	489	2,46	0,0138	*
	Характер	83,92	59,15	241,5	4,89	0,00001	***
	Авторитет у сверстников	74,44	62,37	551	1,83	0,0670	
	Умелые руки	83,72	56,61	263,5	4,65	0,000003	***
	Внешность	74,12	58,47	445	2,87	0,004	**
	Уверенность в себе	70,44	61,86	594	1,41	0,1580	
	Самооценка	77,49	61,91	298,5	4,29	0,00001	***

Примечание: * - различия на уровне значимости $p < 0,05$, ** - различия на уровне значимости $p < 0,01$, *** - различия на уровне значимости $p < 0,001$.

Отметим, что при взрослении меняются и другие личностные особенности интеллектуально одаренных обучающихся. Отличий по общему уровню саморегуляции нами не обнаружено, вместе с тем, есть отличия значимые в ее компонентах, которые уменьшаются по шкалам планирования, моделирования, программирования. Наши данные согласуются с мнением Е.Н. Корнеевой [Корнеева, 2021], которая обнаружила задержку включения волевой саморегуляции у одаренных учащихся. Развитие различных компонентов саморегуляции с возрастом школьника оказывает позитивное воздействие на академическую успеваемость и успешность обучения в целом, при наличии положительной внутренней мотивации на успех, наличие положительного отношения к учению, именно высокий уровень осознанной саморегуляции, на наш взгляд, определяет возможность эффективно интегрировать когнитивные и личностные резервы для актуализации потенциальной одаренности. Частичным подтверждением этому является выявление таких взаимосвязей, что самооценка одаренных школьников значимо связана с общей саморегуляцией в младшем школьном возрасте ($r = 0,33$, $p < 0,01$), а у старших общая саморегуляция связана с компонентами самооценки «уверенность в себе», «ум, способности» ($r = 0,49$; $p < 0,001$). Выполненный дополнительно структурный анализ показал, что взрослея, одаренные обучающиеся не только демонстрируют более адекватную самооценку, в структуре самооценки у одаренных наблюдается смещение главных параметров на внешность и внутреннюю уверенность в себе (вера в себя и свои возможности). В структуре саморегуляции важное значение приобретают гибкость и самостоятельность. Дополнительный анализ показывает, что связь мотивации успеха и стиля саморегуляции в младшем возрасте не обнаружено, а в старшем школьном возрасте мотивация коррелирует со шкалами гибкости ($r = 0,46$, $p < 0,001$) и программирования ($r = 0,53$; $p < 0,001$). В младшем школьном возрасте, значимые взаимосвязи мотивации успеха обнаружены и с компонентами самооценки «Умелые руки» ($r = 0,50$, $p < 0,0001$), «Внешность» ($r = 0,45$, $p < 0,0001$), «Уверенность в себе» ($r = 0,51$, $p < 0,0001$), а в старшем школьном возрасте с «Авторитетом у сверстников» ($r = 0,43$, $p < 0,01$) и «Здоровьем» ($r = 0,44$; $p < 0,001$), что предположительно может говорить о динамике и изменении структурных взаимосвязей в личностном профиле одаренных с возрастом.

Для анализа профессионального педагогического мышления использовался метод фокус-групп, который включал в себя на первом этапе обозначение проблемных ситуаций при сопровождении одаренных обучающихся и работе с их родителями детьми ($n=50$). На втором этапе поиск внутренних ресурсов для работы с категорией обучающихся с особыми образовательными потребностями. На третьем этапе осмысление результатов сопровождения одаренных обучающихся в начальной школе и поиск способов устранения расхождений в представлениях педагогов и родителей о проявлениях одаренности школьника. Статистический анализ позволил отметить увеличение проявлений качеств профессионального педагогического мышления ($p \leq 0,05$), таких как адекватность анализа, глубина анализа, полнота анализа проблемной ситуации. На практике это выражалось в понимании педагогами контекстов происходящего с одаренными обучающимися: уменьшение уровня самооценки, это не кризис одаренности и потеря веры в себя, это процесс взросления и осмысления и важно поддерживать уровень именно адекватной самооценки в подростковом возрасте в отличие от младшего школьного. Это возможно, в том числе за счет похвалы и мотивации через указание на виды/способы/ реализации деятельности обучающимся, которые привели к успеху. А уменьшение показателей саморегуляции это не столько само по себе снижение навыков планирования и моделирования, сколько показатель увеличения количества переменных, которые необходимо учитывать при организации деятельности и более критичное отношение к достигнутым результатам и их идеальной модели. И помощь педагога в достижении метапредметных результатов образования может создать предпосылки школьнику для переноса навыков планирования и моделирования в учебной деятельности на психику и ее составляющую – саморегуляцию. Подводя предварительный итог вышесказанному, можно с большой долей вероятности говорить о том, что психологическое сопровождение одаренных обучающихся, их родителей и педагогов, совместное сотрудничество педагогов и родителей в поиске конгруэнтных и сопряженных друг с другом представлений о проявлениях и видах одаренности каждого конкретного обучающегося, позволяют не только планировать индивидуальный образовательный маршрут, но и направлять вектор развития. Представляется также важным рассматривать личностные характеристики интеллектуально одаренных обучающихся школьного возраста на разных этапах обучения не как изолированную субстанцию, а как результат внешних воздействий, преломляющихся через внутренние условия (С.Л.Рубинштейн), к которым относятся на наш взгляд и новые форматы взаимодействия педагогов и родителей в поиске общей точки зрения на развитие одаренности обучающихся. Кроме того, такой подход дает основания для видения разных контекстов способностей и их интеграционного взаимодействия: природных, субъектно-деятельностных и личностных [Мазилев, 2021; Шадриков, 2019].

Библиографический список

1. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Особенности профессиональной деятельности педагога с одаренными детьми в системе общего образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1 (35). С.6-10.

2. Богоявленская Д.Б., Артеменков С.Л., Жукова Е.С. Лонгитюдное исследование становления одаренности // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 122-137.
3. Долгова В.И., Ордина И.П. Я-концепция одаренных старшеклассников. Бишкек : ДЭЦ, 2012. 155 с.
4. Кашапов М.М., Серафимович И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3, С. 43-52.
5. Корнеева Е.Н. Одаренные дети в образовательном пространстве // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 115-125.
6. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 30-47.
7. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. №1. С. 63-78.
8. Панов В. И. Парадоксальность и природа одаренности: эконсихологический подход // Ярославский психологический вестник. 2020. №3 (48). С. 26-34.
9. Савенков А.И. Когнитивные и некогнитивные факторы академической и экзистенциальной успешности // В сборнике: Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции. 2020. С. 22-26.
10. Серафимович И.В., Баранова Ю.Г. Ресурсность профессионального мышления педагогов при работе с одаренными обучающимися // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). 2022. №5 (май).
11. Серафимович И.В., Беляева О.А., Баранова Ю.Г. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 312-316.
12. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИПРАН, 2019. 274 с.
13. Шумакова Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. №2. С. 97-105.
14. Щебланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 4. С. 97-106.
15. Юркевич В.С. От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода» // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 33-43.
16. Branden N. The six pillars of selfesteem. New York : Bantam Books, 1994.
17. Clynes T. How to raise a genius: A long-running study of exceptional children reveals what it takes to produce the scientists who will lead the twenty-first century // Nature. 2016. Vol. 537. P. 152–155.
18. Cross T.L., Cross J.R. An ecological model of suicidal behavior among students with gifts and talents // High Ability Studies. 2021. Vol. 32. № 1. P. 105-123.
19. Mofield E., Peters M.P. Shifting the perfectionistic mindset: moving to mindful excellence // Gifted Child Today. 2018. Vol. 41. № 4. P. 177-185.
20. Renzulli J.S. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? // Journal for the Education of the Gifted. 1999. Т. 23. №. 1. Pp. 3-54.

УДК 159.9

Г.А. Стюхина

ДИНАМИКА МОТИВОВ УЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирических исследований динамики мотивов учения обучающихся 2-х и 4-х классов; их взаимосвязь с показателями академической успеваемости; представлены подходы к классификации учебных мотивов, отмечается роль педагога в формировании мотивов учения на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: мотив, мотивация, виды учебных мотивов, образовательные результаты, младший школьник.

G.A. Stukhina

DYNAMICS OF MOTIVES FOR TEACHING YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article deals with the results of empirical studies of the dynamics of the motives for learning in 2nd and 4th grade students; their relationship with indicators of academic achievement; approaches to the classifica-

tion of learning motives are presented, the role of the teacher in the formation of learning motives at the initial stage of education is noted.

Keywords: motive, motivation, types of educational motives, educational results, junior schoolboy.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», трактует обучение как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [Федеральный..., 2012].

Такое понимание обучения акцентирует внимание педагогов, психологов на необходимости учитывать особенности мотивации обучающихся в проектировании образовательного процесса. Мотивация как важнейший компонент структуры учебной деятельности, отражает ее мотивационно-целевые компоненты и непосредственно влияет на ее успешность [Шадриков, 1996].

Формирование у обучающихся мотивации к познанию и обучению является одним из базовых требований ФГОС НОО (в ред. 2021 г.) к личностным результатам освоения образовательных программ. Для достижения обозначенных образовательных результатов необходимо иметь представление о динамике мотивов учения обучающихся.

Учебная мотивация – это активная, избирательная направленность поведения, которая определяется рядом факторов, специфических для конкретной, в частности, образовательной деятельности. Такими, например, как характер образовательной системы; организация педагогического процесса; особенности обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей и т.д.) и учителя (система его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности; спецификой учебного предмета).

Так, А. К. Маркова выделяет следующие группы мотивов учения: социальные (осознание значимости учения, понимание его значения и др.); *познавательные* (интерес к знаниям, любознательность, удовольствие от интеллектуальной деятельности и т.п.); *личностные* (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников и т.д.) [Маркова, 1990]. По мнению А.К. Марковой познавательные и социальные мотивы могут иметь разные уровни проявления, которые можно выявить, наблюдая за поведением ученика.

М. В. Матюхина характеризует *мотивы, заложенные в учебной деятельности*, которые связаны с содержанием учения (ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений, проявить интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. его увлекает процесс решения, а не только получаемые результаты) и *мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности* (долг и ответственность перед обществом, классом, учителем, родителями, желание подготовиться к будущей работе, самосовершенствование; *узко личные мотивы* (стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки, желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей). Автор также выделяет *отрицательные мотивы учения*, например стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников [Матюхина, 1984].

В работе Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова описаны следующие группы учебных мотивов: *социальные* - понимание общественной значимости учения и стремлении к социальной роли школьника; *учебно-познавательные* - интерес к новым знаниям, желанием научиться чему-то новому; *оценочные* - стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение; *позиционные* - интерес к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника; *внешние* (по отношению к школе и учению); *игровые* [Нижегородцева, 2001].

В рамках эмпирического исследования, выполненного магистром кафедры психологии младшего школьника О.С. Мазеевой, установлена взаимосвязь учебных мотивов младших школьников третьих классов с уровнем развития произвольности и академической успеваемости. Для анализа данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s). Значимые взаимосвязи были получены между показателями произвольного внимания и уровнем развития социальных мотивов учения ($r_s = 0,566$); уровнем развития интереса к содержанию и процессу учения и уровня развития учебно-познавательных мотивов ($r_s = 0,564$); уровнем произвольности с уровнем интереса к содержанию и процессу учения ($r_s = 0,510$). Выявлена взаимосвязь между академической успеваемостью и развитием интереса к содержанию и процессу учения ($r_s = 0,430$); умением действовать по инструкции ($r_s = 0,504$) [4].

Желание или нежелание учиться формируются в процессе школьного обучения и в мотивационной структуре дошкольников, как правило, отсутствуют. Изменения мотивов младших школьников были изучены в магистерской диссертации А.С. Арзамасовой [Арзамасова, 2020].

Цель исследования заключалась в изучении особенностей развития учебных мотивов как структурных компонентов учебной деятельности и их взаимосвязь с академической успеваемостью у обучающихся 2-х и 4-х классов. Объектом исследования являлись учебные мотивы как структурные компоненты учебной деятельности. Гипотеза исследования включала предположение, что существуют возрастные особенности в развитии учебных мотивов как структурных компонентов учебной деятельности обучающихся младшего школьного возраста: у обучающихся 2-х классов доминируют учебно-познавательные мотивы; у обучающихся 4-х классов – доминируют внешние мотивы. Всего в исследовании приняли участие 54 обучающихся 2-х и 4-х классов. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №11 г. Подольск. Для проведения особенностей учебной мотивации и отношения к школе были использованы следующие методы: анкета оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой, анкета оценки преобладающих мотивов М.Р. Гинзбурга, проективная методика «Рисунок школы».

Результаты исследования показывают, что у большинства обучающихся 2-х классов (64%) отмечается высокий уровень мотивации учения, у 26% - средний уровень, а у 14% - низкий уровень школьной мотивации. Изучение содержания мотивов учения показывает, что у 38% обучающихся 2-х классов преобладают учебно-познавательные мотивы (38%); у 22% - преобладает мотив «получение отметки»; у 19% доминирующими являются игровые мотивы.

В целом, можно говорить о преобладании положительного отношения к школе у большинства второклассников. Их отличает высокая учебная мотивация, доминирование познавательных мотивов, стремление выполнять школьных требований. Также установлена взаимосвязь между показателями академической успеваемости и уровнем учебной мотивации. Дети, которые имеют высокий и средний общий балл, относятся положительно к школе, имеют высокую мотивацию к учебной деятельности, им нравится получать знания, комфортно чувствуют себя в школе, им нравится ощущать себя учениками. Дети с низкой учебной мотивацией, посещают школу без желания, предпочитают пропускать занятия, имеют серьезные затруднения с учебной деятельностью.

Результаты исследования учебной мотивации обучающихся 4-х классов указывают на то, что для 37% обучающихся характерен средний уровень учебной мотивации, 29% - высокий уровень мотивации, 33% обучающихся имеют низкий уровень учебной мотивации. Полученные результаты указывают на то, что к 4-му классу увеличивается количество детей со средним и низким уровнем учебной мотивации по сравнению с учащимися 2-х классов. Отмечаются и изменения в выраженности учебных мотивов. У обучающихся 4-х классов начинают преобладать социальные мотивы учения (34%), говорящие о понимании значимости учения, формировании чувства долга и ответственности.

Учебно-познавательные мотивы продолжают оставаться ведущими у 19% детей. У них преобладает ориентация на овладение новыми знаниями и учебными навыками. Появляется интерес к новым фактам, явлениям, к существенным свойствам явлений, первым дедуктивным выводам, к закономерностям и тенденциям и т.д. У 26% учащихся 4-х классов ведущим является оценочный мотив, а у 15% учащихся обнаружен доминирующий позиционный мотив, такие дети стремятся занять определенную позицию в отношениях с окружающими, заслужить авторитет. Часто дети с преобладающими позиционными мотивами пытаются самоутвердиться в глазах сверстников и взрослых, желают занять место лидера, оказывать влияние на других учеников.

Отмечаются и изменения в отношении четвероклассников к школе. У 52% сохраняется положительное отношение к школе, 30% всех обучающихся класса имеют среднее отношение к школе, у 18% учащихся отмечается негативное отношение к школе и учению, им не нравится ходить в школу, не привлекает учебная деятельность. В ходе исследования была установлена статистически достоверная взаимосвязь между показателями уровнем развития развития учебных мотивов как структурных компонентов учебной деятельности и академической успеваемостью обучающихся 2-х и 4-х классов ($r_s=0,98$ и $r_s=0,93$, соответственно).

Отмечается, что к концу обучения в начальной школе мотивация учиться снижается, происходят изменения в иерархии мотивов младших школьников. Так, у второклассников доминируют учебно-познавательные, а у четвероклассников – социальные мотивы. А.С. Арзамасовой выявлено снижение показателей учебной мотивации и академической успеваемости у выпускников начальной школы по сравнению с второклассниками; установлена взаимосвязь показателей успеваемости и отношения к школе, учению: чем выше академическая успеваемость, тем выше у второклассников и четвероклассников показатели положительного отношения к школе и учению.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости формирования учебных мотивов при проектировании образовательного процесса. Следует подчеркнуть особую роль педагога в формировании учебных мотивов. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, именно интересы являются и предпосылкой обучения, и его результатом. Интересы выступают, с одной стороны, средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным; с другой, – интересы, их формирование являются целью педа-

гогической работы; формирование полноценных интересов – существеннейшая задача обучения [Рубинштейн, 2002]. По мнению В.Д. Шадрикова, что мастерство учителя заключается в том, чтобы сделать процесс учения личностно значимым. Задачи, которые ставит учитель перед учеником, должны быть не только поняты, но и приняты им как личностно значимые.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2022 г.).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства Российской Федерации от 31.05.2021 N286.
3. Арзамасова А.С. Развитие учебной мотивации младших школьников. Москва : МПГУ, 2020.
4. Мазеева О.С. Взаимосвязь учебных мотивов младших школьников с уровнем сформированности у них произвольности и уровнем академической успеваемости Москва : МПГУ, 2020.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Москва, 1990.
6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. Москва, 1984.
7. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Москва, 2001.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996.

УДК 159.9

Умхажиева Х.Т.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ КАК АТТЕНЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению механизмов познавательных способностей (по В. Д. Шадрикову) в частности attentional и деятельности педагога-психолога по их развитию у младших школьников. В настоящее время возникает потребность в активном развитии внимания как attentional способности младших школьников посредством целенаправленных психолого-педагогических действий для избегания проблем с усвоением и пониманием учебного материала.

Ключевые слова: внимание, attentional способности, особенности внимания, развитие, учебная деятельность, понимание.

Umkhazhieva Kh. T.

DEVELOPMENT OF ATTENTION AS THE ATTENTION ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. This article is devoted to the consideration of the mechanisms of cognitive abilities (according to V. D. Shadrikov), in particular, attentional ones and the activities of a teacher-psychologist for their development in younger schoolchildren. Currently, there is a need for the active development of attention as an attentional ability of younger schoolchildren through purposeful psychological and pedagogical actions to avoid problems with the assimilation and understanding of educational material.

Keywords: attention, attentional abilities, attention features, development, educational activity, understanding.

Весьма актуальным является вопрос о развитии attentional способностей младших школьников, что происходит и самостоятельно, и под влиянием родителей и среды, в процессе учебной деятельности посредством усилий педагога и психолога-консультанта. Действия школьного психолога могут способствовать развитию качественно нового уровня свойств attentional способностей младших школьников в учебной деятельности.

Изучению внимания всегда уделяли самое большое внимание в психологии в связи с тем, что отмечали зависимость качества деятельности от данного вида способностей.

В.Д. Шадриков характеризует внимание как attentional способности, в структуре которых присутствуют функциональные, операционные и личностно-регулируемые механизмы; и описывает их как свойства функциональных систем, реализующих функцию внимания и выражающихся в легком овладении и успешном выполнении деятельности человеком [Шадрикова, 2009]. Свойства attentional способностей детей младшего школьного возраста могут быть сформированы, развиты и мотивированы в

учебной деятельности. При этом определяющими усилиями педагога-психолога или психолога-консультанта можно выделить строго определенные в целенаправленной и системной деятельности, но рассматриваемые исключительно в сотрудничестве с родителями учащихся, и, несомненно, самими учениками.

Для продуктивности любой сознательной деятельности, а в нашем случае, для младших школьников в эффективности учебной деятельности (ведущей в их возрасте), внимание как аттенционные способности выступает как центральное «орудие» наставника, а также главное условие системного и положительного развития познавательной сферы. В работах великого русского педагога-психолога К. Д. Ушинского отмечается, что: «Внимание есть единственная дверь нашей души, через которую непременно проходит всё из внешнего мира, что только входит в сознание» [Ушинский, 1950, с. 22].

Трудности в выполнении учебных задач, отсутствие осознанности своих действий или недостаточное понимание учебного материала, ряд подобных проблем в обучении зачастую провоцированы полным отсутствием либо низким уровнем развития внимания как аттенционных способностей детей. К.В. Макарова приводит определение понимания как «процесса познания, направленного на выявление существенных свойств и признаков предметов и явлений, детерминированных изменением системы связей с окружающей действительностью», то есть в данном случае рост осмысленного и понятого уровня знаний субъектом происходит за счет наращивания у них качественного уровня аттенционных способностей [Макарова, 2020, с. 10]. Дети с продуктивным уровнем аттенционных способностей в свою очередь лучше (устойчиво, сконцентрировано) реализуют отбор значимой информации при восприятии, тем самым обеспечивая формирование личностного смысла субъекта и оптимальной осознанности собственных действий. У детей младшего школьного возраста все виды, свойства внимания переплетены в его учебной деятельности, поэтому педагогу-психологу важно использовать ценностные ориентиры и качества каждого из них в развитии психического процесса внимания для полноценного понимания учебного материала.

Преподавание в начальных классах должно быть непосредственно интересным, эмоционально насыщенным, с широким применением наглядности. В младшем школьном возрасте в начальных классах бурно развивается произвольное внимание. Его развитие является общим интеллектуальным развитием ребенка. Часто дети, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чём-то другом (на своих мыслях, далеких от учёбы, рисовании на парте и так далее), из-за отсутствия нужной направленности производят впечатление рассеянных, хотя внимание у них может быть достаточно развито. В данном случае проблема, скорее всего, заключается в отсутствии достаточной учебной мотивации.

Смена видов деятельности, где педагог-психолог «дирижируют» дидактическими играми, схемами и картинками, электронными учебниками, направленными на сохранение произвольности аттенционных способностей учащихся, также обеспечивает высокий уровень усвоения учебного материала и формирование гармоничной и благоприятной обстановки обучения. В связи с этим активизируется деятельность педагога-психолога и психолога-консультанта по проведению разных методических упражнений с целью развития ряда свойств аттенционных способностей, необходимых для успешного обучения и развития младшего школьника.

Познавательная деятельность не может протекать продуктивно, если младший школьник не сосредоточится на том, что он делает. Например, ребенок, увлеченный рисованием. Он целиком углублен в свою деятельность, сосредоточен на ней, обдумывает, какой цвет выбрать, как расположить предметы на листе. При этом он может не слышать, о чем говорят присутствующие, не откликаться, если его позовут. В этом случае говорят, что он сосредоточил внимание на том, что делает, отвлекаясь от всего остального. Это свидетельствует, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Поэтому в каждый отдельный момент его сознание направляется на те предметы и явления, которые являются для него наиболее важными и значительными [4].

Развивать и поддерживать у младших школьников интерес к учебе – важная задача, которая стоит перед каждым опекуном ребенка. Даже изменение интонации взрослого способствует выделению и прочной фиксации особо важного знания, то есть обеспечивает активизацию произвольности на отдельных аспектах изучаемого материала. Младшие школьники очень чутко реагируют на речь взрослого и ее эмоциональную окраску, поэтому, используя различные интонационные оттенки, меняя тембр и громкость речи, а также используя прочие ораторские приемы, педагог-психолог уже может путем оценочных и иных суждений стимулировать учащихся к учебной деятельности, включать их в активный познавательный процесс, в ходе которого наиболее полно развиваются все психические процессы, в том числе и внимание.

Следовательно, действия педагога-психолога по развитию внимания должны быть организованы: системно и последовательно, чтобы психический процесс внимания развивался как свойство личности (непрерывно) в ходе познания учебного материала, преодолевая каждое препятствие (отвлеченность, по-

верхностность воспринимаемого и другое); целенаправленно с применением специальных упражнений, формирующих, тренирующих, компенсирующих основные виды и свойства внимания [Выготский, 2008].

При развитии аттенционных способностей (внимания) детей младшего школьного возраста (7-10 лет) Черемошкина Л. В. в своей работе «Теория и методика воспитания: развитие внимания и памяти ребенка» предусматривает проведение следующих игр, заданий и упражнений: Таинственный путешественник – на развитие наблюдательности; «Медведи разбрелись...» – на развитие объема внимания, способности к переключению внимания и распределению; «Что изменилось?» – на тренировку объема внимания; «Играем в Шерлока Холмса» – на развитие наблюдательности и объема внимания; Психологическая задача – на развитие наблюдательности и объема внимания; «Потерялся мягкий знак» – на развитие операций контроля умственных действий; «Галки и палки» – народная задача на внимательность и сообразительность; «На что вы намекаете?» – на развитие наблюдательности, объема и устойчивости внимания; «Время растяжимо...» – на тренировку объема внимания и развития способностей к концентрации внимания; «Сидят рыбаки, берегут поплавки...» – на развитие способностей распределять и переключать внимание; «К нам приехал зоопарк!» – на наблюдательность и развитие объема внимания; «Тайнопись» – на развитие устойчивости и концентрации внимания и многие другие [Черемошкина, 2020].

Для эффективного развития внимания как аттенционных способностей детей младшего школьного возраста необходимо формирование осознаваемых умственных действий, приемов контроля и оценки своих действий, положительной мотивации учения (уверенность ребенка в себе) [Черемошкина, 2020]. Таким образом, решающая роль в успешном осуществлении любой деятельности принадлежит навыку управления собственным вниманием, способностью поддерживать его на должном уровне в ходе выполнения своих действий, гибко оперировать его свойствами в зависимости от специфики выполняемой деятельности.

Библиографический список

1. Ахмадуллин Ш.Т. Развитие памяти у детей: Как научить ребенка запоминать легко и надолго. Москва : БИЛИНГВА, 2016. 112 с.
2. Макарова К.В. Психология понимания. Москва : Правда-Пресс, 2020. 168 с.
3. Выготский Л.С. Психология внимания: развитие высших форм внимания в детском возрасте / В кн.: Психология внимания: хрестоматия. Москва : АСТ : Астрель, 2008. 656 с.
4. Психология развития / Т.Д. Марцинковская и др. Москва : Академия, 2014. 528 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Москва : АПН, 1950. 668 с.
6. Черемошкина Л.В. Теория и методика воспитания: развитие внимания и памяти ребенка. Москва : Юрайт, 2020. 277 с.
7. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. Москва : Юрайт, 2018. 411 с.
8. Шадрикова В.Д. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты. Москва : Академический проект, 2009. 544 с.

УДК 159.9

П.Н. Устин, А.Р. Халфиева, Ф.М. Гафаров, Т.Б. Алишев

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЭФФЕКТА «ЗАКРЫТИЯ ШКОЛ» НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕШНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПЕРИОД COVID-19

Аннотация. В статье представлены результаты исследования динамики академической успешности учащихся средних школ до и после перехода на дистанционные формы в связи с пандемией COVID-19 на примере одного из российских регионов. На основе сравнительного анализа эмпирических данных по оценкам учеников до и после перехода в режим дистанционного обучения показано влияние эффекта «закрытия школ» на успешность обучения в средней школе. Исследование носит междисциплинарный характер и построено с использованием метода анализа больших данных (Big Data) об успешности учащихся (более миллиарда единиц их цифровых следов), собранных через информационную систему «Электронное образование». Статистический анализ эмпирических данных показал сильное влияние перехода на дистанционное обучение на средние оценки учеников.

Ключевые слова: субъект образовательного процесса, Big Data, пандемия COVID-19, дистанционное обучение, школьная успешность, эффект закрытия школ, коэффициент отклонения Коэна d.

PECULIARITIES OF THE "SCHOOL CLOSURES" EFFECT INFLUENCE ON THE ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS AS ACTORS OF EDUCATIONAL PROCESS DURING THE PERIOD OF COVID-19

Abstract. The article presents study results of the academic success dynamics of a school student before and after the transition to remote forms in connection with the COVID-19 pandemic using the example of one of the Russian regions. Based on a comparative analysis of empirical data on student assessments before and after switching to distance learning, the influence of the "school closure" effect on the success of education in secondary school is shown. The study is interdisciplinary in nature and was built using the method of analyzing Big Data on the success of students (more than a billion units of their digital traces), collected through the information system "Electronic Education". Statistical analysis of empirical data showed a strong impact of the transition to distance learning on average student grades.

Keywords: actor of the educational process, Big Data, COVID-19 pandemic, distance education, academic success, effect of school closures, Cohen's deviation coefficient d .

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 22-28-00923, «Цифровая модель прогнозирования академической успеваемости учащихся при закрытии школ на основе больших данных и нейросетей»

The study (all theoretical and empirical tasks of the research presented in this paper) was supported by a grant from the Russian Science Foundation, project № 22-28-00923, "Digital model for predicting the academic performance of schoolchildren during school closings based on big data and neural networks".

Согласно данным исследований, полученным ЮНЕСКО, в весенний период 2020 года, около 1,5 млрд. учащихся из большинства стран мира столкнулись с эффектом внепланового закрытия школ, когда их образовательные организации были внезапно закрыты в связи с распространением пандемии COVID-19. Средняя продолжительность закрытия образовательных организаций по итогам анализа наиболее развитых стран мира весной 2020 года составила до 54 дней в начальной школе, до 63 дней в основной школе и до 67 дней в старшей школе. По данным, полученным из 108 стран, закрытие школ весной 2020 года привело к сокращению времени очного обучения примерно на четверть нормального учебного года (в среднем около 47 дней).

В целом, пандемия COVID-19 оказала серьезное влияние на субъектов образовательного процесса (как учеников, так и учителей) и показала уязвимость образовательного пространства перед эффектом внезапного закрытия школ на длительный период и отсутствие экспериментально обоснованной информации о характере влияния подобных событий на академическую успешность учащихся. Данный эффект оказал серьезное влияние на характер взаимоотношений между учителями и учениками, которым пришлось адаптироваться под реалии дистанционного образования и выстраивать новый тип коммуникации – дистанционное общение.

На данный момент имеются актуальные исследования феномена, связанного с эффектом внезапного закрытия школ в период распространения пандемии, но результаты имеются только по зарубежным общеобразовательным школам. Например, в статье [Per Engzell, 2021] приведены результаты исследования влияния закрытия школ и онлайн-обучения в 2020 году в связи с пандемией COVID-19 на успеваемость немецких учащихся. В работе [Hammerstein, 2021] приводится анализ влияния закрытия школ в связи с пандемией на успеваемость учащихся начальной школы Нидерландов на основе больших данных (выборка составила более 50 000 учащихся). В целом, проведенный анализ зарубежных работ показывает негативное влияние закрытия школ на успеваемость учащихся, особенно младших школьников и учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом. Результаты проведенных исследований обсуждаются, прежде всего, в связи с возможными последствиями и рисками для текущей образовательной политики в случае закрытия школ в будущем [Hammerstein, 2021]. К настоящему времени проблемой влияния закрытия школ на успеваемость учащихся занимаются и российские исследователи в сфере психологии и образования [Звягинцев, 2021].

В данной статье представлены результаты решения одной из задач комплексного междисциплинарного исследования, которое в настоящее время осуществляется специалистами Казанского федерального университета в рамках гранта Российского научного фонда «Цифровая модель прогнозирования академической успеваемости учащихся при закрытии школ на основе больших данных и нейросетей» (проект № 22-28-00923). Проект направлен на исследование закономерностей влияния эффекта внепланового перехода в дистанционный формат обучения на успеваемость учащихся российских учащихся вес-

ной 2020 года во время массового распространения коронавирусной инфекции COVID-19. Основа исследования - вычисление потерь в стандартных отклонениях на основе анализа больших данных - вычисляется коэффициент «Capturing weekly learning progress in percentile scores» для годов обучения с 2015 по 2021 годы, включая ковидный год (2019-2020). Результаты данного исследования помогут выявить в том числе психологические особенности влияния резких перемен в образовательном процессе (в данном случае внезапный переход на дистанционный формат обучения) на академическую успешность учеников, которая в формате школьного образования измеряется системой оценок.

Цель предложенного исследования: установить закономерности влияния эффекта внепланового перехода на дистанционное обучение на академическую успешность учеников как субъектов образовательной деятельности в разрезе уровней образования (младшая, средняя и старшая школа) и школьных предметов. На основе проведенного анализа показано влияние эффекта закрытия школ и перехода в режим дистанционного обучения на учеников 2-4 классов (начальная школа), 5-9 классов (средние классы), 10-11 классов (старшие классы) в разрезе основных предметов за апрель и май 2020 года.

Используя различные методы анализа и обработки больших данных (Big Data) и методы математической статистики (d-коэффициент Коэна) были получены следующие результаты. Визуально они представлены на рисунке 1.

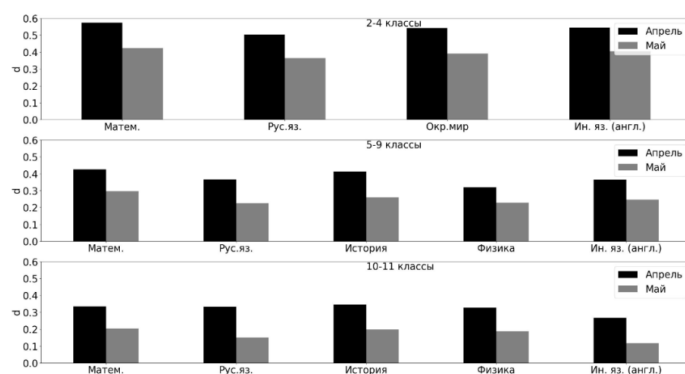


Рисунок 1. Значения d-коэффициента Коэна, вычисленные отдельно по ученикам 2-4 классов (начальная школа), 5-9 классов (средние классы), 10-11 классов (старшие классы), в разрезе основных предметов за апрель и май месяц 2020 года.

Как видно на Рисунке 1, в апреле оценки по основным предметам во всех классах значительно выше, чем в мае. Основные предметы для начальной школы (2-4 классы): математика, русский язык, окружающий мир и иностранный язык (английский язык). Для средней (5-9 классы) и старшей школы (10-11 классов): математика, русский язык, история, физика, иностранный язык (английский язык). Также можно увидеть, что в начальной школе выраженное отклонение по d-коэффициенту Коэна (далее коэффициент d) по всем предметам значительно выше, чем в средних и старших классах. Предположительно это связано с тем, что в начальной школе ученикам во время дистанционного обучения помогали родители. В средней школе учащиеся более самостоятельные, а в старшей вероятность помощи со стороны родителей снижается к нулю. В том числе есть версия, что в средних и старших классах у учеников есть необходимость сдавать государственные экзамены, которые должны соответствовать реальной картине их успеваемости, в связи с чем учителя и следят за инфляцией оценок. Существует также гипотеза о том, что во время дистанционного образования все участники образовательного процесса испытывали стресс от ситуации неопределенности. Поэтому, завышенные оценки в какой-то степени могли быть выставлены учителями, чтобы снизить фактор стресса у учеников в непонятной ситуации.

Если смотреть отдельно по классам, то самое выраженное отклонение по коэффициенту d можно наблюдать по предмету: Математика (в начальных классах). Далее похожие результаты по предметам: окружающий мир и иностранный язык. Меньше всего отклонение по коэффициенту d в начальной школе по предмету русский язык. В средней школе математика и история – это те предметы, по которым выявлено наибольшее отклонение от стандартных оценок. Однако по физике это отклонение ниже всего. Что касается успеваемости в старших классах, то отклонение оценок по основным предметам здесь примерно на одинаковом уровне за исключением иностранного языка. Возможно, те предметы, по которым наблюдается меньше всего отклонений по коэффициенту d, легче было найти способы дистанционного оценивания. Следовательно, успеваемость по ним, судя по оценкам, меньше всего подверглась изменениям. По наглядно представленным результатам, можно сделать предположение, что оценка здесь – это результат определенного поведения школьного учителя, который, как субъект образовательного процесса, смог адаптироваться под изменившиеся реалии, выстроив объективную шкалу оценивания, а по другим

(например, математика, история как в начальной школе, так и в средней и высшей школе) этот процесс приспособления занял некоторое время.

Таким образом, на основе эмпирического исследования, проведенного с использованием методов анализа больших данных по оценкам учеников в российских школах, мы делаем вывод о наличии значительного влияния внепланового перехода к дистанционному обучению на академическую успешность учеников, как субъектов образовательного процесса. Результаты исследования открывают возможность построить эмпирически обоснованную модель прогнозирования возможных потерь в знаниях в различных предметных областях школьной программы учеников начальной, основной и старшей школы, вызванных перерывами в очном обучении, в зависимости от длительности перерывов в очном обучении в школах.

Библиографический список

1. Звягинцев Р.С., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Потери в обучении из-за пандемии COVID-19: прогнозирование и поиск способов компенсации. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 40 с.
2. Hammerstein Svenja, König Christoph, Dreisörner Thomas, Frey Andreas. Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. 2021. № 12.
3. Per Engzell, Arun Frey, Mark D. Verhagen. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2021. № 118 (17).
4. Spitzer MWH, Musslick S Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the COVID-19 pandemic // *PLOS ONE*. 2021.

УДК 376.5

Л.В. Филиппова

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. На основе анализа научных работ классиков отечественной и зарубежной педагогики, предлагается теоретическое описание понятий «одаренность» и «одаренный ребенок». Предложен подход, согласно которому одаренность (как свойство личности) должна рассматриваться как динамическая характеристика личности, продукт взаимодействия трех основных групп качеств: мотивация, общие или специальные способности и креативность. Подчеркнуто, что процесс развития этих качеств и способность применять их в разных отраслях деятельности присущи одаренному человеку. Рассматривается опыт организации опытно-экспериментальной работы по развитию детской одаренности в образовательной среде вуза на примере функционирования научной лаборатории «Развитие детской одаренности».

Ключевые слова: одаренность, детская одаренность, интеллектуальные способности, творческий потенциал, креативность, интегративная модель одаренности, концепции одаренности, опытно-экспериментальная работа, лаборатория «Развитие детской одаренности», инновационные экспериментальные площадки.

L.V. Filippova

FROM THE EXPERIENCE OF ORGANIZING EXPERIMENTAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S GIFTEDNESS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. Based on the analysis of the scientific works of the classics of domestic and foreign pedagogy, a theoretical description of the concepts of "giftedness" and "gifted child" is proposed. An approach is proposed according to which giftedness (as a property of a person) should be considered as a dynamic characteristic of a person, a product of the interaction of three main groups of qualities: motivation, general or special abilities, and creativity. It is emphasized that the process of development of these qualities and the ability to apply them in various fields of activity are inherent in a gifted person. The experience of organizing experimental work on the development of children's giftedness in the educational environment of the university is considered on the example of the functioning of the scientific laboratory "Development of child giftedness".

Keywords: giftedness, children's giftedness, intellectual abilities, creativity, integrative model of giftedness, concepts of giftedness, experimental work, laboratory "Development of child giftedness", innovative experimental sites.

Детская одаренность как феномен на протяжении долгого времени являлась предметом пристального изучения различных исследователей как зарубежных (Б.Блум, Дж. Гилфорд, Т.Любарт, Р. Стернберг, Дж. Рензулли, Э.П. Торренс и др.), так и отечественных (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.). Если вначале явление одаренности рассматривалось только с позиции высоких интеллектуальных способностей, то позже оно стало трактоваться шире. Так, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др. рассматривают ее как интегральную характеристику, составляющими которой являются не только когнитивная, но и мотивационно-личностная сферы. Это позволяет говорить о наличии многофункциональных способностей, не относящихся к определенному виду деятельности (общая одаренность), специальная одаренность представляет собой способности человека в конкретной сфере деятельности (интеллектуальная, музыкальная, художественная и др.). Е.И. Щербанова рассматривает общую одаренность как высокий творческий потенциал, целостную характеристику ребенка, на которую оказывает влияние взаимодействие свойств личности и условий социума в процессе психического развития. В дошкольном и младшем школьном возрасте эффективным направлением является такое, в соответствии с которым одаренность необходимо развивать как общую способность, принимающую на всех возрастных этапах конкретную предметную ориентацию.

Отечественные концепции одаренности представлены в работах В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова, Б.М. Теплова, М.А. Холодной и др. Концептуальная модель одаренности, разработанная Б.С. Тепловым, ставит в основу понятие «способность», состоящее из психологических индивидуальных особенностей, индивидуальных особенностей, способствующих проявлению успешности в определенной или разных сферах деятельности, индивидуальных особенностей, способствующих упрощению и ускорению процесса приобретения новых знаний и навыков. Согласно автору, «...качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности, определяет понятие «одаренность» [Теплов, 1985, с. 27]. Педагогами и психологами, занимающимися исследованием данной проблемы, создана «Рабочая концепция детской одаренности», отвечающая целям федеральной программы «Одаренные дети», где предпринята попытка обобщения взглядов отечественных и зарубежных ученых на современное состояние проблемы одаренности. В концепции четко определены понятия «одаренность» и «одаренный ребенок», выделены признаки одаренности, систематизированы ее виды согласно определенным критериям, дана характеристика особенностей одаренного ребенка, определены принципы и разработаны методы по выявлению детской одаренности, предложены способы решения проблемы развития одаренных детей в образовательной среде.

Интегрируя результаты концепций одаренности, А.И. Савенков, отмечает, что «одаренность имеет определенную пластичность, и в значительной мере является динамической характеристикой личности» [Савенков, 2019]. Одаренность и возрастное развитие ребенка взаимообусловлены. Именно в раннем возрасте происходит усиленное формирование его психики, несмотря на одинаковые условия, интенсивное умственное развитие детей приводит к разным результатам. Значительные расхождения в развитии умственных способностей позволяют говорить о существовании одаренных детей. Согласно А.И. Савенкову, «одаренность – продукт взаимодействия трех основных групп качеств: мотивация, общие или специальные способности и креативность. Развитие этих качеств и способность применять их в разных отраслях деятельности присущи одаренному человеку» [Савенков, 2004, с. 20]. Нам близка данная точка зрения и интегративная модель одаренности автора.

Учитывая тот факт, что в последнее время в обществе произошли кардинальные изменения, повлекшие за собой изменения и в образовании, современной России необходим креативный человек с высокой активностью, интеллектом и способностями – неординарная творческая личность. В связи с этим проблема развития одаренности является все более актуальной. Раннее выявление одаренных, талантливых детей составляет одно из главных направлений совершенствования современной системы образования. В «Концепции интеграции эффективных механизмов поиска и поддержки талантливых детей и молодежи в общенациональную систему» одаренность (талант) определяется как «...системное, развивающееся в течение жизни качество личности, которое определяет возможность достижения человеком на основе его интеллектуальных, культурных, психофизиологических особенностей более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный (талантливый) ребенок, подросток, молодой человек выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [Приоритетный..., 2022].

На психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского ведется работа по проблеме развития детской одаренности в образовательной среде с 2004-2005 учебного года по настоящее время. Началась она на факультете дошкольного и начального образования АГПИ в рамках научной лаборатории «Развитие детской одаренности в образовательной среде» по инициативе д.п.н., д.пс.н., профессора А.И. Савенкова и к.п.н., доцента, Заслуженного Учителя РФ Р.А. Данилиной и направлена на определение методологии раннего распознавания одаренности, разработку механизмов выявления одаренности, технологий, методик и форм поиска и поддержки талантливых дошкольников и младших школьников. В настоящее время научным руководителем лаборатории является к.п.н., доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Д.А. Гусев. Основная цель такой работы – приведение в систему деятельности образовательных учреждений г. Арзамаса и Арзамасского района по выявлению и развитию одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста, развитие способностей к самосовершенствованию, самостоятельному и успешному усвоению новых знаний, формированию умений и компетентности. Направлена она на определение методологии раннего распознавания одаренности, разработку механизмов ее выявления, технологий, методов и форм поиска и поддержки талантливых дошкольников и младших школьников.

Совместно с департаментом образования г. Арзамаса и администрации Арзамасского района определены образовательные учреждения, занимающиеся исследованием по данной проблеме. Научными руководителями и консультантами являются преподаватели факультета, кандидаты педагогических и психологических наук, доценты. Согласовав тематику, создается рабочая группа, определяется тематический план работы, включающий регулярные консультации по теме исследования, проведение обучающих, методических и научно-практических семинаров по обмену опытом, конференции, мастер-классы, круглые столы и вебинары. Определяются проблемы, препятствующие эффективной работе с одаренными (талантливыми) детьми.

Немало сделано в методическом обеспечении исследовательской деятельности по выявлению и развитию детской одаренности: в каждом учреждении разработаны программы опытно-экспериментальной работы, программы обогащения содержания образования как фактора развития детской одаренности, предложен пакет психолого-педагогических диагностик одаренных детей; программа для проведения психодиагностики, программа работы с семьями детей, участвующих в эксперименте.

В обновленном ФГОС начального общего образования говорится, что необходимо обеспечить вариативность содержания образовательных программ, возможность формирования программ с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся (в том числе, одаренных детей). Навыки XXI века включают в себя 1) фундаментальные знания: языковая грамотность, математическая грамотность, естественно-научная грамотность, ИКТ-грамотность, финансовая грамотность, культурная и гражданская грамотность; 2) компетенции: критическое мышление, решение проблем; креативность; коммуникация; сотрудничество; 3) черты характера: любознательность, инициативность, упорство / настойчивость, приспособляемость, лидерство, социальная и культурная осведомленность.

С 2006 года Арзамасский филиал ННГУ является Региональной площадкой по Приволжскому федеральному округу Всероссийского конкурса исследовательских и проектных работ детей дошкольного и младшего школьного возраста «Я – исследователь». Он ориентирован на содействие развитию у детей навыков исследовательской деятельности. Цель Конкурса – стимулирование развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка путем совершенствования его исследовательских способностей, навыков исследовательского поведения. На Конкурс принимаются исследовательские работы детей разных возрастных групп по направлениям: гуманитарное, естественнонаучное, техника и физика, экономика. В первом Региональном конкурсе принял участие 51 ребенок. Были представлены 44 работы из: г. Арзамаса – 33, Арзамасского района – 10, г. Н.Новгорода – 1. В 2022 году состоялся XVI Региональный конкурс исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь», который объединил 198 юных исследователей из разных районов Нижегородской области и г. Уфа, представивших 185 работ, оцениваемых экспертами Всероссийского конкурса «Я – исследователь», преподавателями института детства МПГУ и Арзамасского филиала ННГУ. 87 победителей и призеров было определено по итогам дистанционного формата мероприятия в конференции ZOOM. Дипломанты первой степени защищают честь нашего региона на Всероссийском конкурсе «Я-исследователь», который состоялся в дистанционном формате 26-27 мая.

Результаты исследовательской деятельности представлены в различных конференциях: Всероссийской научно-практической конференции «Развитие детской одаренности в современном образовательном пространстве России» (2006), Региональной научно-практической конференции «Работа с одаренными детьми в системе образовательного пространства России: региональный опыт» (2007), Всероссийской конференции с международным участием «Развитие детской одаренности в образовательном пространстве» (2008), Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Детская одаренность: проблемы, опыт, перспективы» (2011) и др. Педагоги выступали на Всероссийских научно-практических конференциях и семинарах в г. Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде и др. Опубликована серия статей в журналах «Одаренный ребенок», «Начальная школа», «Исследовательская работа школьников», «Директор сельской школы», «Детский сад от А до Я» и др. Наши преподаватели используют материалы экспериментальных исследований о современных авторских технологиях; механизмах выявления, развития и поддержки одаренных детей; методике развития исследовательских способностей дошкольников и младших школьников; о работе по федеральным государственным образовательным стандартам в начальной школе; о работе по преемственности в обучении и воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста в образовательном процессе по многим направлениям подготовки, на курсах повышения квалификации учителей школ, заведующих и воспитателей дошкольных образовательных учреждений города Арзамаса, Арзамасского, Бутурлинского, Кулебакского, Сергачского, Пильнинского районов Нижегородской области.

Большую поддержку в работе по выявлению и развитию детской одаренности оказывает Попечительский Совет одаренных детей г. Арзамаса и Арзамасского района, созданный в 2005 году. В настоящее время председателем его является Шперлинг А.В., директор фонда «Наше будущее», генеральный директор ОАО «РИКОР ЭЛЕКТРОНИКС» г. Арзамаса. Целью деятельности Совета является возрождение элиты общества, выявление, развитие и поддержка одаренных детей с раннего возраста; создание оптимальных условий для развития и реализации их потенциальных возможностей и способностей, формирование системы работы с одаренными детьми в городе и районе. Представители Попечительского Совета одаренных детей: главврач городской больницы скорой медицинской помощи О.Ю. Курахтанов, руководитель региональной дирекции ПАО «Саровбизнесбанк» В.В. Федотов, заместитель гендиректора ОАО «СУ-7 СМТ» Н.А. Живов, председатель правления фонда «Наше будущее» Р.А. Данилина вносят большой вклад в наше общее дело.

Для оказания финансовой, материальной и другой помощи одаренным детям Попечительский Совет создал Фонд «Наше будущее», который осуществляет деятельность, направленную на содействие выявлению и развитию одаренных детей города Арзамаса и Арзамасского района, оказывает поддержку педагогам в создании оптимальных условий для выявления, развития и реализации потенциальных возможностей и способностей одаренных детей, формировании системы работы с ними в городе и районе. Кроме того, осуществляет содействие в проведении научно-практических конференций, симпозиумов, проведении конкурсов, олимпиад, поддержку образовательных учреждений, работающих с одаренными детьми, содействие в издательской деятельности, освещении проблем и направлений работы с одаренными детьми, в том числе в средствах массовой информации, совершенствовании системы подготовки специалистов в области педагогики. На протяжении 17 лет Попечительский Совет осуществляет финансирование всех Региональных конкурсов «Я – исследователь», библиотеки по проблеме работы с одаренными детьми, подписки на специализированные журналы, оказывает помощь в оборудовании Центра психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Члены Совета принимают активное участие в конференциях, дискуссиях и других мероприятиях, посвященных проблеме работы с одаренными детьми.

Такая системная, продуманная работа, направленная на выявление и развитие детской одаренности, дает продуктивные результаты. Педагоги и психологи отмечают положительную динамику в развитии детей: улучшилась речь, повысилась познавательная активность, любознательность, мотивация к исследовательской деятельности, наблюдается прогресс по показателям: образно-логическое мышление, внимание, память. Кроме того, выявлены психолого-педагогические условия, необходимые для развития одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста, разработаны и внедрены программы, методические рекомендации, пособия, новые методики психолого-педагогического сопровождения детей, технологии и формы работы. Ежегодно расширяется сеть образовательных учреждений, работающих по развитию детской одаренности. Возросло профессиональное мастерство педагогов, качество подготовки специалистов, работающих с одаренными детьми, активизировалось сотрудничество с семьями таких ребят.

Библиографический список

1. Приоритетный национальный проект образование. URL : [http:// mon.gov.ru/ dok/akt/9136/](http://mon.gov.ru/dok/akt/9136/)

2. Савенков А.И. Психология детской одаренности. Москва : Юрайт, 2019. 334 с.
3. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 272 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т.1. Москва : Педагогика, 1985. 328 с.

УДК 371

В.Н. Шебеко

ПСИХОМОТОРНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье предлагается теоретическое описание понятия «психомоторные способности детей дошкольного возраста». Показано, что старший дошкольный возраст является наиболее информативным для прогноза психомоторной одаренности. Описаны качества, которые отличают детей с признаками психомоторной одаренности. Подчеркнуто, что важное место в структуре психомоторных способностей занимают моторный, сенсорный и когнитивный компоненты. Предложены тесты изучения моторного компонента психомоторных способностей детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, движения, психические действия, психомоторные способности, признаки психомоторной одаренности, физиологические и психологические возможности, моторный компонент.

V.N. Shebeko

PSYCHOMOTOR ABILITIES OF CHILDREN WITH SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. The article offers a theoretical description of the concept of "psychomotor abilities of preschool children". It is shown that the senior preschool age is the most informative for the prognosis of psychomotor giftedness. The qualities that distinguish children with signs of psychomotor giftedness are described. It is emphasized that an important place is occupied by motor, sensory and cognitive components in the structure of psychomotor abilities. Tests for identifying the motor component of children's psychomotor abilities are proposed.

Keywords: preschool age, movements, mental actions, psychomotor abilities, signs of psychomotor endowment, physiological and psychological abilities, motor component.

Способности, в том числе и двигательные – это свойства человека, определяющие возможность и успешность выполнения какой-либо (двигательной) деятельности [Шадриков, 1994]. Двигательных способностей много и они специфичны по отношению к тому или иному виду двигательного задания. Если задание изменяется, то изменяется и совокупность способностей, лежащих в его основе. Ядро двигательных способностей – психомоторные способности, связанные с произвольным отражением двигательной деятельности за счет тонкой чувствительности к основным параметрам движений, устойчивого сохранения в памяти образов движений, оперативности и точности сенсорного и перцептивного самоконтроля, а также надежности его функционирования в усложняющихся условиях двигательной деятельности [Озеров, 2002, с. 23]. Совокупность психомоторных способностей характеризует одаренность личности.

Психомоторные способности детей дошкольного возраста изучались учеными меньше, чем способности взрослого человека. Одна из причин этого явления – значительные изменения в структуре психомоторных способностей ребенка под влиянием естественного развития и физического воспитания. Общеизвестно, что психическое и физическое (моторное) развитие взаимосвязаны. Однако эти показатели не имеют одинаковой связи во все периоды дошкольного детства. В младшем и среднем дошкольном возрасте незавершенность развития нервно-мышечных механизмов, регулирующих функции двигательного аппарата ребенка, а также несформированность многих психических функций, принимающих участие в управлении движениями (способность к быстрому мышлению, распределению и переключению внимания, запоминанию внешне сходных физических упражнений, быстрому анализу двигательной ситуации и принятию решений) затрудняют выявление показателей психомоторного развития детей. Старший дошкольный возраст является наиболее информативным для прогноза психомоторной одаренности. Дети старшего дошкольного возраста отличаются более широкими физиологическими и психологическими возможностями. В этот период происходит изменение пропорций тела ребенка за счет увеличения длины ног, увеличивается амплитуда движений во всех суставных сочленениях, дифференцируются процессы напряжения и расслабления действующих мышц, развивается в связи с интенсивным морфофункциональным созреванием коры головного мозга способность ребенка осваивать сложную программу двигательных действий. Дети умеют выбирать нужный способ действия, различать амплитуду, направление,

ритм, скорость движения, проявляют более высокие показатели точности движений и почти в 2 раза точнее, чем дети четырех-пяти лет, воспроизводят временные параметры [Абакарова, 2008, с. 42]. Играет роль и способность ребенка управлять своим поведением, действовать по собственному плану. Такой комплекс возможностей детей старшего дошкольного возраста отражает структурные группы психомоторных способностей потенциально одаренного ребенка и выступает основанием для их изучения. Исследователи выделяют качества, которые существенно отличают детей с признаками психомоторной одаренности от их условно «нормальных» сверстников. Моторно одаренные дети проявляют повышенный интерес к двигательной деятельности, двигаются легко, пластично, обладают высокой координацией движений, развитым чувством равновесия, хорошо развитой физической силой, умеют распределять напряжение и расслабление мышц, координировать их сокращение. Они способны удерживать точный ритм и высокий темп движений, сохранять их соразмерность в момент передвижения в пространстве. Со временем у детей вырабатывается индивидуальный почерк в действиях [Сибилева, 2010; Федорова, 2013].

В отечественной науке проблема выявления и оценки психомоторных способностей интенсивно разрабатывается в спортивной психологии [Озеров, 2002]. Выделена структура психомоторных способностей, в которой важное место занимают моторный, сенсорный и когнитивный компоненты. В моторном компоненте ведущую роль играют координационные способности, позволяющие экономно и полноценно использовать резервные силы и скорости в управлении движениями (способность к ориентированию в пространстве, к быстрой перестройке двигательной деятельности, равновесие, ритм, темп движения). Сенсорный компонент представлен сенсомоторными реакциями (реакцией на движущийся объект, реакцией выбора, реакцией переключения, реакцией слежения). Когнитивный компонент включает способности, связанные с получением, обработкой и хранением информации на основе мышления, памяти, восприятия, внимания.

Представим содержание некоторых тестов, способствующих выявлению психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста (моторный компонент). *«Построй ровный круг!»*

Цель: выявление способности ребенка выполнять действия, требующие точного определения нахождения предмета в пространстве. Диагностический материал: 10 кеглей одного цвета. Инструкция. Ребенок приглашается в физкультурный зал и ему говорится: «Посмотри, вот 10 кеглей. Ты будешь с ними выполнять задание. В центре физкультурного зала нужно построить круг из кеглей. Их нужно ставить на одинаковом расстоянии друг от друга, чтобы получился ровный, красивый круг». В течение трех минут ребенок выполняет задание. По истечении контрольного времени ему предлагается оценить качество постройки. Обработка результатов. Достаточная степень проявления изучаемого показателя: ребенок без дополнительных вопросов понимает цель задания и быстро приступает к его выполнению; легко определяет центр физкультурного зала, точно оценивает расстояние между кеглями относительно их взаимного расположения; ровный круг из кеглей выстраивает в течение контрольного времени; проявляет положительное отношение к заданию.

Близкая к достаточной: ребенок понимает цель задания, но центр физкультурного зала определяет не точно; круг из кеглей выстраивает быстро, однако расстояние между кеглями оценивает приблизительно и допускает разный (узкий и широкий) интервал между ними; постройка не имеет формы ровного круга; выполненным заданием удовлетворен частично.

Недостаточная: ребенок не понимает смысл задания и медлит с его выполнением; не стремится построить круг точно в центре физкультурного зала, ставит кегли в том месте, где находится сам; расстояние между кеглями не соблюдает, ставит их рядом одна возле другой; выполненная постройка имеет вид полукруга; оценка постройки отсутствует.

«Прыжок-отскок» Цель: выявление способности ребенка к быстрому перестроению двигательного действия, переключению от одного двигательного действия к другому. Диагностический материал: гимнастическая скамейка (выс. 30 см), обруч (дм. 50 см), спортивный мат. Инструкция. Ребенку говорится: «Ты научился прыгивать с гимнастической скамейки и мягко приземляться на спортивный мат. Сегодня ты тоже будешь прыгивать с гимнастической скамейки, но в этом упражнении нужно выполнить новое для тебя приземление. Называется оно «прыжок-отскок». После прыгивания со скамейки нужно приземлиться в центр обруча, который лежит на спортивном мате, однако задерживаться в обруче нельзя, нужно тут же выполнить прыжок-отскок, т.е. выпрыгнуть из обруча». Упражнение демонстрируется ребенку один раз, после чего он выполняет его самостоятельно. Обработка результатов. Достаточная степень проявления изучаемого показателя: ребенок устойчиво приземляется в центр обруча и быстро выполняет прыжок-отскок. Близкая к достаточной: ребенок приземляется в центр обруча, после приземления стоит некоторое время, готовясь к прыжку, а затем выпрыгивает из обруча. Недостаточная: ребенок приземляется в обруч, а затем выходит из него.

«Нажми кнопку!» Цель: выявление способности ребенка быстро и точно выполнить кратковременное одиночное движение на заранее известный зрительный сигнал. Диагностический материал: секундомер. Инструкция. Ребенку говорится: «Посмотри, у меня в руке секундомер. Вот кнопка, которая заставляет стрелку секундомера двигаться. Я нажму на эту кнопку и стрелка начнет вращаться по кругу. Когда я второй раз нажму на кнопку – стрелка остановится. Сейчас ты будешь нажимать на кнопку секундомера. Но нужно очень быстро остановить стрелку, поэтому второй раз ты должен как можно быстрее нажать на кнопку. Вот тебе секундомер. Попробуй запустить стрелку, а потом быстро ее остановить». Ребенку дается пробная попытка, затем он делает еще одну, которая является контрольной. Обработка результатов. Фиксируется время остановки секундной стрелки. Высокая быстрота реагирования отмечается в пределах 3-х секунд.

Тесты подобного рода являются базой в оценке психомоторики детей и могут использоваться не только специалистами, но и педагогами учреждений дошкольного образования.

Библиографический список

1. Абакарова Р.Я. Экспериментальное обоснование методики развития скоростных способностей дошкольников в ходе реализации стандартной тренировочной программы / Р. Я. Абакарова, Ш. Г. Арадахов, Ш. Г. Гасанов и др. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2008. № 1. С. 42-43.
2. Лейтес Н.С. Изучение одаренности детей // Психологический журнал. 1992. № 1. С. 26–32.
3. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. Дубна : Феникс+, 2002. 20 с.
4. Сибилева Т.В. Диагностика психомоторных способностей как фактор физической одаренности // Одаренные дети дошкольного возраста: феномен, субкультура, нравственные ориентиры и перспективы развития / под. Ред. Л.В. Трубайчук : матер. Междунар. науч.-практ. конф.(7-8 октября 2010 г.). Челябинск : Образование, 2010. С. 234-236.
5. Федорова С.Ю. Теоретико-методологические и социально-педагогические основы развития психомоторной одаренности у детей дошкольного возраста // Развитие детской одаренности в условиях современного образования / Под общ. Ред. Н.В. Лелетина. Красноярск : ООО «Центр информации», ЦНИ «Монография», 2013. С. 37-53.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва : Логос, 1994. 320 с.

УДК 159.9

Е.А. Шерешкова

К ПРОБЛЕМЕ РАННЕГО ВЫЯВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлена характеристика ранней педагогической одаренности школьников, ее компонентный состав. Особое внимание уделено требованиям к психолого-педагогическому мониторингу педагогической одаренности школьников. Описаны методы психолого-педагогической диагностики: тесты и профессиональные пробы.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая одаренность, психолого-педагогический мониторинг, профессиональная пробы.

Е.А. Shereshkova

THE PROBLEM OF EARLY DETECTION OF PEDAGOGICAL GIFTEDNESS OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article presents the characteristics of early pedagogical giftedness of schoolchildren, its component composition. The author paid attention to the requirements for psychological and pedagogical monitoring of pedagogical giftedness of schoolchildren. He described the methods of psychological and pedagogical diagnostics: tests and professional tests.

Keywords: giftedness, pedagogical giftedness, psychological and pedagogical monitoring, professional tests.

В условиях острой необходимости технологического прорыва страны раннее выявление, обучение и развитие одаренных детей сегодня является приоритетной государственной задачей в России. Образовательные организации находятся в активном поиске механизмов для инновационного развития, обеспечивающих перестройку образовательного процесса на принципах сотрудничества, ценности

эмоционального интеллекта, взаимного обучения и совместной работы взрослых и детей. Современные дети должны быть способны не только самостоятельно обучаться и развиваться, но и проектировать собственные педагогические решения как в их социальном, так и техническом измерениях [Казакова, 2019].

Такая перестройка школы формирует запрос на специалистов, обладающих не только профессиональной компетентностью, но и незаурядными педагогическими способностями, что обеспечит решение сложных профессиональных задач. Педагоги новой школы должны обладать педагогическим мастерством, фундамент которого составляет активность; гибкость и глубина мышления, критичность и самостоятельность ума; креативность; способность организовывать сотрудничество с детьми; ясность, действенность и грамотность речи; глубокий интерес к детям и детскому развитию.

Очевидной проблемой сегодня является недостаточность разработки теоретико-методологических основ сопровождения педагогически одаренной молодежи. В психолого-педагогической практике отсутствуют инструменты своевременного выявления педагогических склонностей и устремлений у школьников, их личностного и интеллектуального потенциала, необходимого для успешного педагогического труда в будущем. Разработка таких инструментов позволит осуществлять отбор на педагогические специальности педагогически одаренной молодежи с учетом склонностей и способности личности, мотивов и интересов к педагогической деятельности, готовности обучаться и обучать другого.

Возникает проблема раннего выявления школьников с педагогической одаренностью, имеющих стойкий интерес к педагогике и психологии и способных в будущем успешно решать сложные профессиональные задачи, повышая свое мастерство. Только благодаря созданию условий эффективного выявления педагогической одаренности молодежи возможно полностью преодолеть «двойной негативный отбор» на педагогические программы подготовки и сформировать основу для формирования осознанности при выборе педагогической профессии, а также осознанного и обоснованного отказа от нее.

Проблемой педагогической одаренности занимались О.В. Князева (2005), Т.М. Хрусталева (2012), А.А. Федоров, Е.Ю. Илалтдинова, С.В. Фролова, В.В. Кисова, Р.У. Ариффулина (2019), Е.И. Зарипова, Н.С. Макарова (2021).

Ранняя педагогическая одаренность представляет собой совокупность способностей ребенка, составляющих потенциал его психического развития, являющуюся предпосылкой развития способностей более высокого уровня – педагогических способностей и педагогического мастерства.

Педагогическая одаренность школьника, рассматриваемая как психологическая предпосылка развития профессиональных способностей и потенциальная возможность достижения успеха в сфере деятельности «человек - человек», представляет собой динамическую систему, имеет возрастные особенности и формируется в деятельности в условиях социальной среды.

Ранняя педагогическая одаренность представляет собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности [Илалтдинова, 2018]. Универсальные компоненты педагогической одаренности (креативность, активность, уровень развития познавательных процессов) рассматриваются как необходимая основа общей одаренности, позволяющая раскрываться специфически педагогическим компонентам. Специальные компоненты включают в себя: педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, речевые способности.

Нами также предложен третий компонент педагогической одаренности – личностный потенциал, которые предполагает высокий уровень развитости личностных свойств и состояний, благоприятствующих педагогической деятельности, а также стойкий интерес к педагогике и психологии. Фундаментом личностного компонента являются формально-динамические свойства психики ребенка, проявляющиеся в темпе, пластичности, выносливости и эмоциональности нервной системы.

Таким образом, детская педагогическая одаренность складывается из природных особенностей (нервная система), субъектно-деятельностных (интеллектуальные, творческие и социальные умения) и личностных способностей.

С учетом специфики педагогической одаренности в детском возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности того или другого конкретного ребенка является психолого-педагогический мониторинг.

Психолого-педагогический мониторинг ранней педагогической одаренности опирается на данные психодиагностики, нацеленной на выявление признаков актуальной и потенциальной одаренности. Признаки педагогической одаренности проявляются в реальной интеллектуальной, творческой и социальной деятельности ребенка и могут быть выявлены посредством психодиагностики, наблюдения в процессе профессиональных проб. Признаки актуальной (проявленной) одаренности зафиксированы в

ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

Психометрические тесты используют для выяснения сильных и слабых психологических качеств школьников и организации необходимой индивидуализированной психолого-педагогической помощи; для описания индивидуального своеобразия психической деятельности школьников с точки зрения выраженности отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств и т. д.; для отслеживания динамики конкретных показателей психического развития одаренных детей. Методики диагностики подбираются исходя из их соответствия задачам исследования, возрасту испытуемых, а также их надежности и валидности.

Детская педагогическая одаренность проявляется и развивается в процессе психолого-педагогических проб, как желание и способность осуществлять активность в творческом поиске, планировании, реализации самостоятельных педагогических решений.

Профессиональная проба – это смоделированное с учетом особенностей профессиональной деятельности испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности (С. Н. Чистякова), в рамках которого субъектом осуществляется тестирование своих способностей и склонностей к тому, или иному виду трудовой деятельности (В.В. Зотов). Указанный процесс способствует повышению степени осознанности в выборе профессии. Профессиональная проба должна представлять собой практико-ориентированную задачу с заданиями, максимально приближенными к реальным видам деятельности и создающими возможность для реализации личностных качеств школьника. (Н.А. Ротова).

Основные формы реализации мероприятий по психолого-педагогическим пробам сводятся к следующим: выполнение заданий по решению педагогических задач; активное и интерактивное участие деловых, имитационных и моделирующих педагогическую деятельность игр; участие в коллективных и индивидуальных творческих проектах; апробация воспитательных или обучающих действий, необходимых в педагогической сфере (навыки организации коллектива, примитивные действия объяснения материала и оценивания ответа другого ребенка, составление конспекта урока и пр.).

С опорой на исследование С. Ю. Печерской, Р. С. Фомичева мы выделили особенности психолого-педагогических проб. К ним мы отнесли: диагностический характер пробы, то есть на каждом этапе профессиональной пробы осуществляется диагностика общих и специальных профессионально важных качеств для педагога; процесс выполнения пробы направлен на формирование у школьников целостного представления о педагогической профессии, группе родственных профессий, о сфере, их включающей; развивающий характер профессиональной пробы направлен на актуализацию педагогических интересов, склонностей, способностей за счет постепенного усложнения практических заданий пробы в соответствии с уровнем подготовленности школьников; процессе пробы обучающиеся включаются в деятельность по нескольким направлениям. Она интегрирует знания школьника о психолого-педагогических профессиях, психологических особенностях деятельности профессионалов (педагога, психолога, дефектолога, логопеда и др.) и практическую проверку собственных индивидуально-психологических качеств, отношения к сфере педагогической деятельности; процессе профессиональных проб обучающиеся получают реальную возможность проверить правильность своего профессионального выбора [Печерская, 2019].

Виды психолого-педагогических проб: проект, эссе, кейс, обзор литературы, конспект урока (мероприятия).

Психолого-педагогический мониторинг, используемый с целью раннего выявления педагогически одаренных детей, должен отвечать целому ряду требований: комплексный характер оценивания интеллектуальной, социальной и творческой деятельности ребенка, в которых проявляются признаки педагогической одаренности и личностные качества, необходимые для педагогического труда; длительность процесса наблюдения за ребенком в интеллектуальной, творческой, социальной деятельности; анализ деятельности ребенка в процессе педагогической пробы (включение ребенка в процесс принятия педагогических решений, в педагогический поиск и т. д.); экспертная оценка продуктов педагогических проб (эссе, проектов, способов решения педагогических задач и пр.) с привлечением экспертов – педагогов и психологов; учет зоны ближайшего развития при выявлении признаков педагогической одаренности ребенка. Целесообразно проведение дней самоуправления; разработка проектов по педагогике и психологии, в рамках которых можно повысить интерес ребенка к педагогической профессии; многократность и многоэтапность обследования с использованием комплекса психодиагностических процедур, ориентированных на индивидуальность ребенка; наблюдение и оценивание жела-

тельно проводить в ситуации реальной жизнедеятельности (метод проектов, предметных и профессиональных проб и т. д.); использование предметных ситуаций, которые моделируют педагогическую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в решении педагогических задач; анализ реальных достижений детей в различных предметных олимпиадах, конференциях, творческих конкурсах, фестивалях, смотрах и т. п.; преимущественная опора на экологически валидные методы психодиагностики.

Таким образом, требуется решение проблемы методического сопровождения раннего выявления педагогически одаренной молодежи, разработка психолого-педагогических проб, а также психодиагностического инструментария.

Библиографический список

1. Илалтдинова Е.Ю., Кисова В.В. Педагогическая одаренность и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4(25).
2. Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 143–154.
3. Печерская С.Ю., Фомичев Р.С. Профессиональные пробы как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №1 (33). С. 89-94.

**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Е.Н. Алексеева

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАБОТЕ
С МАТЕМАТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ В РАМКАХ ДВУХУРОВНЕВОЙ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к мониторингу готовности будущих учителей математики к выявлению и развитию математических способностей учащихся и пути формирования соответствующей компетентности педагогов в условиях реализации педагогических образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Представлен опыт Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева по организации практической подготовки студентов магистров, направленной на развитие их практических навыков по реализации программ сопровождения математически одаренных школьников.

Ключевые слова: математическая одаренность, специальные математические способности учащихся, программа сопровождения, психолого-педагогические методы взаимодействия, предметная и методическая компетентность.

E.N. Alekseeva

**SOME ASPECTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO WORK WITH MATHEMATICALLY
GIFTED SCHOOLCHILDREN IN THE FRAMEWORK OF A TWO-LEVEL SYSTEM OF HIGHER
EDUCATION**

Abstract. The article discusses the approaches to monitoring the readiness of future mathematic teachers to identify and develop the mathematical abilities of students and the ways of forming the appropriate competence of teachers in the context of the pedagogical undergraduate and graduate educational programmes implementation. The experience of the Orel State University named after I.S. Turgenev on organizing practical training for master degree students aimed at developing their practical skills in implementing support programs for mathematically gifted schoolchildren.

Keywords: mathematical giftedness, special mathematical abilities of students, support program, psychological and pedagogical methods of interaction, subject and methodological competence.

Формирование эффективной системы выявления и поддержки математически одаренных обучающихся, создание в общеобразовательных организациях развивающей образовательной среды, благоприятной для развития математических способностей школьников является одной из важнейших современных задач, включенных в государственную стратегию развития системы образования в рамках достижения одной пяти национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года, определенных в 2021 году Июльским Указом Президента РФ, - «Возможность для самореализации и развития талантов» [Указ..., 2020, с. 2].

Ведущая роль в процессе создания такой развивающей образовательной среды отведена учителю математики, и насколько этот процесс будет успешен, напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога, его готовности к работе, направленной на развитие математических способностей учащихся на уроках математики, во внеурочной деятельности, при подготовке школьников к участию в математических олимпиадах. И поэтому крайне важно сформировать у будущих педагогов психологическую, предметную и мотивационную готовность к работе с математически одаренными учащимися.

Мониторинг образовательных программ высшего образования бакалавриата, направленных на подготовку будущих учителей математики, реализуемых в настоящее время в российских вузах, показал, что университеты решают основную задачу – а именно, задачу обеспечения общеобразовательных организаций педагогическими кадрами, готовыми к преподаванию математики на базовом и углубленном уровне в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования. При этом большая часть образовательных программ высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование математического профиля не включает в планируемые результаты освоения образовательной программы, связанные с готовностью выпускника к работе с математически одаренными учащимися. И как следствие, в образовательные программы подготовки будущих учителей математики не включаются дисциплины (модули) специальной психолого-педагогической и предметной подготовки, направленные на формирование компетентности будущего учителя математики в области развития этой особой категории обучающихся, в вопросах целенаправленной работы по выявлению

и развитию специальных математических способностей школьников, как в условиях массовой школы, так и в системе дополнительного образования. Вопросы, связанные с психологией одаренности, в лучшем случае затрагиваются при изучении курса общей психологии. Некоторые разработчики образовательных программ включают небольшой курс (трудоемкость дисциплин 2-3 зачетные единицы) по решению олимпиадных задач по математике, в рамках которого будущие учителя имеют возможность познакомиться с основными олимпиадными идеями, но за один такой курс с небольшой трудоемкостью никак не удастся сформировать у студентов навык решения олимпиадных задач даже среднего уровня сложности. Дисциплины же, связанные с психолого-педагогическими подходами к развитию математических способностей, с методическими аспектами преподавания олимпиадной математики и с технологиями подготовки школьников к математическим олимпиадам различного уровня, в том числе в рамках курсов внеурочной деятельности, в системе занятий дополнительного математического образования, практически, отсутствуют. С одной стороны, такая позиция университетов вполне оправдана. Не каждый выпускник программы бакалавриата в своей профессиональной деятельности будет вести кружок по олимпиадной математике или участвовать в подготовке школьника, обладающего математическими способностями, к участию в предметной олимпиаде высокого уровня. Надо признать, что к такому виду профессиональной деятельности готов даже не каждый опытный учитель математики. С другой стороны, потребность в таких педагогах в современной школе крайне высока. И в педагогических коллективах школ именно на начинающих педагогов-предметников, выпускников вузов возлагают определенные надежды. Как мы отмечали ранее, до настоящего времени в системе высшего педагогического образования не разработана концепция формирования у будущих учителей математики профессиональной компетентности для работы с учащимися, обладающими специальными математическими способностями, а проведенное исследование показало, что только у части обучающихся по программе бакалавриата соответствующего профиля сформировано мотивационно-ценностное отношение к работе с одаренными школьниками [Алексеева, 2021, с. 104]. Одно из направлений решения данной проблемы – включение в образовательные программы высшего образования подготовки учителей математики уровня бакалавриата соответствующих дисциплин (модулей) по выбору и сквозных факультативных дисциплин, другое направление – реализация специализированных узкопрофильных программ магистратуры, направленных на подготовку педагогов-предметников, подготовленных к работе со школьниками, обладающими специальными математическими способностями и мотивированными к подготовке и участию в перечневых математических олимпиадах высокого уровня. В Орловском государственном университете им. И.С.Тургенева разработана и реализуется с 2021 года уникальная программа магистратуры, направленная на подготовку учителя математики, обладающего: 1) ключевыми профессиональными компетенциями педагога-предметника, готового к работе, направленной на развитие интеллектуально одаренных обучающихся, обладающих специальными математическими способностями; 2) особыми компетенциями педагога, способного выявить вышеуказанные специальные способности и (или) увидеть одаренность обучающегося, а затем разработать индивидуальную образовательную траекторию обучения такого ребенка в условиях массовой школы. Выстроена компетентностная модель выпускника – учителя математики, готового к работе в профильных физико-математических (технологических) классах, к организации элективных курсов, курсов внеурочной деятельности и индивидуальной работе со школьниками, обладающими математическими способностями. Основной особенностью реализуемой образовательной программы является включение в перечень планируемых результатов освоения образовательной программы профессиональных компетенций, сопряженных с трудовой функцией В/04.6 «Предметное обучение. Математика» профессионального стандарта педагога общего образования, связанную с такими трудовыми действиями как «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах... формирование и поддержание высокой мотивации и развитие способности обучающихся к занятиям математикой, предоставление им подходящих заданий, ведение кружков, факультативных и элективных курсов для желающих и эффективно работающих в них обучающихся» [Приказ..., 2013, с. 19-22].

В рамках исследования с целью оценки входного уровня предметной и методической подготовки, а также уровня мотивации к работе с математически одаренными школьниками поступивших на обучение по указанной программе магистратуры студентов был проведен цикл из трех диагностических работ – предметной, методической и мотивационной (диагностические работы - I, II и III соответственно). Следует отметить, что лишь 33,3% поступивших на обучение составили выпускники бакалавриата соответствующего профиля, не имеющие опыта работы, а 22,2 % - это молодые педагоги с опытом работы 3-5 лет, и 55,5% составили учителя-предметники, имеющие опыт работы в профильных классах более 5 лет.

Диагностическая работа - I позволила выявить уровень предметной подготовки поступивших на обучение по программе магистратуры студентов, умение решать олимпиадные задачи по математике различных возрастных групп школьников и различного уровня сложности. Студентам было предложено ре-

шить 8 олимпиадных заданий. В работу были включены 3 олимпиадные задачи уровня сложности «школьная математическая олимпиада» (для учащихся 6-7, 8-9 и 10-11 классов - задания 1, 2, 3 соответственно), 2 олимпиадные задачи уровня сложности «муниципальный этап ВСОШ» (ВСОШ - Всероссийская олимпиада школьников по математике) (для учащихся 8-9 и 10-11 классов - задания 4, 5 соответственно), 2 олимпиадные задачи уровня сложности «региональный этап ВСОШ» (для учащихся 8-9 и 10-11 классов - задания 6, 7 соответственно), 1 олимпиадная задача уровня сложности «перечневая олимпиада ведущего университета» (для учащихся 10-11 классов - задание 8). Каждая правильно решенная задача оценивалась в 7 баллов, решенная не верно – в 0 баллов, при оценивании решений промежуточные баллы не выставлялись. Результаты оценочных мероприятий предметного блока представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты выполнения заданий №№ 1-8 предметного блока (в разрезе заданий и по уровням сложности задач)

	Задания по уровням сложности						
	1 уровень			2 уровень		3 уровень	
	1	2	3	4	5	7	6, 8
Доля студентов, решивших верно задачу (набравших 7 б.), %	100	89	78	56	44	22	0
Доля студентов, решивших верно все задачи соответствующего уровня сложности (набравших максимальное количество баллов по группе задач одного уровня сложности), %	78			10,6		0	

Ранее аналогичные исследования проводились с обучающимися выпускного курса программы бакалавриата по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль *Математика* [Алексеева, 2021, с. 103]. Доля бакалавров выпускного курса, решивших верно все задания первого уровня сложности, составляла 26,6%, в то время как доля магистров первого курса, решивших верно все задания этого уровня сложности, составляет 78%. Сопоставление результатов предметного блока проведения оценочных мероприятий позволяют сделать вывод, что осознанный выбор обучения в специализированной магистратуре обеспечивает более высокий предметный уровень подготовки обучающихся с точки зрения решения олимпиадных заданий не очень высокого уровня сложности.

Диагностическая работа - II позволила выявить уровень методической подготовки поступивших на обучение по программе магистратуры студентов. Студентам была предложена работа, включающая 2 задания. В задании №1 было необходимо дать обоснованную оценку в соответствии с критериями оценки представленного решения олимпиадной задачи. В задании №2 было необходимо предложить разработать фрагмент занятия элективного курса по заданной теме и составить рабочий листок, содержащий не менее трех тренировочных задач, для работы с математически одаренным школьником. Умение оценивать решение показали 67% студентов, что существенно выше аналогичных результатов проведения оценочных мероприятий с обучающимися выпускного курса программы бакалавриата. Проверка выполнения задания №2 показала у большей части опрошенных педагогов – математиков, в т.ч. имеющих опыт работы, низкий уровень сформированности практических навыков, направленной на развитие специальных математических способностей обучающихся.

Диагностическая работа - III подтвердила наличие у 100% поступивших на обучение по программе магистратуры студентов профессиональной мотивации к работе с одаренными детьми. В ходе аналогичного анкетирования, проведенного ранее с обучающимися выпускного курса программы педагогического бакалавриата соответствующего профиля [Алексеева, 2021, с. 104] был выявлен достаточно низкий уровень ценностно-мотивационной готовности будущих педагогов к работе с математически одаренными школьниками.

В настоящее время в ходе проводимого исследования в рамках дисциплины «Практикум по решению задач олимпиадной математики» и при организации педагогической практики магистры вовлекаются в реализацию программ индивидуального и группового сопровождения учащихся Гимназии №1 ОГУ им.И.С. Тургенева (далее – Гимназия), обладающими специальными математическими способностями, включаются в практическую работу по подготовке их к участию в математических олимпиадах и участвуют в апробации экспериментальных программ диагностики и выявления математических способностей на [Алексеева, 2020, с. 132-133], а также в реализацию программ развития математических способностей, в частности в апробацию экспериментальной модели развития комбинаторно-логического мышления школьников [Алексеева, 2022, с. 13-16] на базе научной лаборатории развития математической одаренности школьников.

Результаты эксперимента, успешно апробированного на базе университетской Гимназии, планируется использовать и далее. Для решения же поставленных перед системой образования задач можно однозначно говорить о необходимости дополнительного стимулирования учителей математики к работе с математически одаренными школьниками, к дальнейшему профессиональному росту, возможно, к получению дополнительного профессионального образования или следующего уровня высшего образования

по специализированным программам, направленным на повышение уровня психолого-педагогической, предметной и методической профессиональной компетентности педагогов для работы с математически одаренными школьниками.

Библиографический список

1. Алексеева Е.Н. Диагностика математической одаренности и развитие математических способностей старших школьников на уроках и во внеурочной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 2 (87). С. 131-134.
2. Алексеева Е.Н. О подходах к развитию комбинаторно-логического мышления старшеклассников в условиях профильного обучения математике // Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы – Mathedu'2022: Материалы XI Межд. научно-практической конференции. Казань, 2022. С. 10-16.
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.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"".
5. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

УДК 159.9

Н.Н. Алигаева

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Высокая напряженность деятельности в уголовно-исполнительной системе способствует предъявлению особых требований к сотрудникам, в частности к индивидуально-психологическим особенностям, оказывающим влияние на формирование их профессиональных способностей. В статье представлены два основных направления деятельности психологов с личным составом: профессиональный отбор кандидатов на службу и дальнейшее психологическое сопровождение, направленное на развитие профессиональных способностей: интеллектуальных, эмоциональных, волевых, познавательных. Развитые профессиональные способности способствуют поддержанию физического и психологического здоровья сотрудников, снижают уровень негативных проявлений при несении службы.

Ключевые слова: профессиональные способности, индивидуально-психологические особенности, уголовно-исполнительная система, отбор кандидатов, психологическая подготовка, развитие способностей.

N.N. Aligayeva

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITIES OF EMPLOYEES OF CORRECTIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The high intensity of activity in the penitentiary system contributes to the presentation of special requirements for employees, in particular to individual psychological characteristics that influence the formation of their professional abilities. The article presents two main areas of activity of psychologists with personnel: professional selection of candidates for service and further psychological support aimed at developing professional abilities: intellectual, emotional, strong-willed, cognitive. Developed professional abilities help to maintain the physical and psychological health of employees, reduce the level of negative manifestations during service.

Keywords: professional abilities, individual psychological characteristics, penitentiary system, selection of candidates, psychological preparation, development of abilities.

Согласно статистическим данным, представленным на официальном сайте Федеральной службы исполнения наказания в сети Интернет, штатная численность персонала УИС составляет «295 625 чел., в том числе начальствующий состав – 224 942 чел. (из них переменный состав – 6 085 чел.)» [Краткая..., 2022]. Руководство ФСИН отмечает, что за последние годы сократилось количество лиц, поступающих на службу в правоохранительные органы, наблюдается высокая текучесть кадров. Проблема заключается не

только в финансовом обеспечении, но и высокой напряженности выполняемой работы. Именно поэтому большое значение придается подбору кандидатов на службу и развитию профессиональных способностей сотрудников.

Выделяют два основных подхода к психологическому отбору при поступлении на службу: 1) по минимуму требований: отсеивают кандидатов, имеющих максимально неблагоприятные социально-психологические, индивидуально-психологические или психофизиологические характеристики, для профилактики деструктивных явлений среди личного состава; 2) по максимуму требований: отбор кандидатов, максимально соответствующих требованиям к профессионально важным качествам, что позволит повысить эффективность оперативно-служебной деятельности [Раков, 2010, с. 186].

Как отмечает Раков А.М., в настоящее время в стране реализуется первый подход в связи с объективными обстоятельствами (степенью укомплектованности УИС, престижностью службы в ней, количеством и качеством рабочей силы и др.) Основными психологическими критериями, не позволяющими проходить службу в УИС, являются: эмоциональная незрелость, импульсивность, конфликтность, эгоцентричность; склонность к невротическому типу реагирования в стрессовых ситуациях; тенденция к избеганию ответственности; высокий уровень тревожности; трудности социальной адаптации; утилитарно-корыстные мотивы поступления на службу; низкий объем общеобразовательных знаний, сложности усвоения инструкции [Раков, 2010, с. 188].

Кокорина Е.И. выявила, что среднестатистический кандидат должен обладать эмоциональной зрелостью и устойчивостью, спокойствием, невозмутимостью, гибкостью в межличностном взаимодействии, уровнем интеллекта, позволяющим усваивать новую информацию, быть способным выдержать большие физические и эмоциональные нагрузки, монотонность деятельности [Кокорина, 2017, с. 447].

Изначально при отборе значимую роль уделяют способностям человека как физическим, так и психологическим, так как именно они помогают человеку успешно выполнять свою профессиональную деятельность. Про взаимодействие способностей и деятельности говорится в трудах различных исследователей.

Теплов Б.М. дает следующее определение способностям – это «индивидуально–психологические особенности, которые обуславливают успешность и быстроту освоения человеком тех или иных видов деятельности и которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, характерным для этой деятельности» [Теплов, 1985, с. 16].

Согласно определению Шадрикова В.Д. способности являются свойствами функциональных систем, которые реализуют отдельные психические функции, обладающие индивидуальной мерой выраженности, которая проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [Шадриков, 1996, с. 176].

Можно утверждать, что для успешной реализации профессиональной деятельности в УИС необходимо изначально обладать исходными индивидуально-психологическими особенностями, которым необходимо уделять одну из ключевых ролей при проведении отбора кандидатов. Именно развитие изначальных данных позволяет человеку обретать новую информацию, обучаться новым умениям и навыкам. Е.П. Ильин отмечает, что способности представляют собой сочетание врожденных функциональных факторов - психических и физиологических (двигательных) функций с индивидуально-типологическими особенностями нервной системы [Ильин, 2001, с. 33]. Но также необходимо учитывать, что способности человека необходимо поддерживать и развивать для успешного выполнения им деятельности, в том числе профессиональной.

Мы выделяем 4 основных направления развития способностей сотрудников УИС: 1) интеллектуальное: развитие способности к обучению и запоминанию, гибкости мышления, скорости реакции на неожиданные ситуации, находчивости, повышение образовательного и культурного уровня, творческих способностей; 2) эмоциональное: развитие эмоциональной зрелости, которая проявляется в уравновешенности, стрессоустойчивости, самообладании, способности выражать свои эмоции приемлемым образом, контролировать эмоциональные проявления; 3) волевое: развитие уверенности, целеустремленности, решительности, выносливости, самоконтроля, мужества, упорства, что позволит сотруднику всегда занимать ведущую роль при взаимодействии с осужденными; 4) познавательное: развитие профессионального мышления, наблюдательности и внимательности, зрительной и слуховой памяти, что позволит прогнозировать поведение осужденных и выявлять социально-психологические изменения в их среде.

Однако, как отмечают Нилова Л.А. и Кулакова С.В., кроме наличия определенных индивидуально-психологических особенностей, позволяющих человеку выполнять свои профессиональные обязанности, значимым является его готовность к выполнению педагогической и воспитательной работы: наличие интереса и мотивации, личностная зрелость, конструктивный стиль взаимодействия с различными категориями лиц и т.д. [Нилова, 2018, с. 24].

Психологическая подготовка сотрудников должна обеспечиваться при следующих обстоятельствах: поступлении молодого сотрудника на службу в УИС; перемещении и изменении места службы и должности; подготовке к деятельности в осложненных и экстремальных условиях; перед выходом на пенсию. Первые три ситуации являются основными, при которых необходимо уделять особое внимание профессиональным способностям сотрудника.

Как отмечает Панов В.И., овладение профессиональной деятельностью является целью профессионального развития, а способности данного человека являются условием и средством овладения данной деятельностью, которая в дальнейшем может являться условием и средством преобразования способностей в профессиональные способности [Панов, 2017, с. 86].

В настоящее время в УИС разрабатываются и реализовываются программы психологического сопровождения личного состава, в которых основными задачами ставятся не только развитие психологической компетентности и осведомленности сотрудников, но и развитие их мотивации к службе, профессионально-значимых и волевых качеств, интеллектуальных и познавательных способностей, эмоциональной стабильности и устойчивости. Данные программы позволяют оказывать необходимую помощь сотрудникам в поддержании их физического и психологического здоровья, что способствует успешному несению службы и выполнению напряженной деятельности с меньшими негативными последствиями для себя.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 464 с.
2. Кокорина Е.И. Профессионально-психологическая пригодность кандидатов к службе в УИС // NovaInfo. 2017. Т.1. №65. С. 443-447.
3. Краткая характеристика уголовно-исполнительной системы Российской Федерации // Федеральная служба исполнения наказания. 2003-2022. URL: <https://fsin.gov.ru/structure/inspector/iao/statistika/Kratkaya%20har-ka%20UIS/?ref=tjournal.ru> (дата обращения: 19.09.2022).
4. Нилова Л.А., Кулакова С.В. Психологические аспекты подбора кадров для учреждений уголовно-исполнительной системы // Ведомости УИС. 2018. №4 (191). С. 19-25.
5. Панов В.И. Профессиональные способности и одаренность: парадоксы и средовые условия // В сб.: Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова. Под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. 2017. С. 78-87.
6. Раков А.М. Профессиональный психологический отбор в уголовно-исполнительной системе России // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». 2010. С. 183-188.
7. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1. Москва : Педагогика, 1985. 328 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 320 с.

УДК 331.54:37

Н.П. Ансимова

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК КРИТЕРИЙ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются основные проблемы, требующие необходимости нового подхода к пониманию качества образования. Предлагается краткий анализ теоретических и методологических подходов к пониманию сущности и структуры качества общего и непрерывного педагогического образования. Предлагается структура «универсальной педагогической компетенции», включающая ценностно-смысловой, когнитивный и деятельностный компоненты, и выступающая как основа для операционализации ее показателей.

Ключевые слова: качество непрерывного педагогического образования, методологические и теоретические подходы, универсальные педагогические компетенции, операционализация.

N.P. Ansimova

UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETITIONS AS QUALITY OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION CRITERIA

Abstract. The article analyzes the main problems that require a new approach to understanding the quality of education. A brief analysis of theoretical and methodological approaches to understanding the essence and structure

of the quality of general and continuing pedagogical education is proposed. The structure of the "universal pedagogical competence" is proposed, which includes value-semantic, cognitive and activity components, and acts as a basis for the operationalization of its indicators.

Keywords: quality of continuous pedagogical education, methodological and theoretical approaches, universal pedagogical competencies, operationalization.

Проблема качества образования, несмотря на острый интерес к этому вопросу на протяжении многих десятилетий, остается до сих пор актуальной. Особенно остро она встает в период непрекращающихся реформ образования, существенных изменений в социально-экономической ситуации развития страны. Последние реформы среднего и высшего образования привели к снижению престижности педагогической профессии, невысоким показателям уровня подготовки абитуриентов вузов, падению интеллектуального потенциала выпускников средних школ [Садовничий, 2009], переориентации оценки качества образования на потребителя «образовательных услуг» [Болотов, 2005], изменению ценностных ориентиров образования вопреки интересам нашей страны, коммерциализации системы высшего образования [Качество..., 2018], снижению роли педагога в нравственном развитии, снижению познавательной активности и произвольности психических функций, снижению связности речи и уровня развития высших форм мышления и интеллекта [Основные..., 2022].

Сложность и многозначность понятия «качество образования» предопределили использование различных, нередко противоречивых подходов к пониманию его сущности.

Э.А. Рузавина, анализируя основные подходы к пониманию сущности качества образования, выделяет три основных: качество содержания образования, качество результатов образования (образованность личности) и качество образовательных технологий (методов обучения и воспитания) [Рузавина, 2011].

Близкими к такому пониманию являются трактовки структуры качества образования, предложенные Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, Г.А. Бордовским, С.Ю. Трапицыным, С.В. Хохловым и др. [Лаптев, 2019; Селезнева, 2002; Субетто, 2000; Хохлов, 2003], представленные как единство качества самой системы образования, качества образовательных процессов и качества результатов образования. Довольно распространенным является и рассмотрение качества образования только как процесса и результата [Давыдова, 2005; Запесоцкий, 2002; Панасюк, 1998].

Вместе с тем, все авторы отмечают, что качество образования является интегративной характеристикой, отражающей разные аспекты развития образования как системы.

Такое многообразие трактовок понятия «качество образования», его различный компонентный состав во многом связан с многообразием методологических подходов, на которых основываются авторы при построении своих теоретических взглядов.

О.Е. Пермьяков, анализируя эффективность управления системами оценки качества образования, упоминает целый ряд методологических подходов, используемых разными учеными, - системный, синергетический, квалиметрический, интеграционный, программно-целевой, динамический, маркетинговый, комплексный, оптимизационный, нормативный [Пермьяков, 2005]. Н.Г. Корнешук при характеристике функционально-целевой концепции комплексной оценки качества деятельности образовательных систем предлагает применять технологический, функционально-целевой, личностно-ориентированный, ценностно-ориентированный, оптимизационный и системный подходы [Корнешук, 2007]. В.Д. Шадриков считает наиболее продуктивным деятельностный подход [Глебова, 2012].

При анализе качества непрерывного образования используется сочетание системно-деятельностного и средового подходов [Лаптев, 2019], а также прагматического и феноменологического подходов [Giuffré, 2013].

Известно, что выбор методологического подхода во многом определяется целями исследования. Анализ задач, стоящих перед нашим исследованием, в частности, необходимость операционализации понятия «качество педагогического образования» на основе универсальных педагогических компетенций, позволил нам выделить следующие методологические подходы к его организации: компетентностный, на основе которого можно наиболее полно и четко раскрыть структуру универсальных педагогических компетенций, которые должны быть сформированы у педагога любой специализации и любого уровня профессионализации; системогенетический подход, необходимый для обеспечения преемственности результатов образования; субъектный подход, обеспечивающий создание условий для индивидуального развития личности; рефлексивный подход, обуславливающий осознание смысла педагогической деятельности субъектом и позволяющий ему оценить полученные результаты с целью выстраивания дальнейшей траектории собственного профессионального и личностного развития; ценностно-смысловой, предполагающий включение ценностно-смыслового компонента в структуру универсальных педагогических компетенций.

Основным общим результатом непрерывного педагогического образования мы считаем универсальные педагогические компетенции [Обеспечение..., 2021]. Их структурный состав предполагает учет, с одной стороны, ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности, с другой - требований, обозначенных в профессиональных и образовательных стандартах, регламентирующих педагогическую деятельность и педагогическое образование.

Для точного и продуктивного отслеживания процесса формирования и развития результатов образования и его грамотной организации эти результаты необходимо операционализировать. Иными словами, для каждой универсальной педагогической компетенции (*далее – УПК*) должна быть разработана система легко диагностируемых показателей, учитывающая изменения в их выраженности (уровне развития) и состава на разных уровнях профессионализации педагога.

В общей структуре УПК мы выделили три структурных компонента: ценностно-смысловой (осознание и понимание важности компетенции, положительное к ней отношение), когнитивный (знание сущности компетенции и способов ее реализации) и деятельностный (владение адекватными способами выполнения профессиональных задач).

В связи с необходимостью обеспечения преемственности в формировании УПК, мы считаем, что в состав каждой УПК должны входить как инвариантные показатели, которые проявляются на всех уровнях профессионализации и могут иметь количественную динамику на каждом уровне, так и вариативные – новые показатели, которые появляются только на определенном уровне профессиональной карьеры.

В качестве примера приведем список операционализированных показателей для одной из УПК (см. табл.1).

Таблица 1.

**Операционализация показателей
Способность к непрерывному профессионально-педагогическому развитию**

Уровень профессионализации	Педагогический класс	СПО	ВО бакалавриат	ВО магистратура	ДПО базовый	ДПО повышенный
Показатели компетенции	понимает значимость обучения в течение всей жизни	осознает необходимость собственного развития и реализации своего личностного потенциала в профессии	понимает значимость постоянного развития и совершенствования профессионально значимых качеств	осознает ценность самообразования, профессионального и личностного развития учителя в течение всей жизни	осознает необходимость профессионального и личностного развития на основе анализа собственного опыта профессиональной деятельности и рефлексии в течение всей жизни	осознает необходимость профессионального и личностного развития на основе анализа собственного опыта профессиональной деятельности и опыта коллег в течение всей жизни
	выделяет личностный смысл профессиональной деятельности	выстраивает маршрут своего развития на основе осознания перспектив самореализации в профессии	выстраивает карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста	Демонстрирует умение работать в условиях многозадачности педагогической деятельности	Выстраивает стратегию профессионального и личностного развития на основе анализа собственного опыта профессиональной деятельности и рефлексии	демонстрирует умение формирования стратегии профессионального и личностного развития на основе анализа собственного опыта профессиональной деятельности и опыта коллег
	имеет системное представление о профессиональном идеале	знает способы развития профессиональных способностей педагога	знает подходы к проектированию карьерной стратегии учителя	знает способы диагностики и развития своего профессионально-личностного потенциала	знает способы анализа и развития своего профессионального и личностного потенциала	знает способы анализа и оценки дефицитов профессионального и личностного развития и выстраивания стратегий самосовершенствования

Такой подход к пониманию и структуре качества непрерывного педагогического образования может, с нашей точки зрения, не только обеспечить преемственность в формировании и развитии результатов педагогического образования, но и повысить эффективность формирования универсальных педагогических компетенций, а также создать наиболее благоприятные условия для успешности педагогической деятельности на разных этапах ее реализации.

Библиографический список

1. Болотов В.А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5-10.
2. Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования. Москва : Логос. 2012. 368 с.
3. Давыдова Л.Н. Различные подходы к определению качества образования // Качество. Инновации. Образование. 2005. № 2. С. 5-7.
4. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. Москва : Наука, 2002. 456 с.
5. Качество образования: инновационные тенденции и управление / В.П. Панасюк, Н.В. Третьякова. Екатеринбург : РГППУ, 2018. 201 с.
6. Корнещук Н.Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 49 с.
7. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Интеграция в современном образовании: проблема взаимосвязи дидактики и методики обучения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. № 192. С. 7-18.
8. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования: коллективная монография / науч. ред. И.Ю. Тарханова. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. 315 с.
9. Основные итоги межрегионального круглого стола на тему: «Кризис образования и образовательные кризисы: мифы и реальность» // Ярославский психологический вестник. 2022. Вып. 1(52). С. 150-152.
10. Панасюк В.П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: дисс. ... докт. пед. наук. Санкт-Петербург, 1998. 49 с.
11. Пермяков О.Е. Методологические подходы к проектированию систем оценки качества образования // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308. № 4. С. 221-225.
12. Рузавина Э.А. Основные подходы к определению понятия «качество высшего образования» // Вестник Мордовского университета. 2011. № 3. С. 160-162.
13. Садовничий В.А. Университеты на пути к новому качеству образования // Вестник Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2009. №1. С. 3-15.
14. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002. 95 с.
15. Соколова И.И., Илюшин Л.С., Даутова О.Б. Актуальные проблемы разработки мониторинга качества педагогического образования // Человек и образование. 2011. № 4. С. 15-19.
16. Субетто А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы. Санкт-Петербург- Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000. 498 с.
17. Хохлов С.В. Мониторинг качества школьного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук. 2003. 27 с.
18. Giuffré L., Ratto S.E. Applicable Quality Models in Higher Education in Argentina // Creative Education. 2013. 4 (10A). P. 29- 32.

УДК 159.9

И.В. Антоненко, И.Н. Карицкий

СПОСОБНОСТИ В ПСИХОПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены способности к психологической практике. Выделены общие способности к практике, общие способности к психологической практике, способности к саморегуляции, специфические способности к отдельным видам психологической практики, способности по видам клиентских проблем, способности по выделяемым в практике психическим явлениям. Показано, что способности могут быть тонко пристроены к отдельным видам практик и психопрактических проблем. Исследована связанность способностей к психологическим проблемам со структурой психологической практики.

Ключевые слова: способности, психологическая практика, виды практик, психопрактические проблемы, «измерения» психологической практики.

Abstract. The abilities for psychological practice are considered. General abilities for practice, general abilities for psychological practice, abilities for self-regulation, specific abilities for certain types of psychological practice, abilities for types of client problems, abilities for psychic phenomena identified in practice are singled out. It is shown that abilities can be finely tuned to certain types of practices and psychopractical problems. The connection of abilities to psychological problems with the structure of psychological practice is investigated.

Keywords: abilities, psychological practice, types of practices, psychopractical problems, "dimensions" of psychological practice.

В психологических практиках крайне важна их эффективность. Если совершаемые психологом-практиком действия не ведут к позитивному результату, то такая практика, собственно, не отвечает критерию практики, а является только по видимости практикой, практикой только со стороны формы, а не содержательно. В то же время, позитивный результат практики обусловлен в значительной степени способностями практикующего. Эти способности разнообразны, релевантны определенным видам практик, по-разному классифицируются, существуют общие способности к практике, способности к психологической практике и специальные способности, релевантные конкретным видам и формам практики.

Способности к психопрактической деятельности, во-первых, являются способностями к психологической деятельности, т.е. человек, ее осуществляющий, чувствует психическую, душевную «субстанцию» и понимает ее, понимает других людей, их состояния, мотивы, чувства, переживания и ситуации, в которых они находятся. Во-вторых, эти способности имеют практическую направленность: психолог-практик умеет взаимодействовать с психической «субстанцией», влиять на нее и развивать ее. Эти характеристики способностей к психопрактической деятельности отличают их от других способностей: с одной стороны, от способностей к исследовательской деятельности (как эмпирической, так и теоретической), с другой – от способностей в других видах практической деятельности. Собственно, психопрактические способности весьма специфичны: редкий человек может быть эффективен в этой области.

Основными видами психологических практик являются: саморегуляция, профилактика, тренинг, консультирование, терапия, развитие и условно относимая к ним диагностика, остальные практики либо сводятся к ним (психическая гигиена, коррекция и т.п.), либо покрывают ряд этих практик (например, психологическая помощь, сопровождение и пр.). И мы здесь рассматриваем только конструктивные, социально одобряемые практики и не берем в расчет деструктивные, социально неодобряемые практики [Карицкий, 2002].

Во всех случаях базовыми способностями являются общие способности к практике и способности к психологической практике. Важнейшее отличие способностей к практике от способностей к исследовательской деятельности или способностей к обработке информации является то, что практик взаимодействует с реальной субстанцией и трансформирует ее в соответствии со своими целями, тогда как при исследовании субстанция не изменяется, но в тех или иных аспектах отражается в своих теоретических моделях, а при работе с информацией происходит только виртуальная трансформация этой информации. Хотя без исследовательской работы, в том числе теоретической, практика может быть не очень успешна, но именно практика в обществе и в жизни отдельных индивидов является ведущей деятельностью, поскольку только она изменяет условия их существования и, собственно, человек в своей сущности является практическим существом, а не умозрительным [Дружинин, 2002; Шадриков, 2019].

Но практика психологическая специфична и отличается от материальных практик: в ней меняется не физическая или социальная реальность, а внутренняя субъективная реальность человека. Ее, прежде всего, надо уметь видеть, распознать, дифференцировать на отдельные составляющие, затем сопоставить с целями практики и, наконец, инициировать изменения этой внутренней реальности. Законы психической (душевной) «субстанции», внутреннего мира человека коренным образом различны с законами физического и социального мира. И, сверх этого, внутренняя реальность – это, собственно, субъект деятельности. При деятельности во внешнем мире субъект изменяет физический и социальный мир. При психопрактической деятельности субъект меняет или самого себя или других субъектов. Как видно, все это обуславливает кардинальную своеобразность способностей к психологической практике: «видеть» и чувствовать невидимое, но каузальное, и уметь взаимодействовать с ним.

Специальные способности, релевантные конкретным видам психопрактики, обусловлены содержанием этих практик. В основе всех психопрактик лежит психическая саморегуляция. Поэтому развитая способность к психической саморегуляции – это в то же время общая психопрактическая способность. Вместе с тем, способность к психической саморегуляции это не моноспособность, а система способно-

стей, которая обеспечивает схожий результат разным сочетанием специфических способностей, своеобразный функциональный орган [Антоненко, 2006; Зинченко, 2000; Ухтомский, 1978]. Но важно, что результаты других психопрактик достигаются актуализацией саморегуляции. Если саморегуляция сама по себе – это возврат к норме функционирования через комбинацию действующих внутренних сил, то профилактика – это предупреждение прогнозируемых отклонений от нормы функционирования, тренинг – тренировка способностей, навыков и умений саморегуляции, консультирование – обсуждение со специалистом проблем саморегуляции в проблемной ситуации, терапия – психопрактическое взаимодействие со специалистом по возвращению к норме саморегулирования, практики развития – работа со специалистом по формированию и развитию способностей, навыков и умений саморегуляции, психодиагностика – выявление конкретных проблем саморегуляции [Карицкий, 2017; Мазилев, 2010].

В то же время, саморегуляция достигается разными специальными способностями. Хотя базовой способностью саморегулирования можно считать способность к достижению внутреннего спокойствия, спокойствия ума, эта цель достигается за счет разных умений, даже в общем виде они многообразны, не говоря уже о конкретной их реализации, это способности: духовные, ментальные, эмоциональные, дыхательные, физические. Это относится и к другим способностям саморегуляции: способности к концентрации, проявлению конкретных эмоций, актуализации определенных навыков, отстраненности и пр. Но в других психопрактиках акцентированы другого рода способности. Консультант должен обладать способностями к пониманию проблем клиента, способностями решать эти проблемы для себя, способностями объяснения клиенту, как решаются этого рода проблемы, способностями предлагать адекватные для клиента пути решения его проблем, способностями психологического сопровождения и поддержки клиента. Психотерапевт в дополнение к этому работает с клиентом психопрактически, вкладывают свою внутреннюю силу в процесс решения проблем клиента по достижению нужного уровня саморегулирования. Психопрактические способности специалистов по тренингам и практикам развития направлены на формирование, развитие и поддержку навыков и умений саморегуляции, включая фундирование жизненных смыслов, ценностей, целей и стратегий [Антоненко, 2016; Карицкий, 2017; Карицкий, 2018].

Вместе с тем, и проблемы, с которыми сталкивается клиент, и сами психические явления представляют собой весьма широкое и многомерное пространство внутреннего мира человека. Поэтому специализация способностей ведущего психопрактику происходит не только по видам практик, но и по видам проблем, а также по видам психических явлений. Не одно и то же формировать навыки общения, ассертивность, разбираться с пищевой или алкогольной зависимостью, дифференцировать перцепцию, развивать мышление или способность принимать решения. То есть психологи-практики специализируются в широком спектре профессиональных возможностей.

Психологическая практика имеет определенную структуру. В самом общем виде в ней как в многомерной реальности выделяются «измерения». Основные из них: вертикальное, горизонтальное, динамическое, индивидуальное, эссенциальное, глубинное, функциональное и санкционное. Вертикальное измерение психопрактики представлено основаниями практики. Эти основания: мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, орудийные, действенные, феноменальные. Мотивационные основания – это совокупность потребностей, целей, мотивов, которые инициируют данную психопрактику. Они бывают индивидуальные, групповые, социальные разных уровней. Концептуальные основания представляют собой множество понятий, представлений, парадигм, теорий, на которых практика базируется: в бихевиоральных психопрактиках они одни, в психоаналитических – другие, в когнитивных – третьи, в трансперсональных – свои и т.д. Реляционные основания выражают отношение в данной практике к наблюдаемым в ней психопрактическим феноменам: в разных практиках психопрактические феномены трактуются неодинаковым образом. Методологические основания – важнейшие для психологической практики. Они имеют несколько уровней: высший их уровень соотносится с концептуальными основаниями как методологическая парадигма данной практики, метод имеет три уровня – психотехнологический, психотехнический и методический [Карицкий, 2002; Карицкий, 2017].

Психопрактические основания включают в себя умения и навыки работы в данной практике, без развитых психопрактических умений и навыков эффективная психопрактическая работа не может состояться. Орудийные основания – это те инструменты, орудия которые используются в конкретной психопрактике. Часть из них принадлежит субъекту (саморегуляционные механизмы, тело, голос, восприятие, чувства, мышление, представление, воображение, воля, медитация, молитва и т.д.), часть представлена внешними объектами (музыка, рисунок, мандалы, видео, аудио, песок, мечи, кушетка, коврик, вода, лес, небо, любые другие атрибуты внешнего субъекту мира). Основания мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические принадлежат самому субъекту практики, орудийные – частично субъекту, частично являются инструментальным продолжением субъекта во внешнем мире. Феноменальные основания представляют собой само психическое пространство осуществления практи-

ки, оно многообразно, в разных видах практик особенное, в целом это феномены психические, психосоматические, социально-психологические, духовные. В частности, феноменология практики раскрывается как внутренний мир человека, который создан в процессе формирования и развития личности. Но для психологической практики важно, особенно в условиях травматической ситуации перестроить этот мир, сконструировать новый. Феноменальные основания являются объектом или объектными основаниями (в значении немецкой классической философии). Субъект и объект связаны между собой действиями или действенными основаниями. Главные из них перцептивные и моторные действия, в том числе тонкоперцептивные и тонкомоторные, которые больше характерны для саморегуляции, визуализации, медитации, умной молитвы и другой работы с внутренними объектами [Карицкий, 2018]. Психолог-практик в силу индивидуальных особенностей в большей степени акцентирует внимание на определенных основаниях – тех, где лучше проявляются его психопрактические способности.

Горизонтальное измерение (аспектное) психопрактики характеризуется совокупностью выполняемых задач в ходе психопрактического процесса. Психопрактические аспекты классифицируются, прежде всего, на деятельностнообразующие и дополнительные. Вся совокупность психопрактических аспектов свойственна в явной или латентной форме всем практикам. Деятельностнообразующие аспекты – это такого рода задачи психопрактики, которые, будучи генерализованными, образуют основной вид психопрактики. Основные виды психопрактики: саморегуляция, обучение, профилактика, тренинг (в значении тренировки), консультирование, терапия, практики личностного развития (личностный рост) и условно отнесенная к ним психодиагностика, которая в том или ином виде существует в каждой практике, но может также реализовываться как самостоятельная деятельность. Все деятельностнообразующие аспекты наличествуют во все практиках. Как писал В.Н. Мясищев, при психотерапии осуществляется не только, собственно, терапия социальных отношений личности, но и ее саморегуляция, развитие, тренировка определенных функций, самопознание, обучение, консультирование и т.д. [Мясищев, 1974]. Но все эти задачи (аспекты) психотерапии могут быть реализованы как отдельные специальные деятельности: саморегуляция, личностный рост (развитие), тренинг, диагностика, консультирование. Следовательно, основные деятельностнообразующие аспекты: саморегуляционный, профилактический, тренинговый, консультационный, терапевтический, развивающий, обучающий, диагностический [Карицкий, 2017].

Дополнительные психопрактические аспекты, являясь определенными задачами в психопрактическом процессе, позволяют, с одной стороны, образовывать подвиды основных психологических практик, с другой – придают специфическую окраску тем или иным практикам. Психопрактических аспектов много, перечислим хотя бы некоторые из них и раскроем их содержание. Это аспекты: контекстуальный, игровой, компенсационный, телесный, коммуникационный, интеграционный, дифференцирующий, жизнеобучающий, исследовательский, концептуализирующий, коррекционный, поддерживающий, психосоматический, просоциальный, духовный, энергетический и многие другие. Контекстуальный аспект задает особый колорит (контекст) практике и позволяет реализовываться ей в форме подвида практики. Например, психотерапия может осуществляться как психоанализ (контекст бессознательное), юнгианская терапия (контекст архетипы), гештальттерапия (контекст самосознание), экзистенциальная терапия (контекст смыслы и ценности жизни), психодрама (контекст драматическая импровизация), транзактный анализ (контекст эго-состояния), сказкотерапия (контекст сказка), танатотерапия (контекст смерть), трансперсональная психотерапия (контекст духовные переживания), игровая психотерапия (контекст игра), арт-терапия (контекст искусство и творчество), понимающая психотерапия (контекст сопереживание и страдание) и т.п. [Карицкий, 2002; Карицкий, 2017].

Таким образом, в психопрактической деятельности требуются специфические способности, связанные как чувствительностью к психической «субстанции», так и с умением работать с ней. Эти способности, с одной стороны, характеризуются как общие способности к психологической практике, с другой – они классифицируются на более специальные, обусловленные видами психопрактик, видами клиентских проблем и своеобразием психических явлений, с которыми психолог-практик работает.

Библиографический список

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. Москва : Флинта; Наука, 2006.
2. Антоненко И.В. Доверие в психотерапии, консультировании и тренинге // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 8 ч. Ч.3 / под ред. В.С.Белгородского и др. Москва : МГУДТ, 2016. С. 138-145.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2002.
4. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (К 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. №4. С.79-97.
5. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. Москва, Челябинск : Социум, 2002.

6. Карицкий И.Н. Базовая структура психологической практики // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Москва : РГУ, 2017. С.62-67.
7. Карицкий И.Н. Конструирование миров // Методология и история психологии. 2018. Вып.1. С.5-14.
8. Мазиллов В.А. Методология отечественной психологической науки: основные направления исследований и разработок // Ярославский педагогический вестник. 2010. №3. С.174-191.
9. Мясищев В.Н. К вопросу теории психотерапии // Руководство по психотерапии / под общ. ред. В.Е. Рожнова. Москва : Медицина, 1974.
10. Ухтомский А.А. Избранные труды. Ленинград : Наука, 1978.
11. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. № 2. С. 15-26.

УДК 159.9

Е.В. Битюцкая, Х.А. Махмудова

СУБЪЕКТИВНЫЕ ОЦЕНКИ ТРУДНОСТИ ПРИ РАЗНОЙ УСПЕШНОСТИ ГРУППОВОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ-ГОЛОВОЛОМКИ

Аннотация. Целью исследования является определение различий оценок трудности участников разных по успешности групп. Успешность определяется по времени достижения общей цели при решении малой группой сложной задачи-головоломки. В психологии известна ключевая роль субъективных оценок (трудности, выполнимости задачи и др.) для индивидуальных результатов. Но при групповом достижении общей цели вклад оценок может быть неоднозначным в связи с влиянием механизмов групповой динамики. Обнаружены значимые различия между 1) высоко успешными и 2) средне, а также низко успешными группами. Участники самых успешных команд оценивают эмоции и трудность задачи ниже, а понятность игровой ситуации, а также свои знания и опыт – выше, чем другие игроки.

Ключевые слова: субъективные оценки, трудность задачи, малая группа.

E.V. Bityutskaya, Kh.A. Makhmudova

SUBJECTIVE APPRAISALS OF DIFFICULTY WITH DIFFERENT SUCCESS OF A GROUP SOLVING OF A PUZZLE PROBLEM

Abstract. The study aims to determine the differences in the difficulty scores of participants in different success groups. Success is measured by the time it takes for a small group to achieve a common goal in solving a complex puzzle task. The key role of subjective assessments for individual outcomes is known in psychology (difficulty, task feasibility, etc.). But in group achievement of a common goal, the contribution of evaluations can be ambiguous due to the influence of group dynamics mechanisms. Significant differences were found between highly successful - and medium as well as low successful groups. The participants in the most successful teams rated emotions and task difficulty lower, while the clarity of the game situation, as well as their knowledge and experience were rated higher than other players.

Keywords: subjective appraisals, task difficulty, small group.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00838

The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00838

Введение. В данной работе рассматривается совместная деятельность участников малой группы в процессе имитационной игры, предполагающей решение сложной головоломки «Задача для троих» (автор задачи В.И. Красноухов). Игра разработана как методика, моделирующая условия для развития процессов группового копинга при достижении участниками общей трудной цели [Битюцкая, 2021; Битюцкая, 2019]. Успешность группового решения измеряется временем.

С одной стороны, сбор головоломки актуализирует процессы творческого мышления, поскольку соответствует стадиям решения творческой задачи и функциям мышления. Так, решение творческой задачи, по Я.А. Пономареву предполагает 2 фазы: 1) интуитивного поиска и получения интуитивного решения; 2) фазу его вербализации, формализации [Пономарев, 1976]. Творческое мышление проявляется в двух формах, связанных с 1) анализом конкретной ситуации и 2) преобразованием сложной ситуации [Кашапов, 2017]. При решении головоломок актуализируются обе эти функции.

С другой стороны, в используемой нами игре цель достигает не индивид, а группа, что усложняет получение результата, поскольку добавляет коммуникативную задачу. Это предполагает актуализацию не только интеллектуальных и творческих способностей участников, но и процессов групповой динамики.

Третья сторона, которая нам представляется важной, описывает связь интеллектуальных способностей и «концептуализации» ситуации, связанной с восприятием и интерпретацией трудной ситуации [Холодная, 2017]. Возможности оперативных изменений концептуальной модели трудной ситуации определяют особенности совладания с трудностью [Холодная, 2020]. В данной работе восприятие ситуации операционализируется через субъективные оценки. Отметим, что в психологии мотивации достижения известна ключевая роль субъективных оценок (трудности, выполнимости задачи, контроля и др.) для индивидуальной успешности [Гордеева, 2006]. Однако ответ на вопрос, какова роль субъективных оценок при групповом достижении цели, требует проведения исследований.

Цель нашего исследования – выполнить анализ субъективных оценок трудности ситуации и определить их динамику при разной успешности групп.

Процедура сбора данных. Группе из трех человек необходимо собрать из предложенных двенадцати деталей пентамино три одинаковые фигуры. Общая групповая цель задается инструкцией и заключается в сборе головоломки, имеющей единственно верное и для большинства участников трудно находимое решение. В течение игры участники дважды заполняют бланк опросника, направленного на диагностику субъективных оценок актуальной игровой ситуации. Время игры фиксируется. С разрешения участников ведется видеозапись и протокол реплик. После игры проводится дебрифинг, который предполагает обсуждение ведущего с участниками их реакций, групповых процессов и др. [Битюцкая, 2021; Битюцкая, 2019].

В данной работе мы рассматриваем субъективные оценки, которые измеряли с помощью опросника, разработанного первым автором. Бланк включает 8 критериев оценки трудности ситуаций [Битюцкая, 2013]: 1) общая трудность задачи сбора головоломки, 2) эмоции в данный момент, 3) необходимость быстро действовать, 4) контроль над игровой ситуацией, 5) ее понятность, 6) свои знания и опыт, необходимые для решения задачи, 7) возможность нахождения правильного решения, 8) результативность усилий. Согласно инструкции опросника, нужно отметить (обвести) оценку, расположенную на шкале от 0 до 10 баллов. При описании эмоций респонденту предлагается указать, какие именно эмоции он испытывает (качественные данные). Всего проводилось два замера: 1) через 5 минут после начала игры (когда игроки получили возможность взаимодействия с группой и манипуляции с деталями, и у них возникло понимание степени трудности задачи); 2) через 18 минут после начала игры. В двух случаях, когда группы справлялись с задачей быстрее, им было предложено повторно заполнить бланк за несколько минут до окончания игры, после сбора второй фигуры.

Процедура обработки данных. При сравнении оценок разных по успешности групп использовался U-критерий Манна-Уитни. Сравнение оценок одних и тех же групп на разных этапах проводилось с использованием T-критерия Вилкоксона для связанных выборок. Для анализа качественных данных, описывающих эмоции, использовался контент-анализ. Единицей анализа являлись слова и словосочетания, обозначающие эмоцию. В ответе одного респондента могли встречаться описания более одной эмоции. Исходя из полученных описаний, выделялись категории, а затем подсчитывалась частота их упоминания.

Выборка. В исследовании приняли участие 63 студента МГУ и его филиала в г. Ташкенте в возрасте от 17 до 26 лет: 53 женщины и 10 мужчин. Студенты обучаются на разных специальностях: юриспруденция, экономика, психология, филология, прикладная математика и др.

Результаты и их анализ. Мы разделили группы по критерию времени: семь высоко успешных групп собрали головоломку за 13–25 минут; семь средне успешных – за 27–46 минут; семь низко успешных – за 50–70 минут. Описывая особенности групповых копинг-стратегий [Битюцкая, 2021] для этих типов групп на основе наблюдения отметим, что для высоко успешных групп характерно использование стратегического копинга, предполагающего разработку стратегии при самоконтроле эмоций. В средне и низко успешных группах наблюдается драйв, связанный с азартом, смещением достижения цели на удовлетворенность от процесса игры; либо сочетание ухода от решения задачи, конфронтации и стратегического копинга. Последний в этих группах возникает после длительного использования участниками проб-ошибок, без перехода к разработке стратегии. Далее мы провели анализ различий субъективных оценок.

Первый замер. Сравнение оценок участников не выявило значимых различий. Зафиксированы лишь различия на уровне статистической тенденции. Участники высоко успешных групп сообщают о более низких эмоциях в момент игровой ситуации по сравнению со средне успешными игроками (значимость различий на уровне $p=0,07$) и низко успешными ($p=0,06$). Данный результат сопоставим с ранее описанным фактом, что высоко успешные команды сдерживают эмоции – как позитивные (азарт, удовольствие от игры), так и негативные (раздражение, злость, обвинение себя в глупости) [Битюцкая, 2021].

Сравнение оценок участников высоко и низко успешных групп обнаружило следующие различия: необходимость быстро действовать выше оценивают низко успешные группы; $p=0,08$; возможность нахождения правильного решения выше оценивают высоко успешные группы; $p=0,06$. Первый результат можно объяснить часто наблюдаемым в низко успешных командах состоянием спешки, при котором группы мало обсуждают ходы, совершают хаотичные попытки сбора фигур и при этом увеличивают время сбора головоломки.

Сравнение показателей средне и низко успешных групп не выявило значимых различий как на первом, так и на втором этапах.

Второй замер. Анализ результатов выявил следующие различия оценок: участники высоко успешных групп оценивают трудность задачи ниже ($p=0,04$; $p=0,02$), а понятность игровой ситуации ($p=0,05$; $p=0,006$), свои знания и опыт – выше ($p=0,04$; $p=0,002$), чем средне и низко успешные группы.

Кроме того, сравнение средних значений участников высоко и низко успешных групп обнаружило различия по критериям: возможность нахождения правильного решения ($p=0,01$) и результативность усилий ($p=0,06$).

Динамика показателей: сравнение оценок первого и второго замеров. Только у игроков высоко успешных групп обнаружены значимые различия по шести критериям: трудность задачи ($p=0,008$), эмоции ($p=0,003$), контроль ($p=0,035$) и понимание ситуации ($p=0,007$), достаточность своих знаний и опыта ($p=0,01$) и результативность усилий ($p=0,003$). По всем критериям баллы возрастают, за исключением субъективной трудности, которая снижается.

Сравнение оценок, полученных на первом и втором этапах, игроков средне и низко успешных групп не выявило значимых различий. Отчасти это можно объяснить тем, что спустя 18 минут игры средне и низко успешные группы все еще находятся на этапе поиска алгоритма решения. В то же время игроки высоко успешных групп на втором замере близки к завершению (как правило, две из трех фигур собраны), у них есть понимание правильных путей, предчувствие достижения цели – «близость триумфа».

Контент-анализ эмоций в игровой ситуации. Участники высоко успешных групп при первом замере чаще всего сообщают об интересе (27 % всех ответов этой группы участников), недопонимании (27 %), положительных эмоциях (19 %), сосредоточенности (12 %). При этом обращает внимание фокусирование этих игроков на непонимании ситуации на первом этапе. Они отмечают, что испытывают недоумение, затруднение в выборе из-за большого количества деталей и т.п. Две другие группы об этом сообщают реже (11 % и 12 %). Нам представляется это адекватной оценкой игровой ситуации: в головоломке есть подвох, неявные правила [Битюцкая, 2019] и самые успешные игроки чаще фокусируются на нем, рефлексируют его. Во время второго замера игроки этих групп чаще всего сообщают о положительных эмоциях: радости, удовлетворении, азарте (74 %). Если в начале игры эти участники сглаживают положительные эмоции и отмечают «легкое возбуждение», «немного азарт» (19 %), то на втором этапе возрастает частота и интенсивность положительных эмоций, что также зафиксировано при сравнении средних значений. Такой эмоциональный подъем высоко успешных подтверждает предложенное ранее описание оптимального достижения цели (концептуальная модель типов ориентаций в трудных ситуациях [Битюцкая, 2018]). Другие описанные эмоции этих участников на втором этапе: интерес и облегчение (по 9 %).

Участники средне успешных групп чаще указывают интенсивные положительные эмоции (азарт, возбуждение, большую радость; 37 %), что соответствует переживанию драйва. Это подтверждает ранее описанный результат, что группы, в которых наблюдается драйв как групповой копинг, редко бывают высоко успешными, но в дебрифинге сообщают о максимальной удовлетворенности процессом игры [Битюцкая, 2021]. Частота других категорий для средне успешных групп на первом этапе: нейтральный эмоциональный фон (спокойствие, 15 %), сосредоточенность (15 %), интерес (11 %), отрицательные эмоции (7 %). При втором замере частота интенсивных положительных эмоций остается довольно высокой, хоть и несколько снижается (30 %). Равные доли (13 %) выявлены для категорий: недопонимание, нейтральные эмоции, сосредоточенность, интерес, отрицательные эмоции.

Участники низко успешных групп на первом этапе чаще всего сообщают об интересе (28 %), отрицательных эмоциях (беспомощности, напряженности, грусти; 20 %), положительных эмоциях (16 %), сосредоточенности (12 %). Интересна относительно высокая частота отрицательных эмоций в данной группе. В ответах высоко успешных групп зафиксировано единичное упоминание этой категории (4 %), а средне успешные участники указали дважды (7 %). На втором этапе игры зафиксирована следующая частота: положительные эмоции (радость, азарт, юмор, предвкушение; 30 %), отрицательные эмоции (26 %), интерес (17 %), недопонимание (13 %).

Выводы. Итак, оценки участников успешных групп наиболее заметно отличаются на втором (завершающем) этапе. Такие игроки (по сравнению со всеми другими участниками) выше оценивают понятность задачи, свои знания и опыт; и ниже – трудность задачи. Только для высоко успешных команд выяв-

лена динамика оценок от первого ко второму этапу. На завершающем этапе игры участники таких групп сообщают о большей вере в то, что их усилия окажутся результативными, а их знания и опыт – достаточными для решения задачи. Также возрастают их уровень субъективного контроля и понимания игровой ситуации, интенсивность положительных эмоций, а уровень субъективной трудности – снижается. Сравнение оценок участников средне успешных и низко успешных групп значимых различий не обнаружило.

Библиографический список

1. Битюцкая Е.В. Имитационное моделирование при изучении группового копинга // Социальная психология личности и группы в трансформирующейся России: Материалы Всероссийской научно-практической онлайн-конференции / Отв. ред. проф. С.В. Сарычев. Курск : Университетская книга, 2021. С. 148–151.
2. Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А.Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Серия. 14. Психология. 2013. № 2. С. 40–56.
3. Битюцкая Е.В. Типы ориентаций в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 41–53.
4. Битюцкая Е.В., Кавтарадзе Д.Н. Имитационная игра-головоломка как модель решения трудной жизненной задачи // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2019. № 3. С. 3–26
5. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва : Смысл, Академия, 2006.
6. Кашапов М.М. Психология творческого мышления. Москва : ИНФРА-М, 2017.
7. Пономарев Я.А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976.
8. Холодная М.А. Понятийные способности и эффективность совладающего поведения // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. Москва : ИПРАН, 2020. С. 141–149.
9. Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 5–17.

УДК 159.9.07

К.О. Богомазова, О.В. Байгужина, Е.А. Рьльская

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ТЕМПЕРАМЕНТА У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ

Аннотация. Сравнительный и корреляционный анализ выявил особенности проявления психодинамических свойств, определяющих психологические механизмы реализации социально-психологических качеств и направленность личности студентов с различным уровнем жизнеспособности. У студентов определены показатели жизнеспособности, психологическая структура темперамента и проявление основных свойств нервной системы. Сформированы группы с различным уровнем жизнеспособности. Анализ структуры корреляционных плеяд индивидуально-психологических показателей и параметров жизнеспособности, выявил различные механизмы, обуславливающие соответствующие уровни жизнеспособности студентов.

Ключевые слова: студенты, жизнеспособность, свойства нервной системы, темперамент, корреляционный анализ.

K.O. Bogomazova, O.V. Baiguzhina, E.A. Rylskaya

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF TEMPERAMENT IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF VITALITY

Abstract. Comparative and correlation analysis revealed the peculiarities of the manifestation of psychodynamic properties that determine the psychological mechanisms of the realization of social and psychological qualities and the orientation of the personality of students with different levels of vitality. The students have determined the indicators of viability, the psychological structure of temperament and the manifestation of the basic properties of the nervous system. Groups with different levels of viability were formed. The analysis of the structure of correlational pleiades of individual psychological indicators and parameters of viability revealed various mechanisms that determine the corresponding levels of viability of students.

Keywords: students, vitality, properties of the nervous system, temperament.

Введение. Социальные способности как результат этапа социализации, отражают возможности личности (в том числе потенциальные) во взаимодействии с социальной средой и представлены совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека. Анализ их проявления в деятельности

позволяет характеризовать успешность социализации – с одной стороны, с другой – прогнозировать жизнеспособность личности.

Среди предикторов, детерминирующих жизнеспособность, выделяют психодинамические свойства, которые определяют социально-психологические качества и направленность [Зеер, 2015]. В свою очередь, личностный и социально-психологический уровни индивидуальности формируют структуру жизнеспособности [Рыльская, 2021].

Этап начального профессионального становления (по Е.А. Климову – адепта и адаптанта) характеризуется повышенными требованиями учебно-профессиональной деятельности, образовательной среды к личности студента. Интенсификация обучения, переработка больших объемов информации на фоне дефицита времени, личная ответственность, потенциальные конфликтные ситуации и стресс [Байгужин, 2011; Шерешкова, 2020], формируют разно уровневые риски, которым студент вынужден противостоять или отвечать (преодолевать) за счет своих психологических резервов и, сформированных к данному этапу социальных способностей.

В литературе имеются различные подходы к оцениванию жизнеспособности студентов. В частности, предложена экологическая модель жизнеспособности студента, которая учитывает комплекс факторов риска и защиты различных уровней экосистемы: микро-, мезо- и экосистемы [Постылякова, 2020]. В контексте данной модели эффективность социальных способностей студента сообразна наличию у него необходимого объема индивидуальных ресурсов указанных уровней экосистемы жизнеспособности.

Указанное выше, актуализирует необходимость анализа структуры жизнеспособности человека, в котором должны учитываться связи социально-психологических качеств и детерминирующих их психодинамических свойств. Результаты такого анализа создают основу для разработки программ развития и поддержания жизнеспособности студенческой молодежи в период обучения в вузе [Богомазова, 2022].

Цель исследования. Выявить особенности взаимосвязи показателей структуры темперамента у студентов с различным уровнем жизнеспособности.

Организация и материалы. На основании добровольного согласия проведена психодиагностика 134-х студентов старших курсов, обоого пола (возраст 21,7 лет, SD 1,1) различных профилей обучения (педагогический, юридический и экономический), имеющих опыт производственной практики. Определяли жизнеспособность («Тест жизнеспособности человека» Е.А. Рыльской) [Рыльская, 2016], психологическую структуру темперамента [Ильин, 2001] и проявление основных свойств нервной системы с помощью методик «Сила нервной системы», «Уравновешенность нервной системы», «Подвижность нервной системы» [Шапарь, 2002].

На основе результатов тестирования жизнеспособности сформированы две группы: I – с низким (87 человек) и II – со средним (47 человек) уровнем жизнеспособности.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью табличного процессора Microsoft Excel пакета Office 2016 и статистического пакета SPSS v. 23. Нормальность распределения определяли, применяя критерий Шапиро-Уилка. Результаты психологического тестирования в таблицах представлены в виде параметрических статистик: $M \pm m$. Критическое значение уровня статистической значимости при проверке нулевых гипотез принималось равным 0,05. Корреляционный анализ (r-Пирсона) позволил оценить структуру взаимосвязей между показателями жизнеспособности, темпераментальными характеристиками и свойствами нервных процессов. На корреляционных плеядах указаны взаимосвязи с коэффициентами $r = 0,3-0,5$ значимость которых вычислена на уровне 0,01.

Результаты. В результате дифференциации студентов по уровням жизнеспособности малочисленной явилась группа студентов с высоким уровнем (8 человек). Численность данной группы не позволила проводить межгрупповое сравнение и корреляционный анализ. Доминирующей явилась группа студентов с низким уровнем жизнеспособности, численность которой превосходит группу студентов со средним уровнем в 1,8 раза (табл.).

Таблица.

Значения шкал тестов у студентов с различным уровнем жизнеспособности

Шкала	Средний уровень I группа (n = 47)	Низкий уровень II группа (n = 87)
«Тест жизнеспособности человека» Е.А. Рыльской		
Способности адаптации	85,02 ± 1,37	62,21 ± 1,24 **
Способности саморегуляции	47,66 ± 0,60	38,45 ± 0,71 **
Способности саморазвития	55,66 ± 0,83	44,70 ± 0,62 **
Осмысленность жизни	42,57 ± 0,81	29,05 ± 0,93 **
Общая оценка	230,91 ± 2,17	174,80 ± 2,64 **
Тест «Психологическая структура темперамента»		

Экстраверсия/интроверсия	17,28 ± 0,71	14,74 ± 0,72 *
Ригидность/пластичность	10,70 ± 0,63	14,45 ± 0,54 **
Эмоциональная возбудимость/устойчивость	6,62 ± 0,82	10,99 ± 0,68 **
Темп реакции	13,51 ± 0,61	12,55 ± 0,54
Активность	18,17 ± 0,75	13,26 ± 0,69 **
Методики оценки свойств нервной системы		
Сила	5,20 ± 0,20	4,01 ± 0,18 **
Уравновешенность	6,00 ± 0,20	5,02 ± 0,19 **
Подвижность	5,07 ± 0,28	4,29 ± 0,21 *

Примечание. * – значимость межгрупповых различий при $p < 0,03$; ** – то же, при $p < 0,01$

Студенты I группы в среднем демонстрируют экстравертированность и отличаются от студентов II группы – представителей «среднего уровня» по шкале «Экстраверсия/интроверсия» ($t = 2,522$; $p = 0,013$). При этом экстравертированность студентов I группы реализуется на фоне эмоциональной устойчивости и среднего уровня активности; студенты II группы характеризуются средним уровнем значений по шкале «Эмоциональная возбудимость/устойчивость» со склонностью к пассивности ($p < 0,001$).

Низкий уровень жизнеспособности у студентов ассоциируется с ригидностью – выражающейся в затруднении изменять программу деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Студенты со средним уровнем жизнеспособности не имеют выраженных акцентов в принятии решений (лабильности или затруднения), на что указывают средние значения по шкале «Ригидность/пластичность».

Примечательно, что по темповым характеристикам темперамента студенты сравниваемых групп не имеют значимых различий ($t = 1,178$; $p = 0,241$) и демонстрируют средний уровень скорости реакции.

Оценка свойств нервной системы по среднегрупповым значениям сравниваемых групп студентов выявила неопределенные типы по силе и подвижности нервной системы. Однако в границах неопределенного типа установлены статистически значимые различия между группами студентов (табл.). На разных уровнях проявляют сбалансированность торможения и возбуждения нервной системы студенты сравниваемых групп: уравновешенность проявляют студенты со средним уровнем жизнеспособности, у студентов второй группы данное свойство неопределенно ($t = 4,402$; $p = 0,001$).

Анализ структуры корреляционных плеяд индивидуально-психологических показателей и параметров жизнеспособности, выявил различные механизмы, обуславливающие соответствующие уровни жизнеспособности студентов (рис.).

В I группе студентов риск повышения ригидности снижает способность адаптации ($r = -0,34$; $p < 0,05$), способность саморазвития обеспечивается сильной и подвижной нервной системой ($r = 0,35$ и $r = 0,32$, соответственно при $p < 0,05$).

Во II группе студентов в механизме снижения способности адаптации установлено повышение эмоциональной возбудимости ($r = -0,39$; $p < 0,01$). Осмысленность жизни обусловлена подвижностью нервной системы ($r = 0,28$; $p < 0,01$), высокими значениями темповых характеристик в структуре темперамента ($r = 0,44$; $p < 0,01$) и экстравертированностью ($r = 0,31$; $p < 0,01$).

Независимо от уровня жизнеспособности (в обеих группах студентов) установлены аналогичные значимые положительные взаимосвязи экстраверсии с подвижностью и силой нервной системы, а также осмысленности жизни с активностью; отрицательная – ригидности с подвижностью нервной системы (рис.).

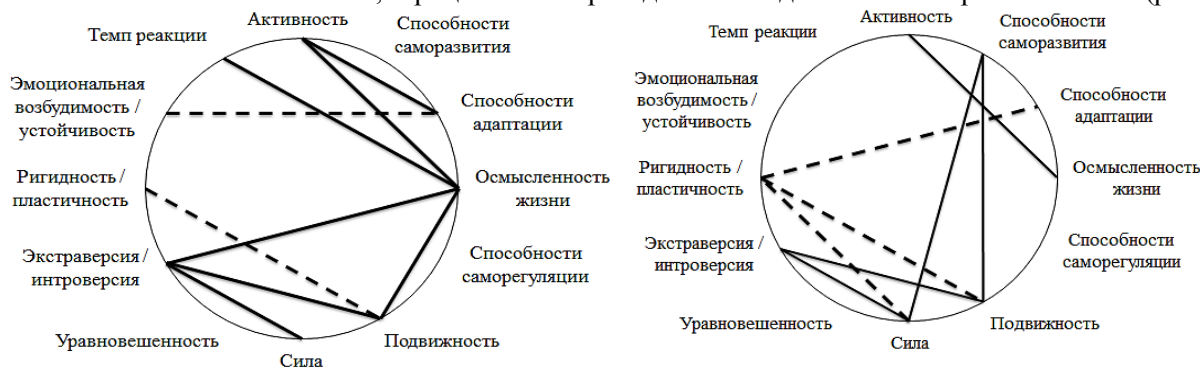


Рисунок. Корреляционные плеяды показателей структуры темперамента в группах студентов с различным уровнем жизнеспособности. **Примечание.** А – средний уровень (I группа); Б – низкий уровень жизнеспособности (II группа); сплошная полужирная линия – положительная связь, штриховая – отрицательная связь

Заключение. Сравнительный и корреляционный анализ выявил особенности проявления психодинамических свойств, определяющих психологические механизмы реализации социально-психологических качеств и направленность личности студентов с различным уровнем жизнеспособности.

Учет различий в структуре взаимосвязей показателей жизнеспособности, характеристик темперамента и свойств нервной системы позволит разрабатывать мероприятия, направленные на компенсацию и коррекцию, а также профилактику негативных эффектов социализации студентов на этапе начального профессионального становления.

Библиографический список

1. Байгужин П.А. Гигиеническая оценка напряженности умственного труда студентов в ситуации тестирования теоретической подготовленности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2011. № 39(256). С. 16-18.
2. Богомазова К.О. Байгужина О.В. Социальная тревога и психологическая атмосфера в группе как корреляты жизнеспособности студентов различных профилей подготовки // Психология. Психофизиология. 2022. Т. 15. № 1. С. 5-15.
3. Зеер Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. 2015. 69-76.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 464 с.
5. Постылякова Ю.В. Экологическая модель жизнеспособности студента // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5. № 4. С. 218-239.
6. Рылская Е.А. Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики // Социум и власть. 2016. № 1 (57). С. 25-30.
7. Рылская Е.А., Мошкина Л.Д. Жизнеспособность в структуре интегральной индивидуальности студентов // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14. № 4. С. 24-36.
8. Шапарь В.Б., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н. Практическая психология. Инструментарий. Ростов н/Д : Феникс, 2002. С. 269-270.
9. Шерешкова Е.А., Волгуснова Е.А. Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и жизнеспособности студентов - будущих педагогов // Человек и образование. 2020. № 2(63). С. 148-155.

УДК 159.923

Т.А. Бондаренко

СВОЕОБРАЗИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ДОБРАЧНОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ КЛИЕНТОВ

Аннотация. В статье описывается специфика подготовки будущих психологов. Обосновывается актуальность учета психологических аспектов профессионального развития психолога-консультанта. Рассматриваются профессиональные качества психолога-консультанта в контексте требований настоящего времени. Представлены особенности добрачного консультирования пар.

Ключевые слова: добрачное консультирование, подготовка будущих психологов, компетенции психолога-консультанта, профессионально-важные качества.

T.A. Bondarenko

THE PECULIARITY OF PREPARING FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR PREMARITAL COUNSELING OF CLIENTS

Abstract. The article describes the specifics of training future psychologists. The relevance of taking into account the psychological aspects of the professional development of a consultant psychologist is substantiated. The professional qualities of a psychologist-consultant are considered in the context of the requirements of the present time. The features of premarital counseling of couples are presented.

Keywords: premarital counseling, training of future psychologists, competencies of a psychologist-consultant, professionally important qualities.

В последнее десятилетие профессия психолога-консультанта приобретает все большую популярность, которая возросла после возможности получения дохода, работая из дома во время карантина из-за COVID-19. К плюсам удаленной работы относится возможность, особенно для женщин, соблюдения баланса между работой и личной жизнью. К минусам – сложности выстраивания коммуникативных связей. Вместе с тем, согласно результатам исследования В. Б. Орлова и Е. И. Бураншиной, в большей степени предрасположены к удаленной работе люди интровертированного типа личности в психологии. Так, «56,3 % респондентов из числа меланхоликов высказали готовность в дальнейшем работать по системе

удаленного труда» [Орлов, 2014, с. 41]. Вместе с тем, деятельность психолога-консультанта предъявляет к специалисту требования владения коммуникативными навыками, профессионально-важными психологическими и психофизиологическими качествами, что обуславливает необходимость их формирования в процессе обучения.

К одним из компетенций психолога-консультанта относится добрачное консультирование клиентов, для осуществления которого необходимо обладать определенными навыками и умениями. В процессе подготовки будущих психологов возможно профессиональное развитие и профессиональная самореализация консультанта, способствуя раскрытию потенциала профессионально-ориентированному саморазвитию специалиста. Рассмотрим те профессионально-значимые качества, которые необходимы для осуществления на высоком профессиональном уровне консультативной помощи клиентам по добрачному консультированию.

Как отмечают ученые, уровень профессионализма психологов-консультантов возрастает в процессе осуществления профессиональной деятельности, а «не в связи с естественным накоплением жизненного опыта, определяемым возрастом» [Сизикова, 2016, с. 33]. По мнению Е.П. Кораблиной, М.А. Коргожа, «подготовка психолога-консультанта должна быть ориентирована на формирование готовности специалиста к ведению диалога в социокультурной среде и сознательному отношению к профессиональной этике» [Кораблина, 2014, с. 24]. Кроме того, важно «установление зрительного контакта с клиентом, осознание действий, мешающих и способствующих доверительному слушанию, умение задавать вопросы и поддерживать беседу, и многим другим факторам, развивающим навыки общения» [Ефименко, 2016, с. 58].

При подготовке будущих психологов, как отмечают И.А. Нефедов, И.Г. Нефедова, важно учитывать, что в профессиональной деятельности наличествует «перенос психологических переживаний в сферу опыта психолога-консультанта, переживание проблемы субъекта внутри себя» [Нефедов, 2016, с. 33]. Поэтому при подготовке будущих психологов важно формировать терпимость к противоречиям в запросах клиентов, неопределенности в эффективности применяемых техник и методик, принятие того факта, что однозначно ошибочных или правильных решений не существует. Целесообразным является формирование гибкости поведения, готовности осознания того факта, что оценочные суждения окружающих людей могут быть не только позитивными, но и негативными, принятия себя вне зависимости от оценки своих достоинств или недостатков извне. В связи с этим актуальным является формирование у будущих психологов включенного наблюдения за внутренним состоянием клиента, его отреагировании на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, а также наблюдения за своим внутренним состоянием.

Согласно результатам исследований Е.В. Тарасовой, В.Д. Черемухина, для психологов-консультантов характерно наличие высокого уровня интеллекта, а умственная работа приводит к удовлетворенности в процессе профессиональной деятельности. Но при этом есть профессионально-значимые качества, которые необходимо развивать при обучении. Так, для будущего психолога необходимы такие ПВК, как «эмоциональная устойчивость, выдержанность, спокойствие, трезвый взгляд на вещи, работоспособность, реалистичный настрой, эмоциональная зрелость, постоянство интересов, склонность реально оценивать обстановку» [Тарасова, 2017, с. 20]. Эти качества также необходимы и для работы с парами в добрачном консультировании.

В настоящее время тема выбора партнера для семейной жизни весьма актуальна, так как статистика разводов свидетельствует о просчетах в избрании спутника жизни. Добрачное психологическое консультирование клиентов поможет проанализировать с разных сторон правильность выбора будущего партнера. Наиболее популярным в данном направлении работы психолога является использование методов позитивной семейной психотерапии, разработанных Носсратом Пезешкианом. К ним относятся: анализ форм реакции на конфликт, анализ актуальных способностей, прогноз на будущее.

Кроме данных методов добрачного психологического консультирования, есть другие подходы и методы. Возможно рассмотрение составляющих готовности к семейной жизни, в которых учитывается знание основ законодательства о браке и семье, распределении ролевых обязанностей в семье, готовности к зарабатыванию денег, согласовании расходов, знании установок друг друга на рождение и воспитание детей. Таким образом, в целом важно «наличие зрелой мотивации заключения брака и представление о психологических основах семейной жизни» [Волченкова, 2010, с. 102]. Поэтому важно согласование ожиданий от будущего супруга активного решения материальных и бытовых вопросов, «взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации» [Берлюбская, 2021, с. 12].

При этом, как показывает опыт психологического консультирования, чаще всего разногласия в семье возникают по поводу разногласий по поводу того, кто зарабатывает деньги и решает бытовые вопросы. Кроме того, по гендерному признаку также выявлены отличия в ролевых ожиданиях от брака. Если «мужчины придают большее значение родителски-воспитательной роли, женщины придают значимость

внешней привлекательности и эмоционально-психотерапевтической ролям» [Малыгина, 2020, с. 48]. Данные факты необходимо учитывать психологу-консультанту в профессиональной деятельности.

Итак, при подготовке будущих психологов к добрачному консультированию клиентов важно учитывать необходимость формирования профессионально-важных качеств, к которым относятся владение коммуникативными навыками, терпимость к противоречиям в запросах клиентов, уверенности в своем профессионализме, владение навыками включенного наблюдения, эмоциональной устойчивости, обдуманного принятия решений, эмоциональной зрелости, постоянства интересов. Добрачное консультирование клиентов основывается на комплексе методов и подходов, которыми должен в совершенстве владеть будущий психолог.

Библиографический список

1. Берлюбская Д.В., Першина К.В. Специфика добрачного консультирования студенческих пар // Вестник экспериментального образования. 2021. № 2 (27). С. 11-14.
2. Волченкова Е.В. Готовность личности к семейной жизни: теоретико-методологические подходы // Вестник Вятского государственного университета. 2010. С.103-104.
3. Ефименко Ю.А. Развитие навыков общения и умения слушать у будущих психологов-консультантов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 10 № 2 (35). С. 57-59.
4. Кораблина Е.П., Коргожа М.А. Своеобразие подготовки современных психологов-консультантов // Вестник Герценовского ун-та. 2014. № 3-4. С. 23-26.
5. Малыгина А. П. Взаимосвязь ролевых ожиданий и притязаний супругов с удовлетворенностью браком // Бюллетень науки и практики Т. 6. № 12. 2020. С. 47-49.
6. Нефедов И.А., Нефедова И.Г. Психологические аспекты профессионального развития психолога-консультанта // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 10 № 1 (34). С. 33-36.
7. Орлов В.Б., Бураншина Е.И. Удаленная работа как новая реалья трудовых отношений: анализ факторов предрасположенности к удаленной работе // Вестник ЮГУ. 2014. Вып. 4 (35). С. 40-45.
8. Сизикова М.В. Особенности самоактуализации психолога-консультанта в процессе профессиональной деятельности // Акмеология. 2016. № 4. С. 32-36.
9. Тарасова Е.В., Черемухин В.Д. Профессионально важные качества личности психологов-консультантов как предикторы жизнеспособности профессионала // Вестник АГУ. 2017. Вып. 1 (193). С. 19-22.

УДК 159.9

В.О. Виноградова, А.Э. Цымбалюк, Е.В. Кряжева

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ В РАЗНЫЕ ГОДЫ ПОСТУПЛЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации выпускников школ к обучению в высших учебных заведениях. Цель статьи – выявить особенности адаптированности студентов к обучению в университете в разные годы поступления. Приводятся результаты эмпирического исследования адаптированности студентов к учебной деятельности и к учебной группе за пять лет: с 2017-2018 учебного года по 2021-2022 учебный год. Делаются выводы об уровне адаптированности, о темпах адаптации студентов первого курса к обучению, а также выдвигаются предположения о причинах выявленных тенденций.

Ключевые слова: адаптация первокурсников, адаптированность к учебной деятельности, адаптированность к учебной группе, студенты.

V.O. Vinogradova, A.E. Tsymbalyuk, E.V. Kriazheva

FEATURES OF ADAPTATION OF STUDENTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY IN DIFFERENT YEARS OF ADMISSION

Abstract. The article changes the problem of adaptation of high school students to study in higher educational institutions. The purpose of the article is to identify the features of students' choice to study in different years of admission. When fulfilling the results of an empirical study, student research was adapted to educational activities and to the study group for five years: from the 2017–2018 academic year to the 2021–2022 academic year. Definitions are made about the level of differentiation, about the pace of adaptation of first-year students to learning, and the identified causes of the identified signs are put forward.

Keywords: adaptation of first-year students, adaptation to educational activities, adaptation to the study group, students.

Проблема адаптации человека в современном мире является одной из наиболее актуальных проблем в психологической науке. В связи с постоянным развитием технологий и общества, с быстрыми изменениями условий жизни, человек все чаще оказывается в ситуации неопределенности, в новой ситуации, к которой ему необходимо эффективно приспособиться.

Одной из частных проблем в психологической литературе является адаптация выпускников школ к обучению в университете. После поступления первокурсники попадают в совершенно незнакомую для них ситуацию: это и новая форма обучения, и новые, непривычные для них требования, и новое окружение. При этом они также сталкиваются с более интенсивными нагрузками, которые влекут за собой необходимость перестроить свой режим жизни, необходимость поиска новых способов решения учебных задач. Все это дополняется необходимостью выстраивать новые отношения с другими студентами, преподавателями, руководством факультета и университета. И то, насколько эффективно и благополучно пройдет процесс адаптации первокурсников к обучению в университете, может повлиять на успешность дальнейшего обучения студентов и их профессионального становления.

Проанализировав результаты исследования адаптированности студентов за несколько лет, мы сформулировали ряд вопросов: в разные годы обучения адаптация протекает одинаковыми темпами или она происходит по-разному? С чем может быть связано то, что адаптированность первокурсников отличается в разные годы обучения?

Цель статьи: выявить особенности адаптированности студентов к обучению в университете в разные годы поступления (с 2017-2018 уч.г. по 2021-2022 уч.г.).

Многие исследователи в психологической науке уделяли внимание изучению адаптации студентов к обучению в образовательных учреждениях. Ранее в одной из наших работ [Цымбалюк, 2017] был представлен подробный анализ проблемы адаптации студентов, изучением которой занимались М.А. Андронов, Ф.Б. Березин, Т.Ю. Волгина, Т.Д. Дубовицкая, Н.Н. Заболоцкая, Н.М. Заяц, В.Н. Соловьев, О.П. Степанова и др. В связи с тем, что процесс адаптации является многогранным и может рассматриваться с разных сторон, в работе акцент делался на анализе и изучении четырех видов адаптации: психофизиологической, социально-психологической, учебно-деятельностной и организационной.

За последние пять лет появилось много работ, в которых также подробно рассматриваются вопросы адаптации студентов. А.В. Говорушенко [Говорушенко, 2021], И.Р. Гумашвили [Гумашвили, 2021], В.Л. Киселев [Киселев, 2022], А.З. Минахметова [Минахметова, 2021], И.Н. Мещерякова [Мещерякова, 2019], Н.Р. Салихова [Салихова, 2021], Н.А. Шепилова [Шепилова, 2018], Ю.В. Шильцова [Шильцова, 2020], и др. в своих работах подробно рассматривают и анализируют понятие адаптации и различные подходы к его пониманию; виды адаптации; условия, способствующие адаптации; трудности в процессе адаптации; роль адаптации в дальнейшей жизни и профессиональном развитии и ряд других вопросов. А, например, О. А. Андриенко [Андриенко, 2021], Л. И. Забара [Забара, 2021] в своих работах представили результаты эмпирических исследований адаптации студентов образовательных учреждений в период пандемии COVID-19.

В нашей работе мы сосредоточили внимание на двух видах адаптации: учебно-деятельностная адаптация (адаптация к учебной деятельности) и социально-психологическая адаптация (адаптация к учебной группе). Адаптация к учебной деятельности – это «приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.п.» [Дубовицкая, 2010]. Адаптация к учебной группе – это «включение в коллектив сокурсников, усвоение его правил, традиций и т.п.».

Выборка исследования: студенты первого курса университета разных лет обучения. Общее количество первокурсников – 517. Количество первокурсников 2017-2018 г. – 94, 2018-2019 г. – 80, 2019-2020 г. – 108, 2020-2021 г. – 103, 2021-2022 г. – 132. Сроки (период) проведения исследования: Исследование проводилось с 2017 по 2022 год в I и II семестре каждого учебного года. В 2019-2020 учебном году второй замер не проводился в связи с периодом самоизоляции в пандемию COVID-19. Методики исследования: «Адаптированность студентов в вузе» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой.

Обратимся к рассмотрению результатов исследования.

На основе полученных результатов как по первому замеру адаптированности к учебной деятельности, так и по второму замеру, можно сделать вывод о том, что первокурсники разных лет поступления в средней степени адаптированы к учебной деятельности. Это говорит о том, что студенты первого курса уже могут успешно выполнять определенные учебные задачи, а также способны осваивать новые учебные дисциплины в университете. Они нацелены на проявление своих знаний, способностей и индивидуальности на учебных занятиях. Во многих ситуациях при возникновении некоторых вопросов, связанных с учебной, они не боятся попросить помощи у преподавателей. При этом в некоторых случаях студенты

первого курса все еще сталкиваются с проблемами и трудностями в процессе решения учебных задач, а также в возможности проявить и показать себя во время учебных занятий.

Нами было проведено сравнение первокурсников разных лет поступления по критерию Н-Краскалла-Уоллеса. Можно сделать вывод о том, что показатель адаптированности к учебной деятельности по второму замеру статистически значимо различается у всех групп студентов первого курса ($N=22,840$ при $p \leq 0,001$).

Также по критерию U-Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия показателя адаптированности к учебной деятельности (второй замер) между первокурсниками 2017-2018 года поступления и 2018-2019 года ($U=1208,000$ при $p \leq 0,001$), а также между первокурсниками 2017-2018 года и 2021-2022 года ($U=1208,000$ при $p \leq 0,001$). Можно сделать вывод о том, что в 2018-2019 году и 2020-2021 году уровень адаптированности к учебной деятельности к концу учебного года у первокурсников выше, чем в 2017-2018 году. Это может говорить о том, темп адаптации у студентов в эти годы обучения выше, а, следовательно, и уровень адаптированности к учебной деятельности выше. А чем это может быть связано? Можно сделать несколько предположений. Во-первых, это может быть связано с тем, что с 2018-2019 учебного года в университете начала работать психологическая служба, которая занималась вопросами адаптации и вопросами развития soft skills, способствующих более эффективной адаптации и учебной деятельности. Во-вторых, возможно, в университете определенным образом был организован учебный и воспитательный процесс, который способствовал более эффективной адаптации первокурсников к обучению.

Таблица 1.

Выраженность адаптированности у первокурсников в разные годы поступления

Год поступления	Адаптированность к учебной деятельности						Адаптированность к учебной группе					
	I замер			II замер			I замер			II замер		
	Mx	σ	Cv	Mx	σ	Cv	Mx	σ	Cv	Mx	σ	Cv
2017-2018	11,07	3,25	29,32	9,12	3,87	42,39	12,61	2,80	22,18	11,71	3,69	31,49
2018-2019	11,09	3,00	27,07	11,67	3,14	26,91	12,29	2,95	23,98	12,47	2,86	22,95
2019-2020	11,08	3,21	28,98	-	-	-	12,39	2,56	20,70	-	-	-
2020-2021	11,90	2,92	24,56	11,85	3,31	27,94	12,51	2,53	20,19	12,29	3,19	25,96
2021-2022	11,81	2,96	25,12	11,11	3,42	30,74	12,41	3,13	25,25	12,28	2,90	23,60

Примечание. Mx – среднее арифметическое; σ - стандартное отклонение; Cv – коэффициент вариации.

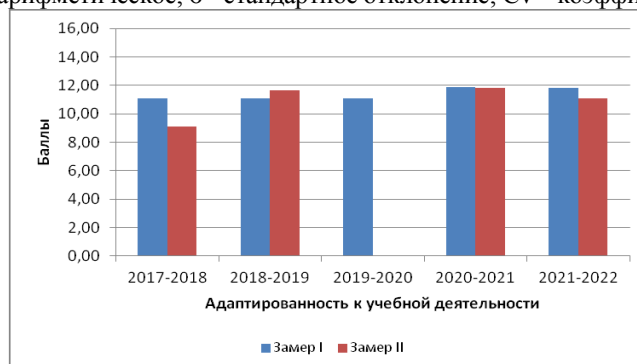


Рисунок 1. Выраженность адаптированности к учебной деятельности у первокурсников в разные годы поступления

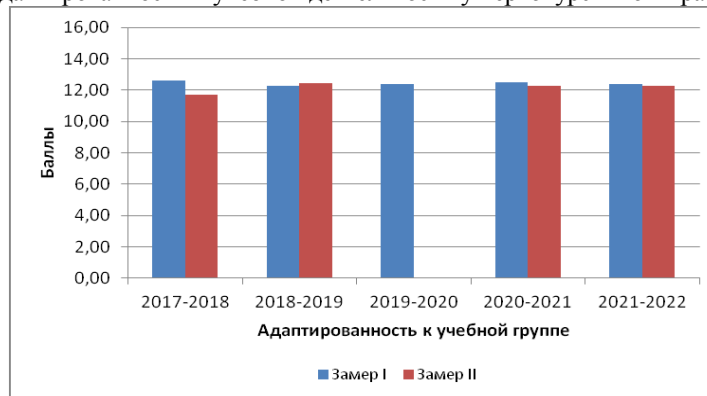


Рисунок 2. Выраженность адаптированности к учебной группе у первокурсников в разные годы поступления

На основе полученных результатов как по первому замеру адаптированности к учебной группе, так и по второму замеру, можно сделать вывод о том, что первокурсники разных лет поступления в средней степени адаптированы к учебной группе. Это говорит о том, что студенты первого курса в большинстве

ситуаций уже способны с легкостью найти общий язык со своими одногруппниками, а также в целом чувствуют себя комфортно в их обществе. Они стремятся проявлять свою активность и инициативность внутри группы, способны обратиться за помощью к одногруппникам, и в тоже время сами стремятся оказать им помощь и поддержку. Первокурсники понимают и стараются следовать принятым в учебной группе нормам и правилам. При этом студенты первого курса могут все еще сталкиваться с некоторыми трудностями в общении со своими одногруппниками, а также чувствовать некоторое напряжение в отношениях внутри группы, которое может быть связано с активным развитием учебного коллектива, проходящего через различные стадии своего развития.

Статистически значимых различий по критериям Н-Краскалла-Уоллеса и U-Манна-Уитни в показателе адаптированности к учебной группе у студентов первого курса обнаружено не было. Это говорит о том, что показатель адаптированности к учебной группе у первокурсников остается неизменным в течение учебного года в целом с 2017-2018 года поступления до 2021-2022 года. В начале года в университете проводится активная работа с первокурсниками, как наставниками, так и психологической службой, которая способствует продуктивной адаптации студентов к учебной группе уже в начале их обучения.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Адаптированность к учебной деятельности и к учебной группе у студентов первого курса имеет среднюю степень выраженности. Это говорит о том, что первокурсники могут уже успешно выполнять определенные учебные задачи, осваивать новые учебные дисциплины, а также они способны найти общий язык со своими одногруппниками и в целом чувствуют себя комфортно в студенческой группе. Уровень адаптированности к учебной деятельности у первокурсников в 2018-2019 уч. г. и в 2020-2021 уч.г. выше, чем в 2017-2018 уч.г. Адаптированность к учебной группе у студентов первого курса остается неизменной в течение учебного года в целом с 2017-2018 года поступления до 2021-2022 года. Мы можем видеть, что темп адаптации в последние годы обучения возрос, соответственно, уровень адаптированности к учебной деятельности выше. При этом адаптированность к учебной группе не меняется в зависимости от года поступления, как не меняется и темп адаптации к концу учебного года. Данные результаты, вероятно, могут говорить о эффективно выстроенной учебной и воспитательной работе со студентами и работе психологической службы университета с первокурсниками.

Библиографический список

1. Андриенко О.А. Социально-психологическая адаптация первокурсников вуза в условиях дистанционной формы обучения // Гуманитарно-педагогические исследования. 2021. №1. С.30-34.
2. Говорушенко А.В. Академическая адаптация студентов – первокурсников к обучению в вузе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 6.
3. Гумашвили И.Р. Условия социально-психологической адаптации студентов 1 курса / И.Р. Гумашвили, Ш.И. Булуева // МНКО. 2021. №6 (91). С. 283-284.
4. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. 2010. № 2.
5. Забара Л.И. Социально-психологическая адаптация к вузу студентов-психологов / Л.И. Забара, Ю.В. Лебедева, Н.А Шабанова // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 185-194.
6. Киселев В.Л. Адаптация первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / В.Л. Киселев, Н.Г. Киселева, Е.Р. Газизов, А.Н. Зиннатуллина // Молодой исследователь Дона. 2022. №2 (35).
7. Минахметова А.З., Погодина А.Ю. Особенности адаптации выпускников школ к учебной деятельности вуза // КПЖ. 2021. №6 (149).
8. Мещерякова И.Н. Особенности психологической адаптации студентов-первокурсников / И.Н. Мещерякова, Е.Г. Демец // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 276-279.
9. Салихова Н.Р. Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе / Н.Р. Салихова, А.Р. Фахрутдинова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 1. С. 98-113.
10. Цымбалюк А.Э. Адаптация студентов к обучению в вузе в период эпидемиологической угрозы / А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова // Психологические проблемы личности и общества в условиях эпидемиологической угрозы: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием / под ред. И.В.Антоненко, Н.В.Калининой, И.Н.Карицкого. Москва : РГУ им. А.Н.Косыгина. 2021. С. 239-246.
11. Цымбалюк А.Э. Психологическая структура учебно-профессиональной адаптации студентов педагогического вуза / А.Э. Цымбалюк, Е.Ю.Мишучкова, С.С. Сидорова // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 233-237.
12. Шепилова Н.А. Теоретико-прикладные аспекты адаптации студентов вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. №2 (40). С. 56-63
13. Шильцова Ю.В. Адаптация студентов к первому курсу в условиях вуза // E-Scio. 2020. №5 (44).

Л.В. Гаврилова

**КЕЙСЫ В ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Аннотация. На основе опыта обучения будущих учителей, психологической подготовки к профессиональной деятельности, эмпирических материалов рассматриваются вопросы применения кейсов для диагностики профессиональных педагогических способностей и их развития. Способности понимаются в контексте подхода В.Д. Шадрикова, согласно которому способности конкретного человека (как индивидуальности) должны рассматриваться одновременно в трех измерениях: природном, субъектно-деятельностном и личностном. Субъектно-деятельностное измерение взято за основу при применении кейсов для диагностики педагогических способностей будущих учителей и их развития в процессе профессиональной подготовки, рефлексии опыта профессиональной деятельности, полученного на производственной практике в школе.

Ключевые слова: диагностика, кейсы, методы диагностики, способности, специальные способности, профессиональные способности, профессиональная деятельность.

L.V. Gavrilova

**CASES IN THE DIAGNOSIS AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ABILITIES OF FUTURE
TEACHERS**

Abstract. Based on the experience of training future teachers, psychological preparation for professional activity, empirical materials, the issues of the use of cases for the diagnosis of professional pedagogical abilities and their development are considered. Abilities are understood in the context of V.D. Shadrikov's approach, according to which the abilities of a particular person (as an individual) should be considered simultaneously in three dimensions: natural, subject-activity and personal. The subject-activity dimension is taken as a basis for the application of cases for the diagnosis of pedagogical abilities of future teachers and their development in the process of professional training, reflection on the experience of professional activity gained in industrial practice at school.

Keywords: diagnostics, cases, diagnostic methods, abilities, special abilities, professional abilities, professional activity.

В современных условиях в свете требований профессионального стандарта и ФГОС НОО педагогу как субъекту образовательного процесса, педагогической деятельности и общения, приходится решать многочисленные и усложняющиеся функциональные задачи обучения, воспитания и развития [Профессиональный..., 2014; Федеральные..., 2022], используя как традиционные, так и осваивая новые образовательные технологии. Они направлены на развитие личности обучающегося, его познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей.

Реализация педагогической деятельности и решение этих задач, повышение качества школьного образования во многом определяется компетентностью и мерой выраженности профессиональных способностей [Проблемные..., 2015] к педагогической деятельности учителя, работающего в школе, и будущего учителя, определившегося с выбором профессии педагога и осваивающего ее в процессе подготовки к самостоятельной работе в школе.

Развитие профессиональных способностей будущих учителей в процессе вузовской подготовки, и, прежде всего психолого-педагогической, зависит от понимания их сущности в контексте анализа педагогической деятельности как совместной [Профессионализм..., 2011, с. 129], особенностей проявления, условий и способов их целенаправленного развития.

Способности, отмечает в своих работах В.Д. Шадриков, являются ключевыми качествами, обеспечивающими жизненный успех человека (в т.ч. в профессиональной деятельности [Шадриков, 2010; Шадриков, 2012; Шадриков, 2019]). Способности лежат в основе умений и навыков, так как благодаря им формируются профессиональные навыки и осваиваются знания. Эти способности рассматриваются им как профессиональные. Способности выступают в качестве механизма реализации деятельности. Они вовлекаются в деятельность в соответствии с требованиями деятельности, при этом в деятельности они развиваются, прежде всего за счет придания им черт оперативности [Шадриков, 2019, с. 147]. Способности конкретного человека (как индивидуальности) в контексте подхода В.Д. Шадрикова должны рассматриваться одновременно в трех измерениях: природном, субъектно-деятельностном и личностном. Любая

деятельность основывается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в деятельности. Способности субъекта деятельности развиваются на базе природных способностей, которые приобретаются под влиянием требований деятельности черты оперативности и достраиваются операционными механизмами, планами и программами их использования в деятельности [Шадриков, 2010, с. 299].

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей важно учитывать проявления профессиональных педагогических способностей, меру их индивидуального развития. Для этого можно использовать известные методы диагностики и развития, а также современные технологии личностно-ориентированного обучения, которые в контексте компетентностного подхода приобретают новый смысл, имеют мотивирующий и практический потенциал, включая разные виды анализа для решения педагогических задач. К их числу относятся кейсы. Деятельность учителя имеет различные описания, в том числе, как представляющая последовательное решение учебно-воспитательных задач на уроках различного типа. Специфической особенностью педагогических задач является многозначность их решения.

Говоря о применении кейсов в образовательном процессе, следует понимать кейсы как описание конкретных проблемных ситуаций, возникающих в деятельности учителя, в отношении которых учителю сложно быстро и без последствий отреагировать для их разрешения. При этом важно учитывать, что педагогическая деятельность есть совместная и предполагает «субъект-субъектные отношения» в процессе деятельности. Педагог и обучающиеся выступают как равноправные субъекты педагогического процесса [Шадриков, 2012, с. 147]. В этих ситуациях требуется принятие оперативного, в определенном смысле оригинального и конструктивного решения с точки зрения педагогических задач.

Кейсы отличаются конкретностью, содержат описание реально произошедших ситуаций. Их решение связано с пониманием особенностей возникшей и описанной ситуации, профессиональных целей и задач учителя, особенностями участников взаимодействия как субъектов совместной деятельности, факторами, определяющими процесс принятия решений. Кейсы используются в диагностике педагогических способностей, профессиональной компетентности как педагогов, так и будущих учителей. Описание методик диагностики и результатов их применения нашли отражение в литературе по рассматриваемой проблеме.

Возможности и опыт применения кейсов в процессе аттестации педагогических работников, развития их профессиональной компетентности и способностей, наряду с другими методами, содержатся в работе авторского коллектива под научным руководством В.Д. Шадрикова [Профессионализм, 2011]. Важно отметить, что в работе приводятся критерии оценки предложенных педагогом вариантов действий в той или иной педагогической ситуации. К ним, например, относятся конструктивность и обоснованность предложенного способа разрешения сложившейся ситуации; умение оперативно ориентироваться в ситуации и причинах ее возникновения; учитывать особенности обучающихся: предвидеть результаты воздействия и другие [Профессионализм..., 2011; с. 47]. Они основаны на понимании того, что общая цель деятельности учителя заключается в формировании социально ценных личностных качеств ученика, в развитии его способностей, освоении культуры, в аспектах предусмотренных программой, формировании навыков учебной и практической деятельности.

В нашем исследовании за основу при применении кейсов для диагностики педагогических способностей будущих учителей и их развития в процессе профессиональной подготовки, рефлексии опыта профессиональной деятельности, полученного на производственной практике в школе взято субъектно-деятельностное измерение в понимании способностей.

Для диагностики педагогических способностей у будущих учителей, студентов первого года обучения, применялась методика, содержащая описания школьных педагогических ситуаций. Педагогические ситуации отражали разные проблемы, возникающие в учебной деятельности обучающихся и их взаимодействия с учителем на уроке. Это и проблема дисциплины на уроке, и мотивации учения, и авторитета личности учителя, и учета учителем индивидуальных особенностей обучающихся, и их взаимоотношений, и другие. К описанию ситуаций прилагались варианты ответов на них – для выбора, или предлагалось указать свой оригинальный ответ как решение ситуации. По результатам решения педагогических ситуаций и их балльной оценки определялся уровень развития педагогических способностей. При проведении методики и анализе ее результатов учитывалось, что способности субъекта деятельности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [Шадриков, 2010, с. 123]. В исследовании приняли участие двадцать три студента, из них – у четырнадцати человек был отмечен высокий уровень педагогических способностей, у девяти человек – средний. Студентов с низким уровнем не было выявлено. Полученные результаты имеют значение не только для совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, но и для дальнейшего их профессионального самоопределения и саморазвития, учитывая, что источником развития способностей выступают противоречия между имеющимся уровнем развития способностей и требованиями деятельности [Шадриков, 2010, с. 290].

Для развития профессиональных способностей будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки в процессе изучения психологических дисциплин используются проблемные педагогические ситуации из учебного пособия [Проблемные..., 2015], подготовленного авторским коллективом под руководством В.Д. Шадрикова. В нем представлены ситуации, заключающие в себе проблему, решение которой непосредственно связано с организацией конструктивного взаимодействия педагога и обучающихся в образовательном процессе. Оно возможно при реализации субъект-субъектного подхода, позволяющего ученику принять цель, поставленную учителем [Шадриков, 2012].

Развивающий эффект кейсов и их применение в образовательном процессе заключается в проведении на их основе анализа педагогического взаимодействия педагога и обучающихся в конкретно возникшей ситуации, других субъектов образовательного процесса, с его психологическим обоснованием, в получении опыта разрешения проблемных ситуаций тем или иным способом, в понимании того, что способы решения кейсов – разрешения возникающих проблемных ситуаций достаточно вариативны и в определенной мере индивидуальны.

Кейсы можно использовать на разных этапах вузовского обучения, в том числе, до, в процессе прохождения и после педагогической практики будущих учителей как для диагностики педагогических способностей и меры их индивидуальной выраженности, так и для их развития в процессе профессиональной подготовки, рефлексии опыта профессиональной деятельности, полученного на производственной практике в школе.

Библиографический список

1. Проблемные педагогические ситуации. Москва : Университетская книга, 2015. 60 с.
2. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. Москва : Логос, 2011. 168 с.
3. Профессиональный стандарт. Педагог. Москва : УЦ Перспектива, 2014. 24 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. Москва : ВАКО, 2022. 160 с.
5. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. Москва : Логос, 2012. 200 с.
6. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. Москва : Университетская книга, 2010. 320 с.
7. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИПРАН, 2019. 274 с.

УДК 159.9

А.Г. Ерофеева, Н.П. Ансимова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать профессиональные способности как один из факторов, влияющих на эмоционально-личностное благополучие студентов педагогического профиля обучения. Авторы рассматривают определение профессиональных способностей, исследуют механизм их возникновения и формирования. Авторами статьи акцентировано внимание на одном из подвидов профессиональных способностей – педагогических способностях. Авторы делают вывод о роли индивидуально-личностных особенностей в структуре педагогических способностей как существенной составляющей эмоционально-личностного благополучия.

Ключевые слова: профессиональные способности, педагогические способности, эмоционально-личностное благополучие, студенты педагогических специальностей.

A.G. Erofeeva, N.P. Ansimova

PROFESSIONAL ABILITIES AS A FACTOR OF EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFILE OF TRAINING

Abstract. The article attempts to analyze professional abilities as one of the factors affecting the emotional and personal well-being of students of the pedagogical profile of education. The authors consider the definition of professional abilities, explore the mechanism of their emergence and formation. The authors of the article focus on one of the subspecies of professional abilities – pedagogical abilities. The authors conclude about the role of indi-

vidual and personal characteristics in the structure of pedagogical abilities as an essential component of emotional and personal well-being.

Keywords: professional abilities, pedagogical abilities, emotional and personal well-being, students of pedagogical specialties

Проблема способностей остается актуальной в современной психологической науке. Множество исследований посвящено данному вопросу. Среди исследователей, занимающихся проблемой способностей, можно выделить В.Н. Дружинина, А.Г. Ковалева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и ряд других. Значительный вклад в исследование общей теории способностей внесен советскими психологами Б.М. Тепловым и Б.Г. Ананьевым. И именно Б.Г. Ананьев разработал концепцию о функциональных и операциональных механизмах психики. Согласно взглядам ученого, функциональный механизм психики – это нейрофизиологическая основа личности, которая заложена генетически и является составляющей природы человека. Операционные механизмы, согласно Б.Г. Ананьеву, в основном формируются в процессе деятельности, могут изменяться в процессе профессионального становления. Общие способности наполняются профессиональным содержанием и становятся профессиональными. Необходимо заметить, что в основе любых профессиональных способностей лежат свойства психических процессов и психомоторные функции [Ананьев, 1980; Михайлов, 2002].

Отметим, что исследования в области профессиональных способностей продолжаются и в настоящее время. Согласимся с позицией Л.В. Пичуриной, что «необходимость разработки проблемы профессиональных способностей обусловлена сохранением здоровья человека» [Пичурина, 2007, с. 100].

В нашем исследовании предпринята попытка рассмотреть профессиональные способности как один из факторов, влияющих на эмоционально-личностное благополучие студентов педагогического профиля обучения.

Юношеский возраст, характерный для периода студенчества, отличается, по мнению Г.И. Абдиевой, «не только физическим созреванием, но также приобщением к культуре, овладением определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести вытекающую социальную ответственность» [Абдиева, 2021, с. 32]. В своих исследованиях Б.Г. Ананьев отмечал, что юношеский возраст является сензитивным периодом для развития основного социогенного потенциала человека. Профессиональное становление есть характерная черта юношеского возраста в процессе социализации [Ананьев, 1974]. От того, насколько правильным будет выбор будущей профессии, зависит его самореализация, успешность и состояние здоровья в целом.

Отметим, что развитые профессиональные способности, необходимые для представителей социомических профессий, позволят молодому специалисту успешнее адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, сохранить свое физическое и психическое здоровье, снизить риски профессиональных деформаций и выгорания. В ряде исследований отмечается, что молодые специалисты также подвержены риску эмоционального выгорания, что может проявляться в нежелании заниматься своей трудовой деятельностью, поскольку юноши и девушки, начиная профессиональный путь, зачастую сталкиваются с «эмоциональным шоком», когда не совпадают профессиональные ожидания и реальная действительность [Орел, 2001; Формалюк, 1994].

В.А. Бурляева, К.А. Чебанов и Т.А. Надеева отмечают, что профессиональные способности – это «способности, сформировавшиеся в ходе профессионального обучения и продолжающиеся развиваться в ходе профессиональной адаптации и последующей трудовой деятельности» [Бурляева, 2017, с. 303].

Е.И. Гарбер понимал под профессиональными способностями «индивидуально своеобразную структуру психологических свойств субъекта профессиональной деятельности, сложившуюся в ходе профессионального обучения и деятельности на основе ранее сформировавшихся задатков, общих и специальных способностей и включившая их в свою структуру» [Гарбер, 1985, с. 32]

Нам ближе подход В.Д. Шадрикова, который определяет профессиональные способности как индивидуальные качества субъекта профессиональной деятельности в их качественном и количественном своеобразии, определяющие эффективность формирования и функционирования системы профессиональной деятельности. В.Д. Шадриков в своих исследованиях делает акцент на профессионально-важные качества профессионала, под которыми понимается «любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее исполнения по параметрам производительности, качество труда и надежности» [Шадриков, 1996, с. 66]. В.Д. Шадриков подчеркивает, что профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, особенности психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения, а также другие качества личности [Шадриков, 1996].

Для понимания составляющих профессиональных способностей, необходимо знать личностные особенности профессионала, понимать, что собой представляет личность профессионала. В исследованиях Н.Н. Обозова отмечается, что для успешного освоения профессии, в том числе, социономического профиля, необходимы развитый интеллект, в том числе, вербальный, широкий кругозор и эрудиция, грамотная речь и развитое абстрактное мышление [Обозов, 1979].

Рассмотрев вопрос, связанный с профессиональными способностями, мы считаем целесообразным сделать акцент на отдельном их подвиде - педагогических способностях, поскольку в нашем исследовании речь идет о студентах педагогического профиля обучения.

Проблемой педагогических способностей занимались Н.В. Кузьмина, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова, Н.Д. Левитов и др.

Так, Н.В. Кузьмина выделяет гностические, коммуникативные, конструктивные, проектировочные, организаторские способности к педагогической деятельности [Кузьмина, 1990]. В.А. Крутецкий и Е.Г. Балбасова предложили включить в структуру педагогических способностей дидактические, информационно-коммуникативные и личностные способности. Рассматривая ту или иную классификацию педагогических способностей, мы можем сделать вывод, что одним из важнейших критериев, по мнению ученых, является личностная составляющая самого педагога: это и развитые навыки саморегуляции, педагогический такт, организаторские способности, организованность, общительность, деликатность и самообладание [Крутецкий, 1991]. Отметим, что перечисленные характеристики являются одной из составляющих эмоционально-личностного благополучия человека в целом, под которым понимается «целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека» [Карапетян, 2018, с. 10]. Исследования Л.В. Карапетян также показали, что исследование проблемы благополучия началось с древности. В Античные времена в исследовании благополучия выделилось два направления: гедонистическое (Эпикур, Т. Гоббс, Дж. Локк и др.) и эвдемонистическое (Аристотель, Сенека, Вольтер, Дидро, Монтень и др.). В дальнейшем данные направления получили развитие в концепциях «субъективного благополучия» и «психологического благополучия» [Карапетян, 2018]. Л.В. Карапетян и Г.А. Глотова отмечают, что предложенное определение эмоционально-личностного благополучия «позволит совместить в единой концепции представления о субъективном и психологическом благополучии» [Карапетян, 2018, с. 45]. Подробное исследование составляющих эмоционально-личностного благополучия будет отражено в наших последующих публикациях.

Таким образом, профессиональные способности могут выступать одним из факторов эмоционально-личностного благополучия студентов педагогического профиля обучения. В структуре педагогических способностей можно выделить коммуникативные, организаторские, а также личностные компоненты, которые, в свою очередь, могут выступать детерминантами для формирования будущего профессионала. Л.Б. Вяткина, С.А. Богданов отмечают ряд исследований, касающихся проблемы способностей и деятельности педагога. В частности, исследуются закономерности профессионального становления педагогов (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер и др.); изучаются профессионально важные качества (В.Д. Шадриков, Е.А. Климов и др.), также рассматривается структура и степень выраженности как педагогических способностей, так и их отдельных компонентов (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий, С.В. Кондратьева, А.К. Маркова и др.). Но только системное изучение профессиональных способностей позволит оценить весь комплекс ее компонентов и составляющих [Вяткина, 2016].

Поэтому хочется подчеркнуть значимую роль формирования у студентов педагогических специальностей профессионально важных качеств личности, культуры и нравственности, служащих основой эмоционально-личностного благополучия человека.

Библиографический список

1. Абдиева Г.И. Возрастные особенности юношеского периода // Архивариус. 2021. №3 (57).
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. 1. Москва, 1980. 232 с.
3. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психические проблемы высшей школы. Ленинград, 1974. 280 с.
4. Бурляева В.А. Теоретические аспекты развития и диагностики профессиональных способностей / В.А. Бурляева, К.А. Чебанов, Т.А. Надеева // Право и практика. 2017. № 3.
5. Вяткина Л.Б. Педагогические способности и их взаимосвязь с деятельностью / Л.Б. Вяткина, С.А. Богданов // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8.
6. Гарбер Е.И. Методы диагностики профессиональных способностей // Прикладные проблемы психологии личности. Саратов, 1985. С. 30-40.
7. Карапетян Л.В. Психологические детерминанты эмоционально-личностного благополучия российских трудящихся / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Организационная психология. 2018. № 8(4). С. 8–23.

8. Карапетян Л.В. Особенности эмоционально-личностного благополучия / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Педагогическое образование в России. 2018. № 9.
9. Карапетян Л.В. Структурная модель эмоционально-личностного благополучия / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Национальный психологический журнал. 2018. № 2(30).
10. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. Москва : Прометей, 1991. 109 с.
11. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. Москва, 1990. 420 с.
12. Михайлов Г.С. Психологический анализ профессиональных способностей / Г.С. Михайлов, И.И. Бакулин // Акмеология. 2002. № 2.
13. Обозов Н.Н. Психология межличностного взаимодействия : Автореф. дис.... д-ра психол. наук : (19.00.05). Ленинград, 1979. 35 с.
14. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90-101.
15. Пичурина Л.В. Профессиональные способности человека, как психологическая проблема // Журнал научных статей. Здоровье и образование в XXI веке. 2007. №1 (Т. 9).
16. Формалюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57-64.
17. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос. 1996. 320 с.

УДК 159.9

Н.Г. Климанова, А.В. Климанова, А.А. Кабирова

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В последние годы в России принят курс на развитие предпринимательства, в связи с чем государство выделяет ресурсы для развития, становления и поддержки молодых предпринимателей. Интерес к предпринимательству и самозанятости у студентов возрастает и многие видят себя в качестве предпринимателя в будущей своей профессии. В Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова реализуется программа обучения «Основы предпринимательства» и организован акселератор для студентов всех профилей обучения. Цель данной программы - развитие способностей и мотивов к предпринимательской деятельности студентов. Практическая значимость состоит в том, что современные ВУ-Зы могут внедрять программу обучения «Основы предпринимательства» в основную образовательную программу, а также готовить студентов к будущей предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: предпринимательские способности, предпринимательская деятельность, предпринимательские мотивы.

N.G. Klimanova, A.V. Klimanova, A.A. Kabirova

THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL ABILITIES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract. In recent years, entrepreneurship has been developing in Russia, and therefore the state allocates resources for the formation and support of young entrepreneurs. Interest in entrepreneurship and self-employment among students is increasing and many see themselves as an entrepreneur in their future profession. Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, there is a training program "Fundamentals of Entrepreneurship" and an accelerator is organized for students of all educational profiles. The purpose of this program is to develop the abilities and motives for entrepreneurial activity of students. The practical significance lies in the fact that modern universities can introduce the "Fundamentals of Entrepreneurship" training program into the main educational program, as well as prepare students for future entrepreneurial activities.

Keywords: entrepreneurial abilities, entrepreneurial activity, entrepreneurial motives.

В Конституции Российской Федерации (статья 34) определено, что каждый имеет право на свободное использование своих способностей и имущества для предпринимательской и иной не запрещенной законом экономической деятельности. В.А. Семиглазов, понимает под предпринимательской деятельностью (ПД) «процесс создания чего-то нового, обладающего ценностью; процесс, поглощающий время и

силы, предполагающий принятие на себя финансовой, моральной и социальной ответственности; процесс, приносящий денежный доход и личное удовлетворение достигнутым» [Семиглазов, 2012].

Отечественные исследователи в области российского предпринимательства рассматривают различные аспекты, такие как эффективность и активность предпринимательской деятельности, механизмы мотивации (А.Л. Журавлев, Д.А. Журавлев, В.П. Поздняков) [Журавлев, 2019; Журавлев, 2012; Поздняков, 2018]; способности к предпринимательству и готовность субъекта идти на риск (М.А. Абубакаров) [Абубакаров, 2018]; предпринимательские способности как адаптационный ресурс (А.Е. Зорина) [Семиглазов, 2012].

Говоря о предпринимательстве важно также упомянуть функции, реализация которых важны как для экономики страны, так и для успешного ведения бизнеса предпринимателем. Для государства важно, что предприниматели реализуют новые идеи, способствуют развитию экономики и комфортной жизни населения воспроизводя товары и услуги, востребованные в обществе, создают рабочие места, платят налоги.

В последние годы государство направлено на развитие и поддержку предпринимательства. Особое значение правительство уделяет молодому поколению – школьникам и студентам. Проводятся обучающие программы по предпринимательству, выдаются гранты и субсидии для поддержки малого и среднего бизнеса. Интерес к предпринимательству и самозанятости у студентов возрастает и многие видят себя в этой деятельности. Мотивирует студентов заниматься предпринимательством возможность свободного графика работы, генерация идей, возможность заработать и проявить себя в любимом деле. По статистике, на сегодняшний день среди предпринимательского сообщества 30% — это молодые люди. В 2019 году наиболее активно самозанятые проявили себя в возрасте 24–29 лет, а в 2020 году это уже возрастная когорта 18–24 года.

В современной России актуально подготовить молодое поколение школьников и студентов для будущей предпринимательской деятельности. Учебные образовательные учреждения (школы и ВУЗы) разрабатывают программы и проводят мероприятия, способствующие развитию предпринимательских способностей, мышления и готовности. В Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова реализуется программа обучения «Основы предпринимательства» и организован акселератор для студентов всех профилей обучения. Цель данной программы это - развитие способностей и мотивов к предпринимательской деятельности студентов. В процессе изучения дисциплины студенты обучаются у действующих, успешных предпринимателей, разрабатывают индивидуальные проекты и учатся реализовывать основные предпринимательские функции, как экономическая, инновационная, ресурсная, социальная, организаторская, политическая.

Студенты в процессе обучения по данной программе раскрывают свои предпринимательские способности, отрабатывают практические умения и навыки предпринимательской деятельности. Программа состоит из финансово-экономического, юридического, психологического разделов, что дает возможность сформировать комплексное представление о работе субъектов предпринимательства и понять свои психологические личностные особенности. Особенностью программы является, то, что она содержит психологический раздел, что дает возможность студентам проанализировать свои личностные качества, мотивы, способности и оценить свои психологические ресурсы. Не редко встречаются примеры, когда, начиная свое дело предприниматель имеет достаточно ресурсов, но не обратил внимание на свои психологические особенности и через некоторое время в предпринимательской деятельности закрывает организацию, чувствуя себя «опустошенным». В процессе обучения студенты изучают такие темы как, «Психологические особенности личности предпринимателя», «Мотивы и способности успешных предпринимателей» и другие.

Занятия проводятся в течение одного семестра для студентов второго курса гуманитарных направлений. Обучение завершается зачетом в виде защиты индивидуального предпринимательского проекта.

Интересным фактом является, то что традиционно стремление заниматься предпринимательством проявляли студенты экономических специальностей профиля менеджмент. При опросе студентов в 2022 году тренд поменялся и интерес стали проявлять студенты, обучающиеся на направлении психологии, педагоги, туризма, общественного питания.

Важным аспектом являются личностные качества человека выбирающего деятельность предпринимателя. Психолог Б.М. Теплов считает, что «предпринимательство - особый, связанный с риском вид деятельности по организации нового потенциала, прибыльного дела. Это не управление, это творческая активность в экономике, связанная со специфическими личностными качествами» [Теплов, 1985]. Проводя психологическую диагностику личных качеств студентов, желающих развиваться в предпринимательстве высокими показателями являются инновационная направленность, стремление к успеху, свобода и независимость, готовность к риску, целеустремленность, инициативность, уверенность в себе, коммуникабельность, организаторские и управленческие способности. Таким образом, для благополучного ста-

новления личности в предпринимательской деятельности необходимы личностные качества, условия, создаваемые учебными заведениями (обучение и развитие) и поддержка государства.

Библиографический список

1. Абубакаров М.А. Предпринимательские способности // Международный журнал прикладных наук и технологий Integral. 2018. № 1. С. 8-18.
2. Журавлев Д.А., Ахметов Л.А. Повышение эффективности работы предприятий и предпринимательских структур // Ученые записки Российской академии предпринимательства. 2019. № 18(2) С. 16-28.
3. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. Москва : ИПРАН, 2012. 480 с.
4. Зорина А.Е. Собственное дело в условиях неопределенности: предпринимательские способности как адаптационный ресурс // Научный результат. Социология и управление. 2021. Т. 7. № 4. С. 108-122.
5. Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства // Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы. Москва : ИП РАН, 2018. С. 200-214.
6. Семиглазов А.М. Инновационное предпринимательство. Томск : ТУСУР, 2012. 178 с.
7. Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1. Москва, 1985. 328 с.

УДК 159.9

Е.В. Конева, А.А. Зиновьева

РЕФЛЕКСИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Взаимосвязь когнитивных процессов и психических состояний – традиционный предмет исследования психологической науки. Однако в теории практического мышления в той ее части, которая касается восприятия и оценки субъектом проблемных ситуаций, уделено незначительное место этой проблеме. Наши испытуемые – профессионалы-практики – оценивали проблемные ситуации своей практической деятельности по ряду шкал, а также свое психическое состояние по методике А.О. Прохорова. Обнаружена связь, а также влияние психического состояния на восприятие испытуемыми элементов субъективной классификации проблемных ситуаций. Это позволяет рассматривать некоторые структуры профессионального опыта субъекта как единство когнитивных и эмоциональных компонентов.

Ключевые слова: практическое мышление, проблемная ситуация, субъективная классификация проблемных ситуаций, эмоциональные состояния, психическое состояние, компетенции.

E.V. Koneva, A.A. Zinoviev

REFLECTION OF MENTAL STATES AS A COMPETENCE OF PRACTICAL ACTIVITY

Abstract. The relationship between cognitive processes and mental states is a traditional subject of research in psychological science. However, in the theory of practical thinking, in that part of it that concerns the perception and evaluation of problem situations by the subject, an insignificant place is given to this problem. Our subjects - professional practitioners - assessed the problematic situations of their practical activities on a number of scales, as well as their mental state according to the method of A.O. Prokhorov. A connection was found, as well as the influence of the mental state on the perception by the subjects of the elements of the subjective classification of problem situations. This allows us to consider some structures of the subject's professional experience as a unity of cognitive and emotional components.

Keywords: practical thinking, problem situation, subjective classification of problem situations, emotional states, mental state, competencies.

Традиции изучения мышления в практической деятельности (практического мышления) были заложены в начале становления ярославской психологической школы. Базируясь на классической когнитивистской методологии, ученые уделяли основное внимание собственно познавательным процессам, обеспечивающим решение мыслительных задач. Позднее обширная и многообразная тематика практического мышления обусловила его рассмотрение в различных парадигмах, в том числе и с позиций способностей, и с позиций компетентностей. Не вызывает сомнений, что нет оснований говорить о единой «способности к практическому мышлению» так же как о практическом мышлении как о единой компетенции. Признавая же, что практическое мышление обеспечивается рядом компетенций, мы тем самым ставим проблему структуры этих компетенций и их вклада в функционирование практического мышления.

Анализируя собственно когнитивные структуры, включенные в процесс решения мыслительных задач в профессиональной деятельности, ученые оставляли в стороне эмоциональные компоненты этого процесса. Между тем эмоции являются неотъемлемой частью психической активности в практической деятельности, поскольку эта деятельность представляет для индивида реальность высокой значимости. Связь эмоций и мышления, а также эмоций и деятельности изучается в отечественной психологии на протяжении многих десятилетий, что зафиксировано, в частности, в теории неравновесных состояний [Прохоров, 1998]. Однако включенность эмоций и других компонентов психических состояний в процесс разрешения проблемных ситуаций практической деятельности представляет, на наш взгляд, малоизученную область.

Некоторые ориентиры в подходах к соответствующим исследованиям можно найти в работах, где поле исследования не является собственно практическим, но приближается к нему. Например, определенный вклад в теорию практического мышления в свое время внесли работы по изучению мышления в шахматных задачах. А в современном исследовании Т. Гюнца [Guntz, 2018] и команды непосредственно доказано, что шахматисты склонны использовать ситуационную ориентацию и эмоциональные маркеры, когда видят уже встречавшееся ранее положение на поле, а не фиксировать ход игры в целом, разгружая таким образом когнитивные процессы. Интерес исследователей вызывает также изучение аффективного состояния субъекта, а именно — влияние юмора на процесс решения инсайтных задач [Коровкин, 2014]. Отмечается, что юмор и креативность с большой долей вероятности имеют общую природу: в обоих случаях происходит мгновенная реструктуризация репрезентации, в обоих случаях присутствуют противоречащие сценарии, понимание сопровождается положительными эмоциями, оба процесса связаны с внутренним конфликтом нескольких когнитивных систем.

Изучение же эмоционального контекста проблемных ситуаций в профессиональной деятельности важно, на наш взгляд, потому, что эмоциональный компонент неравновесного состояния выполняет, вероятно, манифестирующую функцию, опережая когнитивный анализ ситуации и способствуя тем самым прогнозированию и в некоторой степени предупреждению проблемных эпизодов.

Целью нашего исследования было изучение закономерностей возможного влияния эмоционального состояния, а также — более широко — психического состояния, сопровождающего процесс мышления, на восприятие проблемных ситуаций в практической деятельности.

Использовались опросник «Ситуации проблемности в деятельности» для испытуемых-профессионалов [Конева, 2011] и методика «Рельеф психического состояния» [Практикум..., 2004]. Каждая ситуация, обозначенная испытуемым в ходе ответов на опросник, оценивалась по нескольким шкалам (от -7 до $+7$ баллов): «Удовлетворенность разрешением ситуации», «Эмоциональная насыщенность ситуации», «Степень помощи эмоций в разрешении ситуации», «Выраженность эмоционального следа от ситуации». Выборку составили менеджеры по подбору персонала из команды массового найма АО «Яндекс» — 46 человек в возрасте от 20 до 36 лет, работающие в сфере найма персонала от 2 лет. Основная часть выборки — женщины (43 испытуемых, 93%). Основной деятельностью рекрутера является закрытие вакантных должностей различных уровней.

Результаты статистической обработки (было обработано 140 ситуаций при помощи коэффициента корреляции Пирсона) демонстрируют, что оценки проблемной ситуации создают единую взаимосвязанную структуру: эмоциональный след на значимом уровне ($p < 0,001$) коррелирует с уровнем удовлетворенности разрешением ситуации и с уровнем эмоциональной насыщенности ситуации; с меньшей степенью вероятности, но значимо (при $p < 0,05$) уровень насыщенности ситуации взаимосвязан с уровнем удовлетворенности и с влиянием эмоций на разрешение ситуации. Таким образом, в практической деятельности эмоциональные компоненты оценки проблемной ситуации согласуются друг с другом, что может говорить о их взаимосвязи с мыслительным компонентом в проблемной ситуации. В прикладном отношении данное обстоятельство может быть важным в следующих аспектах: во-первых, субъективная оценка эмоциональной насыщенности ситуации может быть своеобразным триггером разрешения проблемной ситуации; переживания в проблемной ситуации могут выступать побуждением к действию. Во-вторых, уровень удовлетворенности разрешением проблемной ситуации взаимосвязан с оценкой эмоционального следа ситуации, следовательно, может быть взаимосвязан с формированием позитивного профессионального опыта и позитивной профессиональной идентичности.

При этом отсутствуют статистически значимые зависимости между компонентами рельефа психического состояния и оценками эмоционального компонента проблемной ситуации. Данный факт можно предположительно объяснить следующим обстоятельством: испытуемые оценивали образ психического состояния ретроспективно, транслируя обобщенные представления о состоянии не столько в конкретной проблемной ситуации, сколько в группе ситуаций, сформировавшейся у них в процессе структурирования профессионального опыта. Достоверность этого предположения высоко вероятна, так как на первом этапе исследования (который был направлен на выявление характерных для деятельности испытуемых

проблемных эпизодов) профессионалы стремились рассказывать не о конкретных кейсах, а о классах ситуаций. (Типичный пример: «В общении кандидат допускает хамство и грубость в адрес рекрутера, в том числе нецензурную лексику»). Тем самым еще раз подтверждается факт, неоднократно отмеченный исследователями ранее: у профессионалов существует субъективная классификация проблемных эпизодов, возникающих в выполняемой ими деятельности. Указывалось также, что эта классификация может строиться на различных основаниях [Смирнов, 1982], одна и та же проблемная ситуация может быть включена в разные подструктуры классификации.

Новизна полученных нами данных заключается в том, что ранее среди оснований, по которым классифицировались проблемные эпизоды, в качестве значимых для субъекта профессиональной деятельности не обнаруживались свойства ситуаций, связанные с психическим состоянием и эмоциями.

В порядке проверки предположения, что характеристики рельефа психического состояния связаны с обобщенными единицами проблемных ситуаций (условно – классами), для дальнейшей статистической обработки при помощи коэффициента корреляции Пирсона были использованы обобщенные ситуации. Структурограмма шкальных оценок эмоциональных компонентов проблемных ситуаций и рельефа психического состояния в проблемной ситуации показывает, что оценки ситуации так же, как и применительно к отдельным, необобщенным ситуациям, образуют взаимосвязанную структуру. Получены также статистически значимые взаимосвязи между рельефом психического состояния и оценками классов проблемных ситуаций. Это может свидетельствовать о том, что в мышлении профессионала существуют обобщенные представления о проблемности в его деятельности, которые согласуются с обобщенными представлениями о психическом состоянии в проблемной ситуации.

В дальнейшем был применен регрессионный анализ с целью проверить влияние составляющих рельефа психического состояния на оценивание проблемной ситуации. Обнаружено влияние физиологических процессов как одной из составляющих рельефа психического состояния на выраженность эмоционального следа от проблемной ситуации. Данный факт требует дальнейшего изучения, для нас же в контексте настоящей статьи важно, что образ проблемного пространства [Конева, 2011] в сознании испытуемого связан с образом психического состояния. Это означает, что представление о психическом состоянии, сопровождающем разрешение проблемных ситуаций, входит в качестве одного из элементов в профессиональный опыт субъекта. Если же отдельные единицы профессионального опыта представляют собой единство когнитивных и эмоциональных элементов (последние являются частью психического состояния), то актуализация субъектом профессионального опыта состоит, в числе прочих процессов, в воспроизведении элементов психического состояния. Соответственно в процессе профессиональной деятельности помимо когнитивной рефлексии субъект осуществляет рефлекссию состояния, что выступает в качестве условия формирования профессионального опыта. Это позволяет нам констатировать, что одной из компетенций практического мышления, наряду с такими отмечаемыми ранее компетенциями, как структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение и приращение накопленных знаний, а также постановка и решение проблемных ситуаций [Карпов, 2004], является рефлексия психического состояния в связи с разрешением проблемных ситуаций практической деятельности. Речь идет прежде всего не о ситуациях реализации профессионального опыта, в которых его извлечение может быть спонтанным, а об обстоятельствах, когда необходимо целенаправленно актуализировать единицы опыта в связи, например, с корпоративным обучением с применением метода кейсов, в связи с передачей профессионального опыта от специалистов со стажем людям, осваивающим профессию.

Библиографический список

1. Карпов А.В. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели специалиста-психолога // Проблемы совершенствования высшего профессионального образования. Ярославль : Аверс-Пресс, 2004. С. 7-29.
2. Конева Е.В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Ярославль : ЯрГУ, 2011.
3. Коровкин С.Ю., Никифорова О.С. Когнитивные и аффективные механизмы юмористической фасилитации решения творческих задач // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 37-51.
4. Практикум по психологии состояний / Под ред. проф. А.О. Прохорова. Санкт-Петербург : Речь, 2004.
5. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. Москва : ИП РАН, 1998.
6. Смирнов А.А. О факторах, определяющих категоризацию задачи // Особенности познания и общения в процессе обучения. Ярославль : ЯрГУ, 1982. С. 97-100.
7. Guntz Th., Crowley J., Vaufreydaz D., Balzarini R., and Dessus P. 2018. The role of emotion in problem solving: first results from observing chess. In Proceedings of the Workshop on Modeling Cognitive Processes from Multimodal Data (MCPMD '18). Association for Computing Machinery. New York, NY, USA, Article 12, 1–8.

М.Н. Кротова

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННОГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА: АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Аннотация. Автором статьи представлен ассоциативный эксперимент, направленный на исследование языкового сознания иностранных военных специалистов. Данное исследование позволит повысить качество преподавания русского языка как иностранного и развить языковую компетентность у иностранных военных специалистов, обучающихся в российских военных вузах, с учетом особенностей этнической культуры, национального языкового сознания, социокультурного стереотипа. В статье приведён пример анализа ассоциативного поля слова – реакции «война».

Ключевые слова: языковая компетентность, языковое сознание, иностранный военный специалист, ассоциативный эксперимент.

M.N. Krotova

STUDYING THE LANGUAGE COMPETENCE OF A FOREIGN MILITARY SPECIALIST: AN ASSOCIATIVE EXPERIMENT

Abstract. The author of the article presents an associative experiment aimed at studying the linguistic consciousness of foreign military specialists. This study will improve the quality of teaching Russian as a foreign language and develop the language competence of foreign military specialists studying in Russian military universities, taking into account the peculiarities of ethnic culture, national linguistic consciousness, sociocultural stereotype. The article gives an example of the analysis of the associative field of the word - the reaction "war".

Keywords: language competence, language consciousness, foreign military specialist, associative experiment.

В современном мире, где развиты глобализационные процессы, важно говорить о развитии языковой компетентности у студентов вуза, в том числе и военных вузов, в которых обучается много иностранцев [Бойко, 2008]. Формирование подлинной вторичной языковой личности достаточно сложно в условиях военного учебного заведения при подготовке специалистов, для которых знание иностранного языка является одной из составляющих их профессиональной компетенции, необходимым условием для осуществления образовательной деятельности, так как русский язык – средство получения образования и овладения профессией [Антонова, 2010]. Чтобы подготовить будущего иностранного военного специалиста преподаватели российских военных вузов в процессе обучения изучают и особенности культуры страны – родины курсанта, и получают необходимые сведения о национальных особенностях.

Поэтому, с целью оптимизации процесса овладения языковой компетенцией иностранными военными специалистами, изучающими русский язык, мы провели исследование языкового сознания иностранных военных специалистов с помощью ассоциативного эксперимента, который определяет различия языковой картины мира носителя языка и языковой картины мира иностранного военного специалиста.

В основе ассоциативного эксперимента лежит положение о том, что представители одной национальности выдают схожие реакции на определенные стимулы, анализ которых позволяет выделять ядро и периферию в конкретном поле для исследования, следовательно, представители разных национальностей (например, российские курсанты, офицеры и иностранные военные специалисты) выдают разные реакции на слова-стимулы, т.к. за словами стоят понятия, а в понятиях заключается жизненный опыт людей. Реакции респондентов позволяют говорить о маркерных для сознания ориентирах, о ценностной картине мира в рамках языкового сознания [Гальперин, 1998; Караулов, 2000]. С точки зрения проведения ассоциативного эксперимента, интерес представляет процесс освоения иностранного языка и «состыковка» элементов разных языковых систем в сознании, умение правильно управлять разным набором языковых инструментов, дифференцировать языковые средства и разводить структурное наполнение без допущения ошибок и неточностей [Карпов, 2011; Леонтьев, 1999; Ломов, 2001].

Для исследования языкового сознания иностранных военных специалистов и сравнения его с языковым сознанием российских курсантов был выбран цепочечный, или цепной, ассоциативный эксперимент. Для проведения ассоциативного эксперимента (составления анкет, написания инструкций, проведения анкетирования) исполнителями эксперимента были отобраны слова - стимулы. Общая тематика слов – военная служба. Перечень лексических единиц: вооружённые силы, армия, война, мир, офицер, воин, командир, курсант, друг, товарищ, родина, отечество, долг, честь. Отобранные слова входят в активный

словарный состав русского языка и используются иностранными специалистами в сфере учебно-профессиональной деятельности и профессионального общения. Данная лексика не требует дополнительного перевода, не встречается в ошибочном использовании лексемы в определенном контексте на продвинутых этапах обучения. К тому же данные лексические единицы отражают специфику получаемой профессии, в связи с чем важным представляется узнать отношение иностранных специалистов к данной профессии, чтобы, получив результаты, суметь контролировать учебный процесс и учитывать особенности национального языкового сознания сначала при обучении русскому языку как иностранному, а затем и другим дисциплинам, а также в процессе воспитательной работы.

В эксперименте принимают участие курсанты с разным уровнем владения русским языком. Так, для российских курсантов русский язык является родным, для большинства иностранных военных специалистов ближнего зарубежья русский язык является знакомым еще до поступления в ЯВВУ ПВО, в некоторых странах русский язык – один из официальных языков (Кыргызстан, Казахстан) или язык межнационального общения (Узбекистан, Таджикистан, Азербайджан), для иностранных военных специалистов дальнего зарубежья русский язык – второй, третий иностранный язык. На реакции представителей дальнего зарубежья максимально влияет родной язык, картина мира, структурированная с помощью средств родного языка. В связи с этим время на выполнение задания анкет ранжировано для трёх категорий обучающихся. Для удобства анализа экспериментального материала считается целесообразным указание родного языка курсанта для учёта национальных особенностей и группировки анкет испытуемых, выявления общих черт и отличий; указание курса – актуально для иностранных военных специалистов, так как на разных курсах курсанты обладают разным уровнем владения русским языком, что должно быть учтено при обобщении результатов исследования.

Для примера представим реакции курсантов - иностранцев на такие слова-стимулы как «война» и «курсант». Реакции распределены по степени частотности и степени владения языком в ближнем и дальнем зарубежье и представлены в виде таблиц (Таблицы 1, 2). После каждой таблицы представлены сведения об отличиях ассоциативных полей, полученных в результате обработки материалов анкет носителей русского языка и носителей других языков – иностранных военных специалистов.

Ассоциативное поле слова «война». Война – 1. Организованная вооружённая борьба между государствами, народами или общественными группами внутри государства, которая сопровождается массовой гибелью людей, разрушениями, разгулом зла, а также крупномасштабная организованная вооружённая борьба между кем-чем-либо, направленная на достижение определённой цели. 2. Крайне недружественные, конфликтные отношения между государствами с использованием средств политического, экономического, идеологического, информационного и т.п. взаимодействия. 3. Решительная бескомпромиссная борьба с кем-чем-либо.

В Русском ассоциативном словаре [Русский..., 2002] указаны следующие реакции на слово-стимул война, укажем их по частоте встречаемости: мир, миров, и мир, смерть, Отечественная, страшная, ужас, мировая, жестокая, горе, народная, кровь, страх, атомная, гражданская, разрушительная, взрыв, дым, народов, священная, справедливая, страшно, ужасная, битва, была, великая, гибель, кровавая, не нужна, ядерная, беда, ВОВ, началась, холодная, бедствие, Великая Отечественная и др.

При анкетировании российских курсантов популярными прилагательными-реакциями стали: жестокая (5,1 %), кровавая (4,8 %), страшная (3,4 %), кровопролитная (3,1 %), кровь (3,1 %), ужасная (2,4 %), холодная (1,9 %), долгая (1,4 %), беспощадная (1,2 %), бессмысленная (1,2 %), опасная (1,2 %), печальный (1,2 %), смертельная (1,2 %), великая (0,9 %), взрывы (0,9 %), ненужная (0,9 %), отечественная (0,9 %), трагическая (0,9 %), храбрая (0,9 %), болезненная (0,7 %), голодная (0,7 %), огненная (0,7 %), существительными-реакциями: смерть (4,8 %), страх (2,2 %), слёзы (1,4 %), голод (1,2 %), убийство (1,2 %), конфликт (0,9 %), оружие (0,9 %), потери (0,9 %), тяжёлая (0,9 %), разрушение (0,7 %), ужас (0,7 %).

Среди слов-реакций на стимул война наблюдаются слова со значением субъекта: герой, деятельности: битва, болезнь, борьба, выстрел, затраты, разрыв, сражение, страдание, стрельба, убийство, уничтожение, утрата, атрибута: автомат, беспорядок, боль, грех, грязь, дым, жертвы, награда, огонь, осколки, Парад Победы, разрыв, свинец, хаос, холод, качеств, характеристик: безнадежная, безнравственность, Бессрочная, боевой, греховная, дипломатическая, душегубная, красная, кровожадная, летальный, лирическая, народная, неоправданная, плохая, убогая, фашистская, чёрная, чужой, эмоциональная, ядерная, действия: забирает.

Таблица 1.

Ассоциативное поле слова «война» для курсантов из ближнего зарубежья

Слово-стимул	Родной язык		
	кыргызский	таджикский	узбекский
Война	кровь 8,8 % / боль 6,6 % / смерть 6,6 % / беспощадная 4,4 % / жизнь 4,4 % / мировая	страдание 16,6 % / беда 11 % / голод 8,3 % / грусть 5,5 % / драка 5,5 % / страшный 5,5 % /	трупы 8,8 % / оружие 6,6 % / победа 6,6 % / беспокойство 4,4 % / кровь 4,4 % / международная 4,4 % / пораже-

	4,4 % / надежда 4,4 % / оружие 4,4 % / победа 4,4 % / потеря 4,4 % / слёзы 4,4 % / страдание 4,4 % / страшный 4,4 %	труд 5,5 %	ние 4,4 % / смерть 4,4 %
Периферия	беда / бедность / больной / ВОВ / воин / грусть / конфликт / кровопролитие / ненужная / несчастье / разрушение / сирота / современная / страх / фашисты	беспощадная / больной / борьба / воевать / война / защита / защищать / кровопролитие / кровь / мировая / мужество / нищета / патриотизм / современная / умереть	1941–1945 / автомат / Америка / беда / бой / взрыв / виртуальный / внутренний / всемирная / детская / звёзды / Китай / мировая / плохо / посол / разрушительная / смертельно / страдания / страдать / стрелять / телекоммуникационный / тишина / труд / ужасная / умереть

Иностранцы военные специалисты стран ближнего зарубежья при анкетировании показывают результаты, близкие результатам российских курсантов. В сознании российских и иностранных курсантов война предстаёт как событие, сопровождающееся негативными явлениями, среди них респонденты выделяют: боль, смерть, голод, кровь, слёзы. Среди характеристик войны респонденты отмечают: беспощадный, страшный, орудия действия - оружие.

На периферии на стимул война находятся реакции, относящиеся к общим историческим реалиям: ВОВ, Великая Отечественная война, 1941-1945, фашисты, отсутствующие среди реакций российских курсантов.

Отличием реакций на стимул война является указание иностранными военными специалистами на чувства человека, такие как грусть, беспокойство, на действия: труд, драка, на позитивные стороны разрешения конфликта: победа, надежда. Исключительно отрицательная оценка войны доминирует в языковом сознании носителей русского языка.

Несмотря на то, что выполнение профессиональных задач в условиях боевых действий, является одним из важнейших навыков военного, в российской системе воспитания будущих офицеров нет места воинственной агрессивности и милитаризму.

Перейдем к рассмотрению ассоциативного поля слова «война» курсантами дальнего зарубежья.

Таблица 2.

Ассоциативное поле слова «война» для курсантов из дальнего зарубежья

Слово-стимул	Родной язык				
	вьетнамский	монгольский	португальский	французский	курунди
Война	конфликт 5,2 % оружие 5,2 % праведная 5,2 % смерть 5,2 % товарищ 5,2 % холодная 5,2 %	страшная 8,3 % могила 5,5 % смерть 5,5 %	смерть 11,1 % страшная 11,1 % АК-47 7,4 % катастрофа 7,4 % оружие 7,4 % разрушение 7,4 % плохая 7,4 %	оружие 7,4 % потери 7,4 % смерть 7,4 %	конфликт 12,5 %
Периферия	авторитарный биологическая бой военные действия вооружённое вторая гражданская исторический командир конфликтный международный мировой нечестная первая победа победить прискорбный противник противоборство	бесконечная бороться великая великая отечественная война вечная вторая день победы жесткая жестокая запутанный мины мировая непобежденный огромная отечественная период побеждать погибла	беспокойно граната злонамеренный печаль политика проблема разрушительный страдание тяжелая ужас ужасный	боль воевать голод горе готовый знания конфликт мертвые нарушающая наступление неважный неудача оборона плакать разрушение разрушительница страдающая строгий тактика	смерть атака фронт конфликтный кровотечение относительность

	ракета смертность справедливая танк тотальный ядерная	постоянный самолёт сильная тайна войны трудная умереть человек		убивающая убийство	
--	--	--	--	-----------------------	--

Ядро рассматриваемого ассоциативного поля имеет наполнение, близкое наполнению ассоциативного поля, оставленного на основе реакций российских курсантов. Отличие заключается во вхождении в ядро поля синонимичных понятий: конфликт, катастрофа. Причём реакция катастрофа отсутствует в ассоциативных полях реакций на слово-стимул российских курсантов и военных специалистов ближнего зарубежья. Кроме того, в ядро входят слова, обозначающие следствие войны – могила, разрушение, потери; атрибуты войны – товарищ.

На периферии ассоциативного поля находятся слова, обозначающие действие: победить, умереть, погибла, побеждать, плакать, отсутствующие на периферии в проанализированных ранее ассоциативных полях. Также периферия богата названиями разновидностей войн, что также отсутствовало ранее: авторитарный, биологическая, вторая, гражданская, исторический, международный, мировой, первая, Великая Отечественная, отечественная. Присутствуют слова, обозначающие чувства, состояние: беспокойно, печаль, ужас, горе, голод, боль.

Итак, сравнение языковой картины мира, языковых и экстралингвистических явлений, страны изучаемого языка и страны – родины курсанта, произведено с целью использования полученных результатов при освоении русского языка как иностранного военными специалистами других стран при обучении в военном вузе, развитие их языковой компетентности. Результаты эксперимента помогают установить уровень сформированности языковой компетенции испытуемых, которая определяется наличием знаний неких осознаваемых/неосознаваемых правил языка и умением воспользоваться ими в конкретной коммуникативной ситуации. В итоге, сопоставив результаты экспериментов среди российских и иностранных военных специалистов, можно говорить о совпадении или несовпадении лингвокультурных контекстов, благодаря чему станет возможным выстраивание эффективного процесса обучения русскому языку.

Библиографический список

1. Антонова И.С. О соотношении понятий «языковое сознание» и «профессиональное языковое сознание» // Социосфера. 2010. № 4. С. 52-57.
2. Бойко Б.Л. Основы теории социально-групповых диалектов. Москва : Воен.ун-т, 2008. 184 с.
3. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления / В кн.: Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Москва, Воронеж : Модек, 1998. С. 430-441.
4. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной цепи // Языковое сознание и образ мира. Москва, 2000. С. 191-206.
5. Карпов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. Москва : РАО, 2011. 1080 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1999. 287 с.
7. Ломов Б.Ф. Сознание как идеальное отражение / В кн.: Психология сознания / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 110-137.
8. Русский ассоциативный словарь : В 2 тт. / Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. и др. Т. I. От стимула к реакции. Москва, 2002.

УДК 159.923

Ле Чунг Хиеу, С.А. Мудрак

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Аннотация. В рамках этой статьи было проведено эмпирическое исследование особенностей психологической адаптации и самоорганизации вьетнамских студентов с целью выделения психологических барьеров адаптации к учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах. В данном исследовании были применены психодиагностические методики: 1) Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой (разработан на основе опросника «Time Structure Questionnaire» Н. Физера и М. Бонда); 2) Для обработки результатов использовались методы описательной статистики и U-

критерий Манна-Уитни. Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что специфика самоорганизации вьетнамских студентов заключается в снижении настойчивости при сильной фиксации на цели, которая не корректируется под обстоятельства. На основании исследования, мы сможем сделать реальные предложения для улучшения адаптации вьетнамских студентов, обучающихся в РФ.

Ключевые слова: психологическая адаптация, языковой барьер, учебная деятельность, самоорганизация, вьетнамские студенты, РФ.

Le Trung Hieu, S.A. Mudrak

COMPARATIVE ANALYSIS PSYCHOLOGICAL BARRIERS OF ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF VIETNAMESE STUDENTS STUDYING IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. Within the framework of this article, an empirical study of the features of psychological adaptation and self-organization of Vietnamese students was carried out in order to highlight the psychological barriers to adaptation to educational activities of Vietnamese students studying in Russian universities. In this study, psychodiagnostic methods were applied: 1) Questionnaire for self-organization of activity by E.Yu. Mandrikova (developed on the basis of the Time Structure Questionnaire by N. Fizer and M. Bond); 2) To process the results, descriptive statistics methods and the Mann-Whitney U-test were used. Analysis of the results of the study allows us to conclude that the specificity of self-organization of Vietnamese students is to reduce perseverance with a strong fixation on a goal that is not adjusted to the circumstances. Based on the study, we will be able to make real proposals to improve the adaptation of Vietnamese students studying in Russia.

Keywords: psychological adaptation, language barrier, educational activity, self-organization, Vietnamese students, Russian Federation.

Известно, что учеба за границей является важной составляющей культурно-образовательного сотрудничества и способствует популяризации иностранного языка [Ле, 2021]. Однако, многие иностранные студенты сталкиваются с серьезными препятствиями при интенсивном изучении русского языка в университетах [Юсупова, 2021]. Адаптация иностранных учащихся в вузах России представляет собой сложный процесс, включающий в себя несколько различных аспектов. Успешность языковой адаптации зависит от того, насколько велики системные различия между русским языком и родным языком учащегося [Коженикова, 2017]. На сегодняшний день 6000 вьетнамских иностранных студентов обучаются в 180 университетах 60 городов России - т.к. Вьетнам поставил задачу к 2020 г. войти в число индустриально развитых стран мира [Доан, 2017]. Практика показывает, что количество студентов возрастает в технических вузах: «Специальности, которые привлекают их внимание: авиастроение, радиотехника, нефтедобыча, информационные технологии» [Нгуен, 2011]. География городов, в которых обучаются студенты из Вьетнама в настоящее время шире, чем во времена СССР: кроме традиционных Москвы, Санкт-Петербурга, Воронежа, Краснодар, сейчас их можно найти в вузах Казани, Тюмени, Томска, Иркутска, ... Однако в последние годы многие вьетнамские студенты, обучающиеся в Российской Федерации, столкнулись с множеством проблем, влияющих на их результаты обучения, и одной из основных причин является психологическая нестабильность. В рамках этой статьи было проведено эмпирическое исследование особенностей психологической адаптации и самоорганизации вьетнамских студентов с целью выделения психологических барьеров адаптации к учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах.

Нами выделены и описаны четыре психологических барьера, которые напрямую влияют на личностное развитие и учебную деятельность вьетнамских студентов в университетах России: низкая уверенность; надежда на легкую учебную программу; чрезмерный оптимизм и низкое самовосстановление. База исследования: исследование проводилось особенностей психологической адаптации и самоорганизации вьетнамских студентов, авторы решили провести анкетирование среди вьетнамских студентов из разных Московских вузов и результаты сравнительного эмпирического исследования самоорганизации вьетнамских (17 человек) и русских студентов (20 человек) из НИУ МГСУ. В данном исследовании были применены психодиагностические методики: 1) Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой [Мандрикова, 2010] (разработан на основе опросника «Time Structure Questionnaire» Н. Физера и М. Бонда); 2) Для обработки результатов использовались методы описательной статистики и U-критерий Манна-Уитни [Наумова, 2014].

На основании бесед и результатов анкетирования нами выделено четыре психологических барьера адаптации к учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах: низкая уверенность в себе из-за культурных различий, надежда на легкую учебную программу для иностранцев, чрезмерный оптимизм в отношении новой учебной среды, низкое самовосстановление после получения

плохих результатов. По результатам (рис. 1) установлено, что 70 процент студентов считают языковой барьер основной проблемой в их адаптации с пониманием лекций и со сдачей экзаменов.

Отметит, что основываясь на том факте, что давление иногда очень хорошо стимулирует волю к борьбе, тем самым развивая себя до новой высоты, но, наоборот, если вы позволите этому давлению слишком сильно повлиять на вашу психику, вы легче войдете в колею стресса. Из рассмотрения рис. 2 показывают, что 73 процента успешности обучения иностранных студентов в зарубежной образовательной среде в целом и в России в частности будет определяться психологической устойчивостью.

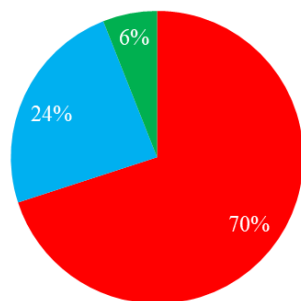


Рисунок 1. Психологические барьеры, которые больше всего влияют на адаптацию к образовательной деятельности в вузе

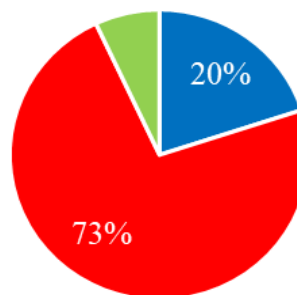


Рисунок 2. Диаграмма анкетирования вьетнамских студентов

В таблице 1. представлена характеристика и результаты сравнительного эмпирического исследования самоорганизации вьетнамских и русских студентов из НИУ МГСУ.

Таблица 1.

Результаты сравнительного исследования самоорганизации деятельности вьетнамских (1 группа) и русских студентов (2 группа)

Эксп. группы	Средние значения по шкалам Опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой						
	1	2	3	4	5	6	7
1 группа	20,35	33,06	20,41*	22,06*	12,7	8,82	117,41
2 группа	20,2	34,4	23,1*	19,2*	10	8,4	115,3
U _{эмп.}	149,5	160	106	115,5	118	154,5	134,5

Примечание. *Для определения статистической значимости различий использовался U - критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,05$. 1. планомерность; 2. целеустремленность; 3 - настойчивость 4 - фиксация; 5 - самоорганизация; 6 - ориентация на настоящее 7 - общий показатель.

Проведенное сравнительное эмпирическое исследование самоорганизации вьетнамских и русских студентов выявило определенные различия. Статистически значимые различия получены по параметрам настойчивость и фиксация на цели. Специфика самоорганизации вьетнамских студентов заключается в снижении настойчивости и возрастании трудности преодоления препятствий на пути к цели при сильной фиксации на цели. т.е. цель не корректируется под реальные обстоятельства.

В результате проведенного исследования можно говорить о том, что, специфика самоорганизации вьетнамских студентов заключается в снижении настойчивости при сильной фиксации на цели, которая не корректируется под обстоятельства. Существуют четыре психологических барьера адаптации к учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах: низкая уверенность; надежда на легкую учебную программу; чрезмерный оптимизм и низкое самовосстановление. Это подтверждено результатами анкетирования. Необходимо уделять больше внимания психологическим аспектам адаптации к учебной деятельности вьетнамских студентов, обучающихся в российских вузах, учитывать возникающие специфические барьеры и особенности самоорганизации для разработки эффективных мер психологической и тьюторской поддержки. На основании исследования, мы сможем сделать реальные предложения для улучшения адаптации вьетнамских студентов, обучающихся в РФ.

Библиографический список

1. Доан Т.К.Ч. Обучение вьетнамских студентов в России. 2017. С. 209-212.
2. Кожевникова М.Н. Адаптация учащихся из Вьетнама в Российских вузах: социокультурный и академический аспекты / М. Н. Кожевникова, Т. А. Филипская. 2015. С. 3.
3. Ле Ч.Х. Анализ изменения интереса к изучению русского языка во Вьетнаме за последние 50 лет // Человек. Образование. Наука. Культура. К 100-летию высшего образования в РХТУ им. Д.И. Менделеева:

XII Международная научная конференция студентов и аспирантов, преподавателей. Москва : РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2021. С. 94–97.

4. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника саммоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 59-83.

5. Наумова Т.А. Наставления по обработке результатов научного эксперимента для студентов, эксперимента для студентов / Т.А. Наумова, Е.В. Мухачева. Ижевск : Удмуртский университет, 2014. 37 с.

6. Нгуен Т.Т.Д. Как помочь Вьетнамским учащимся преодолеть трудности, возникающие при обучении на подготовительном факультете российских вузов // Вьетнамская русистика. 2011. С. 1-6.

7. Юсупова С.Н. Участие иностранных слушателей подфака в творческих конкурсах как способ повышения мотивации изучения русского языка // Довузовская подготовка иностранных граждан: проблемы и перспективы. 2021. С. 267-270.

УДК 159.922

Т.В. Ледовская

ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. Преподавание в школе, возможно, является одной из самых стрессовых профессий, которая ежедневно ставит перед учителями многочисленные задачи. Источники стресса в педагогической деятельности уникальны для каждого учителя, но, в целом, относятся к организационному, межличностному или личному уровням. Чаще всего исследователи делят весь спектр ресурсов совладания на следующие группы: ресурсы личностные свойства (тревожность, жизнестойкость, оптимизм, локус контроля, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость и др.), здоровье, материальные возможности, религия, вредные привычки, уровень образования, социальная сеть (группа поддержки, социальное окружение). Анализ литературы показал, что наименее систематизированным и упорядоченным оказывается категория «внутренних» ресурсов, интернальных, индивидуальных.

Ключевые слова: ресурсы, педагог, учитель, совладающее поведение, объяснение, копинг-поведение, педагогическая деятельность

T.V. Ledovskaya

JUSTIFICATION OF THE RELEVANCE OF THE RESOURCE APPROACH IN THE STUDY OF THE COPING BEHAVIOR OF THE TEACHER

Abstract. Teaching in school is arguably one of the most stressful professions, and it poses numerous challenges to teachers on a daily basis. Sources of stress in teaching activities are unique to each teacher, but generally refer to organizational, interpersonal, or personal levels. Most often, researchers divide the entire range of coping resources into the following groups: resources personal properties (anxiety, resilience, optimism, locus of control, emotional stability, stress-immunity, etc.), health, material opportunities, religion, bad habits, educational level, social network (support group, social environment). The analysis of the literature showed that the category of "internal" resources, internals, individual ones, turns out to be the least systematic and ordered.

Keywords: resources, teacher, teacher, coping behavior, explanation, copying behavior, pedagogical activity

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089,

<https://rscf.ru/project/22-28-00089/>

Преподавание в школе, возможно, является одной из самых стрессовых профессий, которая ежедневно ставит перед учителями многочисленные задачи, в том числе и по развитию способностей эффективного использования педагогических приемов и методов преподавания, управлению сложным поведением в классе, урегулированию конфликтов в образовательной среде, адаптации к часто меняющимся требованиям. Справляться с трудностями для учителя - важная задача, которую необходимо решать, так как стресс и эмоциональное выгорание отрицательно связаны с эффективностью и увлеченностью учителя своей работой и со взаимодействием с учениками.

Современными специалистами сформирован список ситуаций, которые можно отнести к статусу «напряженные» в педагогической деятельности. К таковым относят случаи отношений между учеником и преподавателем, когда происходит нарушение дисциплины и порядка, который установлен в классе, а

также некоторые специфические ситуации, как например, игнорирование преподавателя и его просьб или же тотальное непослушание. R. Foloștină, L. A. Tudorache описывают случаи, когда возникают специфические отношения между участниками коллектива, то есть учителей и администрации школы. К таким ситуациям можно отнести неправильное распределение нагрузки, тотальный контроль за ведением процесса обучения, спонтанные мероприятия или нововведения, которые созданы необдуманно [Chaaban, 2017]. D. Laugaa с соавторами описывает случаи отношений преподавателя и родителей ученика, а именно: несогласие в оценочной системе с показателями, малое внимание, которое родители уделяют собственному ребенку, особенно в становлении его личности [Laugaa, 2008].

Источники стресса на работе уникальны для каждого учителя, но ученые пытаются группировать стрессовые факторы: так, Chaaban Y. и Du X. отмечают, что, трудные ситуации в педагогической профессии делятся на три категории в зависимости от того, сталкиваются ли учителя с ними на организационном, межличностном или личном уровнях [Chaaban, 2017], а Skaalvik E.M. и Skaalvik S. говорят, что двумя основными факторами стресса являются контекст работы и взаимодействие с учениками [Skaalvik, 2017]. Одним из наиболее изученных «организационных» факторов стресса учителей является перегрузка работой, не связанной напрямую с преподаванием: чрезмерная «бумажная работа», посещение совещаний, работа в домашних условиях [Chaaban, 2017; Van Droogenbroeck, 2014] и др.

M. Brooks, E. Creely, S. Laletas приводят данные, что примерно четверть всех учителей испытывают чувство стресса на протяжении всей своей карьеры, многих это приводит к эмоциональному истощению и выгоранию. Особым фактором современности также называется пандемия COVID-19. Авторы указывают, что дополнительный стресс, вызванный страхом перед неопределенностью, связанный с пандемией, еще больше усилил эмоциональное напряжение, испытываемые педагогическими работниками. Эти реакции включали чувство вины за ухудшение качества образования студентов, беспокойство по поводу неизвестных последствий для образования, разочарование в связи с отсутствием общения и др. [Brooks, 2022].

Смык Ю.В. и Качимская А.Ю. отмечают, что психологическая безопасность педагога является одним из условий психологической безопасности школьников [Смык, 2021]. Рассматривая проблему совладания современного учителя со стрессом, отметим, что традиционно принято разделять все стратегии копинг-поведения на эффективные / адаптивные и неэффективные / неадаптивные. Первые призваны гарантировать субъекту наличие положительных эмоций, психологическое благополучие [Van Droogenbroeck, 2014], а вторые – вызывают негативные эмоции, зачастую еще больший стресс [MacIntyre, 2020]. Использование той или иной стратегии совладания зачастую обеспечивается ресурсами психики. Психологические ресурсы расширяют зону деятельности человека, помогают преодолевать трудности в непростых жизненных обстоятельствах, работать над собой, достигать цели [Буравлева, 2022].

Говоря о понятии термина «ресурс», следует отметить определение В.А. Бодрова, который пишет, что «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [Бодров, 2006, с. 115-116]. Н.Е. Водопьянова говорит, что ресурс – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям» [Водопьянова, 2009, с. 290].

Чаще всего исследователи делят весь спектр ресурсов совладания на следующие группы: личностные свойства, здоровье, материальные возможности, религия, вредные привычки, уровень образования, социальная сеть (группа поддержки, социальное окружение) и др. Анализ литературы показал, что наименее систематизированной и упорядоченной оказывается категория «внутренних» ресурсов (интернальных, индивидуальных). Рассматривая вопрос о подверженности педагогов стрессу, исследователи пытаются выявить возможности преодоления этого состояния, так, в литературе описываются личные качества, которые способствуют успешному совладанию с профессиональными проблемами: мотивация [Foloștină, 2012; Gaikhorst, 2014], уверенность в своей эффективности [Caspersen, 2014; Nizielski, 2013; MacIntyre, 2020], удовлетворенность трудом [Le Maistre, 2010], эмоциональная устойчивость [Foloștină, 2012; Mansfield, 2016], самооценка [Smith, 1996], тревожность [Крюкова, 2010] и др.

В работе Van den Brande W., Baillien E., De Witte H., Vander Elst T., Godderis L. указывается целый перечень ресурсов совладающего поведения, которые положительно коррелируют с копинг-стратегиями, ориентированными на проблему, и отрицательно связаны со стратегиями, ориентированными на эмоции, тем самым приводят к профессиональному психологическому благополучию на рабочем месте: locus контроля, самоэффективность, оптимизм, поддержка коллег, поддержка руководителя, сложность задач, участие в принятии решений, автономия и приверженность профессии [Van den Brande, 2016].

Учеными было выявлено, что ориентированные на проблему или прямые стратегии (например, планирование или активное преодоление трудностей) положительно коррелируют с жизнерадостностью учителя и его вовлеченностью в процесс работы, положительными карьерными перспективами, самоэффективностью и удовольствием от работы [Parker, 2009; Parker, 2012]. Bermejo-Toro L., Prieto-Ursúa M., Hernández V. отмечают, что к личным ресурсам, которые характеризуют благополучие учителя можно отнести самоэффективность, вовлеченность, а также когнитивные и поведенческие ресурсы, организационными ресурсами являются автономия, социальная поддержка со стороны коллег и руководителей, а также разнообразие и обеспечение обратной связи на работе [Bermejo-Toro, 2016].

Краткий обзор современных исследований позволяет сделать вывод о том, что педагогическая деятельность имеет свою специфику, которая порождает ряд последствий, таких как повышение уровня стресса, рост риска профессионального эмоционального выгорания, а также наличие определённых закономерностей использования стратегий совладания. Однако, анализ литературы позволил нам выявить некоторые дефициты. В частности, большинство исследований носят ситуационный характер, проводятся в данный момент времени, а развитие механизмов совладания в процессе профессиональной педагогической деятельности не рассматривается. Также нами не обнаружено исследований, учитывающих стаж педагогической деятельности при оценке возможных ресурсов совладающего поведения.

Таким образом, актуальность описанной проблемы позволяет сформулировать цель и задачи последующих серий работ: определить, систематизировать и описать индивидуальных ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессиональной деятельности. Реализация этой цели состоит в синтезе трех последовательных задач: 1) определение уровня развития отдельных ресурсов совладающего поведения в процессе профессиональной педагогической деятельности; 2) структурный анализ индивидуальных ресурсов совладающего поведения педагога; 3) функциональный анализ индивидуальных ресурсов совладающего поведения педагога.

Библиографический список

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 113-122.
2. Буравлева Н.А., Каракулова О. В., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 146–155.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладания в разные периоды жизни. Кострома : КГУ. 2010. 380 с.
5. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Объяснение в психологическом исследовании. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 157 с.
6. Смык Ю.В., Качимская А.Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Science for Education Today. 2021. № 1. С. 42–58.
7. Aulén A.M., Pakarinen E., Feldt T., Lerkkanen M.-K. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 102.
8. Bermejo-Toro L., Prieto-Ursúa M., Hernández V. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement // Educational Psychology. 2016. Vol. 36:3. P. 481-501.
9. Brooks M., Creely E., Laletas S. Coping through the unknown: School staff wellbeing during the COVID-19 pandemic // International Journal of Educational Research Open. 2022. Vol. 3. 100-146.
10. Caspersen J., Raaen F.D. Novice teachers and how they cope // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2014. Vol. 20(2) P. 189-211.
11. Chaaban Y., Du X. Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 67. P. 340-350.
12. Foley C., Murphy M. Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 50. P.46-55.
13. Foloștină R., Tudorache L. A. Stress Management Tools for Preventing Burnout Phenomenon at Teachers from Special Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 69. Pp. 933-941.
14. Gaikhorst L., Beishuizen J.J., Korstjens I.M., Volman M.L. Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 42. P. 23-33.
15. Laugaa D., Rasclé N., Bruchon-Schweitzer M. Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach // European Review of Applied Psychology. 2008. Vol. 58, Iss. 4. Pp. 241-251.
16. Le Maistre C., Paré A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26(3). P. 559-564.

17. MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions // *System*. 2020. Vol. 94. P. 102352.
18. Mansfield C.F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 54. P. 77-87.
19. Nizielski S., Hallum S., Schütz A., Lopes P.N. A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2013. Vol. 18(3).
20. Parker P.D., Martin A.J. Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement // *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. P. 68-75.
21. Parker P.D., Martin A.J., Colmar S., Liem G.A. Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout // *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28. P. 503-513.
22. Shen Y.E. Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teacher // *Stress and Health*. 2009. Vol. 25. P. 129-138.
23. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school // *Social Psychology of Education*. 2017. Vol.20. P. 775-790.
24. Smith M., Wethington E., Zhan G. Self-concept clarity and preferred coping styles // *Journal of Personality*. 1996. Vol. 64(2). P. 407-434.
25. Van den Brande W., Baillien E., De Witte H., Vander Elst T., Godderis L. The role of work stressors, coping strategies and coping resources in the process of workplace bullying: A systematic review and development of a comprehensive model // *Aggression and Violent Behavior*. 2016. Vol. 29. P. 61-71.
26. Van Droogenbroeck F., Spruyt B., Vanroelen C. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol.43. P. 99-109.
27. Wang H., Hall N.C. Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis // *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 86. P. 64-77.

УДК 159.9.072

О.Н. Локаткова

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разрешения проблем студенческой молодежи, связанных с кризисом профессионального развития. Теоретический анализ подходов к определению понятия педагогической одаренности позволяет утверждать, что это системное, развивающееся в процессе учебно-профессиональной деятельности, качество психики, предполагающее наличие реализуемого и потенциального уровня развития педагогических способностей, которые определяют возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в процессе получения профессионально-педагогического образования, а также в будущей педагогической деятельности. Полученные в представленном исследовании результаты, рекомендуется использовать при разработке моделей повышения качества профессионально-педагогической подготовки, определении путей осуществления движения к профессиональному мастерству на основе педагогических способностей, педагогической одаренности.

Ключевые слова: педагогические способности, педагогическая одаренность, студенты, образовательная среда.

O. N. Lokatkova

THE SPECIFICITY OF THE PEDAGOGICAL GIFTEDNESS OF STUDENTS AT THE STAGE OF OBTAINING PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The relevance of the study is due to the need to resolve the problems of student youth associated with the crisis of professional development. The theoretical analysis of approaches to the definition of the concept of pedagogical giftedness allows us to assert that this is a systemic quality of the psyche that develops in the process of educational and professional activity, suggesting the presence of a realizable and potential level of development of pedagogical abilities, which determine the possibility of a person achieving higher, outstanding results in the process of obtaining professional skills. -pedagogical education, as well as in future pedagogical activity. The results obtained in the present study are recommended to be used in developing models for improving the quality of

professional and pedagogical training, determining ways to move towards professional excellence based on pedagogical abilities and pedagogical talent.

Keywords: pedagogical abilities, pedagogical talent, students, educational environment.

Введение. Педагогическая одаренность выступает основой профессиональной адаптации студента – будущего педагога, составляет базу для его самоопределения и вариативного поведения в ситуациях профессиональной деятельности. Формирование педагогической одаренности обучающихся является ступенью к достижению педагогического мастерства. От того, какими умениями, навыками, установками будет руководствоваться молодой специалист, какие исследовательские и методические процедуры будут выбраны им при организации учебно-воспитательного процесса, будет зависеть решение одной из важных и сложных проблем современного образования – гуманизация образовательной среды [Григорьева, 2018, с. 204]. В период получения профессионально-педагогического образования существует необходимость полноценного включения обучающегося в образовательную среду в качестве субъекта, готового к активности в ней. Актуальной является проблема разработки конкретных средств и способов работы со студентами с учетом научных психолого-педагогических знаний о содержании, видах, структурных компонентах, факторах формирования и развития одаренности на этапе получения профессионально-педагогического образования.

В результате выполнения определенной деятельности происходит формирование способностей, являющихся конкретным появлением психических функций. Другими словами, соотношение отдельных психических процессов с предметами, их свойствами, сущностью приводит к тому, что отдельные специальные области деятельности определяют развитие специальных способностей. Некоторые способности могут наглядно проявляться, рассматриваться как состоявшаяся действительность, но в то же время определенный потенциал личности, возможности, могут оставаться скрытыми. На современном этапе изучения данного понятия психологи выделяют два уровня развития способностей личности – уже имеющийся уровень, врожденный, развивающийся на основе задатков, и уровень потенциальных возможностей, обусловленный приобретенными в процессе воспитания, выполнения деятельности знаниями, умениями, качествами. В результате обучения и активного освоения опыта общественного развития происходит спецификация, развитие и совершенствование способностей.

Материалы и методы. В процессе изучения исследуемой проблемы применялся сравнительный метод, с помощью которого была реализована возможность сравнить, критически проанализировать и выявить сходство и различия изучаемого материала. Также были применены методы анализа, сравнения, конкретизации, обобщения, теоретического моделирования.

Результаты исследования и обсуждение. Анализ литературы, посвященной проблеме педагогической одаренности, позволяет наряду с данным понятием выделить термин «профессионально-педагогическая компетентность», подразумевающий не просто обладание знаниями, а потенциальную готовность студента к разрешению педагогических ситуаций различного уровня сложности со знанием дела. Традиционно в психолого-педагогической литературе исследователями определяются две основные группы компетенций. К универсальным компетенциям относятся аналитические, организационные способности, грамотная коммуникация, информационно-коммуникационная компетентность и цифровая грамотность, навыки командной работы, гибкость и креативность мышления, самостоятельность, инициативность. К предметно-специализированным – нормативно-правовые знания, психолого-педагогическая компетентность, навыки осуществления диагностической, консультативной, коррекционной деятельности. Понятие способности также тесно связано с понятием одаренность, которое предполагает сочетание способностей, оказывающих взаимовлияние в зависимости от наличия, характера и степени их развития, представляющее собой качественно новое психологическое образование. Способности и одаренность личности рассматриваются отдельно в каждой конкретной деятельности. В исследовании Ю. К. Рахмановой одаренность определяется наличием у человека явно выраженных способностей с детства, является нормой для любого человека, а ее отсутствие связано с неверным воспитанием и образованием [Рахманова, 2017, с. 90]. Педагогические способности, являясь фундаментом педагогической одаренности студентов гуманитарного профиля, формируются в процессе их взаимодействия со средой обучения. Развитие педагогической одаренности, специфический ее профиль является выражением индивидуальной траектории обучения. В исследовании А. А. Федорова, Е. Ю. Илалтдинова педагогическая одаренность представляет собой психологическую предпосылку развития педагогических способностей, представляющую собой сложное взаимодействие универсальных и специальных компонентов, обеспечивающих потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности [Илалтдинова, 2018, с. 9].

Теоретический анализ литературы по проблеме определения, формирования и развития педагогических способностей в процессе подготовки педагогических кадров позволяет выделить совокупность

личностных характеристик и навыков, высокий уровень развития которых обеспечивает учебную успешность на этапе получения педагогического образования, а также адаптации будущих специалистов к условиям педагогической деятельности. Необходимо отметить, что студенты эмоционально воспринимают процесс обучения, приходит осознание того, как они меняются в ходе этого процесса, какие умения и навыки они приобретают, насколько ощущают себя субъектом процесса обучения и будущей профессиональной деятельности. Согласно исследованию М. В. Григорьевой, Р. М. Шамяниной наиболее существенную роль в академической адаптации студентов играют такие свойства личности, как самоконтроль поведения, эмоциональная стабильность и привязанность. Эти характеристики могут быть рассмотрены в качестве ресурсов, потенциальных возможностей студентов, определяющих процесс формирования педагогической одаренности [Шамянина, 2021, с. 185]. Для обучающихся вузов не менее значимым является развитие таких качеств личности, как экстравертированность, коммуникабельность, конфликтологическая компетентность. Обучающиеся, которые обладают высоким уровнем развития данных качеств, более уравновешены, эмоционально устойчивы, способны к компромиссу и уступкам в общении [Локаткова, 2022, с. 83]. Согласно Черняевой Т. Н., в новых реалиях постпандемического мира компетентность в применении информационно-коммуникационных технологий и ориентация в киберпространстве является важным условием полноценного и разностороннего развития обучающегося. Цифровая компетентность, цифровая грамотность позволит будущему педагогу, психологу оказывать квалификационную помощь в ситуациях риска социализации подрастающего поколения, обучать навыкам, культуре и правилам виртуального взаимодействия [Шаров, 2019, с. 104]. Для будущих педагогов не менее важным является развитие прогностической компетенции – умение предвидеть результаты собственных действий, прогнозировать, планировать, моделировать цели, задачи, перспективы предстоящего осуществления профессиональной деятельности [Ткачева, 2017, с. 277]. Среди основных компетенций развития профессионального сознания определяется также способность обучающегося к самопознанию внутренних психических процессов, соотнесение своих возможностей с избранной профессией, рефлексия. В структуре рефлексивной компетентности традиционно выделяются следующие психологические качества – самооценка, самоконтроль, самоанализ, самокритика [Куприянчук, 2020, с. 201].

Таким образом, анализ подходов к определению понятия педагогической одаренности позволяет утверждать, что это системное, развивающееся в процессе учебно-профессиональной деятельности, качество психики, предполагающее наличие реализуемых и потенциальных педагогических способностей, которые определяют возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в процессе получения профессионально-педагогического образования, а также в будущей педагогической деятельности.

Выводы. Практическое значение работы состоит в возможности использования полученных результатов для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, психологической поддержки профессионального самоопределения молодежи [Тарасова, 2017, с. 58]. Система подготовки педагогических кадров требует ориентации на разрешение вопросов, касающихся организации учебно-воспитательной деятельности со способными и одаренными детьми, создание условий для развития одаренности обучающихся, построении интеллектуально насыщенного образовательного процесса. Поэтому, образовательная среда высшего учебного заведения должна быть ориентирована на создание благоприятных условий для полноценной подготовки студентов к взаимодействию с обучающимися.

Библиографический список

1. Григорьева М.В. Социально-психологические факторы гуманизации образовательной среды / М. В. Григорьева // Гуманизация образовательного пространства: сборник научных статей по материалам международного форума, Саратов, 15–16 марта 2018 года. Саратов : Перо, 2018. С. 204-209.
2. Илалтдинова Е.Ю. Педагогическая одаренность и педагогический интеллект: проектирование теоретико-прикладных подходов / Е. Ю. Илалтдинова, В. В. Кисова // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4(25).
3. Куприянчук Е.В. Влияние локус-контроля на эмоциональную устойчивость студенческой молодежи // Страховские Чтения. 2020. № 28. С. 200-205.
4. Локаткова О.Н. Исследование взаимосвязи структурных компонентов эмоционально-волевой регуляции с личностными адаптивными способностями студентов-педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 81–85.
5. Рахманова Ю.К. Отдельные формы, приемы и методы работы с одаренными студентами на занятиях по русскому языку // Образование и воспитание, 2017. № 2. С. 89-91.
6. Тарасова Л.Е. Ноосферный модус самопознания субъектов образования // Совершенствование эколого-образовательной деятельности в Саратовской области : Межвузовский сборник научных трудов, Саратов, 15 ноября 2017 года. Саратов : Саратовский источник, 2017. С. 56-61.

7. Ткачева М.С. Педагогическое общение и его психологические особенности у студентов-практикантов // XXV Страховские чтения : Материалы Всероссийской научной конференции в рамках Международного научного симпозиума, посвященного 100-летию гуманитарного образования в СГУ, Саратов, 02–03 ноября 2017 года / Под редакцией М.С. Ткачевой. Саратов : Перо, 2017. С. 274-281.
8. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Роль характеристик личности и социальной активности в академической адаптации студентов университета с хроническими заболеваниями // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 181-207.
9. Шаров А.А. Девиантная активность молодежи: особенности и механизм переноса из реальной среды в виртуальную // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 28. С. 103-109.

УДК 159.9

С.В. Лычагина

ДИНАМИКА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается динамика коммуникативных способностей курсантов в процессе обучения в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии. Коммуникативные способности трактуются как необходимая составляющая для профессиональной деятельности в современном военном образовании офицеров, призванных работать в системе «человек-человек».

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативная компетентность, курсанты, мотивация, образовательная деятельность, личностный подход, профессиональная деятельность.

S.V. Lychagina

DYNAMICS OF THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

Abstract. The article discusses the dynamics of the communicative abilities of cadets in the process of studying at the St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard Troops. Communicative abilities are interpreted as a necessary component for professional activity in modern military education of officers called to work in the "man-man" system.

Keywords: communicative abilities, communicative competence, cadets, motivation, educational activity, personal approach, professional activity.

Военное обучение и воспитание в войсках национальной гвардии сегодня детерминировано новыми процессами, берущими свое начало в идеологической, духовной, социальной, политической и экономической сферах общества. Одной из актуальных задач в процессе профессиональной подготовки военных психологов выступает формирование и развитием коммуникативных способностей. В Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии (СПВИ ВНГ), на факультете морально-психологического обеспечения, где готовят офицеров, призванных связать свою дальнейшую службу с работой с личным составом, формирование у выпускников коммуникативных способностей и коммуникативной компетентности представляет одну из главенствующих задач. Решение данной перспективной задачи невозможно без теоретических знаний научно-обоснованных, проверенных изменений, предусмотренных в образовательном процессе вуза. Уровень коммуникативных способностей будущих офицеров войск национальной гвардии верифицируется их словарным запасом, умением вести диалог, навыками межличностного взаимодействия, знанием социальных норм и традиций, составляющих основу организационной культуры [Карпов, 2018].

Рассматривая проблему коммуникативных способностей, можно принять за основу тезис о тесной связи способностей с трудовой деятельностью. По мнению С. Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 2001], способности позволяют личности реализовывать свою субъектность. Согласно Б. Г. Ананьеву [Ананьев, 1980], способности есть результат интеграцию свойств субъектного. Формирование способностей всегда протекает в деятельности, являясь процессом лонгитюдным и активным со стороны субъекта. В этом случае проявление и совершенствование в основных видах деятельности субъектности предполагает, что образовательная среда создает систему условий для выявления и психологического сопровождения способностей курсанта в учебной и других видах деятельности.

Источником активности личности выступают ее ценностные ориентации, интересы, склонности, мотивация человека. Согласно С. Л. Рубинштейну, для формирования любой сколько-нибудь значи-

тельной способности требуется создать жизненную потребность в соответствующем виде деятельности [Рубинштейн, 2001]. Процесс и результат деятельности, обусловленные качеством и способностей, позитивно сказывается на формировании на развитии специфической мотивации соответствующего типа деятельности. И, напротив, негативное отношение личности к предмету и процессу деятельности может провоцироваться несоответствием структуры и качеством способностей содержательной специфике решаемых задач. Симптомокомплексы характера личности регулируют то, как она реализует себя в каждой решаемой задаче в отдельности.

Реализация личностного подхода к проблеме способностей, помогает не допускать односторонности в изучении феномена способностей [Гурчин, 2018]. Сходные взгляды на проблему способностей характерны и для зарубежных исследователей, рассматривающих способности как основу достижений, но не сводящих способности к самим достижениям [Дружинин, 1999]. Преобладает научная позиция, согласно которой способности личности предшествуют навыкам, являясь, в то же время, необходимым условием их формирования в ходе обучения или тренировки. Одинаковые достижения разных людей могут быть результатом приложения к предмету деятельности различных сочетаний способностей (как часто бывает в спортивной деятельности). Они могут анализироваться с учетом личностных особенностей человека, например, мотивации, психического состояния и пр.

Коммуникативные способности будущих офицеров Росгвардии предполагают систематическое (неслучайное) предъявление к себе принципов морали, владение средствами и приемами педагогической риторики, уважительное отношение к мнению других людей, понимание их проблем, умение выбирать действенные формы психологической поддержки, не пытаясь решать за другого его проблемы, т.е. не подменять своей активностью активность другого.

Одним из основных критериев оценки любой деятельности является ее эффективность и степень этой эффективности, т.е. оценка того, реализована цель деятельности, и, если да, то в какой степени. При этом, под эффективностью коммуникативного процесса подразумевается, что результат не только будет соответствовать запланированному, но и что постановка цели, способы и средства ее достижения, сам процесс коммуникативного поведения курсантов и офицеров и ожидаемый результат будут соответствовать этическим, правовым, моральным, гендерным, эстетическим и другим нормам. Отсюда возникает необходимость обратиться к анализу понятия коммуникативная компетентность, так как существует множество определений и, соответственно, его интерпретаций, зависящих от научных позиций основных психологических школ.

Коммуникативная компетентность предполагает знание культурных норм и ограничений в общении, обычаев, традиций, этикета в сфере общения и соблюдение приличий, выражающихся в организационной культуре [Карпов, 2018]. Большинство специалистов характеризуют ее как интегративное свойство личности, презентующее соответствующие способности, знания, умения, многообразный опыт в сфере делового общения. Она складывается из ряда способностей, позволяющих: а) давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; б) социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; в) осуществлять социально-психологическое управление процессами общения.

В военно-профессиональной среде возможны различные проявления коммуникаций. Это могут быть приказы, директивы, как правило, не подлежащие изменению (не считая проектов); распоряжения, советы, просьбы или иная информация, способная передаваться многократно и претерпевать трансформации. Именно поэтому четкая и понятная, конструктивная коммуникация зачастую определяет успешное выполнение боевых задач, а они, как правило, решаются и выполняются коллективно.

Конечная подготовка специалистов в вузе определяется потребностями общества, социальным заказом. Такие требования к выпускникам можно разделить на две группы: специфические, т.е. характерные для специалистов данного профиля и неспецифические, общие, обязательные для каждого выпускника вуза. Общие требования к современному специалисту заключаются, прежде всего, в умении обновлять свои знания. В современных условиях утверждается понимание необходимости перманентного образования, поэтому курсантов, в первую очередь учат учиться.

В эмпирическом исследовании, выполненном под нашим руководством в 2021 г. на факультете морально-психологического обеспечения (МПО), приняли участие 148 респондентов (всего 75 первокурсников и 73 пятикурсника) качестве диагностического инструментария нами была выбрана психодиагностическая методика опосредованного выявления коммуникативных и организаторских способностей - через выявление и оценку соответствующих склонностей (методика «КОС-1»). Поскольку методика часто применяется в исследованиях проблемы способностей, нет необходимости давать ее подробное описание. В ходе обработки полученных результатов, были получены следующие показатели (таблица 1).

Таблица 1.

Анализ коммуникативных и организаторских способностей курсантов

	Курсанты 1 курса		Курсанты 5 курса		t-критерий	
	М	S	М	S	t	p
Коммуникативные способности	10,1	2,51	13,4	3,33	3,94	1%
Организационные способности	10,4	3,89	14,1	3,39	3,56	1%

Примечание. М - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение

По данным таблицы видно, что у курсантов 5 курса средние значения, как по коммуникативным, так и по организаторским способностям выше, чем у курсантов 1 курса, что значимо на 1% уровне по критерию Стьюдента.

У курсантов 1 курса по коммуникативным способностям преобладает средний уровень, а у курсантов 5 курса примерно в равной степени представлены средний и высокий уровни. По организаторским способностям у курсантов 1 курса наиболее выражен средний уровень и значительно низкий. У курсантов 5 курса преобладает высокий уровень данного вида способностей. Согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что в курсантском подразделении 5 курса преобладает по большей части коммуникативная способность, и это не является удивительным, потому что особенностью данного подразделения является то, что оно обучается по программе, разработанной специально для подготовки офицеров с высокими коммуникативными способностями, призванными в любое время провести беседу с личным составом, если им требуется моральная или психологическая поддержка.

На 1 курсе обучения курсанты имеют значительно меньшие показатели выраженности, как коммуникативных, так и организационных способностей (к пятому курсу показатели заметно увеличиваются). Данный факт служит доказательством эффективности работы педагогического коллектива вуза на протяжении пяти лет по формированию важных профессиональных характеристик будущих офицеров-психологов войск национальной гвардии.

Информирование курсантов о своих коммуникативных способностях, а также усвоение учебной информации о качествах личности, определяющих успешное общение будет способствовать осознанию будущим офицером-психологом необходимости совершенствования своей коммуникативной компетентности. Целесообразно использовать позитивные характеристики образовательной среды вуза, в том числе возможность влияния содержания целого круга учебных дисциплин, изучение которых прямо способствует развитию субъектности личности.

Безусловно, одним из важнейших факторов образовательного процесса является обеспечение мотивации, которая определяется стремлением к познанию, интересом, увлеченностью учебной деятельностью. Б. Ф. Ломов подчеркивал, что понятиям «мотив» и «цель» принадлежит важнейшее место в психологическом анализе деятельности [Ломов, 1999]. Этот вектор выступает в качестве системообразующего фактора, который направляет всю систему психических процессов и состояний, формирующихся и развертывающихся в ходе деятельности, в нашем случае – в образовательном процессе вуза.

Мы также разделяем в нашем исследовании научную позицию А. С. Турчина [Рубинштейн, 2001; Турчин, 2018], согласно которой профессиональное становление будущих офицеров определяет мотивационно-ценностный компонент процесса обучения. В наших исследованиях отмечены факты, свидетельствующие о том, что неполная актуализация имеющихся у обучаемых мотивов и недостаточное развитие необходимой для профессионального становления мотивационной системы являются теми факторами, которые сдерживают формирование специалиста, отвечающего современным требованиям [Лычагина, 2020].

Влияние на развитие мотивационной основы формирования коммуникативных способностей у курсантов оказывает такое направление, как повышение значимости речевой деятельности на базе учебных дисциплин, где наиболее выражена и практикуется речевая деятельность в военно-профессиональном образовании. Именно поэтому сегодня обращается особое внимание на необходимость освоения не только дисциплин в рамках учебной программы, но и на участие курсантов в военно-научной работе, выступление на конференциях, написание научных работ, привлечение их к проведению тематических вечеров, круглых столов, научным публикациям. Все это оказывает плодотворное влияние на положительную динамику формирования коммуникативных способностей будущих офицеров.

Мы полагаем, что необходимо в первую очередь влиять на мотивы профессиональной деятельности, как осознанные внутренние побуждения курсантов, определяющие направленность активности в профессиональном поведении в целом, и ориентации на различные стороны самой профессиональной деятельности. В основе мотивов профессиональной деятельности курсантов лежит потребность в самореализации личности (как психическое состояние, создающее предпосылку к профессиональному труду) и ценностные ориентации профессиональной деятельности (как отражение в сознании человека общественных ценностей, признаваемых им в качестве стратегических целей и общих мировоззренческих ориентиров).

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1980. 232 с.
2. Дружинин В.Д. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
3. Карпов А.А. Современная организационная психология. Москва, Ярославль, 2018. 256 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1999. 350 с.
5. Лычагина С.В., Лычагин С.С. Структура военно-профессиональной направленности личности военно-служащих войск национальной гвардии России // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020. №1 (39). С. 77-88.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 720 с.
7. Турчин А.С. Учебная и текстовая деятельность в содержании вузовской подготовки психологов и педагогов. Санкт-Петербург : Центр стратегических исследований, 2021. 72 с.
8. Турчин А.С. Особенности мотивации учебной деятельности будущих офицеров-психологов // Вестник интегративной психологии. 2018. Вып. 16. С. 272-273.
9. Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва : ИП РАН, 2020. 182 с.

УДК 159.9

А.Н. Неверов

СИСТЕМОГЕНЕЗ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В работе представлены основные результаты эмпирико-экспериментального исследования психологических особенностей экономической активности. Процедура исследования заключалась в фиксации компонентов структуры деятельности (образ результата (цель), мотив, план, критерии достижения результата) после получения объективной задачи деятельности перед экспериментом (до начала деятельности), и после эксперимента (после достижения результата). Для фиксации данных компонентов используется модификация методики Д. Канемана о самоотчете испытуемых. Эмпирически установлено, что основные параметры экономической активности личности не соответствуют ни постулатам модели совершенной экономики, ни эмпирически выявленным содержательным компонентам профессиональной деятельности личности. Полученные данные позволяют утверждать, что экономическая активность личности образует особое психологическое содержание, что является необходимым и достаточным условием для выделения экономической деятельности в качестве одного из самостоятельных видов наряду с игровой, учебной и профессиональной деятельностью человека.

Ключевые слова: экономическая активность, системогенез деятельности, эксперимент, системогенез экономической деятельности, совершенная экономика.

A.N. Neverov

SYSTEM GENESIS OF ECONOMIC ACTIVITY: RESULTS OF AN EMPIRICAL-EXPERIMENTAL STUDY

Abstract. The paper presents the main results of an empirical and experimental study of the psychological characteristics of economic activity. The research procedure consisted in fixing the components of the activity structure (the image of the result (goal), motive, plan, criteria for achieving the result) after receiving the objective task of the activity before the experiment (before the start of the activity), and after the experiment (after achieving the result). To fix these components, a modification of D. Kahneman's method of self-report of the subjects is used. It has been empirically established that the main parameters of the individual's economic activity do not correspond to the postulates of the perfect economy model, or to the empirically identified meaningful components of the individual's professional activity. The data obtained allow us to assert that the economic activity of the individual forms a special psychological content, which is a necessary and sufficient condition for distinguishing economic activity as one of the independent types along with the gaming, educational and professional activities of a person.

Keywords: economic activity, systemogenesis of activity, experiment, systemogenesis of economic activity, perfect economy.

На сегодняшний день, накоплен огромный фактический материал по различным сторонам, факторам, видам и формам экономической активности, обобщению которого во многом мешает отсутствие строгого научно-эмпирического знания о соотношении данного вида активности с другими ее видами

(прежде всего с профессиональной деятельностью). В подавляющем большинстве проведенные исследования разрозненны, исходят в основном из антитезиса (опровержения гипотезы экономической рациональности) и пока не поддаются как обобщению, так и интеграции с существующими экономическими моделями. Основной экономической моделью, выступающей нормативной в рамках обучения экономике подрастающего поколения выступает так называемая модель совершенной экономики, построенная на представлении об экономическом человеке как эгоистическом и индивидуальном максимизаторе полезности, тезисе о негативной роли государства и т.д. С целью эмпирического тестирования того, насколько процессы системогенеза деятельности, выявленные В.Д. Шадриковым применительно к профессиональной деятельности человека [Неверов, 2019, с. 44-69], а его учениками к учебной деятельности [Анимова, 2006, с. 87, с. 98], применимы к процессами системогенеза экономической деятельности было реализовано комплексное эмпирико-экспериментальное исследование особенностей экономической активности личности в условиях совершенной экономики.

Проблема активности выступает одной из наиболее общих и фундаментальных проблем научного поиска. В рамках биологии, химии, геохимии и ряда других областей однозначно зафиксировано эмпирическое обобщение, согласно которому живое (потенциально активное) и косное (потенциально пассивное) обладают принципиально не сводимыми характеристиками (Л. Пастер, Э. Зюсс, В.И. Вернадский и др.), причем только живое может выступать источником воспроизводства живого. Проблема активности приобретает ключевое значение в рамках психологии при изучении наиболее развитого вида живых организмов – человека. В работах отечественной психологической традиции (А.Ф. Лазурский, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов и др.) изначально присутствует идея анализа человека в качестве источника и носителя активности, которая не должна и не может быть сведена к совокупности ее источников. Четкое методологическое и эмпирическое воплощение данная научно-исследовательская программа находит в субъектно-деятельностном подходе (М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Брушлинский, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин и др.) и тесно связанной с ним физиологией активности (Н.А. Бернштейн). В то же время, в период 1925 – 1991 гг. отечественная психология в своем философско-методологическом основании имела теорию общественно-исторических формаций К. Маркса и Ф. Энгельса, утверждающую примат экономического базиса (способа производства) перед психологическими явлениями и процессами, воплощенное в теории отражения как сущности психического. Во многом данный методологический подход определяет и современные программы исследований в российской психологии, подразумевая, что труд – это целесообразная деятельность человека. При таком подходе экономическая активность представляет собой (в своем осознанном компоненте) один из видов трудовой (профессиональной) деятельности.

В то же время западная экономическая психология и поведенческая экономическая теория в большинстве случаев опирается на альтернативный марксизму методологический подход, выводимый из так называемой факторной теории стоимости (Ж.-Б. Сей, Дж.С. Милль, Ф. Бастиа, А. Маршалл, К. Виксель и др.), согласно которой экономическая активность распадается на несколько подвидов, в зависимости от предпочтения вида факторного дохода: рентаискательство (*rent-seeking*), максимизация прибыли (*profit-seeking*) и т.д., в соответствии с которой труд выступает как один из специфических видов экономической активности. Исходя из доминирующей нормативной модели экономического поведения как принятия решений в условиях ограниченных возможностей (Л. Роббинс, 1935), данный подход сформулировал ключевые постулаты экономического поведения: эгоизм, методологический индивидуализм, утилитаризм – максимизация полезности и выгоды, равенство когнитивных возможностей людей и т.д. Система экономического образования в современном мире рассматривает данные постулаты как необходимые личностные предикторы успешного и эффективного поведения в сфере экономики.

Основной нормативной моделью, к которой призывают стремиться экономические системы отдельных государств выступает теоретическая модель совершенной экономики. При этом, общим местом экономической науки выступает неverified с помощью научных методов допущение о том, что близость экономической системы к модели совершенной экономики выступает наилучшим способом обеспечения максимального уровня благосостояния общества.

Поскольку совершенная экономика в чистом виде в истории развития человеческого общества не существовала никогда, научное исследование данного постулата возможно только на основе лабораторного экономико-психологического эксперимента с последующим имитационным моделированием выделенных параметров [Нижегородцева, 2009, с. 517-519].

Тем самым экономическая психология как наука призванная изучать психологические основания экономической деятельности (Г. Тард) сталкивается необходимостью эмпирической проверки особенностей экономической активности личности в условиях совершенной экономики. Эмпирическое разрешение данного противоречия возможно только на основе системогенетического исследования, способного

выявить соотношение психологической структуры экономической активности человека с общей результативностью экономической системы в условиях совершенной экономики.

Реализация экспериментальной проверки гипотезы о соответствии/несоответствии основных параметров экономической активности личности постулатам модели совершенной экономики выступающая задачей исследования создает условия для выхода на более релевантное понимание предметной области экономической психологии и поведенческой экономики и за счет этого может выступить одним из важнейших шагов на пути к обобщению накопленного современной наукой материала по проблеме экономической активности.

Рабочими гипотезами исследования выступают предположения, что в условиях совершенной экономики: а) мотив экономической активности достоверно отличается по своему психологическому содержанию от мотива максимизации полезности и не может быть сведен к последнему; б) образ результата (цель) экономической активности не сводится к образу результата (цели) как максимизации прибыли даже в условиях подобным образом сформулированной объективной задачи деятельности; в) план экономической активности по своим качественным и структурным характеристикам достоверно отличается от плана профессиональной активности (труда); г) творческая форма экономической активности (инновационная деятельность) достоверно отличается от творческой формы трудовой деятельности.

Дополнительной гипотезой выступает предположение о том, что психологические особенности реальной экономической активности человека приводят к общему снижению среднего уровня благосостояния в случае реализации модели совершенной экономики.

Процедура исследования заключалась в фиксации компонентов структуры деятельности (образ результата (цель), мотив, план, критерии достижения результата) после получения объективной задачи деятельности перед экспериментом (до начала деятельности), и после эксперимента (после достижения результата). Для фиксации данных компонентов используется модификация методики Д. Канемана о самоотчете испытуемых.

Для фиксации независимых мешающих переменных испытуемые проходят ряд психометрических методик (СЭБ В.А. Хашенко, «Структура Я-концепции» А.Н. Неверова, 16-факторный опросник Р. Кеттела, 5-факторный опросник МакКрая-Коста, «Интеллектуальная лабильность», «Структура интеллекта» Амтхауэра, «Характерологический опросник» К. Леонгарда, СЖО Д.А. Леонтьева, МИС С.Р. Панталева, опросники мотивации достижения и избегания неудач Эллиса). Методики равномерно разделялись на блоки перед экспериментальной сессией и после экспериментальной сессии. При этом, в каждой четной экспериментальной сессии блоки меняли последовательность (первый блок проводился после эксперимента, второй – перед) для устранения эффекта действия эксперимента на результаты.

Независимой переменной выступала объективная задача деятельности, которая в случае изучения экономической активности последовательно формулировалась как получение максимальной прибыли (прибыле-ориентированная деятельность, profit-seeking); получение максимальной ренты (ренто-ориентированная деятельность, rent-seeking); попадание в тройку лучших фирм (ориентация на победу); сохранение жизнеспособности фирмы на протяжении эксперимента (воспроизводственная задача); принесение максимальной пользы окружающим (общественно-полезная экономическая активность). На каждую из данных переменных было проведено по 6 экспериментальных сессий. Особое внимание было уделено фактам появления надситуативной активности (Петровский В.А.), в том числе инновационной, выходящей за пределы объективной задачи деятельности.

Процедура эксперимента была формализована за счет специально заданной ситуацией экономической активности на базе комплексной компьютеризированной лабораторно-экспериментальных платформ «Совершенная экономика», моделирующей условия совершенной экономики и «Социально-экономическая система», моделирующей условия российской экономики 2015 г.

Для первичной обработки полученных данных был использован комплекс обработки, включающий в себя статистическую обработку полученных психометрических данных и данных о реальных решениях в рамках эксперимента, а также выявление компонентов психологической структуры деятельности посредством метода контент-анализа. Вторичная обработка данных заключалась в применении вторичных методов статистической и геометрической обработки, включая методы структурного, факторного, кластерного анализа, а также использование диаграмм Венна для сопоставления структур экономической активности в условиях совершенной экономики в разрезе по объективным задачам деятельности.

Основные результаты, полученные в исследовании.

Выявлена психологическая структура экономической активности личности в условиях совершенной экономики, включающая в себя мотив, цель (образ результата), план и деятельность-важные качества личности, позволяющая предварительно заключить, что экономическая активность личности в условиях совершенной экономики имеет свои специфические особенности по отношению к профессиональ-

ной деятельности и представляет собой специфический вид активности по отношению к труду (профессиональной деятельности).

Экономическая деятельность имеет следующие основные параметры: а) мотив экономической активности статистически достоверно отличается по своему психологическому содержанию от мотива максимизации полезности и не может быть сведен к последнему; б) образ результата (цель) экономической активности не сводится к образу результата (цели) как максимизации прибыли даже в условиях подобным образом сформулированной объективной задачи деятельности; в) план экономической активности по своим качественным и структурным характеристикам достоверно отличается от плана профессиональной активности (труда); г) творческая форма экономической активности (инновационная деятельность) достоверно отличается от творческой формы трудовой деятельности.

Полученный результат позволяет выделить экономическую активность личности как психологически (онтологически) специфический (не сводимый к другим видам и формам активности человека) вид активности, который нуждается в специальном научном аппарате для изучения, что уточняет предметную область экономической психологии и поведенческой экономической теории, а также вносит определенный вклад в развитие субъектно-деятельностного и системогенетического подходов отечественной психологии за счет проверки возможности расширения его действия на сферу экономических отношений.

Выявлены и впервые в мировой науке описаны типы экономической активности по критерию объективной задачи деятельности: а) прибыль-ориентированный; б) рента-ориентированный; в) рисков-иррациональный; г) минимизации потерь и стабилизации доходов; д) ориентации на достаток и максимизации экономической субъектности.

Выявлена система экономически-важных и экономически-значимых качеств личности в условиях совершенной экономики. В том числе, такие экономически-значимые качества личности: правдивость (коэффициент детерминации $r^2=0,231$); эмоциональность ($r^2=0,216$); логичность мышления ($r^2=0,199$); тревожность ($r^2=0,172$); самокритичность ($r^2=0,135$); предусмотрительность ($r^2=0,123$); эмоциональная стабильность ($r^2=0,1$). Экономически-важные качества личности: ответственность (коэффициент корреляции $r=0,762$); отраженное самоотношение ($r=0,829$); самопринятие ($r=0,749$); сообразительность ($r=0,761$), выраженная сила «Я» ($r=0,746$); привлечение внимания ($r=0,743$); экстраверсия ($r=0,88$); понимание ($r=0,778$); эмоциональная комфортность ($r=0,735$), самоуверенность ($r=0,778$); жестокость ($r=0,741$); прямолинейность ($r=0,802$); высокий самоконтроль ($r=0,781$). Установлено, что наиболее существенным для результативности экономической деятельности выступает уровень организованности личности, а не выраженность отдельных личностных качеств.

Построена структурная модель зависимости результативности экономической активности личности от уровня ее организованности. Установлено, что уровень организованности по группе высокорезультативных в экономической деятельности составляет 531,14, против аналогичного показателя у низкорезультативных равного 385,13, а в среднем по участникам эксперимента 176,11. Тем самым, впервые в мировой науке установлена нелинейная зависимость результативности экономической активности личности от уровня организованности личностных структур.

Выводы. Эмпирически установлено, что основные параметры экономической активности личности не соответствуют ни постулатам модели совершенной экономики, ни эмпирически выявленным содержательным компонентам профессиональной деятельности личности. Данные результаты в своей совокупности создают основу для пересмотра на основе эмпирической проверки ряда фундаментальных допущений эволюционной, институциональной и неоклассической экономических теорий, а также способны выступить в качестве онтологической основы для уточнения предметной области экономической психологии и поведенческой экономической теории, а также вносит определенный вклад в развитие субъектно-деятельностного подхода за счет проверки возможности расширения его действия на сферу экономических отношений.

Библиографический список

1. Ансимова Н.П. Психология постановки учебных целей. Ярославль : ЯГПУ. 2006. 267 с.
2. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности / под научн. ред. А. В. Карпова. Ярославль : ЯГПУ, 2009. 420 с.
3. Неверов А.Н., Маркелов А.Ю. Склонность к риску как способность к экономической деятельности: результаты лабораторного эксперимента / Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 21-22 ноября 2019 г./ под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2019. 552 с.
4. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. Москва : РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. Т. I. 326 с.

Е.А. Ободкова

РАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ МАГИСТРАНТОВ ЧЕРЕЗ НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Данная статья подчеркивает актуальность междисциплинарного подхода в работе психолога в процессе раскрытия способностей магистрантов, особенно при изучении социально-экономических явлений. Статья является частью онлайн-курса: «Психология в социально-экономической жизни общества», который стал возможен благодаря победе автора в грантовом конкурсе для преподавателей магистратуры «Стипендиальная программа Владимира Потанина» благотворительного фонда Владимира Потанина.

Ключевые слова: социально-экономическая жизнь общества, междисциплинарный подход, нейроэкономика, квантовая физика.

Е.А. Obodkova

DISCOVERING THE ABILITIES OF MASTER STUDENTS THROUGH NEW EDUCATIONAL PROGRAMS

Abstract. An interdisciplinary approach is important in the work of a psychologist. The article is part of the online course: "Psychology in the socio-economic life of society", which became possible thanks to the author's victory in the grant competition for teachers of the magistracy "Vladimir Potanin Scholarship Program" of the Vladimir Potanin Charitable Foundation.

Keywords: socio-economic life of society, interdisciplinary approach, neuroeconomics, quantum physics.

Психологу, работающему с вопросами социально-экономической жизни общества, необходимо не только быть в контексте всех самых последних разработок других наук, но и иметь широкий кругозор и базовые знания биологии, физики, информатики, астрономии и пр. Статья показывает, что рядом с психологией «живет» огромное количество наук, призванных объяснить загадочные явления этого мира, мира, в котором человек и общество являются одними из создателей этих самых знаний. Важно осознать не только междисциплинарность взгляда, но и научиться оперировать современными терминами и идеями для решения актуальных проблем.

Мы, психологи, зачастую смотрим на решение проблем человека или общества с очень ограниченной позиции. У нас есть свое понимание, кто такой человек, что такое общество, мы знакомы с психоанализом и даже гештальт-терапией, но мы многое «не умеем». Мы ищем причины проблем и поведения внутри и вне человека, считая, что все вокруг обусловлено, и ищем «виновника» (установка, стереотип, взгляд на жизнь, обида, экономические обстоятельства и прочее), ликвидировав которого можно решить и саму проблему. Может, оно и так, но мы, психологи, в любом случае запаздываем. Мы не можем изучать человека и общество без погружения в междисциплинарные вопросы нашего физического мира, да и сама психология как наука возникла лишь с развитием именно естественных наук. Естественные науки – это науки, изучающие природу в широком смысле слова, т.е. природу как материальный мир Вселенной. Мы, психологи, развивающие научное знание и современную практику, просто обязаны знать самые новые разработки и идеи математиков, физиков, химиков, биологов и других ученых, чтобы создать собственные подходы, более точно решающие современные психологические проблемы человека и общества.

В статье посмотрим на некоторые современные взгляды и принятые идеи в биологии, нейробиологии/экономике, квантовой физике.

Работы Роберта Сапольски, американского нейроэндокринолога, профессора биологии, неврологии и нейрохирургии в Стэнфордском университете, четко демонстрируют, что мы, люди, принимаем решения на разных уровнях, в том числе биологическом. Ученый доказывает, что агрессивное, сексуальное, родительское, экономическое и другие виды поведения (любой процесс выбора) обусловлены биологическими факторами.

Работы в области паразитологии – биологической науки, изучающей явления паразитизма как одного из видов взаимоотношений между организмами. Проводятся различные исследования, которые показывают, как наличие паразитов управляет поведением человека [Цыганова, 2011].

В работе К. D. Lafferty. Can the common brain parasite, *Toxoplasma gondii*, influence human culture? приводится доказательство того, что распространенный в человеческой популяции паразит (35% население)

ния планеты заражено) *Toxoplasma gondii* влияет на поведение не только конкретного человека, на котором он паразитирует, но и общества в целом [Lafferty, 2006].

Василий Ключарев, российский нейробиолог и популяризатор науки, специалист по нейроэкономике, в работе «Нейробиологические механизмы социального влияния» представляет результаты исследования нейробиологических механизмов, лежащих в основе социального влияния [Ключарев, 2014]. Исходя из современных представлений нейроэкономики, принятие решений и, как следствие, выбор оптимального поведения происходят на уровне специализированных нейронных сетей [Ключарев, 2011]. Нейроэкономика, изучая сложные переплетения нейронных сетей мозга, дает нам научное объяснение того, как мы выбираем, рискуем, обучаемся – принимаем решения.

А теперь немного физики, изучающей общие законы природы как материи. Как эволюционируют взгляды на физическую картину мира? Законы классической механики; термодинамики, сохранения и превращения энергии; теории электромагнетизма и электрического поля; теории старения атомного ядра и атомной энергии; теория элементарных частиц. Картина мира физическая эволюционировала от механической, к электродинамической и далее к квантово-полевой. Со сменой каждой парадигмы происходят радикальные изменения в мировоззрении и представлениях людей, то, что сначала кажется мистическим и необъяснимым, со временем становится общепризнанным и научно описанным. Законы физики лежат в основе научных знаний психологии. Например, простейший психический процесс – ощущение или более сложный – восприятие основаны на физических законах. Происходит физическое раздражение: воздействие световых лучей на нервные клетки сетчатки глаза дают «картинки» или попадание частички вещества на слизистую носа вызывает обонятельные ощущения. Мы с вами находимся в уникальном научном времени: когда менее 100 лет назад (в первой половине XX века) учеными стали изучаться квантово-механические и квантово-полевые системы и законы их движения, проявляющиеся на уровне микромира, но имеющие следствия на уровне макромира. Как перенести идеи квантовых закономерностей физической картины мира на законы функционирования мозга и психики? Некоторые ученые считают, что появление понятия «квантовая психология» неизбежно, другие говорят о парапсихологии, не переходящей в область научной дисциплины (маргинальная наука) [Красильников, 2017].

В квантовой физике открыты парадоксальные корпускулярно-волновые закономерности поведения квантов (электронов, атомов, фотонов и др.), которые заключались в том, что в экспериментах они одновременно вели себя и как частицы, и как волны. Эти характеристики находятся в противоречии с классической физикой. Наверняка вы знакомы с парадоксом кота Шредингера [Ахмедов, 2022] и целевым экспериментом [Кобляков, 2021]. Как идеи квантовой физики можно применить к закономерностям психического мира?

В завершение рассуждений о раскрытии способностей магистрантов через осознание междисциплинарной природы отметим, что разработки других наук не просто расширяют кругозор обучающегося, но и помогает объяснить психологические явления социально-экономической жизни общества.

Междисциплинарность в работе психолога и обучении магистрантов позволит раскрыть такие способности как умение «видеть» психологические феномены в разных сферах социально-экономической жизни общества, формулировать проблемы, выдвигать гипотезы, искать закономерности и на основании теоретических подходов предлагать решения, направленные на усиление производства материальных и духовных ценностей и их потребление.

Библиографический список

1. Ахмедов Э. Парадокс кота Шредингера. URL: <https://postnauka.ru/video/55069> (дата обращения: 12.12.2021).
2. Двухщелевой опыт Юнга. URL: <https://postnauka.ru/wtf/156210> (дата обращения: 12.12.2021). №2. С. 51-66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nauchnom-statuse-kvantovoy-psihologii/viewer> (дата обращения: 06.12.2021).
3. Ключарев В.А., Зубарев И.П., Шестакова А.Н. Нейробиологические механизмы социального влияния // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 20-36.
4. Ключарев В.А., Шмидс А., Шестакова А.Н. Нейроэкономика: нейробиология принятия решений // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 2. С. 14-35.
5. Красильников Г.Т., Мальчинский Ф.В., Крачко Э.А. О научном статусе квантовой психологии // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14.
6. Цыганова Н.А., Дрожжина Е.П. Основы паразитологии. Часть 1. Ульяновск, 2011. 92 с.
7. 25 лекций Стэнфордского курса профессора Сапольски Р. Биология поведения человека. URL: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLhOaCg3PsW6FcvrvUokA721U8F88bvkyNL> (дата обращения: 02.02.2022)

С.Б. Пашкин, Д.Д. Морозов

РАЗЛИЧИЯ САМОРЕАЛИЗАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК РАБОТАЮЩИХ И НЕРАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Приведены результаты исследования самореализационных характеристик студентов-психологов, совмещающих и не совмещающих учебную и профессиональную деятельность. Представлены значимые различия по целому ряду характеристик. Анализируются отличия в структуре взаимосвязей параметров самореализации у испытуемых.

Ключевые слова: студент, потребности, самоактуализация, самоотношение, смысложизненные ориентации.

S.B. Pashkin, D.D. Morozov

DIFFERENCES IN SELF-ACTUALIZATION CHARACTERISTICS OF WORKING AND NON-WORKING STUDENTS

Abstract. The results of the study of self-actualization characteristics of psychology students who combine and do not combine academic and professional activities are presented. Significant differences in a number of characteristics are presented. The differences in the structure of interrelations of the parameters of self-realization in the subjects are analyzed.

Keywords: student, needs, self-actualization, self-attitude, life-meaning orientations.

Самореализация - неотъемлемый атрибут развития личности взрослого человека, раскрытия и осуществления его потенций (Коростылева Л.А., 2000). В свете этого настоящее исследование, целью которого является выявление и анализ показателей самореализации у студентов и работающих студентов, приобретает особую актуальность.

Наличие самоактуализационных и интегральных личностных характеристик определенной степени выраженности - необходимое условие для самореализации в профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, ведь педагог как психологически зрелая личность, готовая к освоению новых профессиональных возможностей, должна обладать высокой степенью самоактуализации. Особую важность для исследования предпосылок самореализации приобретает также изучение возможных взаимосвязей самоактуализационных и личностных характеристик.

Гипотеза нашего исследования состояла в предположении, что у студентов, которые лишь учатся или совмещают учебу с работой, показатели процесса самореализации имеют свою специфику, потому что на разных этапах жизненного пути процесс самореализации протекает по-разному. Для проверки выдвинутой гипотезы в ходе исследования нами решались следующие задачи: 1) выявление показателей самореализации у студентов гуманитарного вуза как только учащихся, так и совмещающих учебную и трудовую деятельность; 2) анализ выраженности параметров самореализации; 3) выявление значимых отличий между характеристиками самореализации по выборкам; 4) выявление и анализ взаимосвязей между исследуемыми показателями и их структурных изменений.

Всего в исследовании приняли участие 75 человек. Из них: первая выборка 40 человек – студенты - психологи бакалавриата и специалитета первого и второго курсов очной формы обучения Института психологии РГПУ имени А.И. Герцена. Возрастной состав - 17-19 лет. Вторая выборка 35 человек студентов-психологов бакалавриата и магистратуры (очная и заочная формы обучения) Института психологии РГПУ имени А.И. Герцена, которые совмещают учебную деятельность с работой (психологи, педагоги, менеджеры, продавцы, официанты, журналисты, работники в сфере PR). Возрастной состав - 19-33 года. Все испытуемые – женщины.

Проблема предпосылок самореализации рассматривалась в следующих аспектах: в плане самоактуализационных характеристик субъекта; его личностных свойств и самоотношения; его смысложизненных ориентации.

Для изучения предпосылок самореализации испытуемых нами были использованы четыре методики, на наш взгляд, наиболее отвечающие цели данного исследования: методика «Самоактуализационный

тест» (САТ) для исследования самоактуализационных характеристик [Самоактуализационный..., 1995]; методика Р. Кеттелла для оценки выраженности личностных свойств [Капустина, 2006; Практикум..., 1988]; тест-опросник самооотношения В.В. Столина и С.Р. Панталева [Панталева, 1989]; тест смысло-жизненных ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева [Психодиагностическая..., 1992].

Далее полученные нами данные были обработаны с помощью математико-статистических методов. Для выявления статистически значимых отличий по исследуемым нами параметрам между испытуемыми трех групп мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 1.

Выявлен ряд значимых отличий в самоактуализационных и смысло-жизненных характеристиках между группами работающих и неработающих студенток. Значимые отличия касались гибкости поведения, причем наиболее быстро способны реагировать на изменяющуюся ситуацию работающие студентки. Возможно, это связано с тем, что они включены в два процесса - одновременно заняты в учебной и трудовой деятельности, поэтому им приходится чаще переключаться с одной на другую.

Таблица 1.

Самоактуализационные, смысло-жизненные, личностные характеристики и параметры самооотношения, имеющие значимые отличия

Характеристика	1-я и 2-я выборки	
	1-я	2-я
Гибкость поведения	13,91	13,13*
Контактность	9,12	9,76
Познавательные потребности	4,97	5,02
Глобальное самооотношение	16,91	18,17*
Самоуважение	8,41	8,90
Самоуверенность	5,26	5,70
Самообвинение	4,14	4,70
Самопонимание	2,53	2,94*
Цели в жизни	33,17	32,23
Процесс жизни	38,50	32,96*
Общительность (А)	7,17	6,15*
Интеллект (В)	6,59	7,15
Экспрессивность (F)	6,21	5,31**
Смелость (Н)	6,03	5,35
Подозрительность (L)	6,47	5,63*
Дипломатичность (N)	5,82	5,65
Тревожность (О)	5,09	5,43
Радикализм (Qi)	5,62	5,41
Нонконформизм (Q ₂)	4,41	5,33**
Самоконтроль (Q ₃)	5,35	5,10

Примечание. Примечание. *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$.

Выявлены значимые отличия в показателях самооотношения (по В.В. Столину, С.Р. Панталева). Наибольшее количество значимых отличий имеет место между неработающими студентками и теми, кто уже имеет опыт работы. Они касаются глобального самооотношения, самоуважения, самоуверенности, самообвинения, самопонимания. Т.е. у первокурсников и второкурсников имеет место внутренне недифференцированное чувство «за» или «против» самого себя, невысокая вера в свои силы, способности в сочетании с экстернальностью. Низкое самопонимание приводит к тому, что они не осознают в полной мере свои возможности, поэтому могут сомневаться в себе и не верить в себя. А оценка и осознание лишь отдельных своих свойств и качеств может приводить к неконструктивному поведению и взаимодействию.

Неработающие студентки демонстрируют меньшую компетентность во времени и большую подверженность внешнему влиянию, конформность («внешняя поддержка»). В целом можно сказать, что у неработающих студенток имеют место элементы некоторой инфантильности по сравнению с теми, кто уже попробовал свои силы в профессиональной деятельности. Они более беспечны, жизнерадостны, ориентируются на социальное одобрение.

Статья является логическим продолжением наших предыдущих исследований [Кораблина, 2021а; Кораблина, 2021б; Пашкин, 2021; Пашкин, 2022; Пашкин, 2021в; Пашкин, 2020а; Пашкин, 2020б].

Библиографический список

1. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 99 с.
2. Кораблина Е.П., Пашкин С.Б., Бражник Е.И., Лисовская Н.Б., Абрамова П.Д. Актуальность экзистенциальных данностей при подготовке к профессиональной деятельности помогающего специалиста // Общественный вестник "Сознание". 2021. Т. 23. № 2. С. 17-24.

3. Кораблина Е.П., Пашкин С.Б., Бражник Е.И., Лисовская Н.Б., Абрамова П.Д. Актуальные экзистенциальные проблемы в контексте субъективно-личностных отношений будущих помогающих специалистов // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23. № 10. С. 5-15.
4. Пантилеев С.Р., Столин В.В. Методика исследования самоотношения // Практикум по психодиагностике. Москва : МГУ, 1989. С. 166-172.
5. Пашкин С.Б. Корреляционный анализ взаимосвязей изменения мотивации к профессиональной деятельности у студентов-психологов на начальном и завершающем этапах обучения в вузе // Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 31-ой годовщине Комратского государственного университета «Наука, образование, культура». Комрат : КГУ, 2022. С. 371-375.
6. Пашкин С.Б., Башкирцев В.П., Саркисова Е.А., Шевченко А.О. Теоретический обзор психологической готовности обучающихся в вузах к профессиональной деятельности // Актуальные проблемы военно-научных исследований. 2021. № 1 (19). С. 291-304.
7. Пашкин С.Б., Коваленко Е.А. Исследования профессионального самоопределения обучающихся вузов в психологической науке // Сборник материалов заочной научно-методической конференции «Исследование возможности применения опыта зарубежных стран в высшем образовании для вузов РФ». 24 ноября 2020 года. Петергоф : ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2021. С. 122-127.
8. Пашкин С.Б., Коваленко Е.А. Программа формирования профессионального самоопределения студентов-психологов // Комплексная психологическая помощь в образовании и здравоохранении: материалы X научно-практической конференции, 14 декабря 2020 года. Санкт-Петербург : РГПУ, 2020. С. 82-85.
9. Пашкин С.Б., Коваленко Е.А. Организация и результаты исследования особенностей профессионального самоопределения современных студентов // Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование в военно-инженерном деле: теория и практика». Часть II. Тюмень : ТВВИКУ, 2020. С. 452-457.
10. Психодиагностическая серия. Выпуск 2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). Москва : Смысл, 1992. 16 с.
11. Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. Москва : МГУ, 1988. 141 с.
12. Самоактуализационный тест. Москва : Рос. пед. агентство, 1995. 43 с.

УДК 159.9

А.Н. Певнева

ПРОДУКТИВНОСТЬ РИГИДНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Выявлена продуктивность ригидности по отношению к исследовательскому потенциалу личности, которая требует понимания и анализа, осмысленности и контроля переменных. Проявление ригидности наряду с ее непродуктивной формой с негативными последствиями может скрывать продуктивную форму с позитивными последствиями. Целью данного исследования является выявление положительной взаимосвязи между ригидностью и исследовательским потенциалом студентов. Выявлена положительная связь симптомокомплекса ригидности с когнитивным, мотивационным, поведенческим компонентами у студентов первого и второго курсов. Полученный результат указывает на использование студентами ригидных стратегий, которые помогают им преодолеть требования ситуации, связанные с процессом адаптации.

Ключевые слова: ригидность, когнитивный компонент, мотивационный компонент, поведенческий компонент, исследовательский потенциал.

A.N. Pevneva

PRODUCTIVITY OF RIGIDITY IN STUDENTS' RESEARCH POTENTIAL

Abstract. The productivity of rigidity in relation to the research potential of the personality which requires understanding and analysis, meaningfulness and control of variables is revealed. The manifestation of rigidity along with its non-productive form with negative consequences can conceal a productive form with positive consequences. The purpose of this study is to find a positive relationship between rigidity and students' research potential. A positive relationship between the symptom-complex of rigidity and cognitive, motivational, behavioral components in first and second year students was revealed. The obtained result indicates the use of rigidity strategies by students which help them to overcome the requirements of the situation related to the adaptation process.

Keywords: rigidity, cognitive component, motivational component, behavioral component, research potential.

Большое количество исследований в области ригидности указывает на актуальность проблемы в психологической науке, при этом понятие ригидности не имеет общепризнанного определения. Данное обстоятельство во многом обусловлено природой ее «биполярности», что находит свое отражение в результатах фундаментальных исследований Т.В. Kashdan, J. Rottenberg, (2010), L. Morris, W. Mansell (2018), в которых ригидность и гибкость понимаются как противоположные полюса одного континуума. Сложно оспорить факт того, что психологическая гибкость охватывает широкий спектр способностей, проявляющихся в адаптации к различным ситуационным требованиям, в изменении и перестройке поведенческих стратегий, когда они препятствуют личному или социальному функционированию [Kashdan, 2010, p. 865]. Наряду с этим негибкость когнитивных стратегий (Sternheim, van der Burgh, Berkhout, Dekker, Ruiteg, 2014), или когнитивная ригидность (Meiran, Diamond, Toder, Nemets, 2011), является особенностью, лежащей в основе патологии. Ригидность противопоставлена «активной флексибельности» в работах Г.В. Залевского (2004, 2005) и интерпретируется в контексте фиксированных форм как трудность в корректировке программ поведения.

Традиционно ригидность изучается в трех направлениях: как фиксированная форма поведения (персеверация), проявляющаяся в устойчивых навязчивых повторениях когнитивного, эмоционального или двигательного актов; как результат неврологических повреждений, влияющих на психическое / психологическое здоровье; как интеллектуальная (когнитивная) незрелость, воздействующая на аффективную сферу личности. Частным случаем ее проявления является функционирование «центрированных / децентрированных» когнитивных стратегий (использование одномерных, ригидных «центрированных» когнитивных стратегий свойственно маленьким детям и умственно отсталым взрослым, абсессивно-компульсивным и параноидным пациентам, в сравнении с многомерными, гибкими, «децентрированными» стратегиями, применяемыми старшими детьми и нормативно-развивающимися взрослыми).

В настоящее время результаты исследований по проблеме ригидности характеризуются разобщенностью и в своем большинстве дают представление о природе ригидности как ее непродуктивной форме с негативными последствиями (Залевский, 1976, 1993, 2007, 2008; Галажинский, 1996; Кукуев, Верховцев, 2015; Степанченко, 1999; Ли, 2001; Косова, 2005; Яшин, 2015). Попытки объяснить и доказать проявление ригидности в продуктивной форме с позитивными последствиями встречаются гораздо реже (Корнилова, 2013; Федорова, 2004; Живаева, Стоянова, Логвинова, 2016; Бурец, 2014; Мазур, Пересько, 2019; Бокова, 2014; Козлова, 2007; 2009). Метаанализ данных исследований послужил предпосылкой к проведению исследования, направленного на выявление продуктивности ригидности по отношению к исследовательскому потенциалу субъекта учебной деятельности, подобно тому, как был проанализирован М.А. Холодной (2022) феномен рефлексии в разных диапазонах ее проявления с позитивными и с негативными последствиями [Холодная, 2022].

Исследовательский потенциал является основой научно-исследовательской деятельности студентов. Н.В. Бордовской и коллегами он представлен в виде многомерной разноуровневой системой, включающей индивидуально-психологические качества личности, совокупность которых обеспечивает «способность эффективно и результативно выполнять исследовательскую деятельность, решать исследовательские задачи» [Бордовская, 2017, с. 90]. Когнитивный компонент исследовательского потенциала представлен интеллектуальной составляющей, одним из ключевых элементов которого, наряду с мышлением и способом кодирования информации, является использование когнитивных схем (центрированных / децентрированных) – правил и алгоритмов решения задач. Мотивационный компонент, согласно исследователю, включает побудители исследовательской деятельности, которые обуславливают поиск эффективных стратегий решения задач, связанных с получением нового знания. Побудительным механизмом реализации исследовательской деятельности являются познавательная потребность, любознательность, исследовательская инициативность, эмоциональная вовлеченность в исследование. Поведенческий компонент определяется диспозицией и способностью субъекта управлять собой, своими действиями в процессе реализации исследовательской деятельности. Исследовательский потенциал в целом призван определить границы способностей и навыков субъекта исследовательской деятельности.

Выборку составили 226 добровольцев УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» и УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»: из них 73 ($17,39 \pm 0,69$) студента 1 курса, 52 респондента 2 курса ($18,55 \pm 0,60$), 54 студента 3 курса ($19,24 \pm 0,48$), 47 студентов 4 курса ($20,27 \pm 0,53$). 92,1 % респондентов составили девушки, а доля участников юношей – 7,9 %.

Для диагностики флексибельности был использован «Опросник когнитивной флексибельности» (Cognitive flexibility inventory – CFI) J.P. Dennis, J.S. Vander Wal) в адаптации С.С. Кургиняна и Е.Ю. Осаволук [Осаволук, 2018]. Данный опросник включает шкалы альтернативы (ША) и контроля

(ШК). Структурные компоненты ригидности исследовались с помощью «Томский опросник ригидности» (ТОР) Г.В. Залевского [Залевский, 2004]. Опросник состоит из следующих переменных: симптомокомплекс ригидности (СКР), актуальная ригидность (АР), установочная ригидность (УР), сензитивная ригидность (СР), ригидность как состояние (РСО), преморбидная ригидность (ПМР). При изучении исследовательского потенциала студентов применялся «Опросник исследовательского потенциала» [Бордовская, 2017], представленный общим уровнем исследовательского потенциала (ОУИП), мотивационным компонентом (МК), когнитивным компонентом (КК) и поведенческим компонентом (ПК).

Обработка результатов осуществлялась с помощью блока математико-статистических процедур, включающих коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s), регрессионный анализ и U-критерий Манна–Уитни, представленного в пакете статистических программ Statistica 6.0.

В ходе исследования были получены средние значения по всем переменным исследования.

Отсутствие статистически значимых различий между показателями переменных ригидности у студентов 1 и 2 курсов, а также 3 и 4 курсов позволило сформировать две относительно независимые выборки в количестве $n_1 = 125$ и $n_2 = 101$ респондентов [Лобанов, 2021]. Прежде необходимо отметить, что в результате структурографического анализа по алгоритму А.В. Карпова [Карпов, 2016] у респондентов группы n_1 установлено 14 (93,33 %) высокозначимых ($p < 0,001$) положительно направленных интеркорреляций структурных компонентов ригидности, при этом отсутствует связь показателей установочной ригидности с ригидностью как состояние. Коэффициенты корреляции варьируют в диапазоне от $r_s = 0,36$ до $r_s = 0,72$ при $p < 0,001$. В группе n_2 в структурограмме параметров ригидности установлено 13 (86,66 %) интеркорреляций. Все они носят положительный и устойчивый характер, так как являются значимыми на 1 % уровне ($p < 0,01$), на 0,1 % уровне ($p < 0,001$). При этом отсутствует взаимосвязь между установочной ригидностью и ригидностью как состояние, преморбидной ригидностью. Коэффициенты корреляции варьируют от $r_s = 0,71$ при $p < 0,001$ до $r_s = 0,28$ при $p < 0,01$.

Проведенный регрессионный анализ связи ригидности и выше отмеченных переменных гибкости и исследовательского потенциала позволил обнаружить продуктивность ригидности. В контексте исследования значимым оказалась модель, в которой шкала симптомокомплекса ригидности ($\beta = 0,53$) положительно связана с общим уровнем исследовательского потенциала студентов первого и второго курсов ($F = 8,24$; $p = 0,0000$; $R = 0,36$; $R^2 = 36,23$). Определена положительная связь симптомокомплекса ригидности ($\beta = 0,18$) с мотивационным компонентом ($F = 3,43$; $p = 0,001$; $R = 0,19$; $R^2 = 19,13$). Выявлена взаимосвязь между симптомокомплексом ригидности ($\beta = 0,16$) и когнитивным компонентом ($F = 3,46$; $p = 0,001$; $R = 0,19$; $R^2 = 19,28$) исследовательского потенциала. Наряду с этим показатели ригидности такие, как симптомокомплекс ригидности $r_s = 0,36$ ($p < 0,01$), сензитивная ригидность $r_s = 0,41$ ($p < 0,001$), ригидность как состояние $r_s = 0,25$ ($p < 0,05$) и преморбидная ригидность $r_s = 0,26$ ($p < 0,05$) имеют положительно направленную корреляцию с когнитивным компонентом исследовательского потенциала у студентов 1 курса. Установлена положительная взаимосвязь между симптомокомплексом ригидности ($\beta = 0,44$) и поведенческим компонентом ($F = 7,76$; $p = 0,00000$; $R = 0,19$; $R^2 = 19,28$). Предположительно симптомокомплекс ригидности (по Г.В. Залевскому), включающий склонность к широкому спектру фиксированных форм поведения (персеверации, стереотипии, упрямство, педантизм) и собственно ригидность, а в узком значении трудности в изменении мнения, отношения, установок, мотивов, модуса переживания, буферизируется, тем самым снижая первоначально оценку стресса, связанную со способностью и готовностью субъекта к проведению научно-исследовательской работы, и стимулируя преодоление трудностей в процессе реализации потребности в исследовании и организации своей активности в соответствии с целями и задачами исследовательской деятельности. Эффект буферизации (буфера) проявляется в виде защитного (адаптационного) барьера, выступающего для смягчения стресса, т.е. снижения напряжения, вызванного новой деятельностью, в частности научно-исследовательской, и идентифицируемой как ситуацией неизвестности. Наряду с этим ранее установленные результаты исследования взаимосвязи между ригидностью – гибкостью и исследовательским потенциалом студентов третьего и четвертого курсов отражают влияние альтернативы и особенно контроля как показателей когнитивной флексибельности на общий уровень исследовательского потенциала и поведенческий компонент [Лобанов, 2021].

Таким образом, в исследовании выявлено проявление продуктивной формы ригидности в исследовательском потенциале студентов. Использование ригидных стратегий студентами первого и второго курсов в реализации исследовательского потенциала помогают им снизить напряжение и тем самым преодолеть требования ситуации, связанные с научно-исследовательской деятельностью. У студентов третьего и четвертого курса данная взаимосвязь не выявлена.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Костромина С.Н., Розум С.И., Москвичева Н.Л. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 89–103.

2. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). Томск : Томский государственный университет, 2004. 460 с.
3. Карпов А.В., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Ярославль : ЯрГУ; Москва : Изд. дом РАО, 2016. 644 с.
4. Лобанов А.П., Певнева А.Н. Влияние ригидности – гибкости на исследовательский потенциал студентов // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 6. С. 34–43.
5. Осаволок Е.Ю., Кургинян С.С. Когнитивная гибкость личности: теория, измерение, практика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 1. С. 128–144.
6. Холодная М.А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал. 2022. Т. 4. № 4. С. 15-26.
7. Kashdan T.B., Rottenberg J. Psychological flexibility as a fundamental aspect of health // Clinical Psychology Review. 2010. V. 30. № 7. P. 865–878.

УДК 159.9

И.А. Петухова

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Анализируется проблема развития речевых способностей студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности. Рассматриваются возможности традиционных форм учебной работы и инновационной формы, названной автором «учебно-творческие мастерские». Вводится и обосновывается правомерность сравнительного анализа закономерностей освоения иностранного языка и научно-психологического языка. Обсуждаются конкретные возможности реализации принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на языке научной психологии в процессе решения специальных коммуникативных задач. Высокий уровень коммуникативных компетенций является профессионально значимой способностью будущих психологов.

Ключевые слова: способности, компетенции, речевая деятельность, общение, коммуникативные задачи, клинический психолог.

I.A. Petukhova

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The problem of the development of students' speech abilities in the process of educational and professional activity is analyzed. The possibilities of traditional forms of educational work and the innovative form called by the author "educational and creative workshops" are considered. The author introduces and substantiates the validity of a comparative analysis of the patterns of mastering a foreign language and a scientific and psychological language. The specific possibilities of implementing the principle of interrelated teaching of types of speech activity in the language of scientific psychology in the process of solving special communicative tasks are discussed. A high level of communicative competence is a professionally significant ability of future psychologists.

Keywords: abilities, competencies, speech activity, communication, communicative tasks, clinical psychologist.

Психолог – профессия, требующая свободного владения языковыми и неязыковыми, лингвистическими и паралингвистическими средствами общения, речью как устной, так и письменной. К сожалению, в перечне общепрофессиональных компетенций, которые следует развивать в процессе освоения общей психологии, не присутствуют в должной мере и отчетливом виде требования к формированию коммуникативных способностей студентов, несмотря на имеющиеся здесь богатые возможности. Традиционно коммуникативные компетенции рассматриваются как значимые при обучении иностранным языкам, хотя при обучении психологов они отнюдь не менее важны. В работах И.А. Зимней и представителей основанной ею школы лингвopsихологии [Зимняя, 2001] представлены основные положения теории взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности и реализованы продуктивные пути применения этой теории в практике обучения. Так, И.А. Зимняя делает акцент на различии продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (слушание/аудирование и чтение) видов речевой деятельности. Главным мотивом речевой деятельности является формирование и формулирование мысли средствами языка и/или распрямление смыслового содержания текста автора устного или письменного речевого сообщения. Го-

ворение и аудирование, письмо и чтение образуют четко скоординированные пары, однако ясно, что нельзя научиться говорить самому, опираясь на опыт слушания устных текстов авторитетных авторов, как невозможно научиться письменно излагать свою мысль, опираясь на сформированные навыки чтения пусть даже очень хороших текстов.

Если попытаться провести сравнение языка научной психологии с иностранным языком, можно обнаружить некоторые красивые аналогии. Действительно, язык научной психологии, несомненно, является родственным по отношению к языку житейской психологии, что порою отнюдь не облегчает, но даже затрудняет процесс его освоения. Трудности подстерегают студента-психолога, когда он пытается использовать привычные слова из своего житейского опыта и вдруг обнаруживает, что стресс может повышать продуктивность деятельности, если это операциональный стресс, а радость, рассматриваемая как стеническая эмоция, может разрушать деятельность, если превышен некий ее оптимум и т.п. То есть, слова быденного языка постепенно становятся понятиями, нагруженными определенным содержанием. Этот процесс овладения научно-психологическим языком оказывается настолько захватывающим, что студенты-психологи не замечают, как начинают говорить со своими бывшими одноклассниками или студентами других факультетов и специальностей на особом языке, который не понимают их собеседники.

Опираясь на предложенную нами аналогию, сформулируем некоторые положения, которые следует учитывать при построении обучения студентов основным видам речевой деятельности на научно-психологическом языке: говорению, письму, аудированию и чтению с целью развития их коммуникативных компетенций.

Для активного овладения говорением на научно-психологическом языке субъекту необходимо учиться самостоятельно формировать и формулировать свою мысль адекватными средствами. Преподаватель видит, кто из студентов не опускает поднятую для ответа на еще не заданный вопрос руку, а кто стесняется поднять глаза на преподавателя не потому, что не знает ответ, а потому что боится звука собственного голоса. Задача преподавателя состоит здесь в том, чтобы научить первых слушать и слышать собеседника, говорить точно и лаконично, чтобы они понятно для других излагали некое содержание, что легко проверяется обращением к любому промолчавшему студенту и в случае его неудачного ответа, первый студент ищет иные средства изложения своей мысли. Задача преподавателя в работе с «молчунами» совершенно иная и сводится к работе на личностно-психологическом уровне путем повышения самооценки и уверенности студента в имеющихся у него знаниях. Об успешной работе с таким студентом говорит изменение его позы, направленность взгляда, румянец, улыбка и, наконец, поднятая рука. Задача развития речевой деятельности говорения может продуктивно решаться как в форме традиционных семинарских занятий, так и в процессе проведения учебно-творческих мастерских. Например, обсуждая плюсы и минусы дистантной формы обучения, студент не просто заявляет свою позицию типа нравится/не нравится, но ищет аргументы, выстраивает их в единый логический ряд, обосновывает свою позицию, убеждает слушателей в ее правомерности, может усилить ее, вводя в свое рассуждение дополнительные аргументы, или может изменить или вообще отказаться от своей первоначальной позиции под влиянием «вновь открывшихся обстоятельств» – аргументов активных его слушателей, со-участников дискуссии.

Для овладения письмом на научно-психологическом языке нужно учиться самостоятельно писать тексты, в которых формулируется и разворачивается мысль автора речевого сообщения. Как преподаватель, я уже давно (с появлением интернета) не использую такую форму учебной работы как реферат. Действительно, в сети имеются тексты рефератов (и не только рефератов) на любую тему. Поэтому делать вид, что студент получил задание и выполнил его, а преподаватель сделал вид, что проверил сданную работу и выставил студенту вождеденные баллы – это профанация работы. К обучению письму на научном психологическом языке это никакого отношения не имеет. Адекватной формой учебной работы, направленной на обучение письму, на мой взгляд, является творческое эссе. Тема эссе, как правило, четко не задается и не совпадает с контрольными вопросами к семинару или экзамену, а формулируется как некая проблема, имеющая различные аспекты для обсуждения. Например, «Плюсы и минусы дистанта» – после выхода на очную форму обучения; «Этические принципы взаимодействия психотерапевта с пациентом» – по материалам фильма А.Хичкока «Завороженный»; «Общая психология: что я получил за прошедшие два года и чего мне не хватило» – как завершающая итоговая ретрофлексия, т.д. Переписывание текстов других авторов не относится к письму как виду речевой деятельности, однако хорошие результаты в плане развития письма дает выполнение заданий по составлению «шпаргалок» по конкретной теме со ссылками на работы авторов. В таких «шпаргалках» студент не занимается простым переписыванием фрагментов текста, но учится выделять основные «смысловые вехи» (термин Н.И. Жинкина) его содержания с тем, чтобы, опираясь на эти вехи, восстановить мысль автора речевого сообщения.

Для овладения слушанием (аудированием) как видом речевой деятельности необходимо учиться адекватно понимать текст автора речевого сообщения, его главную интенцию, различать собственно

текст, подтекст, контекст, выделять основные смысловые вехи устно презентуемого текста. Исключительно продуктивную роль в решении этой задачи играют учебно-творческие мастерские в форме онлайн участия студентов в научных конференциях. Преподаватель сообщает студентам группы о предстоящей конференции, высылает на адрес группы ее программу. С участием преподавателя студенты выбирают наиболее заинтересовавшую их секцию, согласовывают это со своим расписанием, поскольку снимать студентов с каких бы то ни было занятий недозволительно. Студент слушает доклад (чаще всего не один, а несколько), составляет конспект этого доклада, по которому далее составляет текст собственного творческого эссе, включающего в себя не только основные положения доклада, но и свои оценки, связь с темами учебной программы, свои интересы, планы своей будущей работы и т.д. Так, например, студенты второго курса, обучающиеся по специальности «клиническая психология» в Институте психологии им. Л.С.Выготского РГГУ, в ноябре и декабре 2021 г. приняли участие в двух серьезных научных конференциях: Международной конференции «Творчество и одаренность» (Лауреат премии «Золотая Психея» в номинации «Событие года») и в Международном форуме «Психология - образованию». Представленные студентами творческие эссе отличались осмысленностью, наличием профессиональных суждений и аргументированных оценок, использованием грамотного научного психологического языка. Практически в каждом эссе студенты эмоционально отмечали свою «взрослость» и причастность к событиям в научно-психологическом мире, обосновывали желание продолжать работу такого типа, что свидетельствует о развитии интереса к содержанию своей будущей профессиональной деятельности.

Для овладения чтением текстов на научно-психологическом языке необходимо именно читать, а не слушать пересказы кем-то прочитанных текстов. Разные авторы даже на одну и ту же тему пишут тексты по-разному, и это дает возможность изучить проблему во всей полноте, а не односторонне. С другой стороны, один и тот же автор со временем начинает узнаваться по стилю, по предпочитаемым средствам и способам выражения своей мысли. Определить деятельность как «молярную, неаддитивную единицу жизни» мог, конечно же, только А.Н.Леонтьев [Леонтьев, 1977]. Хорошие результаты обучения чтению дает работа с оригинальными текстами, помещенными в Хрестоматии по Общей психологии. Я и мои студенты опираемся на осмысленно составленные В.В.Петуховым, Ю.Б.Дормашевым и С.А.Капустиным хрестоматии, включающие в себя блестящие тексты классических и современных авторов, которых просто нельзя не знать. Замечу, что обычно я правлю грамматические ошибки в текстах эссе, но оценки за это не снижаю, обеспечивая, тем не менее, важную индивидуальную обратную связь с теми, кто в недалеком будущем, выступая как клинический психолог с высшим университетским образованием, будет писать заключения, рекомендации, статьи, доклады и проч.

Таким образом, проводя сравнение изучения научной психологии с изучением иностранного языка, мы приходим к выводу о необходимости именно взаимосвязанного обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности на этом новом для студентов языке их будущего профессионального общения, их будущей профессиональной деятельности. Вместе с формированием профессиональных когнитивных и личностных компетенций следует уделять особое внимание развитию коммуникативных компетенций будущих клинических психологов. Коммуникативные компетенции складываются в ходе решения специальных коммуникативных речевых задач, среди которых специалисты выделяют следующие: сообщить побудить, убедить, внушить, одобрить, объяснить, рассказать, описать, информировать, доказать или опровергнуть и другие. Именно эти коммуникативные речевые задачи включаются нами в процесс обучения как в форме семинарской работы по освоению учебной дисциплины «Общая психология», так и в форме инновационной работы в Учебно-творческих мастерских [Петухова, 2022а; Петухова, 2022б; Петухова, 2022в; Петухова, 2022г].

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : МОДЭК, МПСИ, 2001. 432 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
3. Петухова И.А. К вопросу о развитии личности студента в современных условиях обучения: плюсы и минусы «дистанта» // Актуальная наука. 2022а. № 2(49). С. 117-121.
4. Петухова И.А. Роль учебно-творческих мастерских в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-психологов // Педагог XXI : Сборник научных статей по итогам I Международного конкурса педагогических идей и разработок. Волгоград : НИЦ «Абсолют», 2022б. С. 58-62.
5. Петухова И.А. Учебно-творческие мастерские в профессиональном становлении психолога // Практическая психология и новая реальность: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (г. Москва, 26-27 февраля 2022 года). Москва : МИТУ-МАСИ, 2022в. С. 95-100.
6. Петухова И.А. От студенческой группы к учебно-профессиональной общности // Педагогические чтения. Ежегодник. Вып. 4. Волгоград: НИЦ «Абсолют», 2022г. С. 55-60.

В.А. Пикта, С.В. Марихин

ФЕНОМЕН ЭКСПЕРТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ, ЗАНЯТЫХ В ТОРГОВЛЕ

Аннотация. Исследование проведено на базе коммерческого предприятия успешно работающего в Санкт-Петербурге более 20 лет. В центре внимания продающие специалисты, мужчины и женщины, в общей сложности 28 человек возраста средней и поздней зрелости. В качестве основного метода выбрано наблюдение, которое продолжалось две недели. Проведено интервью с руководящими сотрудниками. Выявлены и описаны их ключевые навыки и деловые качества, совокупность которых составляют основу экспертной компетентности в рассматриваемой отрасли. Отмечено формирование аналогичных профессиональных черт у рядового персонала. Сделаны выводы. Приведены библиографические ссылки на авторитетные источники.

Ключевые слова: Психология развития; возрастная психология; Акмеология; специалисты, занятые в торговле; период средней зрелости; период поздней зрелости; профессиональная деятельность; развитие личности; развитие способностей.

V.A. Pikta, S.V. Marihin

THE PHENOMENON OF EXPERT COMPETENCE AS A RESULT OF THE DEVELOPMENT OF ABILITIES AND TALENTS OF SALES STAFF

Abstract. The study was conducted on the basis of a commercial enterprise. The company has been successfully operating in St. Petersburg for over 20 years. The focus is on sales personnel, male and female, a total of 28 middle-aged and late-adults. Observation, which lasted two weeks, was chosen as the main method. The interview with senior staff was conducted. Their key skills and business qualities are identified and described, the totality of which forms the basis of expert competence in the industry under consideration. The formation of similar professional traits among ordinary personnel was noted. Conclusions are drawn. Bibliographic references to authoritative sources are given.

Keywords: Developmental psychology; Age-related psychology; Acmeology; trade professionals; period of middle adulthood; period of late adulthood; professional activity; personal development; ability development.

Торговля – один из основных видов человеческой деятельности. В той или иной степени в нее вовлечен каждый. Мы покупаем товары, заказываем доставки, оплачиваем услуги и, так или иначе, продаем и переводим в денежные единицы свой труд.

На сегодняшний день торговля является основным источником дохода современного общества. От эффективности работы данной сферы зависит функционирование всех прочих отраслей экономики. Как следствие значимое воздействие на торговлю оказывает политическая ситуация в государстве и за его пределами, о чем наглядно свидетельствуют последние мировые события.

Но даже во время кризиса и в самых тяжелых условиях есть те, кто развивается и показывает прирост финансовых показателей. При равных стартовых данных один человек добьется успеха, а другой окажется ни с чем. Большое значение, конечно же, играет внешний фактор, но определяющим остается профессионализм и уровень компетенции об этом рассуждают в своих трудах такие ученые как Шуванов В. И. [Шуванов, 1997] и Андреева И.В. [Андреева, 2005].

Настоящее исследование мы проведем на базе компании «Дельта». Предприятие работает в Санкт-Петербурге с 1995 года, осуществляя поставки строительных материалов покупателям в Северо-Западном федеральном округе и других регионах России. В центре внимания продающие специалисты подразделения «Север», где трудятся 28 человек, из которых 21 мужчина и 7 женщин. Возрастная категория от 27 до 43 лет - период ранней и средней зрелости. Средний стаж в компании 7.9 года, в профессии - более 10 лет.

Сфера деятельности очень емкая, поэтому товарный ассортимент компании разделен на 4 основных направления - каждое возглавляет отдельный сотрудник, среди которых 3 мужчин и 1 женщина. Это эффективные специалисты, обладающие обширным набором профильных знаний и навыков, а также непрекаемым авторитетом в коллективе. Их опыт и деловые качества позволяют принимать корректные взвешенные решения даже в самых сложных условиях и стрессовых ситуациях. Данный уровень профес-

сионализма, с полной уверенностью можно назвать «Экспертной компетенцией». Мы провели интервью с руководителями направлений и в течение 2-х недель наблюдали за работой подразделения в целом.

Для сохранения конфиденциальности название компании изменено, личные данные участников не разглашаются.

Профессиональная деятельность является определяющей в период средней взрослости. В сутках 24 часа, и в будний день среднестатистический житель большого города проводит 8-10 из них на работе, делая перерыв на обед. Дорога только в одну сторону, как правило, занимает не менее 40 минут - сегодня это считается нормой. Таким образом, личное неразрывно переплетается с профессиональным. Пикта В.А. и Марихин С.В. касаются этой темы в своей статье «Профессиональная деятельность и личностные особенности специалистов, занятых в сфере торговли» [Пикта, 2021]. Появляются черты характера, свойственные определенной специальности, формируются профессиональные привычки и заболевания.

Эффективность трудовой деятельности напрямую зависит от природных способностей, уровень их развития и постоянное оттачивание навыков – верный путь к успеху. Одаренный человек может совершить более стремительный рывок на старте, но итоговый результат, в любом случае, будет зависеть от трудолюбия и самодисциплины.

Ключевые навыки и деловые качества, необходимые специалисту коммерческого сектора, задействованному в управлении персоналом, упоминают Столяренко Л.Д. [Столяренко, 2014] и Мелия М.И. [Мелия, 2015]. Работа, проделанная нами в рамках настоящего исследования, позволила выявить у руководителей товарных направлений следующие из них.

Коммуникабельность. В данном случае, имеется ввиду мастерство установления и поддержания деловых и межличностных контактов во всех аспектах этого процесса. В частности сюда можно отнести умение работать с возражениями и отстаивать свою точку зрения, как на профессиональном, так и личном фронте. Конечно же, ни один конструктивный диалог не возможен без умения слушать. Причем не только слушать, но и слышать собеседника. Поэтому неотступным супником коммуникабельности является эмпатия. Эффективности добавляет использование некоторых психологических приемов, направленных на убеждение и поворот разговора в нужное русло, например, правило «Трех «да»»: когда человек ответил «да» 2 раза, с большой долей вероятности он ответит «да» и в третий раз. Но определяющим фактором качества коммуникаций, является их естественность и простота - нет шаблонных или заученных фраз. Разговор строится легко и не принужденно. С подобными людьми хочется общаться и взаимодействовать.

Эмоциональный интеллект. Навык так же раскрывается на уровне коммуникаций, однако, мы считали правильным вынести его отдельно. Дело в том, что здесь речь идет о способности распознавать эмоции и управлять ими, причем как у собеседника, так и у себя самого. Каждому из нас порой сложно сдерживать гнев или не показывать обиду и разочарование. В большинстве случаев для оттачивания этого навыка требуется длительная работа над собой. В ходе интервью, мы намеренно использовали вопросы, которые могут быть не удобными для участников исследования. В их моментальной реакции можно было проследить возмущение или замешательство, которые вспыхивали на секунду и угасали. Иногда для подавления не желательных реакций и контроля своих эмоций руководители направлений использовали особые приемы. Например, у одного из них на стол стоял стакан с водой, в момент, когда нужно собраться с мыслями или взять паузу он делал пару глотков. Действие выглядело естественно и не вызывало лишних вопросов, однако, давало возможность сбалансировать эмоциональный фон.

Креативность и нестандартное мышление. Человек, действия которого легко предугадать, вряд ли может быть сильным оппонентом в полемике. Его легко вывести на нужный ритм, заставить волноваться или расслабиться. Просчитывая наперед поведение собеседника, мы получаем возможность усилить свою позицию в споре заранее подготовленными контраргументами. Поэтому нестандартность мышления очень важна для руководящих и принимающих решение сотрудников. Наиболее полезное ее применение нам удалось наблюдать при разрешении противоречий и конфликтов. Был случай, когда для урегулирования ситуации менеджер предложил весь арсенал доступных ему средств и методов - клиент все планомерно отклонил. Подключился руководитель и сгенерировал принципиально новое решение, которое устроило обе стороны.

Профессиональные качества. В разрезе психологического исследования аспект маркетинга или технических знаний продукта представляет наименьший интерес. Данной темы касается Бороздина Г. В. [Бороздина, 2006] в своих трудах. Однако, без этого эффективная работа руководителей товарных направлений была бы невозможной. Поэтому подобные качества мы объединили в одну группу и просто перечислим их без описания и расстановки акцентов. Сюда относятся: знание товара, его конкурентных преимуществ и недостатков; тезисная грамотность; наличие деловых контактов и авторитет как внутри, так и за пределами компании; презентабельность; дисциплина и т.д.

Наблюдение за работой рядовых сотрудников так же позволило нам сделать ряд выводов. Наиболее интересный из них заключается в том, что ключевые навыки руководителей присутствуют так же и у их подчиненных. В некоторых случаях они выражены менее ярко, часто представлен не полный ассортимент навыков и талантов, иногда имеются недостатки, негативно влияющие на достижение целевых показателей. Однако мы можем с полной уверенностью говорить о том, что люди, работающие с профессионалами, перенимают у них полезные деловые качества. С одной стороны, это базовая стратегия психологической защиты – копировать поведение авторитетной личности, для того чтобы избежать совершения ошибок, и следующего за ними эмоционального дискомфорта. С другой - наставничество и способ нематериальной мотивации персонала, о котором пишут Пикта и Марихин [Пикта, 2021].

Степень преемственности во многом зависит от стажа совместной работы. Использование перенимаемых навыков способствует достижению профессиональных результатов и следующему за ними признанию в коллективе, что в свою очередь формирует положительное подкрепление для дальнейшего самосовершенствования.

Таким образом, проведенное исследование дает нам основание полагать, что развитие базовых навыков и непрерывная работа, направленная на личностный рост, открывают перспективы для достижения уровня экспертной компетентности. Если говорить о сфере торговли, то подобный результат, как правило, можно наблюдать к 30-35 годам и в завершении периода ранней зрелости.

Конечно же, профессиональная деятельность здесь не заканчивается. В нашей стране это даже не середина трудового пути и заслуженный отдых еще совсем далеко. Однако, именно в таком возрасте, собрав необходимый багаж знаний и навыков, человек может с уверенностью сделать шаг по карьерной лестнице, принимая на себя руководящие и административные функции.

Следующая ступень так же временна и как все предыдущие имеет за собой продолжение. Даже на этапах поздней зрелости и по завершении профессионального пути остается множество направлений для личностного роста. К примеру, очень часто люди находят себя в наставничестве и успешно делятся знаниями со следующим поколением.

Работа – это не только лишь источник материального благополучия, как говорил Александр Иванович Герцен: «Только труд дает душевное здоровье — упорный, бодрый труд».

Библиографический список

1. Андреева И.В. Психология коммерции. Санкт-Петербург : Вектор, 2005. 155 с.
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения. Москва : ИНФРА-М, 2006. 224 с.
3. Мелия М.И. Бизнес - это психология. Психологические координаты жизни современного делового человека. Москва : Альпина Паблишер, 2015. 400 с.
4. Пикта В.А., Марихин С.В. Нематериальная мотивация сотрудников, занятых в торговле, как фактор, способствующий развитию и достижению Акме в профессиональной деятельности // Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы психологии развития и образования». Санкт-Петербург : ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2021. С. 97 – 101.
5. Пикта В.А., Марихин С.В. Профессиональная деятельность и личностные особенности специалистов, занятых в сфере торговли // Научное мнение. 2021. №11. С. 64 - 68.
6. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления. Москва : Феникс, 2014. 416 с.
7. Шуванов В.И. Социальная психология менеджмента. Москва : Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. 252 с.

УДК 159.9

М.В. Прохорова, А.В. Савичева, Е.С. Плотникова, Л.А. Козлова

ГОТОВНОСТЬ ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Установлено, что одаренная молодежь достоверно значимо отличается от остальных студентов и аспирантов по готовности к научной деятельности, а также по полученному в школьные годы опыту участия в научных мероприятиях. Одаренная молодежь обладает опытом побед на международных и всероссийских научно-исследовательских конкурсах и олимпиадах. Указанные показатели детерминируют готовность студентов и аспирантов к научной деятельности. Участниками исследования стали 788 респондентов, обучающихся в 6 российских вузах в бакалавриате, специалитете, магистратуре и аспирантуре. Для сбора данных использовалась авторская анкета. При обработке данных применялись методы описательной статистики, непараметрический критерий Манн-Уитни, корреляционный анализ, ANOVA.

Ключевые слова: готовность к научной деятельности, одаренная молодежь, одаренные студенты и аспиранты, победители научных конкурсов, научная карьера.

M.V. Prokhorova, A.V. Savicheva, E.S. Plotnikova, L.A. Kozlova

GIFTED YOUTH'S READINESS FOR SCIENTIFIC ACTIVITY

Abstract. It is revealed that gifted young people significantly differ from other students and postgraduates in their readiness for scientific activity, as well as in the experience gained in school years of participating in scientific events. Gifted youth possesses experience of winning international and all-Russian scientific research competitions and academic Olympics. These indicators determine the readiness of students and postgraduates for scientific activity. 788 respondents, studying at 6 Russian universities in bachelor's, specialist's, master's, postgraduate's degrees programs, took part in the research. The author's questionnaire was used to collect data. When processing the data, descriptive statistics methods, non-parametric Mann-Whitney test, correlation analysis, ANOVA were applied.

Keywords: readiness for scientific activity, professional plans, gifted youth, gifted students and post-graduates, winners of scientific competitions, scientific career.

При поддержке Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

By the support of the federal academic leadership program «Priority 2030» of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

Изменения, происходящие в разных сферах жизни граждан РФ на фоне санкций (экономических, торговых и т.д.), пандемии COVID-19 и других событий, обостряют вопрос о необходимости научно-технологического прорыва в стране [Золин, 2019]. Обеспечение такого прогресса и конкурентоспособности российской науки возможно посредством привлечения молодых одаренных научных кадров, отличающихся высокой заинтересованностью [Указ Президента..., 2022], возможностью предложить уникальные идеи с учетом современных тенденций, а также способных достичь желательных результатов (в соответствии с взглядами В.Д. Шадрикова на одаренность) [Шадриков, 2019].

Увеличение численности талантливой молодежи в сфере научных исследований и разработок является одной из основных национальных задач на ближайшие 10 лет (согласно Указу Президента РФ от 25.04.2022 № 231) [Указ Президента..., 2022]. Решение этой задачи осложняется тем, что численность молодых ученых в России сокращается. За десять лет, с 2009 г. по 2019 г., количество молодых научных кадров уменьшилось в 1,8 раз [Салтанова..., 2022]. Средний возраст российских ученых постоянно повышается. В 2019 г. для докторов наук он составил 64 года, для кандидатов наук – 51 год, для ученых без степени – 43 года [Салтанова..., 2022].

Привлечение молодых научных сотрудников в академическую сферу и удержание в ней является одним из основных условий реализации амбициозных научных проектов государственного уровня [Петрук, 2022]. Для выполнения этого условия необходимо найти наиболее эффективные методы вовлечения талантливой молодежи в науку. Выявление детерминант, влияющих на готовность молодых людей заниматься научной деятельностью, отчасти поможет решить эту задачу.

Исследования показывают, что на научную идентичность (готовность заниматься деятельностью, связанной с наукой) влияют: неравенство, связанное с капиталом, доминирующие образовательные и социальные представления о науке, образовательные факторы и практическая научная деятельность [Archer, 2020]. K.N. Smith, A.J. Jaeger, D. Thomas в своей работе отмечают, что научные олимпиады могут влиять на академические и карьерные интересы и траектории участников [Smith, 2019]; аналогичные данные получены и другими исследователями [Kutakova, 2015; Sahin, 2014]. Участие в научных конкурсах также позитивно связано со стремлением подростков к научной карьере [Steeagh, 2021]. Отмечается важность предоставления молодым людям возможности выполнения научно-исследовательской работы и поощрение этой деятельности [Dick, 1991]. К числу ставших весьма актуальными во время пандемии каналов выявления одаренных студентов относятся онлайн конкурсы и олимпиады [Прохорова, 2021a; Прохорова, 2021б], позволяющие молодым людям проявлять и развивать свои способности, благоприятно влияющие на продуктивность профессиональной деятельности, в том числе научной [Слепко, 2021]. Успешное участие в конкурсах положительно влияет на самооценку молодежи, с одной стороны, укрепляя ее уверенность в своих силах, а с другой, способствует формированию более точных представлений о своих возможностях в той или иной профессиональной деятельности [Орел, 1990].

Результаты проведенного выше теоретического анализа позволяют предположить, что участие студентов и аспирантов в их школьные годы в научно-исследовательских конкурсах и олимпиадах будет способствовать формированию научной идентичности, которая возрастает при положительном опыте участия в высоко рейтинговых научно-исследовательских конкурсах в школьном возрасте. Для проверки указанных гипотез была поставлена цель – выявить относительную готовность одаренной молодежи заниматься научной деятельностью. Для достижения указанной цели были сформулированы следующие задачи: установить объективные критерии, позволяющие выделить одаренную к науке молодежь из общей выборки; выявить, как соотносятся показатели готовности к науке у одаренных студентов и аспирантов и другой части молодежи, обучающейся в вузах; определить роль участия и побед в высоко рейтинговых научных конкурсах в школьном возрасте для формирования готовности к научной деятельности у молодежи.

Выборка исследования. Всего в исследовании приняли участие 788 студентов и аспирантов из 6 российских вузов, работающих в 5 российских регионах (Республика Крым, г. Севастополь, Нижегородская, Самарская и Ярославская области), которые составили так называемую общую выборку. Участники исследования обучаются в сфере социогуманитарных наук (537), естествознания и точных наук (37), получают прикладные знания, навыки и умения (214). Средний возраст респондентов составил 21 год, минимальный – 15 лет, максимальный – 35 лет. Среди респондентов 533 девушки и 255 юношей. Среди респондентов 768 студентов всех уровней подготовки и 20 аспирантов. В дальнейшем общая выборка (n) была разделена на две части.

В первую группу (n_1), которая составила 13,4% от общей выборки, вошли 106 студентов и аспирантов, которые в школьном возрасте участвовали в международных и всероссийских конкурсах и профильных олимпиадах, становясь победителями и призерами. Среди них 97 студентов и 9 аспирантов. В контексте данного исследования эта выборка, в которую вошли 86 девушек и 20 юношей, будет именоваться «одаренная молодежь» или «одаренные студенты и аспиранты». Средний возраст респондентов составил 22 года, минимальный – 18 лет, максимальный – 34 года. Участники исследования обучаются в сфере социогуманитарных наук (78), естествознания и точных наук (10), получают прикладные знания, навыки и умения (18).

Во вторую группу (n_2), которая составила 86,4% от общей выборки, вошли остальные участники исследования: 671 студент и 11 аспирантов. Среди них 447 девушек и 235 юношей. Средний возраст респондентов составил 20,84 лет, минимальный – 15 лет, максимальный – 35 лет. Участники второй группы обучаются в сфере социогуманитарных наук (459), естествознания и точных наук (27), получают прикладные знания, навыки и умения (196).

Сбор данных производился с помощью специально разработанной анкеты, в которой наряду с общими сведениями о респондентах (возраст, пол, образовательный статус, профиль подготовки) выяснялась готовность строить научную карьеру, а также успехи в научно-исследовательской деятельности в школьном возрасте. Готовность к построению научной карьеры оценивалась по двухбалльной шкале. Два балла получали респонденты, планирующие посвятить свою жизнь науке; один балл – участники исследования, рассматривающие работу ученого как один из этапов карьерного пути; ноль баллов ставилось в том случае, если молодые люди не собирались заниматься научной деятельностью профессионально. За победы и призовые места в научно-исследовательских конкурсах и олимпиадах респонденты получали один балл, а при отсутствии достижений ставился ноль. Уровень научных мероприятий, в которых участвовали респонденты, оценивался по четырехбалльной шкале. Участие в международных конкурсах оценивалось следующим образом: 4 балла – за международные конкурсы, 3 балла – за всероссийские конкурсы, 2 балла – за региональные мероприятия, 1 балл ставился за участие в конкурсах своего образовательного учреждения.

При обработке данных применялись методы описательной статистики, непараметрический критерий Манн-Уитни, корреляционный анализ, ANOVA.

Результаты и их обсуждение. На основе данных описательной статистики уже можно предположить, что существуют различия между выборкой одаренных студентов и аспирантов и остальными респондентами (рис. 1). Средние значения одаренной молодежи заметно выше как в случае достижений, так и уровня конкурса (n_1), чем у остальных респондентов (n_2) или в общей выборке (n).

Применение непараметрического критерия Манн-Уитни позволило подтвердить различия между выборками n_1 и n_2 . Достоверно значимые различия получены по обоим показателям: победы и призовые места на научно-исследовательских конкурсах и олимпиадах ($U=11766,00$; $p=0,000$); уровень конкурсов ($U=1915,00$; $p=0,000$); готовность к построению научной карьеры ($U=27179,00$; $p=0,000$). Те студенты и аспиранты, которые в школьном возрасте участвовали не только в научных конкурсах своей школы и ре-

гиона, но выступали и побеждали на международных и всероссийских конкурсах, более расположены к построению карьеры в научной сфере, чем остальные студенты и аспиранты.

Результаты участия молодежи в школьном возрасте в научно-исследовательских конкурсах и уровень последних тесно связаны между собой ($r=0,485$). Положительные достоверно значимые связи также установлены между готовностью к научной карьере и победами на научных конкурсах ($r=0,179$), а также уровнем мероприятий ($r=0,211$). Невысокий уровень рангового коэффициента корреляции может быть обусловлен нелинейным характером этой связи, что отчасти удалось установить с помощью дисперсионного анализа (рис. 2).

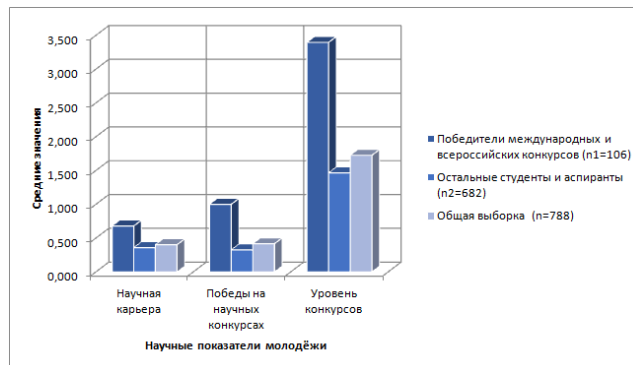


Рисунок 1. Средние значения трех выборок респондентов по результатам и уровню конкурсов

С помощью графика можно увидеть, что у одаренной молодежи представлен линейный характер связи между уровнем конкурсов, в которых она принимала участие, достижением в них высоких результатов и готовностью заниматься научной деятельностью (красная линия). Готовность к научной карьере остальной молодежи возрастает до момента участия во всероссийских соревнованиях, дальше происходит резкое снижение. Коэффициент детерминации для двухфакторного дисперсионного анализа составил: $R^2=0,061$, т.е. около 6% изменений в принятии решения о карьере ученого обусловлены опытом участия в научных конкурсах и побед в них. Однофакторный дисперсионный анализ, проведенный по каждой из независимых переменных, показал, что в диаде влияния преобладает уровень конкурсов ($R^2=0,053$), а не победы в них ($R^2=0,027$). Уровень значимости различий для общей и двух дифференцированных выборок равен 0,000 ($F=7,231$; $F_1=22,521$; $F_2=14,446$).

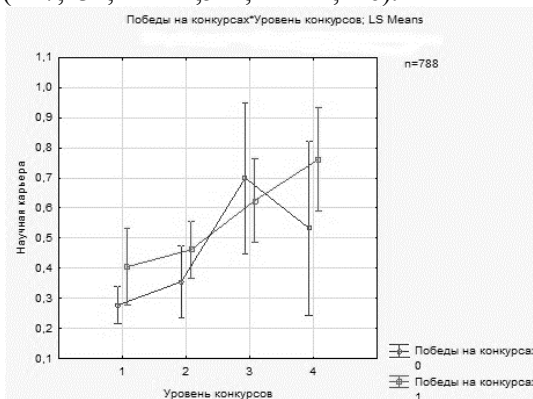


Рисунок 2. Уровень научных конкурсов и их результаты как детерминанты готовности к научной карьере

Заключение. Уровень научных конкурсов и профильных олимпиад в совокупности с победами на подобных мероприятиях в школьные годы представляют объективные критерии для выделения одаренной молодежи из общей выборки студентов и аспирантов. По перечисленным показателям, как и по готовности к научной деятельности, одаренная молодежь достоверно значимо отличается от остальных студентов и аспирантов. Достоверно значимая положительная корреляция установлена между готовностью к научной деятельности и тесно связанными между собой показателями: уровнем научных конкурсов и победой в них. Указанные показатели можно считать детерминантами готовности к научной деятельности. Полученный в школьном возрасте опыт участия в высоко рейтинговых (международных и всероссийских) научных конкурсах и победа в них положительно влияют на готовность к построению научной деятельности, но определяют лишь незначительную часть в принятии решений о карьере ученого. Для выявления других детерминант, способствующих приходу в науку одаренной молодежи, необходимо продолжить исследования по их выявлению и разработке соответствующих рекомендаций.

Библиографический список

1. Золин И.Е. К вопросу о научно-техническом прогрессе, рынке труда и технологическом отставании России // Вестник университета. 2019. № 9. С. 118-124.

2. Орел В.Е. Психологические основы профконсультационной работы со школьниками. Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1990. 84 с.
3. Петрук Г.В. Молодежь в науке: как привлечь и удержать // Территория новых возможностей. 2022. №1. С. 121-129.
4. Проскурин А.Ю., Гражданкина Е.В. Проблема популяризации и привлечения молодежи к научной деятельности // МНИЖ. 2021. №2-3 (104). С. 76-80
5. Прохорова М.В. Онлайн конкурсы как ресурс выявления одаренности студентов // Сб. ст. участников Международной научно-практической конференции «Современные образовательные web-технологии в реализации личностного потенциала обучающихся. Арзамас, 2021. С. 284-287.
6. Прохорова М.В. Онлайн олимпиада как эффективный канал выявления одаренных студентов // Сб. ст. участников Международно-практической конференции «web-технологии в реализации удаленного формата образования». Арзамас, 2021. С. 117-120.
7. Салтанова С.В. Наука России в 10 цифрах // Институт статистических исследований и экономики знаний (Высшая школа экономики). URL : <https://www.hse.ru/monitoring/mnk/news/533854040.html> (Дата обращения: 04.05.2022)
8. Слепко Ю.Н. Психология одаренности: от редукции феномена к теории способностей и одаренности // Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции «Психология творчества и одаренности» с международным участием в 3-х частях. Москва : АГУ, 2021. С.60-64.
9. Указ Президента Российской Федерации от 25.04.2022 № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий». URL : www.kremlin.ru/acts/bank/47771 (Дата обращения: 04.05.2022)
10. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИПРАН, 2019. 274 с.
11. Archer L., Moote J., MacLeod E., Francis B., DeWitt J. ASPIRES 2: Young people's science and career aspirations, age 10-19. London : UCL Institute of Education. 2020. 40 p.
12. Dick T.P., Rallis S.F. Factors and Influences on High School Students' Career Choices // Journal for Research in Mathematics Education. 1991. V. 22, № 4. P. 281-292.
13. Kutakova E., Janstova V. Can be the future career choice influenced by high-school students' experience with the Biology Olympiad? // Proceedings of ICERI2015 Conference 16th-18th November 2015, Seville, Spain. 2015. P. 6442-6450.
14. Sahin A., Gulacar O., Stuessy C. High School Students Perceptions of the Effects of International Science Olympiad on their STEM Career Aspirations and Twenty-First Century Skill Development // Research in Science Education, 2014. P. 1-21. DOI: 10.1007/s11165-014-9439-5.
15. Smith K. N., Jaeger A. J., Thomas, D. "Science Olympiad Is Why I'm Here": the Influence of an Early STEM Program on College and Major Choice // Research in Science Education. 2019. P. 1-17. doi:10.1007/s11165-019-09897-7
16. Steegh A., Hoffler T., Hoft L., Parchmann I. Exploring science competition participants' expectancy-value perceptions and identification: A latent profile analysis // Learning and Instruction. 2021. 74. P. 1-10.

УДК 159.9

И.В. Пшеничнова, А.В. Шипулина

ПРОЯВЛЕНИЯ ПЕРЦЕПТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье раскрываются проявления перцептивных способностей педагогов, показана роль перцептивных механизмов в восприятии учеников, в формировании модели поведения и в установлении контакта с обучающимися. Использование методов опроса и беседы позволило заключить, что наиболее используемым механизмом социальной перцепции у педагогов является стереотипизация. Установлено, что педагоги старшего возраста в большей степени руководствуются социальными стереотипами, а педагоги зрелого возраста чаще опираются на индивидуальные стереотипы.

Ключевые слова: перцептивные способности, педагогическая деятельность, восприятие, механизмы социальной перцепции, стереотипизация.

I.V. Pshenichnova, A.V. Shipulina

MANIFESTATIONS OF PERCEPTUAL ABILITIES OF TEACHERS

Abstract. The article reveals the manifestations of the perceptual abilities of teachers, shows the role of perceptual mechanisms in the perception of students, in the formation of a behavior model and in establishing contact with

students. The use of survey and conversation methods made it possible to conclude that the most used mechanism of social perception among teachers is stereotyping. It has been established that older teachers are more guided by social stereotypes, and older teachers are more likely to rely on individual stereotypes.

Keywords: perceptual abilities, pedagogical activity, perception, mechanisms of social perception, stereotyping.

Перцептивные способности являются одним из ключевых составляющих педагогических способностей в целом. Эффективность общения педагога с обучающимися во многом зависит от адекватности восприятия собеседника. Перцептивные способности педагога образуют органичный комплекс: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние; осуществить разностороннее восприятие и адекватное познание личности учащегося.

Отметим, что познание обучающихся предполагает два направления: 1) восприятие обучающегося как личности; 2) восприятие его субъектом учебно-познавательной деятельности, что означает акцентирование внимания на выявление склонностей учащегося к теоретической или практической деятельности на уроке. При этом опускается его личностная составляющая.

Понятие «социальная перцепция» включает: сам процесс восприятия наблюдаемого поведения; интерпретацию воспринимаемых в терминах причин поведения и ожидаемых последствий; эмоциональную оценку; построение стратегии собственного поведения [Ондар, 2021, с 54].

Проблема заключается в том, что при восприятии ученика педагог сначала анализирует его действия, зачастую интерпретируя их по эффекту «первого впечатления» или в зависимости от собственного мнения по поводу его действий. Одновременно осуществляются эмоциональная оценка собеседника и попытка понять его поведение, а также основанные на этом стратегии изменения поведения и формирование своего собственного поведения. Следующий шаг – это прогнозирование действий собеседника на основании его предполагаемых психологических свойств: «этот преподаватель строг, будет сердиться за незнание предмета», «этот ученик будет ответственно подходить к обучению, будет честен при выполнении поручений» и т.п. Подобные действия прогнозируются с опорой на сделанные ранее выводы, и уже исходя из данных спрогнозированных действий субъекту педагогического процесса строит стратегию поведения по отношению к собеседнику [Маркина, 2016, с. 66]. М.Р. Битянова выделила качества, которые помогают преподавателю воспринять чувства и намерения учеников: интерпретация на основе опыта внешних проявления людей в соотношении с их личностными особенностями: «Что может за этим стоять»; рефлексия, позволяющая разделить свои предубеждения и реальные основания поведения объекта: «Надо посмотреть на эту ситуацию шире»; интеллект, позволяющий отойти от эгоцентрической позиции в оценке действий объекта: «За внешним сходством поведения могут стоять различные причины»; личностная зрелость, позволяющая разделить свои проблемы и процессы интерпретации поведения другого человека: «Личные чувства к объекту процесса социальной перцепции и сам объект – это не одно и то же»; обширный набор поведенческих реакций, позволяет адекватно оценить поведение объекта: «Так нужно вести себя именно в этой ситуации».

Это те самые качества, которые в педагогической деятельности помогают преподавателю оценить и правильно воспринять действия своих учеников, не основываясь на поспешных выводах при опоре на его внешность и жесты, а при глубоком рассмотрении, интерпретации и анализе поступков, мотивов и характеристик учащихся (объектов наблюдения) [Битянова, 2019].

Педагогическая деятельность наполнена всевозможными «рисками» стереотипизации, что проявляется в предписывании объектам восприятия стереотипных и нередко негативных черт (все учителя строгие, не слушают учеников или все ученики ленивые, непослушные, «играют на нервах» и т.п.). Это осложняет процесс восприятия, прогнозирования действий и взаимодействия в учебном процессе. Опираясь на поведение ученика учитель предвосхищает дальнейшие действия учащегося. Учащийся, в свою очередь, опираясь на собственное восприятие педагога формирует свое отношение к нему и моделирует свое поведение и деятельность, основываясь на сделанных выводах. Однако, именно стереотипизация в большинстве случаев педагогической деятельности оказывает решающее влияние на восприятие участников педагогического взаимодействия.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение проявлений перцептивных способностей педагогов и механизмов социальной перцепции в педагогической деятельности. Мы сделали акцент именно на проблеме стереотипизации в системе школьного взаимодействия в ситуации восприятия «педагог – обучающиеся», стремясь определить, каково влияние стереотипизации на фоне остальных механизмов социальной перцепции (благоприятное или неблагоприятное) и как стереотипы сказываются на восприятии учеников.

Исследование перцептивных способностей педагогов проводилось на базе образовательного учреждения ЧОУ «Школа имени свт. Тихона Задонского» города Шуя Ивановской области. Выборочную совокупность составили 20 педагогов школы.

Для выявления наиболее часто используемого социально-перцептивного механизма в педагогической деятельности мы предложили педагогам пройти опросник, который представляет из себя 24 вопроса, разделенные на 6 блоков в соответствии с механизмами восприятия (идентификация, эмпатия, рефлексия, проецирование, децентрация, стереотипизация). После подсчета среднего арифметического мы выявили, что стереотипизация является наиболее часто используемым механизмом социальной перцепции в педагогической деятельности: идентификация – 8,9 баллов; эмпатия – 8,8 баллов; рефлексия – 7,8 баллов; проецирование – 8,45 баллов; децентрация – 8,3 баллов; стереотипизация – 14,15 баллов.

Далее мы перешли к выявлению и изучению социальных стереотипов у педагогов. Для этого мы использовали методику исследования отношения педагогов к стереотипам педагогической профессии Бучиловой И.А. Опросник показал, что 55% опрошенных педагогов относятся к группе преподаватели с выраженными стереотипами, что означает сильную зависимость восприятия учеников от социально-педагогических стереотипов.

Следующим этапом работы стало выявление вектора использования социальных стереотипов (в положительном или отрицательном ключе) в педагогической среде для оценки учащихся. При этом мы учитывали и возраст преподавательского состава – были сформированы две группы: педагоги старшего возраста (55-65 лет) и педагоги зрелого возраста (30-40 лет). Педагогам были предложены для анализа ситуации типа: «Ученик впервые сдал вам домашнюю работу, выполненную на рваном грязном листе и написанную карандашом, но вся работа выполнена правильно. Ваше мнение об этом ученике?» По завершении исследования на основе ответов преподавателей выстраивалась общая картина того, какую оценку преимущественно дают преподаватели (негативную, нейтральную или позитивную), и какие стереотипы они выделяют для данных ситуаций (социальные или личностные).

Проведенная беседа показала, что педагоги старшего возраста 90% своих ответов дают негативную оценку и руководствуются социальными стереотипами как настоящего, так прошедшего веков. Оценка педагогов зрелого возраста на 60% позитивная и на 40% нейтральная, преимущественно преподаватели данной группы опираются на индивидуальные стереотипы, нежели на социальные. Их стереотипы основаны на личном опыте и имеют более мягкую оценку по отношению к учащимся. Однако, так как самый большой уровень стажа в этой группе достиг только 11 лет работы с учащимися, то можно предположить, что относительно небольшой стаж работы педагогов данной группы не успел оказать на них значительно влияние.

Таким образом, педагоги старшей возрастной категории более склонны к социальным стереотипам, более требовательны по отношению к ученикам, более привержены к дисциплине и порядку, нежели преподаватели зрелого возраста, которые руководствуются своими внутренними стереотипами и менее требовательны по отношению к внешнему виду учащихся.

На основании результатов исследования можно сформулировать общие рекомендации педагогам для развития перцептивных способностей.

Преподавателям с умеренно выраженными стереотипами следует использовать в своей педагогической деятельности прочие механизмы, пытаясь воспринять ученика посредством анализа не только внешних признаков, но и анализа их внутренней эмоциональной составляющей, их скрытых мотивов, а также посредством анализа своих собственных эмоций. Учитывая умеренность выраженности стереотипов у данной группы педагогов, создать гармоничную картину использования механизмов для них не составит особого труда, что приведет их наибольшему прогрессу в педагогическом восприятии обучающихся. Для этого рекомендуется проводить больше времени в общении с учащимися, проводить беседы на классных часах, мероприятия с классом (внутриклассные конкурсы, игры, квесты), проводить внутриклассные голосования по проблеме деятельности класса. Подобные действия помогут педагогам взглянуть на учеников с разных сторон их деятельности, проявления эмоций, их мышления и поведения. Анализ процесса и результата выполнения данных мероприятий поможет преподавателям задействовать все механизмы перцепции и получить более полный образ отдельного ученика или всего класса.

Основными направлениями работы с социально-перцептивными стереотипами педагогов с выраженными стереотипами должны стать такие направления, как преодоление негативных стереотипов и закрепление позитивных. Основой для этой работы должна стать рефлексия педагогов, самоанализ своей деятельности, своего поведения, отношения к ученикам и их родителям. При рефлексии необходимо выделять положительные моменты педагогической деятельности и отношений с субъектами учебно-воспитательного процесса и отрицательные, негативные ситуации и взаимоотношения, планировать пути преодоления негативных стереотипов. В преодолении негативных стереотипов педагогам может помочь

организация бесед и практической деятельности с учениками, что позволит получить эмоциональную поддержку и обменяться опытом по преодолению негативных стереотипов.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Познание и понимание людьми друг друга в процессе общения // Школьный психолог, 2019. № 27.
2. Маркина Н.В., Маковецкая Ю.Г. Образ одаренного ученика в восприятии учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1. С. 61-66.
3. Ондар А.Д. Социальная перцепция в психолого-педагогических исследованиях // NovaInfo, 2021. № 127. С. 53-54.

159.99

О.В. Рудыхина

КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМИ ПОКАЗАТЕЛЯМИ СУБЪЕКТНОСТИ

Аннотация. В области современной психологии становятся приоритетными принципы интегративного подхода к изучению различных психических явлений. В представленном исследовании обсуждаются тенденции реализации интегративного подхода в области изучения интеллектуального и субъектного потенциала. Обнаружены когнитивно-стилевые особенности у студентов-будущих педагогов с разными показателями и типами субъектности. Представленные результаты показывают, что выраженность субъектной позиции у студентов проявляется в специфике стиливых параметров, характеризующих осмысление познавательных и социальных ситуаций и предпочтение способов решения проблемных ситуаций.

Ключевые слова: когнитивные и интеллектуальные стили, аналитичность-холистичность, интеллектуальные стили, субъектность, субъект-объектные ориентации, студенты.

O.V. Rudykhina

COGNITIVE AND STYLISTIC FEATURES OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS WITH DIFFERENT INDICATORS OF SUBJECTIVITY

Abstract. In the field of modern psychology, the principles of an integrative approach to the study of various mental phenomena are becoming a priority. The presented study discusses the trends in the implementation of an integrative approach in the field of intellectual and subjective potential study. Cognitive and stylistic features were found in students-future teachers with different indicators and types of subjectivity. The presented results show that the severity of the subjective position of students is manifested in the specifics of the style parameters that characterize the understanding of cognitive and social situations and the preference for ways to solve problem situations.

Keywords: cognitive and intellectual styles, analyticity-holism, intellectual styles, subjectivity, subject-object orientations, students.

Особенностью современного этапа развития психологии является стремление ученых к познанию психической организации человека с позиции интегративного подхода. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что интегративный подход является востребованным в изучении целого ряда психических явлений, в том числе, в исследовании характеристик познавательной сферы личности [Панферов, 2017; Капцов, 2018]. Проявление данной тенденции можно проследить с 50–70-х гг. XX в.: с активного интереса к стиливым характеристикам интеллектуального потенциала личности и научных дискуссий о соотношении когнитивно-стилевых и личностных особенностей [Холодная, 2019; Коржова, 2016; Рудыхина, 2013; Толочек, 2013; и др.]. На данный момент отсутствует единое понимание природы познавательных стилей и общая теория, объясняющая их место в ряду личностных характеристик разных уровней. При этом увеличивается количество работ, в которых представлены попытки изучения стиливых параметров с позиции интегративного подхода. В частности, проводится анализ соотношения познавательных стилей разных уровней, исследование стилей высокого порядка в когнитивно-стилевой иерархии [Рудыхина, 2013; Коржова, 2016], проявляется научный интерес к стилям, интегрирующим как личностные (компоненты мировоззрения), так и социокультурные характеристики (типы ментальности) [Апанович, 2017].

Наряду с вышесказанным в области психологии личности активно разрабатывается проблема субъектности. Интерес к данной теме обусловлен рассмотрением субъектности в качестве интегральной характеристики, проявляющейся в рефлексии собственного внутреннего мира, активном отношении человека к себе и окружающему миру и развивающейся в процессе его жизнедеятельности [Коржова, 2002]. Наиболее полно содержание феномена субъектности раскрыто в целостной концепции человека как субъекта жизнедеятельности Е.Ю. Коржовой. В ее работе введено понятие «субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях», а также представлены одномерная и двухмерная типологии субъект-объектных ориентаций. Е.Ю. Коржова определяет субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях как базовые жизненные ориентации человека, отражающие принципы его взаимодействия с окружающим миром, и разделяет их на основе дихотомических параметров «активность – пассивность» и «творческая - приспособительная направленность» [Коржова, 2002]. Перспективным, но малоизученным исследовательским направлением является определение соотношения стилевых и субъектных характеристик с целью понимания роли активности человека как субъекта жизнедеятельности в изменении когнитивно-стилевых параметров. Большой интерес вызывает исследование взаимосвязи показателей и типов субъект-объектных ориентаций со стилями, отражающими способы осмысления и решения человеком жизненных ситуаций. В этой связи актуально обращение к изучению стиля «аналитичность-холистичность», определяющего осмысление человеком познавательных и социальных ситуаций, и интеллектуальных стилей, отражающих способы постановки и решения проблемных ситуаций.

Цель данного исследования – определить особенности проявления когнитивно-стилевых характеристик у студентов с разными типами субъект-объектных ориентаций и взаимосвязь показателей субъектности с когнитивным стилем «аналитичность-холистичность» и интеллектуальными стилями у студентов-будущих педагогов.

Характеристика выборки: студенты филологического факультета в РГПУ им. А. И. Герцена (возраст $19 \pm 0,68$ лет; $N=80$).

Методики исследования: 1) Опросник жизненных ориентаций (Е.Ю. Коржова) для диагностики показателей и типов субъект-объектных ориентаций [Коржова, 2002]; 2) Шкала Аналитичности–Холистичности (АНС) (Апанович В.В., Знаков В.В., Александров Ю.И.) для определения стиля «аналитичность-холистичность» [Апанович, 2017]; 3) Опросник «Стиль мышления» (А.Ф. Harrison., R.M. Bramson, в адаптации А.А. Алексева, Л.А. Громовой) для диагностики интеллектуальных стилей.

Методы математико-статистической обработки эмпирических данных: первичная описательная статистика, сравнительный анализ с использованием U – критерия Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Анализ полученных данных производился с помощью программы STATISTICA 8.0.

Результаты исследования. В результате сравнительного анализа групп студентов с объектной и субъектной ориентациями обнаружены статистически значимые различия в показателях стилевых характеристик (табл. 1).

Таблица 1.

Значимые различия между группами с объектной и субъектной ориентациями

Наименование показателя	Группа с объектной ориентацией (N=16)	Группа с субъектной ориентацией (N=38)	Z	Значение U – критерия Манна-Уитни
«Каузальная атрибуция»	27,69±6,04	31,58±5,66	-2,07	$U_{эмп} = 194,5; p \leq 0,04$
Идеалистический стиль	50±5,93	54,71±7,04	-2,54	$U_{эмп} = 170; p \leq 0,01$

Примечание. $U_{эмп}$ – эмпирическое значение U – критерия Манна-Уитни; p – уровень значимости; Z – стандартизированное значение

Выявлено, что для студентов с субъектной ориентацией, по сравнению со студентами с объектной ориентацией, в большей степени свойственна выраженность параметра «каузальная атрибуция» в структуре аналитичности-холистичности и идеалистического стиля. Это означает, что для студентов с выраженной субъектной позицией свойственно проявление интеракционизма, определяющего склонность к поиску причин происходящих событий и явлений в окружающей среде, а в процессе решения проблемных ситуаций ориентация на объединение разных позиций и поиск средств для достижения согласия. Учитывая, что параметр «каузальная атрибуция» является компонентом холистического полюса стиля, можно сказать, что выраженность субъектности проявляется в холистических стратегиях: направленности на целостную оценку познавательных и социальных ситуаций, интуитивный характер принятия решений. Холистическая оценка жизненных событий согласуется с ключевыми характеристиками феномена субъектности: выраженность рефлексивных стратегий, стремление рассматривать происходящие со-

бытия в виде неразрывной связи друг с другом, а жизненный путь в виде цепочки взаимодействий с различными жизненными ситуациями. Отмеченные параметры отражают широкий взгляд на окружающую действительность, поэтому холистическую оценку причин происходящих событий возможно рассматривать как релевантную активной жизненной позиции.

Также в нашем исследовании были установлены статистически значимые взаимосвязи показателей субъектности и стилевых характеристик (табл. 2).

Полученный результат свидетельствует о том, что предпочтение новых ситуаций, по сравнению с привычными, и ориентация на преобразование жизненных ситуаций положительно взаимосвязаны с предпочтением относить причины явлений и событий к факторам окружающей среды, а на уровне интеллектуальных стилей – в низкой степени планирования и стремления к получению выгоды в процессе решения проблем. Это означает, что рассмотрение факторов окружающей среды в качестве причины явлений и событий и низкая степень предпочтения практического подхода к решению проблемных ситуаций в большей степени характерны для людей, устремленных к новому и готовых к преобразованию окружающей действительности. Обнаруженные факты можно объяснить ценностно-мотивационной направленностью представителей субъектной ориентации, проявляющейся в стремлении к интеллектуальной активности и ориентации на интуитивное познание [Рудыхина, 2013], что стимулирует человека к активному взаимодействию с окружающим миром на основе гуманистических мотивов и большему учету внешних факторов при объяснении происходящих жизненных событий.

Таблица 2.

Значимые корреляционные связи показателей субъект-объектных ориентаций с компонентами стиля «аналитичность-холистичность» и интеллектуальными стилями (N=80)

Наименование показателя	«Транситуационная подвижность»	«Транситуационное творчество»
«Каузальная атрибуция»	$r_s = 0,32; p \leq 0,01$	$r_s = 0,32; p \leq 0,01$
Прагматический стиль	-	$r_s = - 0,32; p \leq 0,01$

Примечание. r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; p – уровень значимости

Таким образом, можно сделать вывод о существовании взаимосвязей субъектных и стилевых характеристик личности, что проявляется на уровне осмысления жизненных событий и решения проблемных ситуаций. Проведенное исследование вносит вклад в изучение когнитивно-стилевых стратегий человека как субъекта своей жизнедеятельности, обуславливающих понимание, осмысление и выбор способов решения жизненных ситуаций. Полученные результаты требуют проведения дальнейшего исследования, направленного на уточнение места аналитичности-холистичности в иерархии познавательных стилей и ее соотношения с другими стилевыми параметрами. Реализация данного направления в контексте субъектного подхода позволит расширить представления о соотношении разноуровневых стилевых характеристик с показателями субъектности.

Библиографический список

1. Апанович В.В., Знаков В.В., Александров Ю.И. Апробация шкалы аналитичности–холистичности на российской выборке // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 80–96.
2. Капцов А.В. Оценка целостности психологической системы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2 (24). С. 3-15.
3. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. Санкт-Петербург : РГПУ. 2002. 334 с.
4. Коржова Е.Ю., Рудыхина О.В. Возможности типологического подхода в исследовании эпистемологических стилей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 7-17.
5. Панферов В.Н., Знаков В.В., Коржова Е.Ю. (и др.) Интегративный подход к познанию психологии человека. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2017. 296 с.
6. Рудыхина О.В. Структура и индивидуально-психологические характеристики эпистемологических стилей: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013. 269 с.
7. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. Москва : ИП РАН, 2013. 320 с.
8. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили. Москва : Юрайт, 2019. 307 с.

Н.Г. Рукавишникова

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований отечественных и зарубежных ученых, в статье представлен современный подход к проблеме ценностных ориентаций современной молодежи. Ценность является продуктом жизнедеятельности общностей и социальных групп, а также человечества в целом. Преломляясь через призму жизнедеятельности, ценности входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида. В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов колледжа и ВУЗа, проведен сравнительный анализ полученных результатов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, аксиология, социальные нормы, терминальные ценности, инструментальные ценности.

N.G. Rukavishnikova

VALUE ORIENTATIONS OF MODERN YOUTH

Abstract. Based on the analysis of theoretical and empirical studies of domestic and foreign scientists, the article presents a modern approach to the problem of value orientations of modern youth. Value is a product of the vital activity of communities and social groups, as well as humanity as a whole. Refracted through the prism of vital activity, values enter into the psychological structure of a person in the form of personal values, which are one of the sources of motivation for her behavior. As a rule, personal values are characterized by high awareness, they are reflected in consciousness in the form of value orientations and serve as an important factor in the social regulation of human relationships and individual behavior. The article presents the results of an empirical study of the value orientations of college and university students, a comparative analysis of the results obtained.

Keywords: values, value orientations, axiology, social norms, terminal values, instrumental values.

Ценности и ценностные ориентации представляют собой важный элемент структуры личности человека, так как определяют его взгляды, поведение и отношение к окружающему нас миру. Ценностные ориентации изучают как философы, так и социологи, и психологи. Такое понятие, как «ценностные ориентации» возникло на рубеже нескольких наук — аксиологии — теории ценностей, философии ценностей, культурной и философской антропологии, социологии и социальной психологии. Именно «ценностные ориентации» выступают как связующее звено для различных подходов и систем знаний о поведении человека, являются категорией, с которой соотносятся различные термины и понятия, привлекаемые философией, социологией и социальной психологией при изучении механизмов регуляции поведения. В ряде философско-социологических дисциплин это понятие относится к категориям «норм и ценностей», социального действия и нормативно-ценностных систем, в группе социологических наук — с категориями мотивационной сферы и управления деятельностью людей, в цикле социально-психологических дисциплин — с категориями, объясняющими механизмы поведения и деятельности и их регуляции.

Ценность является продуктом жизнедеятельности общностей и социальных групп, а также человечества в целом. Преломляясь через призму социальной жизнедеятельности, ценности входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида [Вышлецов, 1994, с. 17].

По функциональному месту и роли в структуре мотивации личностные ценности достаточно очевидным образом относятся к классу описанных Е. Ю. Патяевой устойчивых мотивационных образований или источников мотивации, по А. Г. Асмолову. Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью, конкретной ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности; изменение в системе ценностей представляет собой чрезвычайное, кризисное событие в жизни личности.

Проявляясь в различных формах (целях, нормативных представлениях, императивах, запретах и т.д.), ценностная ориентация выступает ориентиром деятельности индивида и позволяет ему оценивать окружающий мир в плане правды или лжи, добра и зла, справедливого или несправедливого, допустимого или запретного. «Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было» [Леонтьев, 1996, с. 104].

Существует множество определений ценностей, как имеющих общий, очень широкий смысл, так и сводящих это понятие до одного из явлений мотивационного процесса.

В ценностях сфокусированы опыт и результат познания прошлых поколений людей, воплощающие устремленность культуры в будущее. Ценности рассматриваются как важнейшие элементы культуры, придающие ей целостность и единство.

Ценности – базовые представления о том, что определенные цели, формы поведения или институты являются индивидуально или социально предпочтительнее иных идей, целей, форм поведения и т. д. Ценности несут в себе нравственные представления индивида о том, что является правильным, положительным или желательным, они – осознанный или интуитивный нравственный выбор того, что для человека является важным и стоящим [Вышлецов, 1994, с.21].

Итак, ценности, являясь продуктом жизнедеятельности общества и социальных групп, занимают особое место в структуре личности каждого конкретного субъекта. Выступая автономными по отношению к потребностям (по психологическим законам, формированию и феноменологии) источниками смыслообразования, они «подключают» индивидуальную жизнедеятельность к жизнедеятельности социума, «освещают жизненный смысл объектов и явлений действительности под углом зрения устойчивых интересов развития социального целого, преломленных и осмысленных субъектом в качестве ценностных ориентиров его жизни, формулируются как идеалы, модели должного, задающие спектр инвариантных предельных параметров желательных преобразований действительности» [Леонтьев, 1996, с. 67].

Американский психолог М. Рокич (1918-1988) разработал систему, в которой выделялось два главных типа ценностей – инструментальный и терминальный, в каждом из которых были представлены конкретные подтипы. Первый тип ценностей представлен различными качествами личности - воспитанность, аккуратность, жизнерадостность, независимость и др. Ко второму типу относятся такие ценности как мудрость, полнота жизни, любовь, здоровье, материальное благосостояние. Так как ценности влияют на поведение людей во всех сферах жизнедеятельности, то наиболее распространенным и самым простым основанием для классификации является их конкретное предметное содержание. По этому основанию различают ценности экономические, социальные, духовные политические, и т.д. Специалисты насчитывают десятки, даже сотни таких ценностей.

Эмпирическое исследование было проведено на двух группах студентов: 1. Студенты «Ярославского промышленно-экономического колледжа им. Н.П. Пастухова» (в количестве 38 человек). 2. Студенты «Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского» (в количестве 45 человек).

Для сравнительного анализа ценностных ориентаций студентов колледжа и вуза были проведены следующие психодиагностические методики: тест М. Рокича (диагностика терминальных и инструментальных ценностей), тест-опросник «Шкала оценки потребности в достижениях» (Орлов Ю.М.) и тест Шварцландера "Исследование уровня притязаний".

По тесту М. Рокича были получены списки проранжированных испытуемыми инструментальных и терминальных ценностей.

На основе полученных эмпирических данных и их количественной и качественной обработки, мы получили следующие результаты:

Наиболее значимыми терминальными ценностями для студентов колледжа являются: независимость суждений и оценок; спокойствие в стране, мир; материально обеспеченная жизнь; любовь; здоровье; интересная работа. Для студентов ВУЗа являются: активная, деятельная жизнь; свобода поступков и действий; интересная работа. Наиболее значимыми инструментальными ценностями для студентов колледжа являются: высокие запросы; исполнительность; непримиримость к своим и чужим недостаткам. Для студентов ВУЗа являются: воспитанность; жизнерадостность; высокие запросы; смелость в отстаивании своего мнения.

Сравнение результатов по критерию U Манна-Уитни показало, что значимые различия в ценностных ориентациях студентов колледжа и вуза обнаружилось по следующим ценностям: Свобода; Жизненная мудрость и Активная, деятельная жизнь значимо выше оцениваются студентами ВУЗа, а Непримиримость к недостаткам других – студентами колледжа.

Результаты диагностики исследования уровня притязаний по тесту Шварцландера "Исследование уровня притязаний" и потребности в достижениях показали, что уровень притязаний выше у студентов ВУЗов. Уровень притязаний характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек, и достижение которых представляется человеку возможным и привлекательным. Таким образом, студенты ВУЗов готовы преодолевать различные препятствия и трудности на пути к желаемым целям.

По тесту «Потребность в достижениях» результат также выше у студентов ВУЗов, что свидетельствует о более высоком уровне мотивации достижения. Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, целеустремленность, что является одним из центральных свойств личности, оказывающих влияние на всю его жизнь.

По результатам эмпирического исследования специфики ценностных ориентаций современной молодежи можно сделать следующие выводы. Наиболее значимыми терминальными ценностями для студентов колледжа являются: независимость суждений и оценок; спокойствие в стране, мир; материально обеспеченная жизнь; любовь; здоровье; интересная работа. Для студентов ВУЗа такими ценностями являются: активная, деятельная жизнь; свобода поступков и действий; интересная работа. Наиболее значимыми инструментальными ценностями для студентов колледжа являются: высокие запросы; исполнительность; непримиримость к своим и чужим недостаткам. Для студентов ВУЗа такими ценностями являются: воспитанность; жизнерадостность; высокие запросы; смелость в отстаивании своих взглядов. Исследовав ценностные ориентации молодых людей можно увидеть, что такие терминальные и инструментальные ценности студентов ВУЗа и колледжа, как «Активная, деятельная жизнь», «Жизненная мудрость», «Свобода поступков и действий», значимо различаются, при этом более высокие оценки имеют студенты ВУЗа. Студенты ВУЗа обладают более высоким уровнем притязаний и потребностью в достижениях, в сравнении со студентами колледжа.

Библиографический список

1. Вышлецов Г.П. Духовные ценности и судьба России // Социально-политический журнал. 1994. № 3. С. 16-32.
2. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Москва : Голос, 2001. 696 с.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15-26.

УДК 159.9

И.Г. Сенин

СИТУАЦИОННЫЙ ТЕСТ КАК МЕТОД ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. Обосновывается использование ситуационного теста как метода психологической диагностики личностных компетенций руководителя. Описывается процедура создания и психометрической проверки оригинального теста диагностики личностных компетенций, разработанного на основе ситуационного подхода.

Ключевые слова: эффективность деятельности управления, личностные компетенции, ситуационный тест, психометрические характеристики.

I.G. Senin

SITUATIONAL TEST AS EVALUATING METHOD OF MANAGER PERSONAL COMPETENCES

Abstract. The article justifies usefulness of situational test as a method of psychological diagnostic of manager personal competences. The process of developing and validation of the original personal competences psychological test based on situational approach describes.

Keywords: management effectiveness, personal competences, situational test, psychometric characteristics.

Определение уровня выраженности профессионально важных характеристик руководителя является одной из наиболее актуальных прикладных задач организационной психологии. Выявление тех психических свойств, которые, так или иначе, оказывают воздействие на эффективность деятельности руководителя, является важным направлением работы любого специалиста, занимающегося вопросами оптимизации управленческой деятельности и разработки программ обучения навыкам эффективного менедж-

мента. Среди всего многообразия личностных и когнитивных особенностей человека, которые могут влиять на выполнение руководителем своих управленческих функций в последнее время все чаще стали рассматриваться так называемые личностные компетенции. Применительно к деятельности руководителя личностные компетенции можно определить, как те личностные свойства, которые оказывают существенное влияние на эффективность выполнения руководителем его основных функций. Важно отметить, что понятие личностных компетенций было бы неправильно смешивать с понятием профессиональных компетенций, несмотря на то, что оба свойства, имеют определенное отношение к эффективности профессиональной деятельности. Если профессиональная компетентность отражает профессиональную подготовленность человека в той или иной области профессиональной деятельности, основанную на профессиональном обучении и образовании, то личностная компетентность основана на тех наиболее характерных для человека видах поведения, которые могут оказывать влияние на эффективность его работы. При этом деятельность руководителя является ярким примером такого рода деятельности, эффективность которой во многом обусловлена его личностными компетенциями.

Что касается методов оценки и диагностики личностных компетенций руководителя, то наиболее эффективным диагностическим инструментом для проведения этой работы можно считать так называемый ситуационный тест. Ситуационный тест – это диагностический инструмент, задания которого «помещают» оцениваемого человека в своего рода проблемную ситуацию, моделирующую определенный аспект реальной жизни. При этом каждая ситуация предполагает несколько вариантов ее разрешения, т.е. несколько вариантов поведения в данной ситуации. Задача тестируемого человека заключается в том, чтобы выбрать наиболее правильный с его точки зрения способ поведения в данной ситуации.

Эффективность работы испытуемого с ситуационным тестом, с одной стороны, основывается на свойствах его оперативного мышления. Но с другой стороны, каждое задание теста представляет собой не абстрактную мыслительную задачу, а вполне реальную жизненную ситуацию. А это, в свою очередь, действует в решении заданий ситуационного теста не только когнитивный, но и личностный компонент.

Однако, несмотря на все свои преимущества, ситуационные тесты являются достаточно мало разработанным направлением психологической диагностики, нежели чем, к примеру, личностные опросники.

Таким образом, актуальность направления работы, связанного с разработкой ситуационных тестов, прогнозирующих эффективность профессиональной деятельности, кажется нам вполне очевидной.

Общая цель нашей работы заключалась в разработке и проведении полной психометрической проверки ситуационного теста диагностики личностных компетенций менеджера. Для реализации этой цели на первом этапе работы был проведен анализ литературных данных по этой проблематике. В итоге, нами был составлен следующий перечень из 6-ти компетенций, которые в наибольшей степени определяют эффективность деятельности управления любого уровня. 1. Управление изменениями; 2. Планирование и организация; 3. Межличностные навыки; 4. Ориентация на результат; 5. Лидерство; 6. Общий интеллект.

Далее нами был составлен набор тестовых заданий, представляющих из себя два блока ситуаций. В первый блок вошли 26 заданий-ситуаций. Каждое задание данного блока теста представляет собой описание какой-либо ситуации, связанной с деятельностью руководителя. Респондент должен представить себя в роли руководителя в каждой из предложенных ситуаций и выбрать наиболее верный с его точки зрения вариант разрешения данной ситуации. В каждом задании предлагается три варианта ответа. Выбирая тот или иной вариант ответа, испытуемый получает 0, 1 или 2 балла.

Во второй блок вошло 4 задания на общий интеллект. Вариантов ответа к каждому заданию – 3. Выбирая определенный вариант, испытуемый получает либо 0 баллов, либо 2 балла.

На следующем этапе был проведен опрос экспертов. Экспертами выступили руководители в возрасте от 28 лет и старше. Количество экспертов – 10 человек. Первая и главная цель опроса экспертов заключалась в определении того, насколько реальными являются описанные ситуации и насколько они типичны для работы руководителя в разных организациях. Вторая цель заключалась в том, чтобы исключить из формулировок заданий незнакомые и непонятные термины или понятия. Кроме того, с помощью опроса экспертов мы постарались определить, насколько исчерпывающими являются варианты ответов, и нет ли среди них таких вариантов, которые воспринимаются как очевидно правильные.

В результате опроса экспертов мы сократили формулировки заданий в ряде ситуаций, а в некоторых случаях описали ситуации более подробно. В одной из ситуаций были изменены варианты ответа.

Первый этап психометрической проверки методики заключался в определении диагностической пригодности каждого из заданий теста. На данном этапе работы нами был проведен анализ пунктов предварительной формы теста по показателям трудности и дискриминативности, а также проведена проверка ретестовой надежности и надежности по однородности [Сенин, 2019]. Выборка испытуемых на данном этапе составила 96 респондентов – руководителей различных организаций в сферах обслуживания и про-

изводства. При отборе тестовых заданий мы исходили из того, что приемлемые значения индекса трудности должны находиться в пределах от 0.16 до 0.64, а индекс дискриминативности должен быть не ниже 0.20. Таким образом на основе данного этапа была составлена окончательная форма опросника, включающая в себя 24 ситуативных задания.

На втором этапе была проведена оценка конструктивной и критериальной валидности второй окончательной формы опросника.

Оценка критериальной валидности проводилась путем сопоставления результатов тестирования с экспертной оценкой. В этих целях была разработана краткая анкета эксперта, включающая в себя 16 вопросов, касающихся эффективности деятельности того или иного руководителя. Всего было оценено 87 руководителей, работающих в различных сферах профессиональной деятельности в возрасте от 28 до 60 лет, имеющих стаж руководящей работы не менее 5 лет. Каждый испытуемый оценивался 3 экспертами. В число экспертов входили, во-первых, один их подчиненных испытуемого, во-вторых, его непосредственный начальник, а в-третьих, его коллега, равный ему по должности.

В этой части исследования проводился подсчет коэффициента корреляции как между суммарной экспертной оценкой и итоговым баллом по нашему тесту, так и между суммарной экспертной оценкой и оценками по отдельным компетенциям, составляющим общий диагностический конструкт нашего теста.

Валидизационное исследование, посвященное оценке конструктивной валидности, проводилось путем сравнения оценок по отдельным компетенциям и итогового балла по нашему тесту с оценками по Методике оценки эффективности управления М. Лока и Р. Вилера LJL [Lock, 2009]. Методика М. Лока и Р. Вилера LJL позволяет определить насколько эффективно человек может выполнять функции руководителя, а также его предпочтения в выборе стиля управления. Исследование проводилось на той же самой выборке испытуемых.

Полученные коэффициенты корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Корреляции, полученные в валидизационных исследованиях

Показатели теста	Показатель LJL		Экспертная оценка	
	г	р	г	р
Управление изменениями	0,24	0,05	0,57	0,01
Планирование и организация	0,22	0,05	0,35	0,01
Межличностные навыки	0,23	0,05	0,59	0,01
Ориентация на результат	0,22	0,05	0,47	0,01
Лидерство	0,23	0,05	0,36	0,01
Общий интеллект	0,22	0,05	0,45	0,01
Итоговый балл	0,22	0,05	0,77	0,01

На заключительном этапе разработки теста была произведена стандартизация полученных результатов и расчет нормативных показателей. Выборка стандартизации состояла из 130-ти руководителей в возрасте от 28 до 60 лет, имеющих высшее образование. Стаж руководящей деятельности не менее 5 лет. Оценка нормальности распределения проводилась на основе анализа и оценки основных параметров распределения (среднее значение, медиана, асимметрия, эксцесс, стандартная ошибка асимметрии и эксцесса). Основные параметры распределения представлены в таблице 2. В качестве стандартной шкалы была использована шкала стэнов (стандартная десятка).

Таблица 2.

Основные параметры распределения

Среднее	31,66
Медиана	32,50
Асимметрия	-0,24
Стандартная ошибка асимметрии	0,21
Эксцесс	-0,45
Стандартная ошибка эксцесса	0,43

Таким образом, результаты проведенной психометрической проверки показывают, что разработанный нами ситуационный тест диагностики профессиональных компетенций руководителя имеет относительно высокие показатели конструктивной и критериальной валидности, что позволяет считать его вполне пригодным для практического использования в целях дальнейшей апробации.

Библиографический список

1. Сенин И.Г., Ермолина Д.А. Разработка и валидная психометрическая проверка ситуационного теста диагностики профессиональных компетенций руководителя // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности». Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019.

Л.В. Скорова, А.Ю. Качимская

**КЕЙС КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
САМОИССЛЕДОВАНИЮ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

Аннотация. Способность к профессиональному самоисследованию представлена а) готовностью принимать решения или делать выбор стратегии действий на основе анализа клиентского случая, б) обоснованностью решения на основе предпочитаемого подхода в работе, имеющихся профессиональных умений и опыта, в) фиксацией трудностей, связанных с отсутствием у себя описанного в кейсе навыка, г) внутренними целями студента, осмысливаемыми им в процессе работы с кейсом, д) эмоциональными переживаниями, е) обнаружением внутренних ресурсов для осуществления действий, направленных на реализацию выбора. Определение уровня развития способности к профессиональному самоисследованию с помощью кейсов, моделирующих многочисленные аспекты профессиональных действий психолога, способствует пониманию собственной готовности к профдеятельности и тех дефицитов, которые обнаруживаются в процессе самоисследования.

Ключевые слова: супервизия, самоисследование, кейс, внутренние цели, внутренние ресурсы, эмоциональные переживания, выбор.

L.V. Skorova, A.Yu. Kachimskaya

**CASE AS A TOOL FOR DEVELOPING THE ABILITY FOR PROFESSIONAL SELF-
INVESTIGATION IN FUTURE PSYCHOLOGISTS**

Abstract. The ability for professional self-exploration is represented by a) the willingness to make decisions or choose a strategy of action based on the analysis of the client case, b) the validity of the decision based on the preferred approach to work, existing professional skills and experience, c) fixing the difficulties associated with the lack of what is described in skill case, d) the student's internal goals, comprehended by him in the process of working with the case, e) emotional experiences, f) the discovery of internal resources for the implementation of actions aimed at the implementation of the choice. Determining the level of development of the ability for professional self-examination with the help of cases simulating numerous aspects of a psychologist's professional activities contributes to understanding one's own readiness for professional activity and those deficits that are found in the process of self-examination.

Keywords: supervision, self-investigation, case, internal goals, internal resources, emotional experiences, choice.

Введение. Способность к самоисследованию выступает одной из важнейших в профессиональной деятельности психолога. Она предполагает определенный процесс самоанализа, позволяющий профессионалу формулировать умозаключения о качествах собственной личности, о готовности к профессиональной деятельности и о дефицитах, затрудняющих эффективную профессиональную деятельность. Развитие способности к профессиональному самоисследованию представляется крайне востребованным в условиях профессиональной деятельности психолога, что обусловлено с одной стороны, самой спецификой содержания профессиональных действий психолога, а с другой – позицией профессионала-психолога, который в ходе работы с клиентом взаимодействует с психикой другого человека, сам будучи носителем психики. Все это обуславливает востребованность и своевременность изучения способов и инструментов развития способности к самоисследованию у психологов еще на этапе их подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Самоисследование ориентировано на поиск студентами-психологами ответов на вопросы, касающиеся определения собственной профессиональной позиции: Готов ли я и могу ли я принимать решения (выстраивать гипотезы) в отношении конкретного клиентского случая? Могу ли я аргументировать выбор подхода в работе с данной ситуацией? Какими ресурсами, опытом и возможностями я обладаю? В чем заключаются мои трудности в работе с запросом? Способность к профессиональному самоисследованию – исследование собственной внутренней профессиональной позиции – обеспечивает динамику профессионального развития в оказании качественной квалифицированной психологической помощи людям. Самоисследование позволяет студенту сфокусироваться на понимании клиентского случая, на понимании действий и стратегий работы, а также на понимании динамики взаимоотношений в работе с запросом.

В качестве ориентиров процесса самоисследования рассматривается смена ситуации актуализации ценностной системы ситуацией актуализации организмического ценностного процесса, что проявляется в доминировании внутренних целей, в переживании сильных эмоций, присутствием «Я», в необходимости развития [Галкина, 2019]. О важности развития способности к самоисследованию у будущих психологов говорит тот факт, что она является содержательной частью, наряду с самообретением и самоосуществлением, супервизии [Орлов, 2011]. Значимость реализации супервизии в процессе обучения в профессиональной подготовке психологов-консультантов отмечается в психологической литературе [Орлов, 2011; Пышинка, 2011].

Способность к профессиональному самоисследованию может быть представлена через: готовность принимать решения или делать выбор стратегии действий на основе анализа клиентского случая, обоснование выбора (решения) на основе предпочитаемого направления (подхода) в работе, имеющихся профессиональных умений и опыта, фиксацию трудностей (преград), связанных с отсутствием у себя описанного в кейсе навыка, внутренние цели студента, осмысляемые им в процессе работы с кейсом, эмоциональные переживания, обнаружение внутренних ресурсов для осуществления действий, направленных на реализацию выбора (решения).

Указанные аспекты позволяют будущему психологу осуществить процесс оценки собственной готовности к будущей профессиональной деятельности. При этом не только сформулировать общие представления о собственной готовности, но и об отдельных слагаемых (трудовых функциях), которые определяются самой спецификой деятельности психолога.

Результатом самоисследования будет мнение о собственной готовности к профессиональной деятельности. Мы полагаем, что в процессе профессиональной подготовки развитие способности к самоисследованию возможно с использованием кейсов.

Методология и методы исследования. Методологической основой явились принципы деятельностного подхода. Основные методы: теоретический анализ и обобщение научных источников, кейс-метод. Кейс представляет собой: 1) подробное описание клиентского случая: информацию, полученную от клиента и о клиенте в ходе взаимодействия психолога и клиента и выраженную прямой речью клиента и психолога; все последовательные действия психолога по работе с данным клиентом; 2) вопросы-задания к описанной ситуации и критерии оценки ответов на них. Задания сформулированы таким образом, чтобы получить информацию по следующим аспектам: 1) готов ли будущий психолог осуществлять выбор стратегии своих профессиональных действий на основе анализа информации, представленной в материалах кейса (это дает возможность говорить в целом о готовности принимать профессиональные решения); 2) обосновывает ли и как именно он аргументирует выбор своих профессиональных действий (это свидетельствует о наличии у будущего психолога предпочитаемого им направления работы, которое основывается на наличии у него профессиональных умений); 3) осознает ли студент трудности, наличие которых связано с дефицитом профессиональных умений и/или неполнотой, на взгляд будущего психолога, той информации, которая представлена в кейсе (это один из важнейших аспектов самоисследования, напрямую свидетельствующий о готовности принимать профессиональные решения); 4) формулирует ли будущий специалист-психолог свои внутренние цели, вербализуемые им в ходе работы с кейсом (это соотносится с общим выводом о готовности к профессиональной деятельности и самооценки профессиональных умелостей); 5) отслеживает (фиксирует) ли будущий психолог собственные эмоциональные переживания, которые, как правило, проявляются в эмоциональном присоединении к клиенту и/или переносе личной истории психолога на клиентский случай (это анализируется совместно с внутренними целями психолога); 6) находит ли студент свои внутренние ресурсы для осуществления выбранных им профессиональных действий (это дает основание судить о содержательном компоненте готовности к профессиональной деятельности). Описанная последовательность заданий к кейсам отражает последовательность «шагов» процесса профессионального самоисследования и дает возможность осуществлять его в условиях, максимально приближенных (иллюстрирующих) содержанию работы психолога.

Преподаватель, выступая в роли «навигатора» по ситуации, фасилитатора, эксперта на разных этапах работы с кейсом, создает условия для понимания студентом своих чувств, для восприятия своих действий и участвует в оценке готовности профессиональной деятельности. В нашем исследовании приняли участие 60 магистрантов-психологов, каждый из которых работал с 7 различными по содержанию кейсами. Результаты работы будущих психологов оценивались по следующей шкале: 3 балла – кейс решен правильно, ответы корректны и грамотно обоснованы; 2 балла – кейс решен шаблонно, ответы не имеют аргументации; 1 балл – кейс частично решен, обоснование действий психолога отсутствует; 0 баллов – кейс не решен.

Результаты исследования. На основании полученных результатов все участники исследования были условно разделены на три группы по уровню развития способности к самоисследованию в ситуациях,

моделирующей профессиональную деятельность: группа А - будущие психологи, правильно выполнившие задания кейса (27%); группа В - магистранты, решившие кейс с ошибками или частично (56%); группа С - не решившие кейс (17%).

Эмпирические данные свидетельствуют, что наибольшее количество магистрантов составляют группу, участники которой частично справляются с заданиями кейсов или допускают ошибки при их выполнении (группа В). По частоте встречаемости на первом месте (48% случаев работы с кейсами) ошибки, связанные с эмоциональными переживаниями (перенос личной жизненной истории на ситуацию клиента и/или эмоциональное присоединение к клиенту). Второе место (21% случаев работы с кейсами) занимают ошибки, связанные с обнаружением внутренних ресурсов для осуществления действий психолога, направленных на реализацию профессионального решения. Такое распределение наиболее часто встречающихся ошибок при работе с кейсами, моделирующими профессиональные ситуации деятельности психолога вполне прогнозируемо, поскольку указанные типы ошибок обусловлены специфическими психологическими откликами будущих специалистов и не менее часто встречаются в деятельности уже работающих профессионалов-психологов.

Менее многочисленной является в нашем исследовании, группа А – будущие психологи, правильно выполнившие все задания кейсов. Из 27% магистрантов данной группы, 12% – это работающие психологи различных образовательных организаций.

Магистранты, составляющие группу С, не справились с предлагаемыми им профессиональными кейсами. В этой группе наблюдается максимальное количество ошибок: готовность принимать решения (51%); обоснование решения (47,5%); фиксация преград, связанных с дефицитом навыков (48%); внутренний цели, осмысляемые в процессе работы с кейсом (33,5%); перенос личной истории на клиентский случай (31%).

Последующий анализ уровня развития способности к профессиональному самоисследованию и работа с типичными ошибками магистрантов под руководством навигатора-преподавателя позволяет им продвигаться в сторону понимания собственной готовности к профессиональной деятельности и тех дефицитов, которые обнаруживаются в ходе процесса самоисследования. Кейс, используемый в качестве инструмента самоисследования, удобен и эффективен, поскольку моделирует многочисленные аспекты профессиональных действий психолога.

Выводы. Технология профессиональных кейсов позволяет развивать способность к профессиональному самоисследованию на этапе подготовки будущих психологов и дает возможность определить степень их готовности к осуществлению трудовых функций. Работа с кейсом обеспечивает студенту возможность минимизировать тревожность, оценить свое состояние, исследовать свои личностные возможности, полноту понимания своей работы и сформировать свою профессиональную позицию.

Предлагаемый инструмент развития способности к профессиональному самоисследованию – кейс – дает «рабочую» для студента информацию, особая ценность которой состоит в том, что в дальнейшем он использует ее для проработки траектории профессионального развития.

Библиографический список

1. Галкина Е.В. Орлов А.Б. Ценностный процесс и ценностная система как ориентиры самоисследования // Мир психологии. 2019. № 3 (99). С. 256-271.
2. Орлов А.Б., Орлова Н.А. Включенная супервизия как супервизия PAR excellence // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4 (71). С. 5-24.
3. Пышинская И.В. Заметки о дидактической супервизии (супервизия в образовательном пространстве подготовки психологов) // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4 (71). С. 51-57.

УДК 159.9

К.А. Скуратова, Д.А. Наумова

ОСОБЕННОСТИ ОКУЛОМОТОРНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ПРОГРАММНОГО КОДА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАВЫКА

Аннотация. Цель данного исследования состояла в изучении влияния профессионального навыка зрительного поиска ошибок в исходном программном коде Python на управление глазодвигательными процессами для последующего моделирования выявленных принципов в системах искусственного интеллекта. Испытуемым было предложено выполнить два задания: задание на объяснение программного кода и задание на поиск ошибок. В результате, с ростом профессионального навыка анализа изображений человеком, формируются глазодвигательные стратегии, позволяющие более эффективно выполнять задания

при минимизации затрат. Выводы, полученные в данном исследовании, могут быть использованы для объяснения существующих и создания новых (основанных на стратегиях, выработанных в процессе эволюции человека) нейроморфных алгоритмов генерации и исправления программного кода.

Ключевые слова: распознавание образов, зрительный поиск, влияние опыта, айтрекинг, изображения, код-ревью.

K.A. Skuratova, D.A. Naumova

EYE MOVEMENT CHARACTERISTICS DURING THE PERCEPTION OF PROGRAM CODE DEPENDENT ON PROFESSIONAL SKILL

Abstract. The purpose of this research was to study the influence of professional experience of visual error detection in Python source code on oculomotor activity. The subjects were asked to complete two tasks: the task of identifying the program code and the task of finding errors in it. As a result, with the development of professional skill, experts perform tasks more efficiently while minimizing costs. The data obtained in this study can be used for developing neuromorphic algorithms for the code generation and fixes.

Keywords: pattern recognition, visual search, the impact of experience, eye-tracking, images, program codes.

Визуальный поиск является одним из основных когнитивных процессов, который часто исследуется для понимания и моделирования работы визуального восприятия и внимания, а также диагностики уровня развития различных профессиональных навыков и способностей.

Современные исследователи подтверждают, что профессиональный навык влияет на глазодвигательную активность и распределение внимания человека как при интерпретации изображения, так и при визуальном поиске целевого объекта. Известно, что опытные рентгенологи делают меньше фиксаций на рентгеновских снимках, чем врачи-новички, прошедшие обучение, но не имеющие клинической практики в этой области [Manning, 2006]. Начинающие патологоанатомы, как правило, уделяют больше внимания визуально заметным, но диагностически не значимым областям, а также повторно посещают эти области почти в три раза чаще, чем опытные патологоанатомы [Brunyé, 2014].

Как и при любом другом виде профессиональной деятельности, развитый навык позволяет минимизировать расход когнитивных ресурсов при работе с программным кодом. С опытом программисты совершенствуют специфический способ восприятия, который позволяет им быстро отделять релевантную информацию от не релевантной и уязвимые для ошибок участки программного кода. У экспертов-программистов развивается репертуар стереотипных представлений кода, который позволяет снижать когнитивную нагрузку для распознавания структуры кода [Gilmore, 1988]. Айтрекинг исследования показали совершенно иной тип движения глаз при чтении программного кода в отличие от чтения текстов на «естественных» языках. Это объясняется тем, что программный код принципиально отличается по назначению, синтаксису, семантике и, по сравнению с естественным языком, он также требует более объективной интерпретации [Liblit, 2006]. Стратегии просмотра заключаются в фрагментации целостного программного кода на отдельные значимые для анализа единицы. Целью нашего исследования является изучение стратегий чтения и процесса код-ревью в исходном программном коде с ростом профессионального опыта.

В исследовании приняли участие 8 человек, имеющих различный опыт (от 1 до 13 лет) программирования на языке Python. Возраст испытуемых программистов был от 21 до 30 лет. Опыт работы не зависел от возраста. Участникам исследования предлагали выполнить два задания: найти ошибки в программном коде и объяснить функцию кода программы. Каждое задание включало в себя 10 стимулов, содержащих нормированный по сложности и длине код на языке Python. В задаче на код-ревью каждый стимул содержал одну ошибку. Время предъявления стимулов не ограничивали. Регистрация движений глаз осуществлялась при помощи программно-аппаратного комплекса «Нейробюро». Статистический анализ проводился с применением критерия корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования показал, что с ростом профессионального навыка статистически значимо увеличивается скорость выполнения заданий. При этом можно отметить, что программистам с опытом до 4 лет требуется намного больше времени для процесса код-ревью, чем для объяснения программного кода. Опытные программисты выполняют оба типа заданий за примерно одинаковое время. Количество фиксаций статистически значимо снижается с ростом профессионального навыка, а средняя продолжительность фиксаций возрастает с опытом, при этом при процессе код-ревью программисты совершают более длительные фиксации, что может говорить о более высокой сложности задачи зрительного поиска по сравнению с задачей понимания программного кода.

Средняя амплитуда саккад статистически значимо возрастает с опытом, при этом при объяснении кода опытные программисты совершают более длинные саккады. Общая длина пути сканирования (сум-

ма амплитуд всех совершенных саккад) статистически значимо снижается с возрастанием профессионального навыка. При этом начинающие программисты более подробно изучают код при поиске ошибки, а опытные – при его объяснении.

Исходя из средней амплитуды саккад и общей длины пути сканирования можно сделать вывод, что опытным программистам не требуется подробно читать каждое слово в коде для его объяснения или поиска ошибки. Это является признаком того, что профессионалы используют стратегию, заключающуюся в том, чтобы объединить элементы программного кода вместе. Обработка более крупных единиц данных приводит к повышению эффективности и одновременному снижению когнитивной нагрузки.

Кроме того, механизмы фрагментации позволяют опытным программистам сохранять больше информации в зрительной рабочей памяти [Bauhoff, 2012]. Большой объем зрительной рабочей памяти избавляет от необходимости повторного просмотра уже обработанной информации.

В задаче на код-ревью не удалось обнаружить линейной взаимосвязи скорости саккад и профессионального опыта. Но при объяснении кода скорость саккад возрастает с ростом профессионального навыка. Мы можем предположить, что данное задание вызывает более высокую когнитивную нагрузку у начинающих программистов, чем у опытных.

Постэкспериментальное интервью с программистами-экспертами (более 7 лет опыта) показало, что в ходе выполнения заданий они также обращали внимание на другие аспекты качества программного кода, а не только на процесс код-ревью или объяснение выполняемой функции. Такие аспекты позволяют, например, обнаруживать ошибки в коде, которые не препятствуют запуску программы, но могут сказаться на этапе ее выполнения. Благодаря постоянному совершенствованию профессионального навыка опытные программисты создают эвристики (когнитивные стратегии сокращения для принятия сложных решений), которые значительно упрощают и ускоряют выполнение поиска ошибки в коде. Высвободившиеся таким образом когнитивные ресурсы позволяют экспертам концентрироваться на более сложных аспектах обеспечения качества программного продукта.

Таким образом, выводы, полученные в данном исследовании, могут быть использованы для создания объективного метода диагностики уровня развития профессиональных навыков. Также использование метода отслеживания движений глаз может помочь не только объективно рассмотреть особенности когнитивных процессов, лежащих в основе развития профессиональных способностей, но и сделать значимый вклад в процесс образования. Предоставление студентам возможности наблюдать пути сканирования, совершаемые экспертами более эффективно, чем вербальное описание их действий.

Библиографический список

1. Bauhoff V., Huff M., Schwan S. Distance matters: Spatial contiguity effects as trade-off between gaze switches and memory load // *Applied Cognitive Psychology*. 2012. V. 26. № 6. P. 863–871.
2. Brunyé T.T., Carney P.A., Allison K.H., Shapiro L.G., Weaver D.L., Elmore, J. G. Eye movements as an index of pathologist visual expertise: a pilot study // *PloS one*. 2014. № 9(8).
3. Gilmore D.J., Green T.R.G. Programming plans and programming expertise // *The quarterly journal of experimental psychology section A: Human experimental psychology*. 1988. V. 40. № 3. P. 423–442.
4. Liblit B., Begel A., Sweetser E. Cognitive perspectives on the role of naming in computer programs // *In PPIG*. 2006. P. 11.
5. Manning D., Ethell S., Donovan T., Crawford T. How do radiologists do it? the influence of experience and training on searching for chest nodules // *Radiography*. 2006. № 12(2). P. 134-142.

УДК 159.9

Т.Н. Соболева

КОНЦЕПТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ СВОБОДЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В РЕШЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Статья посвящена малоизученной проблеме формирования профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы субъекта деятельности. Исследование проводилось на выборке квалифицированных машинистов железнодорожного транспорта с использованием профессионального тренажера, позволяющего имитировать три степени свободы в деятельности. На основе эмпирических данных показано, что степень свободы в деятельности проявляется в индивидуальном результате. В зависимости от низкой, средней и высокой степени свободы в деятельности формируются различные по составу и мере интеграции структуры профессиональной одаренности. Полученный концепт выступает

надежной основой для решения практических задач в области профессионального отбора, обучения, в целом психологического сопровождения деятельности.

Ключевые слова: свобода в деятельности, нормативный способ действия, профессиональная одаренность, субъект деятельности.

T.N. Soboleva

THE CONCEPT OF PROFESSIONAL TALENT IN CONDITIONS OF VARYING DEGREES OF FREEDOM IN ACTIVITY AND ITS APPLICATION IN SOLVING PRACTICAL PROBLEMS

Abstract. This article is devoted to the poorly studied problem of the objective degree of freedom in activity as the factor of professional talent formation. The study was carried out on a sample of qualified railway drivers using a professional simulator that allows to simulate three degrees of freedom in activity. On the basis of empirical data it is shown that the degree of freedom in activity is manifested in individual productivity. The structures of professional talent, different in composition and degree of integration, are formed depending on the objective degree of freedom in activity. The obtained concept acts as a reliable basis for solving practical problems in the field of professional selection, training, and, in general, psychological support of activities.

Keywords: freedom in activity, normative mode of action, professional talent, subject of activity.

Продуктивная реализация принципа единства науки и практики возможна, по нашему мнению, когда исследователь соблюдает важное условие – это интерпретация эмпирических результатов на основе предшествующего теоретико-методологического анализа. Тогда полученный, доказательный конструкт психологического феномена позволит решать практические задачи. В нашей работе таким конструктом выступает профессиональная одаренность.

С позиции системогенетической теории деятельности и способностей формирование профессиональной одаренности возможно только под влиянием цели, требований и условий конкретной деятельности. Именно субъект создает в своей психике целевую основу, которая запускает функциональную нейрофизиологическую и психологическую систему, реализующую деятельность. А познавательные и психомоторные способности вовлекаются в функциональную систему, обеспечивая субъекта новой информацией и преобразованным знанием из прошлого опыта [Шадриков, 2010; Шадриков, 2019]. Реальность такова, что субъект сталкивается с объективной неопределенностью условий и требований деятельности. Эта неопределенность воспринимается, анализируется им, проходит через его мотивы, личностные смыслы, самооценку индивидуальных возможностей. Именно индивидуальные, внутренние условия субъекта являются определяющими в выборе способа действия [Рубинштейн, 1973; Шадриков, 2019].

Одним из путей анализа профессиональной деятельности с позиции системогенетического подхода выступает метод психологического анализа деятельности. Данный метод позволяет разработать и описать конкретную профессиональную деятельность и на этой основе выявить систему профессионально важных качеств, куда включаются способности, необходимые для ее успешной реализации [Шадриков, 2010]. В нашей работе такой деятельностью выступает деятельность машиниста железнодорожного транспорта.

На основе психологического анализа деятельности машиниста железнодорожного транспорта нами выявлены и в условиях эксперимента доказаны три степени свободы в деятельности, обусловленные способом действия: 1) низкая степень свободы проявляется в действиях субъекта, соответствующих нормативному способу действия; 2) средняя степень свободы проявляется в действиях субъекта, направленных на комбинирование способа действия, из имеющихся в нормативных инструкциях; 3) высокая степень свободы проявляется в действиях субъекта, направленных на кардинальное переструктурирование нормативного способа, т.е. создание нового способа действия [Соболева, 2021].

Общая выборка (108 испытуемых) была разделена на три группы, отличающиеся степенью свободы, в условиях которой квалифицированными машинистами была реализована поездка на тренажере. Установлены статистически значимые различия в мере проявления показателей результата деятельности и субъективной оценки способа действия в зависимости от низкой, средней и высокой степени свободы (критерий Крускала–Уоллеса): продолжительности поездки ($H = 67,821$; $p \leq 0,01$); времени устранения ситуации неисправности ($H = 46,885$; $p \leq 0,01$); количества нарушений безопасности движения ($H = 10,365$; $p \leq 0,01$). Однако мера изменения уровня управления автотормозами в зависимости от различной степени свободы в деятельности близка к статистически значимой ($H = 5,686$). Также в мере проявления субъективной оценки: нормативного способа действия ($H = 50,411$; $p \leq 0,01$); скомбинированного способа действия ($H = 10,245$; $p \leq 0,01$); нового способа действия ($H = 48,437$; $p \leq 0,01$), (при условии учета критических значений Крускала–Уоллеса: $H_{кр} = 5,991$ для $p \leq 0,05$; $H_{кр} = 9,210$ для $p \leq 0,01$ при $v = 2$). Статистические различия между показателями результата деятельности позволяют нам рассматривать низкую,

среднюю и высокую степень свободы в деятельности как объективные условия различной успешности в деятельности. А успешность в деятельности есть функция сформированной системы профессиональной одаренности, следовательно, различная степень свободы в деятельности может рассматриваться как объективная, внешняя детерминанта формирования профессиональной одаренности [Соболева, 2021].

Проведенное эмпирическое исследование позволило нам получить доказательство того, что концепт профессиональной одаренности характеризуется: неодинаковым составом способностей; разными корреляционными связями между способностями; индивидуальным индексом когерентности (интеграции) системы одаренности; сменой базовых и ведущих способностей; сменой связей способностей с показателями результата деятельности и субъективной оценки способа действия. Каждый элемент концепта профессиональной одаренности обусловлен конкретной степенью свободы в деятельности (рисунок 1).

Профессиональная одаренность формируется как событие в деятельности и благодаря различной степени свободы приобретает новые системные свойства, что рассматривается нами как преобразование одаренности в деятельности, как приобретение ею нового системного свойства. Полученные данные доказывают, что чем выше степень свободы в деятельности, тем более целостной, с более высокой мерой интеграции формируется система профессиональной одаренности (рисунок 1).

Однако на примере деятельности машиниста железнодорожного транспорта установлена высокая успешность в деятельности в условиях низкой степени свободы. Чем выше степень свободы в деятельности, тем ниже результативность продолжительности поездки и времени устранения ситуации неисправности, тем больше случаев нарушения безопасности движения поезда, но выше качественный уровень управления автотормозами. В ходе выполнения деятельности субъект осознает, что нормативного способа действия недостаточно, и более того, такой способ оказывается вообще не пригодным к решению нестандартной проблемы, тогда субъект принимает решение и пытается разработать пригодный, новый способ действия. В результате степень субъективной оценки нормативного способа действия снижается, а степень субъективной оценки скомбинированного способа и нового способа действия повышается с ростом степени свободы субъекта в деятельности [Соболева, 2021].

Полученные результаты исследования позволяют решать ряд практических задач. В практике психологического сопровождения профессиональной деятельности психолог имеет возможность моделировать различную степень свободы в деятельности для отработки у специалистов нормативного, скомбинированного и нового способа действия. Результатом таких тренировок будут выступать сформированные профессиональные навыки оперативно принимать решения и действовать в условиях объективной неопределенности требований профессиональной деятельности. Это позволит повысить уровень профессионализма субъекта в целом и предотвратить несчастные случаи, аварии в промышленной, транспортной сферах.

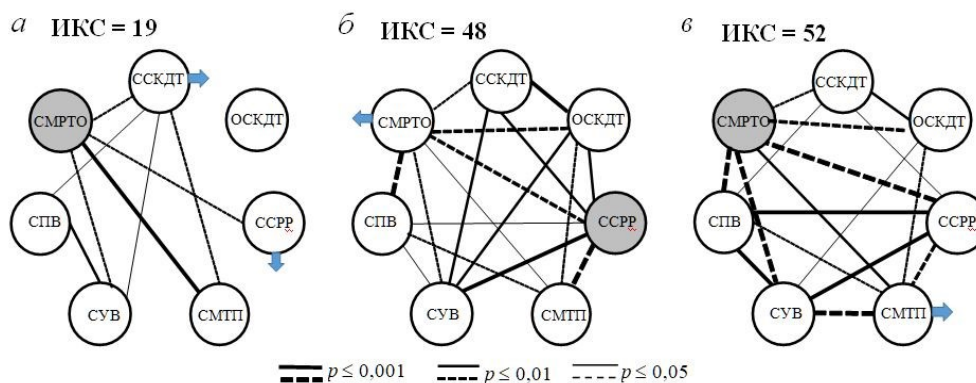


Рисунок 1. Структуры профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности. Примечание. а – низкая степень; б – средняя степень; в – высокая степень; ИКС – индекс когерентности системы; ОСКДТ – общие способности координации движений тела; ССКДТ – специальные способности координации движений тела; ССРР – способности сенсомоторной реакции руки и глаз; СПВ – способности переключения внимания; СУВ – способности устойчивости внимания; СМТП – способности мышления на уровне технического понимания; СМРТО – способности мышления на уровне реконструкции технических образов. Затемненный кружок указывает на базовую способность. Широкая стрелка от способности указывает на то, что она является ведущей в системе одаренности.

Предложенный концепт формирования профессиональной одаренности может служить теоретической основой для практики профессионального отбора и консультирования. Одним из перспективных направлений такой работы может быть разработка психологом профессиональных групп успешности в деятельности для различных стадий профессионализации. Критериями построения таких групп могут выступать: конкретный состав способностей, вовлеченных в функциональную систему, реализующую деятельность; различные корреляционные связи между способностями; индивидуальный индекс коге-

рентности (интеграции) системы одаренности; различные базовые и ведущие способности; индивидуальные связи способностей с показателями результата деятельности и субъективной оценки способа действия. Профессиональные группы успешности в деятельности дадут возможность психологу осуществлять количественный, качественный анализ профессиональной одаренности и на этой основе определять прогноз профессиональной пригодности и успешности специалистов.

Вместе с этим психолог имеет возможность разработать ту степень свободы в деятельности, которая будет адекватна условиям и требованиям конкретной профессиональной деятельности; дать более точную оценку индивидуальной мере выраженности профессиональной одаренности в зависимости от различной степени свободы в деятельности; установить взаимосвязь индивидуальной системы профессиональной одаренности с показателями результата деятельности при различной степени свободы.

В практике психологического сопровождения профессиональной деятельности и аттестации квалифицированных специалистов акцент внимания психолога может быть сосредоточен на способностях, которые играют интегрирующую роль в системе профессиональной одаренности, являясь базовыми. Именно уровень развития базовых способностей определяет меру интеграции системы одаренности. А использование специализированных тренажеров, имитирующих деятельность, максимально приближенную к реальной, позволит практически установить связи способностей с показателями результата деятельности, субъективной оценки способа действия и определить ведущие способности, которые непосредственно оказывают влияние на результат деятельности в целом.

В итоге отметим, что системогенетическая теория деятельности и способностей является необходимой, абсолютно доказательной научной основой, позволяющей изучать строение профессиональной одаренности, исследовать то, как изменяется, структурируется профессиональная одаренность под влиянием различной степени свободы в деятельности. Следует подчеркнуть, что в нашем исследовании показывается принципиальная возможность применения понятия профессиональной одаренности в отношении нормативного, скомбинированного и нового способа действия, когда субъект проявляет репродуктивную и продуктивную активность в деятельности. У каждого субъекта деятельности индивидуальная мера проявления профессиональной одаренности может определяться: уровнем развития отдельных способностей, входящих в одаренность; индивидуальным индексом когерентности системы одаренности; индивидуальными базовыми и ведущими способностями; индивидуальными связями способностей с показателями результата деятельности.

Системогенетическая теория деятельности и способностей позволяет успешно решать практические задачи на производстве, транспорте. Сегодня мы внедряем программу профессиональной подготовки машиниста железнодорожного транспорта, основу которой составляет развитие профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности. Методику такого обучения и опыт работы с квалифицированными машинистами мы опишем в дальнейших наших публикациях. Вместе с этим, мы получили запрос от руководителя дирекции тяги Дальневосточной железной дороги о необходимости обучить машинистов навыкам регуляции самочувствия и мыслей в нестандартных ситуациях, а также самопомощи при острых реакциях на стресс. Работа продолжается, и мы очень рады, что наш труд является востребованным и приносит пользу работникам железнодорожного транспорта!

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. С. 255–385.
2. Соболева Т.Н. Формирование профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности : автореф. дис. ... доктора психол. наук. Ярославль : ЯрГУ, 2021. 55 с.
3. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности . Москва : Университетская книга, 2010. 320 с.

УДК 519.65

Н.Э. Сольнин, Т.В. Ледовская

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: СТРЕССОРЫ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОЖИДАНИЯ В ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования специфики стрессоров и ценностно-смысловых ожиданий в педагогической деятельности. Определены две категории ценностей: актуальные (ценность саморазвития, сотрудничества, любовь к детям, знание предмета, преданность профессии) и дефицитные, которые являются факторами возникновения учительского стресса (ощущение отсутствия уважения со стороны администрации и родителей, низкая заработная плата, большое количество отчетов,

недостаток времени). Карьерные притязания и профессиональный рост находятся на последнем месте рейтинга ценностей, учителя отмечают их значимость и высказывают опасения по поводу того, что это не входит в приоритеты современного педагога.

Ключевые слова: стресс, ценности, педагог, учитель, выгорание, педагогическая деятельность.

N.E. Solynin, T.V. Ledovskaya

MODERN TEACHER: STRESSORS AND VALUE EXPECTATIONS IN THE PROFESSION

Annotation. The article presents the results of a study of the specifics of stressors and value-meaning expectations in pedagogical activity. Two categories of values have been identified: relevant (the value of self-development, cooperation, love for children, knowledge of the subject, devotion to the profession) and scarce, which are factors in the emergence of teacher stress (feeling of lack of respect from the administration and parents, low wages, a large number of reports, lack of time). Career claims and professional growth are in last place in the rating of values, teachers note their significance and express concerns that this is not included in the priorities of a modern teacher.

Keywords: stress, values, educator, teacher, burnout, teaching activities.

Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (073-00109-22-02)

В настоящее время в психолого-педагогической литературе активно рассматриваются вопросы, связанные с поиском основ и стержня педагогического образования, причём формируемых как на внешнем, так и внутреннем уровне. Отмечается, что в контексте обсуждаемой проблематики внимание уделяется вопросам модернизации высшего образования, а в особой степени – педагогического. Существует позиция, что новые условия, в которых, в силу ряда причин, находится современное педагогическое образование, требуют абсолютно других подходов к обучению, разработки и формирования «новой дидактики» педагогического образования, обновления его формы и содержания и др.

Анализ теории и практики показывает, что существует ряд проблем, связанных с глобальными внешними вызовами, такими как геополитическая обстановка, цифровизация, стандартизация, обучение, центрированное на субъекте образования и т.д., исходящими от государства, общества и других институтов. Поэтому сейчас особенно остро стоит вопрос выявления и изучения компонентов, которые должны детерминировать процессы преобразования педагогического образования, что позволит, определить основания происходящих изменений и подготовить соответствующие вызовам ответы.

Преподавание, возможно, является одной из самых стрессовых профессий, которая ежедневно ставит перед педагогами многочисленные задачи, в том числе и по развитию способностей эффективного использования педагогических приемов и методов преподавания, управлению сложным поведением в классе, урегулированию конфликтов в образовательной среде, адаптации к часто меняющимся требованиям. Справляться с трудностями для педагога - важная задача, которую необходимо решать, так как стресс и эмоциональное выгорание отрицательно связаны с эффективностью и увлеченностью учителя своей работой и со взаимодействием с учащимися.

Источники стресса на работе уникальны для каждого учителя, но ученые пытаются группировать стрессовые факторы: так, Chaaban Y. и Du X. отмечают, что, трудные ситуации в педагогической профессии делятся на три категории в зависимости от того, сталкиваются ли учителя с ними на организационном, межличностном или личном уровнях [Chaaban, 2017], а Skaalvik E.M. и Skaalvik S. говорят, что двумя основными факторами стресса являются контекст работы и взаимодействие с учениками [Skaalvik, 2017]. Одним из наиболее изученных «организационных» факторов стресса учителей является перегрузка работой, не связанной напрямую с преподаванием: чрезмерная «бумажная работа», посещение совещаний, работа в домашних условиях [Chaaban, 2017; Van Droogenbroeck, 2014] и др.

Один из центральных вопросов, который представляет научный и практический интерес: каковы основные стресс-факторы педагога, которые проявляются в диссонансе между ожиданиями от профессии и реальным положением. В соответствии с этим, решено провести исследование декларируемой ценностно-смысловой основы педагогической деятельности у учителей, которая является фактором возникновения профессионального педагогического стресса. Для решения этой задачи мы использовали анализ нарративов, разработанный на основе методики MUST-теста, позволяющего изучить декларируемые цели-ожидания при помощи нарративов учителей на заданную тему (адаптация Т.В. Ледовская, Н.Э. Сольнин, И.Ю. Тарханова, И.Г. Харисова и др.) [Обеспечение..., 2021]. Респондентам предлагалось продолжить 3

предложения: 1) В профессии педагога важно...; 2) Ужасно, что в профессии педагога...; 3) Для достижения профессионального успеха современному педагогу не хватает... В опросе принимало участие 327 учителей в возрасте от 19 до 74 лет (средний возраст 42,5 лет). В результате диагностики мы получили 4905 ответов (100%). Концептуальный контент-анализ позволил выделить наиболее значимые ценностно-смысловые ожидания от профессии для педагогов. Наиболее ожидаемой ценностью и источником стресса для учителей в процессе педагогической деятельности видится «ученик» (470 высказываний). Учителя отмечают, что в профессии необходимо «учитывать индивидуальные особенности обучающихся», «любить и понимать детей», «уважать мнение ребенка» и так далее. В соответствии с этим, основные стрессовые факторы, которые называют учителя «слишком много учеников в классе», «нет благодарности от учеников», «снижается роль учителя в глаза детей» и др.

Следующий показатель ценностной сферы участников исследования был нами условно назван «среда» (227 высказываний), сюда отнесены взаимодействия с остальными участниками образовательного процесса, связанные с его эффективностью. Указывается, что важно «сотрудничать с родителями воспитанников», «поддержка и наставничество коллег», «адекватное руководство», «грамотное руководство вышестоящих органов». Вместе с тем, при ответах обнаружилось, что учителям не хватает контакта с родителями: «родители забывают, что педагог им как помощник», «нет уважения к педагогу со стороны родителей». Учителей тревожит в профессии то, что «встречается много негатива в работе со стороны администрации», «потребительское, не уважительное отношение родителей к педагогам», «родители видят в учителе поставщика услуг, который только должен».

Материальная ценность «Деньги / зарплата» (222 ответа). Здесь мы можем говорить об определённом ценностном дефиците, судя по ответам: «получать достойную заработную плату», «много требуют, но мало поощряют и стимулируют», «недостаточное финансирование», «мало платят за тяжелый труд». Похожая ситуация складывается с ценностью «время» (196 ответов). Отмечается, что «подготовка к занятиям отнимает много личного времени», «отсутствие свободного времени и отдыха».

Важной ценностью оказывается «саморазвитие» (167 ответов). Современные учителя понимают важность этого показателя для успешной реализации своего потенциала, а также эффективной организации педагогической деятельности. Необходимо «самообразовываться», «повышать свою квалификацию и расширять свой кругозор», «учиться, самосовершенствоваться, развиваться», однако респонденты отмечают, что времени на это совершенно не хватает.

Ещё одна дефицитная ценность связана с нежеланием учителей заниматься бумагами и отчётами (144 ответа). Участницы опроса отмечают, что «бумажная работа отвлекает от живого общения с детьми», «очень много лишних бумаг, они отнимают много времени». Получается, что время, затрачиваемое на подготовку формальных документов, учителя предпочли бы перенести на воспитание и развитие детей.

Ценность «статус/уважение» (135 ответов). По мнению учителя «профессия педагога считается не престижной в нашей стране», «все меньше воспитывается уважение к профессии», «дети не уважают как раньше». Вместе с тем присутствует высокое оценивание своей профессии учителями (126 ответов): «любовь к своей профессии», «быть профессионалом своего дела», «знать и любить свою профессию». Возможно, именно любовь к педагогической деятельности является своего рода психологическим ресурсом для них.

Педагоги указывают, что необходимо знание предмета, чтобы быть эффективным (76 ответов). Следует «знать и любить свой предмет», «проявлять интерес к своему предмету» чтобы «увлечь учащихся своим предметом», однако отмечается, что в профессии появилось много людей, которых можно назвать «не профессионалами своего дела», «люди отбывают на работе время».

Особое место занимает ценность «Стресс/эмоции/выгорание» (70 ответов). Респонденты пишут, что педагог обязан «быть эмоционально отзывчивым», «очень высока психоэмоциональная нагрузка», осознавая при этом необходимость «сохранения психологического комфорта и умения предотвратить профессиональное выгорание».

Интересен тот факт, что важность «методов обучения» (58 ответов) ранжируется ниже, чем «знание предмета». Учителя отмечают, что «редко поддерживаются новые способы и методики обучения, выдвигаемые молодыми специалистами», им видится важным «внедрение новых технологий в обучение». Фактически на этом же уровне находится ценность «творчество» (56 ответов). Замечается, что профессионал обязан «быть творческим человеком», но, в тоже время, в силу происходящих трансформаций в образовании в ней «нет места творчеству» и «творчество ушло на задний план и пропало», с сожалением говорят участники исследования.

Ценность «Ответственность» (47 ответов) занимает одну из последних категорируемых позиций: приписывается «ответственность и дисциплина», долженствование «нести ответственность за каждое свое слово», а также «осознавать степень ответственности за детей и их будущее».

В итоге получается достаточно предсказуемый результат - что главная декларируемая ценность учителями – это ребёнок. Вместе с тем именно ребенок и его родители являются самым стрессогенным фактором в работе учителя. Отметим наличие широкого круга антиценностей, оказывающих негативное воздействие на отношение к педагогической профессии в обществе в целом (низкий статус, недостаточная оплата труда, недостаток времени). Кроме того, отметим устойчивую тенденцию в педагогической деятельности к отсутствию изменений за последние несколько лет в показателях оплаты труда, статуса и временных затрат: в современном российском обществе, как и 15 лет назад [Польвянная, 2007], остаются актуальными эти проблемы.

Результаты анализа нарративов позволили определить две категории ценностей учителей: актуальные/действующие и дефицитные. К актуальным были отнесены ценность саморазвития, сотрудничества, любовь к детям, знание предмета, а преданность педагогической деятельности, как ценность, является своего рода психологическим ресурсом для них. В качестве дефицитных проявляется ощущение отсутствия уважения со стороны администрации и родителей, низкая заработная плата, большое количество отчетной документации, недостаток времени.

Библиографический список

1. Обеспечение преемственности результатов непрерывного педагогического образования. Ярославль : РИО ЯГПУ. 2021. 320 с.
2. Польвянная М.Т. Ценностные ориентации и образ жизни учителей в гендерном измерении // Женщина в российском обществе. 2007. №3. С 28-37.
3. Chaaban Y., Du X. Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 67. Pp. 340-350.
4. Dolton P.J., Makepeace G.H. Female labour force participation and the choice of occupation: The supply of teachers // European Economic Review. 1993. Vol. 37. Iss 7. P. 1393-1411.
5. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20. Pp. 775-790.
6. Van Droogenbroeck F., Spruyt B., Vanroelen C. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 43. Pp. 99-109.

УДК 159.9

В.Ф. Сопов

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ У ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХОККЕИСТОВ РАЗНЫХ ИГРОВЫХ АМПЛУА

Аннотация. В результате проведенного научного исследования психологических особенностей профессиональных хоккеистов, получены результаты, свидетельствующие о наличии, структуре и выраженности способностей и компонентов одаренности отличающихся у игроков различных амплуа: защитников, нападающих, вратарей. Данные исследования предлагаются использовать как ориентиры для отбора хоккеистов на разных этапах спортивной профессионализации.

Ключевые слова: способности, структура способностей и одаренности у профессиональных хоккеистов, игровые амплуа, психологические навыки.

V.F. Sopov

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF ABILITIES AND GIFTEDNESS IN PROFESSIONAL HOCKEY PLAYERS OF DIFFERENT GAME ROLES

Abstract. As a result of the scientific study of the psychological characteristics of professional hockey players, results were obtained indicating the presence, structure and severity of abilities and components of giftedness that differ in players of various roles: defenders, forwards, goalkeepers. These studies are proposed to be used as guidelines for the selection of hockey players at different stages of sports professionalization.

Keywords: abilities, structure of abilities and giftedness in professional hockey players, game roles, psychological skills.

Актуальность. Каждый вид спорта предъявляет специфические требования к личности и способностям спортсмена. В ряде видов спорта эти требования усложняются наличием внутри вида специфических амплуа. Наиболее это выражено в спортивных играх и особенно в хоккее с шайбой. Проблема отбора способных и одаренных спортсменов заключается в противоречии между необходимостью в раннем детстве принимать решение о перспективности ребенка и необходимостью многолетней подготовки к переходу в период ранней профессионализации, где спортсмен должен готовиться в конкретном амплуа. В хоккее это нападающий, защитник и вратарь.

Проблема на первых этапах отбора обусловлена тем, что спортивный результат в оценке физических качеств (быстрота, ловкость, координация) здесь практически не несет информации о перспективности юного спортсмена. Возникает острая необходимость знать какие врожденные психофизиологические особенности, имеются у элитных хоккеистов разных амплуа, проявляют себя как способности, опираясь на знания которых можно осуществлять качественный отбор и делать вывод об одаренности к данной деятельности.

По мнению В.Д. Шадрикова, способности есть свойства функциональных физиологических систем, реализующих определенные познавательные и психомоторные функции. Это природные способности индивида. В данном определении способности рассматриваются как общие качества, присущие всем людям. Определив способности с позиции общего, мы можем рассмотреть их с позиции единичного, отдельного, индивидуального» [Шадриков, 2022, с. 133].

К таким системам можно отнести основные свойства нервной системы, тип темперамента, психомоторные качества, которые следуя этой логике мы можем исследовать их сочетание и степень выраженности у рафинированной группы хоккеистов.

Б. М. Теплов, определял одаренность как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижение большего или меньшего успеха выполнения той или иной деятельности» [Теплов, 1985, с. 22]. В.Д. Шадриков выделяет два возможных механизма объединения способностей в деятельность в одаренность.

Первый - это взаимосвязь собственных функциональных и операционных механизмов, и других психических функций, второй – понимание что деятельность в целом и способности, через которые она реализуется, направляются одними и теми же мотивами, целями, личностными смыслами и свойствами [Шадриков, 2022, с. 145]. Мы считаем, что именно на их основе формируются определенные профессионально-важные психологические навыки у представителей спортивных игр [Сопов, 2010, с. 10].

Таким образом одаренность в спортивных играх можно представить как комплекс свойств личности, в который входят темперамент, психомоторные качества, когнитивные свойства, свойства личности и психологические навыки реализации в деятельности [Сопов, 2010 с. 10].

Среди многих факторов, способствующих эффективности спортивной деятельности, важное место занимают психологические навыки спортсмена [Симоненкова, 2015, с. 63].

Проблема отбора в хоккее в данный момент стоит наиболее остро, поскольку вопрос о важности индивидуализации тренировочного процесса поднимается все чаще. Вызвано это в первую очередь появлением игроков-универсалов, способных играть как в роли нападающего, так и в роли защитника. К сожалению, на данный момент игровые амплуа в хоккее, все еще остаются мало изученной областью, а те данные, что имеются достаточно противоречивы или недостаточно конкретны.

Целью этой работы является выявление психологических особенностей характерных для каждого амплуа. Главными задачами этой работы является освещение психологической стороны вопроса об игровых амплуа в хоккее, и роли в них способностей и одаренности, что позволит в дальнейшем оптимизировать процесс отбора и подготовки хоккеистов.

Целью исследования является выявление, изучение и описание особенностей индивидуальных свойств личности и психических процессов хоккеистов различных амплуа как способностей и одаренности к профессиональной деятельности, а также составление на основе полученных данных практических рекомендаций по отбору и индивидуализации тренировочного процесса.

Задачами исследования является теоретический анализ проблемы соответствия способностей и одаренности личности избранному виду профессиональной деятельности, амплуа; исследование индивидуально-психологических особенностей личности хоккеистов различных игровых амплуа; исследование особенностей профессионально важных психических процессов; разработка рекомендаций по отбору и совершенствованию индивидуальных личностных особенностей хоккеистов различных игровых амплуа.

Методы исследования: Анализ литературы, психодиагностическое обследование (Тест типа темперамента Айзенка, 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла; опросник уровня агрессивности и враждебности Басса-Дарки; опросник ситуативной и личностной тревожности Спилбергера, тест диа-

гностики сформированности психологических навыков спортсмена); методы математической статистики. Исследование проводилось на хоккеистах профессиональных хоккейных командах.

Результаты исследования. Согласно результатам проведенного исследования, на уровне свойств личности и психических процессов и психологических навыков между различными игровыми амплуа в хоккее имеются ярко выраженные различия по ряду факторов.

Исследования выраженности типов темперамента показали достоверное различие в преобладании у амплуа «нападающий» сочетание сангвинического и холерического типов темперамента. Несколько выдающихся хоккеистов обладали ярко выраженным холерическим темпераментом.

В группе защитников исследование выявило иное сочетание свойств темперамента. Доминировало сочетание флегматического и сангвинического типов, как наиболее устойчивых к стрессу соревнований.

Также установлены различия между нападающими и защитниками по таким показателям свойств личности как: замкнутость-общительность (А), где защитники показывают более высокие показатели.

Так же ярко различие мы можем видеть по показателю эмоциональной стабильности (С). Самый высокий показатель эмоциональной стабильности показывают нападающие, что скорее всего вызвано потребностью в устойчивости при резких, эмоциональных переменах, происходящих во время атакующих действий в матче. У защитников же самые низкие показатели эмоциональной стабильности, они более склонны остро реагировать на атаки соперника.

Различия по шкале сдержанность/экспрессивность (F) — самый низкий показатель у вратарей, что в первую очередь говорит о том, что вратари больше, чем остальные амплуа нуждаются в самоконтроле, ибо они должны сдерживать себя при провокациях противника значительно сильнее, чем прочие игроки.

Важным является различие по шкале беспокойство (O). Самым тревожным из всех амплуа являются защитники. В первую очередь это связано с уровнем ответственности лежащем на защитниках, ведь именно они должны уметь как обороняться, так и в некоторых ситуациях атаковать, являясь своеобразным щитом, отделяющим всех игроков противника от своего вратаря.

Подобные показатели мы видим и по шкале тревожность (F1). Однако диагностика, проведенная с помощью опросника уровня тревожности Спилбергера, говорит о высоком уровне только ситуативной тревоги у защитников. Нападающие же имеют самые низкие показатели тревоги по обоим шкалам, однако обладают высокими показателями личностной тревоги. Низкий же уровень ситуативной тревоги у нападающих в первую очередь связан с высокими показателями эмоциональной стабильности, описанными выше.

Фактор консерватизм/радикализм (Q1) также демонстрирует значимые различия в амплуа, обусловленные особой ролью защитника. Они наиболее радикальны в своих действиях. Что вполне логично для данного амплуа, ведь именно защитникам часто приходится находить быстрые решения в тактике защиты. Тактика атаки соперников может меняться постоянно, но защитникам очень важно быстро находить способы противостоять этому. Как итог им постоянно приходится находить новые способы решения поставленных задач. И фактор радикализма был максимально выражен у защитников выполняющих роль «тафгая», в обязанности которого входит жесткая силовая борьба с элементами кулачного боя.

Как дополнение к предыдущим показателям наблюдаются самые высокие значения по шкале самоконтроля (Q2) у нападающего, что дополняет вышеуказанную шкалу эмоциональной стабильности. А также высокой личностной тревожности при низких общих показателях. 16 фактор по шкале Кеттелла — напряженность (Q4). Данный показатель наиболее высокий у защитников, что совпадает с полученными выше результатами по таким шкалам, как O и F1, показывающих тревожность. Данная напряженность может быть вызвана уровнем ответственности, что было описано выше, что и порождает ситуативную тревогу в критических ситуациях.

Показатели агрессивности и враждебности имеют принципиальное значение в хоккее, как игре с обилием силовой борьбы. Наиболее агрессивны защитники, что вполне оправданно, в первую очередь, их стилем игры. Защитники чаще остальных игроков прибегают к силовым приемам. Связь стиля игры с агрессивностью, демонстрирует логичное продолжение — нападающие имеют средний уровень агрессивности, в то время как вратари имеют самые низкие показатели. Это объясняется необходимостью контролировать свои действия, не отвечая на провокационные выпады соперника на последней линии обороны. Враждебность же. Как элемент готовности к жесткой борьбе у всех амплуа находится на примерно одинаковом среднем уровне.

Исследование показателей внимания у представителей различных амплуа показало достаточно яркие представления о данном свойстве у хоккеистов различных амплуа. Самым высоким показателем объема внимания обладают защитники, что легко объясняется спецификой их игровой деятельности, ведь защитнику необходимо удерживать наибольшее количество объектов в фокусе внимания: шайбу, игроков-противников и игроков партнеров. Нападающим же необходимо удерживать куда меньше объектов, что так же подтверждается исследованием.

Переключение внимания, напротив лучше всего развито у нападающих, поскольку значительно чаще необходимо быстро переключаться между объектами и быстро ориентироваться на территории противника.

Это различие было подтверждено исследованием и сформированных психологических навыков у игроков высокой квалификации [Симоненкова, 2015, с. 63].

Так нападающие демонстрировали более высокие показатели быстроты принятия решений, эмоционального контроля, автоматичности действий.

Выводы. Достоверные различия между выраженностью в игровых амплуа в хоккее выявлены в способностях на уровне типов темперамента и психомоторных качеств. Различия в свойствах личности и психологических навыках у игроков нападающих и защитников профессионального клуба свидетельствует об одаренности этих спортсменов к определенным действиям, что проявилось в их высоких спортивных достижениях. На основании полученных результатов планируется сформировать в каждом игровом амплуа в хоккее определенный психологический портрет и разработать алгоритм отбора талантливых профессионалов на разных этапах профессионализации.

Библиографический список

1. Симоненкова И.П. Проблема диагностики психологических навыков спортсменов (по материалам зарубежных исследований) // Спортивный психолог. 2015. № 3(38). С. 63-66.
2. Симоненкова И.П., Сопов В.Ф. Исследование особенностей психологических навыков футболистов высокой квалификации с целью разработки методики их диагностики // Спортивный психолог. 2016. № 2(41). С. 10 -13.
3. Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. Москва, 2010. 120 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1985.
5. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
6. Шадриков В.Д. Системогенез ментальных качеств человека. Москва : ИПРАН, 2022. 287 с.

УДК 159.9

Т.Ю. Тодышева

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ – ПСИХОЛОГОВ О «НЕГАТИВНО ОЦЕНИВАЕМОМ» ПРЕПОДАВАТЕЛЕ ВУЗА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования мнения будущих педагогов-психологов о «негативно оцениваемом» преподавателе ВУЗа.

Ключевые слова: представления, педагог-психолог, преподаватель ВУЗа, негативная оценка.

T.Y. Todysheva

REPRESENTATIONS OF FUTURE TEACHERS - PSYCHOLOGISTS ABOUT THE "NEGATIVELY ASSESSED" UNIVERSITY TEACHER

Abstract. The results of study of the assessment of future teachers - psychologists about the "negatively assessed" university teacher are described.

Keywords: representations, teacher-psychologist, university teacher, negatively.

Профессиональная деятельность современного преподавателя ВУЗа требует постоянного освоения и развития профессионально значимых качеств. Под профессионально значимыми личностными качествами В.Д. Шадриков рассматривает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. В частности, к профессионально значимым качествам В.Д. Шадриков относит способности. Раскрывая психологическую теорию способностей, В.Д.Шадриков понятие «способность» видит в трех измерений: способностей человека как индивида, способностей человека как субъекта деятельности и способностей личности [Шадриков, 2010].

Развитие способности преподавателя ВУЗа к успешной презентации своих профессиональных и личностных качеств поддерживает его профессиональный имидж, т.е. то представление о себе, которое преподаватель, намеренно или нет, создает для других людей. Е.А.Могилевкин, обсуждая самоимиджирование, пишет, что оно создает или корректирует собственный имидж, который обладает заданными

свойствами и результатом, направленным на достижение поставленных карьерных целей [Могилевкин, 2005].

По мнению Сысоевой Е.Ю., «студенты хотят видеть в преподавателе наставника, советника, актера, режиссера, мастера, новатора, аналитика, организатора, психолога» [Сысоева, 2009, с. 19]. Это очень разнообразные требования, которые очень сложно совместить из-за внутренних противоречий.

Структура имиджа преподавателя, как считает Т.А. Бусыгина, определяется двумя основными и одним дополнительным блоком. Основные блоки: индивидуально-личностный и профессиональный. Блоки включают в себя такие факторы, как «Индивидуально-личностные качества», «Умение применять принципы дидактики», «Я-в профессии», «Внешний вид». Дополнительный блок структуры имиджа - «Коммуникативный», который составлен факторами: «Культура речи», «Коммуникативные способности», «Позиция в межличностном общении» [Бусыгина, 2004].

Для студентов важным фактором, особенно в начале обучения, является внешний облик преподавателя. И.П.Чертыкова поясняет: «Существует универсальные представления о внешней составляющей имиджа педагога высшей школы. Внешний облик педагога вуза в представлении студентов четко связан с его личностными характеристиками. По внешнему виду преподавателя студенты выносят априорные и дифференцированные суждения о личности педагога, оценивая его на основе индикативной природы знаков габитуса, кинесики и социального оформления внешности, которые направляют интерпретацию студентов и приводят к определенной оценке преподавателя» [Чертыкова, 2002, с. 8].

И.В. Егоров, исследуя представления студентов об образе преподавателя педагогического ВУЗа, также отмечает роль значимости внешнего вида преподавателя. Выделяется регулирующая функция внешнего облика в коммуникациях. На степень доверия как к самому преподавателю, так и к передаваемой им информации, безусловно, влияет уровень владения навыками невербальной интеракции или неречевого взаимодействия. Это обусловлено тем, что невербальные сигналы проявляют подсознательные установки студентов, студенты видят в преподавателе проявление различных психологических и социально-психологических характеристик личности и группы. И.В. Егоров особо подчеркивает, что «для студентов педагог в первую очередь является субъектом взаимоотношений, переживаний, отношений. Это говорит о том, что ведущим для студентов является психологический уровень интерпретации. В группе студентов наиболее распространенными являются простые интерпретационные схемы. В них преобладает эмоционально-отношенческий тип и тип схемы «статус - качества личности» [Егоров, 2013, с. 124].

Для осуществления успешного психологического сопровождения преподавателя ВУЗа по формированию и развитию имиджа нами были исследованы представлений будущих педагогов – психологов о «негативно оцениваемом» преподавателе ВУЗа. А.А.Уткина поясняет, что педагогу «необходимо понимать, что следует считать ошибкой и какие существуют возможные методы их устранения. Владение этими знаниями является первым шагом к совершению эффективных педагогических действий» [Уткина, 2017, с. 42].

Исследование проводилось в феврале – апреле 2022 г. в Красноярском государственном педагогическом университете им.В.П.Астафьева. В нем приняло участие

54 студента 3-4 курсов, форма обучения – очная и заочная, направление подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование». Студентам было предложено написать эссе на тему «Характеристики преподавателя, который вызывает у Вас негативные чувства и эмоции». Дополнительно к эссе был задан вопрос «Какие качества студенты считают необходимым для преподавателя ВУЗа?». Статистический анализ, поскольку работа проводилась с качественными данными (семантическими единицами), проводился через представление процентов как относительного долевого выражения числа объектов от общего числа объектов равного 100.

Представления группировались на основе структуры имиджа, разработанной Т.А. Бусыгиной [Бусыгина, 2004]. Полученные результаты отражены в Таблице 1. Как видно из таблицы, наибольшее значение будущие педагоги – психологи придают фактору «Позиция в межличностном общении» (80%), т.к. социальные ожидания современных студентов требуют от преподавателя высокого уровня способности к субъект-субъектному взаимодействию в учебном процессе. Например, студентка – заочница 4 курса пишет: «Преподавателя, которые вызывает негативные эмоции, редко интересует жизненная ситуация студента, что у него могут быть проблемы в семье, со здоровьем, из-за которых у студента начинаются проблемы в учебе. Преподаватель так же может быть не заинтересован в предмете. Из-за этого он постоянно раздражителен и студенты, задавая вопрос по предмету, не могут получить вразумительный ответ, а слышат только «Как, вы этого еще не знаете?!», «Надобно слушать!» и т.п.».

Также большое значение студенты видят в проявлении фактора «Умение применять принципы дидактики» (70%), что очевидно без дополнительных пояснений. Студентка – очница 3 курса сообщает:

«При обсуждении домашнего задания преподаватель может сказать, что вы все неправильно поняли и слушали не так, хотя конкретных установок и ограничений по выполнению работы не было».

Таблица 1.

Анализ представлений будущих педагогов – психологов о «негативно оцениваемом» преподавателе ВУЗа

№	Факторы	Семантические единицы	% содержание в описании
1	Индивидуально-личностные качества	желание самоутвердиться за счет студентов; неприятие точки зрения студента; агрессия; недоброжелательность; властность; преподаватель не оставляет негативные эмоции за стенами ВУЗа; не сдерживает свои эмоции; стервозность; грубость; не знаешь, что ждать	40%
2	Умение применять принципы дидактики	огромные и неадекватные задания; не могут объяснить суть и важность предмета; старое мышление; непонятно сформулированное задание; материал, тяжелый для восприятия; не знают сами, чего хотят; не объясняют, что нужно; непонятно сформулированное задание; не могут объяснить суть и важность предмета	70%
3	Я-в профессии		0%
4	Внешний вид		0%
5	Культура речи	громкий голос; не слушает, говорит сам	20%
6	Коммуникативные способности	не объясняет, как выполнять задания; уклончивые ответы; слишком умно; монотонное чтение с листа	30%
7	Позиция в межличностном общении	предвзятость; запугивание; создание ситуации неуспеха; нет взаимопонимания; слишком много вопросов при ответе (докапывается) осуждающий взгляд; когда все неправильно в ответе студента; демонстративное нежелание что – то объяснять, идти на контакт; правильная точка зрения – только у преподавателя; личные замечания; враждебное поведение; слишком требователен; сложности с научным руководителем; вмешивается в личные беседы студентов; приказной тон	80%

Никак не обсуждали студенты факторы «Я-в профессии» и «Внешний вид» (0%). Возможно, студенты 3 и 4 курса уже не придают данному такого значения, как студенты первых курсов. Как правило, у студентов 1 – 2 курсов преобладает первичное восприятие личности преподавателя и аналитическое мышление еще недостаточно развито. На старших курсах возникает личности вторичное восприятие преподавателя, формируется понимание важности выше выделенных факторов, выстраивается их иерархия.

Отвечая вопрос «Какие качества студенты считают необходимым для преподавателя ВУЗа?», респонденты отметили следующие ключевые качества: требовательность; улыбка, доброжелательность; понимающий; принимающий; высококультурный; индивидуальный подход. Как мы видим, здесь также отмечается значимость факторов «Индивидуально-личностные качества», «Умение применять принципы дидактики» и «Позиция в межличностном общении».

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что гибкое сочетание знаний требований студентов к профессиональной деятельности преподавателя с собственной активности преподавателя по формированию и развитию успешного профессионального имиджа, несомненно, способствует выполнению поставленных педагогических задач.

Библиографический список

1. Бусыгина Т. А. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза: автореферат дис. ... канд. психол.наук. Самара, 2004. 18 с.
2. Донская Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: диссертация ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 212 с.
3. Егоров И.В. Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического ВУЗа // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2013. Вып. 4 (31). С. 123-133.
4. Преподаватель высшей школы в современном образовательном пространстве. Тверь : Тверская ГСХА, 2018. 158 с.
5. Могилевкин Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала. Владивосток : Изд-во ВГУЭС. 2005. 266 с.
6. Соболева Т.Н. Формирование профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности : автореферат дис. ... докт. псих. наук. Ярославль, 2021. 54 с.
7. Сысоева Е.Ю. Идеальный имидж преподавателя вуза: опыт интеллектуальных переживаний // Вестник Самарского государственного университета. 2009. С.124 – 129.
8. Уткина А.А. Самокоррекция имиджа педагога как субъекта и объекта образовательного процесса // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса: материалы XLIV научно-метод. конф. Самара : СГИК, 2017. С.41-45.

9. Чертыкова И.П. Представления студентов об имидже преподавателя вуза: дис. ... канд. психол.наук. Москва, 2002. 163 с.
10. Шадриков В.Д. Вопросы психологической теории способностей // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. № 3.

УДК 159.9

В.П. Толстикова

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованиям развития способности и одаренности человека в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: способности, одаренность, профессиональная деятельность, адаптационные стратегии, современная образовательная среда, ресурсы человека.

V.P. Tolstikova

DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to research on the development of a person's ability and giftedness in professional activities.

Keywords: abilities, giftedness, professional activity, adaptation strategies, modern educational environment, human resources.

Любая деятельность требует от человека обладания различными качествами, определяющими направление его интегрирование в общественном пространстве. Совершенно разные люди поставленные в одинаковые условия, достигают различных вершин в профессиональной деятельности. Одной из сложнейших проблем психологии, социологии является проблема индивидуальных различий людей, их способность к адаптации в сложных жизненных ситуациях.

Различные свойства и качества людей формируются в процессе жизнедеятельности, связанной с рождением, воспитанием, профессиональной деятельностью. Практически в одних и тех же условиях образовательной среды и профессиональной деятельности, личность всегда проявляет свою индивидуальность, очень важными факторами в индивидуальных особенностях личности являются его способности. Особенности характера и темперамента. Все эти черты личности обуславливают степень индивидуальности человека.

Терминологий определяющей такие свойства человека как способности много, рассмотрим некоторые из них. Способности – это, совокупность психологических свойств человека которые позволяют ему осуществлять тот или иной вид социально - значимой деятельности. Способности - это, свойства души человека (психологические качества человека), понимаемые как совокупность психических процессов и состояний. Способности – это, «результаты закрепления не способов действия, а психических процессов, посредством которых действия и деятельность регулируются» (Рубинштейн С.Л.).

В процессе наблюдения за деятельностью людей ученые делают выводы об их способностях. Способным называют такого человека, который в определенной деятельности показывает наилучшие результаты. В постоянной необходимости эволюционирования и проявления лидерских качеств, человеку необходимо, иметь не только хорошие умственные способности, способность к восприятию и усвоению знаний но и сильные волевые качества.

Способности формируются и складываются в правильно организованной деятельности на всех этапах жизненного пути человека под влиянием окружения, воспитания, возможностей реализации творческих способностей. Способности позволяют людям заниматься различными видами деятельности одновременно. Огромное значение для развития способностей играет характер человека. Именно характер определяет уровень развития способностей, при этом одинаковое значение имеют как нравственные, так и волевые особенности индивида. Успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой – либо одной, а от сочетания различных способностей. Причем это сочетание. Дающее один и тот же результат. Может быть реализовано разными способами. Теплов Б.М. писал: - «Одной из особенностей психики человека является возможность компенсации одних свойств другими, в следствии чего, совсем

не исключает возможности успешного выполнения какой – либо поставленной задачи. Недостающие способности очень часто компенсируются другими.

На данный момент понятие одаренности не имеет точного обозначения: ученые не пришли в общему мнению, много ли одаренных людей или это редкие избранники провидения. Все согласны с тем, что одаренные люди отличаются от других: они более инициативны, самостоятельны, ответственны [Богоявленская, 2018]. Английский ученый Френсис Гальтон предлагал следующую формулу одаренности: единство способностей, характер который обеспечивает реализацию таланта, трудолюбие, целеустремленность. Признаки одаренности проявляются как, в раннем возрасте, так и могут неожиданно раскрыться в человеке под воздействием определенных обстоятельств. Всякая одаренность комплексна, это комплекс включает в себя общие и специальные моменты. Под общей одаренностью понимается развитие широких и универсально задействованных психологических составляющих, таких как - память, мышление, синтез, анализ. Специальная одаренность имеет более узкое содержание, так как относится к некоторой специально направленной, узкоспециализированной деятельности человека. Но стоит отметить, что если постоянно не осуществлять психические и физический усилия, то процесс одаренности замедлит свое развитие.

Как же создать условия для профессионального развития? Стремление к профессиональному развитию – незаменимое качество любого человека, который хочет быть востребованным как в профессиональном направлении, так и в окружающем социальном пространстве. Профессиональное развитие и саморазвитие личности всегда идут вместе. Любой прогресс затрагивает различные сферы жизни человека. Повышая свои умственные способности, квалификацию, человек становится увереннее в себе, оптимистично смотрит в будущее, несет в себе заряд положительных эмоций, и конечно же такой человек будет современным. Любые знания устаревают, невозможно всю жизнь пользоваться информацией полученной в учебном заведении. Знания необходимо постоянно обновлять. Ведь прогресс не стоит на месте. Занимаясь самосовершенствованием, мы приобретаем новый опыт, который помогает нам справляться с жизненными сложностями.

Проблемам профессионального развития в современном научном и теоретическом плане уделяется большое внимание. Труды таких известных ученых, публицистов как Кибанов А.Я., Герчиковой И.Н., Волкова И.П. и др. посвящены развитию личности в профессиональной деятельности. Кроме российских авторов, этими проблемами активно занимаются и зарубежные ученые – Мескон М.Х., Карлоф Б., Тоффлер О. и др.

Профессиональное развитие – это постоянный динамический процесс, который может состоять из различных стадий. Стадия «Поиска себя»: начинается в дошкольном и заканчивается в подростковом возрасте. Человек учится, познает мир и окружающее пространство, выделяет наиболее интересные для своей личности направления деятельности. Ребенок «примеряет» на себя различные профессии, учителя, повара, военного и т.д. Постепенно с помощью взрослых раскрываются индивидуальные способности человека, и восприятие их. Стадия выбора профессии: происходит на этапе окончания школьного образования, перед человеком встает вопрос выбора, кем быть в этой жизни? Стадия профессиональной адаптации: на этой стадии происходит погружение в профессию, понимание того нравится человеку данный вид деятельности, определяется с правильностью выбора. Стадия профессиональной стабильности: на данном этапе работник закрепляется в профессиональной роли и статусе. Стадия развития профессионализма: Эта стадия характеризуется стремлением человека к повышению своего профессионализма. Очень часто нацелено на повышение карьерного роста. Серьезными достижениями на работе. Работник занимается повышением квалификации, приобретает новые знания и умения.

Разумеется не только такие качества как одаренность и способности влияют на стремление человека повысить свой профессиональный уровень. На профессиональное развитие очень большое влияние оказывает и стратегия предприятия куда пришел работать молодой специалист. Профессиональное развитие персонала является стратегической составляющей развития предприятия в целом и включает в себя различные виды профессиональной ориентации и предусматривает развитие мотивации сотрудников. Их личных и деловых качеств.

Рассмотрим некоторые современные методы развития персонала. Коучинг – консультирование работника, с целью выявления у сотрудника целей, стремлений и мотивации [Коробейников, 2001]. Менторинг – подготовка сотрудника к этапам профессионального развития [Мельничук, 2008]. Наставничество – упорядоченный процесс выстроенных адаптационных стратегий, направленных в помощь сотруднику для профессионального и личного развития.

Профессиональное развитие личности – очень сложный процесс, имеющий различные стороны, человек не только развивает и улучшает свои знания, умения и профессиональные способности с помощью своей одаренности, но так же может испытывать негативное воздействие на психику от процесса и

неудач в профессиональной деятельности. Здесь очень важно во время оказать помощь, и подсказать человеку верный путь.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991.
2. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих. Москва : РАГС, 2007.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика развития. 2018.
4. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. Москва : Экономика, 1990. 334 с.
5. Опарина Н. Инструменты развития: новые возможности // Справочник по управлению персоналом. 2012. № 2. С. 73-77.
6. Коробейников Д. Жизнь и карьера: стратегическое управление // Проблемы теории и практики управления. 2001. № 6. С. 77-81.
7. Авшалумова Р. Менторинг в развитии карьеры // Ведомости. 2011. № 2859. С. 3-4.
8. Мельничук А.С. Субъективные стратегии выбора научной области для обучения в аспирантуре (попытка классификации) // Мир психологии. 2008.
9. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В.Петровского. Москва, 1987.
10. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). Москва : Институт человека РАН, 2002.
11. Синягин Ю.В. Комплексная диагностика и оценка управленческого персонала. Москва : РАГС, 2009.

УДК 378:355

А.Н. Ундозерова

О РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье раскрыта необходимость развития в современных условиях информационной культуры и компетенций курсантов в области информационной безопасности. Обоснована необходимость осознания ограничений использования электронных устройств военнослужащими в период обучения и при дальнейшем выполнении служебных обязанностей и в частной жизни. Представлены результаты анализа качественного состава и цифровых компетенций первокурсников. Предлагается методическая система формирования и развития информационной культуры и компетенций в области информационной безопасности в процессе комплексной информационной подготовки курсантов.

Ключевые слова: информационная культура, информационная безопасность, информационная подготовка, компетенции, курсанты.

A.N. Undozerova

ON THE DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE AND COMPETENCIES IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY IN THE PROCESS OF INFORMATION TRAINING OF CADETS

Abstract. The article reveals the need to develop information culture and competencies of cadets in the field of information security in modern conditions. The necessity of understanding the limitations of the use of electronic devices by military personnel during the training period and in the further performance of official duties and in private life is substantiated. The results of the analysis of the qualitative composition and digital competencies of first-year cadets are presented. A methodical system is proposed for the formation and development of information culture and competencies in the field of information security in the process of complex information training of cadets.

Keywords: information culture, information security, information training, competencies, cadets.

Одним из важнейших направлений исследования проблем формирования информационной культуры является развитие в образовательном процессе компетенций курсантов в области информационной безопасности. Информационную культуру курсантов мы рассматриваем как *«часть общей культуры, представляющую собой интегративное профессионально-личностное качество, характеризующее его способность и готовность к информационной деятельности, направленной на удовлетворение информационных потребностей с использованием традиционных, информационных и коммуникационных техно-*

логий, и представленное единством когнитивного (универсальные компетенции, включающие системное и критическое мышление, знания и представления об информационной картине мира), коммуникативного (универсальные компетенции, включающие способности к соблюдению принципов и правил поведения личности в информационном обществе, применению коммуникативных технологий), операционально-содержательного (общепрофессиональные и профессиональные компетенции, включающие способности к применению информационных и коммуникационных технологий, практические умения и навыки, связанные с информационными процессами военно-профессиональной деятельности), ценностно-рефлексивного (информационное мировоззрение, включающее жизненные установки, оценки и отношение к информационному обществу) компонентов» [Ундозерова, 2020, с. 453].

Исследователи определяют безопасность как «состояние условий жизнедеятельности личности, общества и государства, при котором исключается возникновение негативных последствий» [Поляков, 2016, с. 20]. В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации под информационной безопасностью понимается «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина, достойные качество и уровень жизни граждан, суверенитет, территориальная целостность и устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации, оборона и безопасность государства» [Доктрина..., 2022].

В условиях напряженной международной обстановки последних десятилетий и, в особенности в период проведения специальных военных операций военнослужащие и гражданский персонал Вооруженных сил Российской Федерации вынуждены признать необходимость строгого соблюдения некоторых правил и ограничений использования электронных устройств и сети «Интернет» при выполнении служебных обязанностей и в частной жизни. Согласно изменениям 2019 г. (N 19-ФЗ) в Федеральный закон от 27 мая 1998 г. № 76-ФЗ «О статусе военнослужащих» при исполнении обязанностей военной службы «военнослужащим и гражданам, призванным на военные сборы, запрещается иметь при себе электронные изделия (приборы, технические средства) бытового назначения ..., в которых могут храниться или которые позволяют с использованием информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" распространять или предоставлять аудио-, фото-, видеоматериалы и данные геолокации».

Связано это с тем, что известны, по крайней мере, четыре способа определения местонахождения мобильных телефонов [Проблема..., 2022], которые могут нести угрозы как информационной и психологической безопасности, так и физического уничтожения. 1. Отслеживание сигнала по вышкам сотовой связи: как только аппарат включится и зарегистрируется в сети, оператор связи может измерить уровень сигнала телефона конкретного абонента на разных вышках, а потом вычислить местонахождение с точностью до городского квартала и более. 2. Отслеживание сигнала с помощью IMSI-ловушки (International Mobile Subscriber Identity - международный идентификатор мобильного абонента) - портативного устройства, которое имитирует работу вышки сотовой связи и фиксирует местоположение мобильного устройства. 3. Отслеживание сигнала определенного MAC-адреса с помощью беспроводных передатчиков Wi-Fi и Bluetooth и сложных антенн: известны случаи обнаружения сигнала Wi-Fi на расстоянии 382 км от источника в сельской местности без серьезных радиопомех. Как Bluetooth, так и Wi-Fi используют MAC-адрес - уникальный серийный номер устройства, устанавливаемый производителем, который, как правило, не может быть изменен, виден всем, кто принимает сигнал и определяется, даже если устройство не подключено к конкретной беспроводной сети. 4. Утечка данных о местонахождении по GPS при работе приложений и веб-серфинге: приложения запрашивают устройство о его координатах и используют их для оказания некоторых услуг, например, показа местонахождения на карте, затем передают эти данные по сети поставщику услуг, а тот, в свою очередь, позволяет другим людям узнавать местонахождение владельца.

В настоящее время надежной защиты от средств слежения при включенных телефонах нет. Некоторые разработчики утверждают, что их приложения способны определять IMSI-ловушки, но эта технология пока далека от совершенства. Выключение телефонов также не считается эффективным способом устранения угроз безопасности. Существуют вредоносные программы, которые способны эмулировать отключение телефона и демонстрировать пустой экран при реальном функционировании. Одновременное выключение множества устройств может свидетельствовать о большом скоплении людей в конкретном месте, об изменении ситуации, происхождении некоторых событий.

Именно эти факторы обуславливают строгий запрет использования электронных устройств на территориях воинских частей, военных объектов, в условиях боевых действий и специальных военных операций. Однако компетенции в области информационной безопасности, включающие способности и готовность к созданию безопасных условий информационной деятельности военнослужащих, должны быть сформированы и развиваться еще в рамках образовательного процесса при изучении гуманитарных, социально-экономических, естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Вопро-

сы информационной безопасности неразрывно связаны с другими аспектами информационной культуры военнослужащего, касающимися мировоззренческих проблем информационного общества, использования возможностей электронного правительства, цифровой экономики, нейтрализации угроз информационного взаимодействия.

В результате комплексной информационной подготовки курсанты должны ознакомиться с техническими и программными средствами получения и обработки информации, в том числе с особенностями и аспектами информационной безопасности отечественных и зарубежных операционных систем; способами организации и средствами структурированного хранения информации, в том числе особенностями совместной эксплуатации отечественных и зарубежных систем управления базами данных (СУБД); сетевыми технологиями, средствами передачи и защиты информации в компьютерных сетях; основными понятиями и принципами защиты информации и государственной тайны; законодательством РФ в сфере информационной деятельности и др.

При организации подготовки будущих офицеров, в том числе по дисциплинам, направленным на формирование информационной культуры, необходимо применять личностно-ориентированный подход и учитывать индивидуальные качества обучающихся. Традиционно к профессионально важным качествам военнослужащего относят компетентность, дисциплинированность, командирскую волю, организаторские способности, творческую активность, психологические и физические характеристики. Классификации курсантов, используемые военными педагогами, с целью выявления перспектив развития профессиональной компетентности основаны на таких ключевых качествах, как умственные способности и воля. Анализ аттестатов и результаты анкетирования первокурсников по выявлению учебных мотивов показали, что среди обучающихся можно выделить небольшую долю пассивных курсантов, обладающих низким уровнем волевых качеств и интеллекта (первая группа - 18 %). Значительная часть первокурсников представляет собой ответственных исполнителей, характеризующихся невысоким интеллектом и достаточными волевыми качествами (вторая группа - 37%). Третья группа характеризуется высокими умственными способностями, но низкими волевыми качествами (33%) . Самая немногочисленная, четвертая группа включает в себя лидеров, обладающих высоким умом и командирской волей (12%).

В процессе учебы лидеры, как правило, усиливают свои позиции, представители третьей группы за счет укрепления собственного авторитета наращивают волевые качества. Ответственные исполнители на основе полученного опыта учебной деятельности, систематичности занятий и правильно организованной самостоятельной работы развивают умственные способности. Курсанты первой группы в случае отсутствия мотивации подлежат отчислению либо остаются аутсайдерами со стремлением к вхождению во вторую и третью группы.

Также были проведено анкетирование по методике [Ундозерова, 2022] исходного уровня цифровых компетенций, наиболее значимых для дальнейшего развития информационной культуры, курсантов первого курса набора 2022 года. Под цифровой компетентностью личности понималась «основанная на непрерывном овладении компетенциями (системой соответствующих знаний, умений, мотивации и ответственности) способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникации, потребление, техносфера), а также его готовность к такой деятельности» [Цифровая..., 2013, с. 4].

Исследования показали достаточно высокий уровень компетенций, связанных с поиском, организацией цифровой информации, вопросами цифрового потребления (госуслуги, интернет-банкинг, интернет-услуги) и коммуникации (электронная почта, блоги, чаты, социальные сети) — областях, использование которых предстоит ограничивать в период учебы в военных образовательных учреждениях и последующей военной службы. Наиболее проблемными областями оказалась техносфера, позволяющая эффективно и безопасно использовать компьютерные сети, технические и программные средства для решения различных задач, а также критическое осмысление информации.

Для успешного решения вопросов развития информационной культуры и компетенций в области информационной безопасности нами была спроектирована, реализуется и совершенствуется методическая система [Ундозерова, 2021; Ундозерова, 2022; Ундозерова, Русинова, 2022 и др.], включающая проектный метод, технологии развития критического мышления, электронные междисциплинарные учебно-методические комплексы и др. средства и методы обучения.

Библиографический список

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71456224/> (дата обращения 25.09.2022).
2. Поляков В.П. Аспекты информационной безопасности в информационной подготовке. Москва : ФГБНУ «ИУО РАО», 2016. 135 с.

3. Проблема с мобильными телефонами. URL : <https://ssd.eff.org/ru/module/проблема-с-мобильными-телефонами> (дата обращения 24.09.2022).
4. Ундозерова А.Н. Информационная культура в педагогических исследованиях конца XX - начала XXI века // Теория и практика информатизации образования: внедрение результатов и перспективы развития: Сборник научных трудов юбилейной Международной научно-практической конференции, посвященной 35-летию становления информатизации отечественного образования (г. Москва, 19 декабря 2019 г.). / Под общ. ред. И.В. Роберт. Москва : Изд-во АЭО, 2020. С. 445-454.
5. Ундозерова А.Н. Коллективная разработка учебного проекта информационной системы на основе проектного метода / Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции. Кострома, 2022. С. 777-786.
6. Ундозерова А.Н. Образовательные технологии и методы обучения компьютерным наукам в военном инженерном образовании / Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей. сборник научных статей. Москва, 2021. С. 176-184.
7. Ундозерова А.Н., Русинова О.Ю. О результатах педагогического эксперимента «Электронные междисциплинарные учебно-методические комплексы как средство формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области информатики и информационных технологий» // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2022. № 2 (17). С. 54-62.
8. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. Москва : Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.

УДК 159.9

С.В. Филина

О ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Изложен авторский подход к пониманию механизмов формирования и поддержания эмоциональной устойчивости педагогов. Последняя рассматривается как функциональная устойчивость человека к эмоциогенным условиям. Она предполагает возможность управления уровнем своей энергетической мобилизации (активации), не является неизменной характеристикой, зависит от состояния внутренних ресурсов человека и может быть сформирована в результате определенной практики. Дано понимание внутренних причин развития эмоциональной неустойчивости, а соответственно, и способов ее коррекции с точки зрения биоэнергетической психологии. Этот подход был положен в основу разработки образовательной программы «Формирование эмоциональной устойчивости и профилактика профессионального выгорания» для педагогических работников. Приведены цель, задачи и основные результаты реализации программы в практической деятельности.

Ключевые слова: биоэнергетическая психология, внутренние ресурсы, природные способности, пространственно-энергетические феномены, профессиональное выгорание, скрытые ресурсные возможности, эмоциональная устойчивость, энергия.

S.V. Filina

FORMATION OF TEACHERS' EMOTIONAL STABILITY

Abstract. The author's approach to understanding the mechanisms of formation and maintenance of emotional stability of teachers is presented. The latter is considered as a functional resilience of a person to emotiogenic conditions. It implies the ability to control the level of one's energy mobilization (activation), is not an invariable characteristic, depends on the state of a person's internal resources and can be formed as a result of a certain practice. An understanding of the internal causes of the development of emotional instability is given, and, accordingly, the ways of its correction from the point of view of bioenergetic psychology. This approach was the basis for the development of the educational program called "Formation of emotional stability and prevention of professional burnout" for pedagogical workers. The purpose, tasks and main results of the implementation of the program in practice are given.

Keywords: bioenergetic psychology, internal resources, aptitude, spatial and energy phenomena, professional burnout, hidden resource opportunities, emotional stability, energy.

Социальная нестабильность и высокий динамизм развития жизни в нашей стране требуют от человека определенного уровня внутренней эмоциональной устойчивости. На сегодняшний день общество обладает разными ресурсами, техническими достижениями, обеспечивающими человека техническими удобствами, скоростью передачи информации, что дает большую экономию времени и временных ресурсов, так необходимых современному человеку. Однако до сих пор многие люди не умеют регулировать свое эмоциональное состояние, связанное с внешними факторами и внутренней оценкой личности на эмоциогенные условия окружающей среды.

В настоящее время проводится достаточно много исследований, посвященных теме эмоциональной устойчивости и возможностей ее формирования. При этом к проявлениям эмоциональной неустойчивости относят широкий спектр симптомов, которые могут быть связаны со стрессом, нервным истощением, профессиональным выгоранием и т.п. Не удивительно, что отсутствует единое понимание сущности данного феномена и механизмов его формирования. Описание данного феномена касается, чаще всего, его проявлений, а не причин. Имеющиеся немногочисленные, известные автору программы формирования (коррекции), как правило, направлены на устранение этих проявлений.

Под эмоциональной устойчивостью я понимаю функциональную устойчивость человека к эмоциогенным условиям, предполагающую возможность управления уровнем своей энергетической мобилизации (активации). При этом эмоциональная устойчивость не является неизменной личностной характеристикой, зависит от состояния внутренних ресурсов человека и может быть сформирована в результате определенной практики.

Продуктивным подходом для понимания внутренних причин развития эмоциональной неустойчивости, а соответственно, и способов ее коррекции, является подход, который в наиболее концентрированном виде сформулирован в рамках биоэнергетической психологии. Здесь психика рассматривается как материальное образование, поддерживаемое особыми материальными энергетическими носителями, а эффективность социальной жизнедеятельности и функциональная устойчивость определяются способностями человека своевременно освобождаться от деструктивных воздействий и привлекать необходимые энергоносители. Эти способности касаются использования природных свойств человека, а потому их можно назвать природными способностями [Бойко, 2011; Гримак, 1994; Филина, 2008; Шадриков, 2020].

Вышеназванные природные способности есть у каждого человека с момента рождения, но в отличие от многих других они слабо развиваются в постнатальный период в связи с их недостаточным окультуриванием по ряду причин (отсутствие до недавнего времени приборов и инструментов, позволяющих зафиксировать их проявления, достаточно большой диапазон индивидуальных реакций и ощущений и пр.). Между тем развитие этих природных способностей есть важный процесс познания человеком самого себя и своих скрытых возможностей, а также улучшения адаптивных возможностей.

В группу этих способностей можно включить способности сканирования целостности своей психической структуры и экстрасенсорного восприятия происходящих во внутреннем пространстве процессов, отслеживание искажений, возникающих в процессе интерперсонального взаимовлияния между людьми, между человеком и различными объектами как живой, так и неживой природы. Основной акцент делается на восприятии скрытых связей между людьми, явлениями и событиями, которые условно можно назвать тонкоматериальными. Именно они оказывают существенное влияние на состояние, работоспособность и успешность человека [Бойко, 2011; Гримак, 1994; Ермошин, 2003; Захаревич, 2011].

Следствием этого является признание того, что возникающие у человека мысли, образы, эмоции материальны и воздействуют как на других людей, так и на окружающее пространство. Как это происходит? За образом (мыслью, эмоцией), возникающем в человеческом воображении, следует энергия, и она осуществляет определенные действия. Например, когда кто-то представляет человека, в этот момент образуется связь с ним, а образы выступают в роли средства этой связи. В результате неконтролируемых психических действий - мыслей, образов, эмоций, - возникает множество таких связей, на поддержание которых расходуется огромное количество энергии. А именно такие связи непроизвольно возникают у специалистов, которые по роду своей деятельности много и интенсивно общаются с другими людьми. Появляется «эффект разбросанности», специалист «весь в клиентах», воспоминания о них, их образы навязчиво сопровождают его как на работе, так и за ее пределами, что сопровождается нарастанием раздражительности, отсутствия внутреннего спокойствия.

Сделаем маленькое отступление и заметим, что эти идеи нельзя назвать принципиально новыми. Если вспомнить работы Иоганна Шульца, Вильгельма Райха, Александра Лоуэна, Карла Густава Юнга, то можно сказать, что эти авторы обращали внимание на наличие пространственно-энергетических феноменов, связанных с людьми и их взаимодействиями друг с другом. Но если Шульц и Райх работали с внутрителесным пространством, один - «изнутри», рекомендуя свой аутотренинг, а другой - «снаружи», прорабатывая «кольца сопротивления», то Юнг обращал внимание на околотелесные, межтелесные явле-

ния, говоря о синхронистичности, о связанности причинно не связанных явлений через объединяющее их энергетическое поле. Проблема биоэнергетических связей живых организмов достаточно активно исследовалась и известным итальянским клиницистом-психотерапевтом Антонио Менегетти. Свообразные «эманации» живых существ он именуется семантическими полями и считает, что *«любой человек воспринимает излучения других биологических реальностей и таким образом невольно находится с ними в контакте. Все живые существа в той или иной мере обладают сверхчувствительным восприятием по всей поверхности тела»* (курсив мой. - С.Ф.). Что же касается человека, то кем бы он ни был, он всегда находится во взаимосвязи». Иными словами, «семантическое поле – это ввод энергии, вызывающей психоэмоциональный эфирный эффект, в поле другого организма» [Менегетти, 1997, с. 286]. При этом автор утверждает, что «многие заболевания нейровегетативного характера, внезапные и необъяснимые недомогания *могут быть результатом воздействия чужого и враждебного семантического поля* (хотя порой это бывает поле человека, которого мы считаем близким или хорошо знакомым)» (курсив мой - С.Ф.).

Нечто похожее мы находим и у отечественных исследователей. Так, доктор медицинских наук Л. Гримак пишет о том, что «...процессы физического и биологического взаимодействия в природе сопровождаются излучением образов – полевых, волновых структур, соответствующих формам породивших их живых и неживых объектов. Эти энергоинформационные формы могут оказывать значительное влияние на жизнедеятельность человека, определять его физическое и психическое состояние... Человек может продуцировать эти образы как непроизвольно, так и преднамеренно, с заранее обусловленной целью и в произвольном режиме» [Гримак, 1994]. Врач-гомеопат и психотерапевт с большим опытом успешной практической работы Валерий Синельников отмечает: «Существуют причины заболеваний, которые лежат на более глубоком и тонком уровне, нежели физический. Это уровень информационно-энергетического поля (то, что получило название «подсознание»). Короче говоря, это наши мысли, чувства и эмоции, наше поведение, наше мировоззрение» [Синельников, 2016].

Таким образом, сегодня, несмотря на крайне осторожное отношение к пространственно-энергетическим представлениям о человеке в официальной российской психологической и медицинской науке из-за боязни себя скомпрометировать, все больше исследователей обнаруживают факты и оперируют понятиями биоэнергетических и пространственных взаимодействий человека в процессе жизнедеятельности и общения (Л. Гримак, А. Ермошин, А. Захаревич, В. Тонков, В. Синельников, И. Чобану и др.). Представление о человеке, как только физическом теле, постепенно уходит в прошлое. Человек занимает в пространстве гораздо больший объем, чем его тело. Уже появились приборы, которые регистрируют биоэнергетическое поле, создающее особое пространство вокруг человека, невидимое невооруженным глазом, но объективно существующее (например, фотоаппарат Кирлиана, позволяющий делать снимки биополя человека и фиксировать имеющиеся в нем искажения; прибор «Гармония» для «определения состояния энергетики человека и получения аураграммы по показаниям 21 точки акупунктуры» и т.д.). Это биополе обладает особыми свойствами: оно обеспечивает нормальное функционирование физического тела; предохраняет человека от тех или иных вредных воздействий, как бы покрывая его энергетическим панцирем; имеет свою структуру и форму, которая в норме охватывает все тело человека и выступает за его пределы в виде эллипса, в среднем, на расстояние от 70 до 100 см (для людей, не занимающихся специальными упражнениями). Однако неконтролируемые психические действия в виде мыслей, образов, эмоций, и порождаяемая ими множественность энергетических связей, о которых упоминалось выше, приводит к искажениям поля человека и соответственно, ухудшению его физического и психического функционирования, что внешне проявляется в виде симптомов эмоциональной нестабильности, а при длительном сохранении искажений – к выгоранию.

Одна из задач биоэнергетической психологии – предложить методы возврата частей психики или поля, которые человек потратил вместе с неконтролируемыми мыслями, образами и эмоциями. При этом, как было установлено в исследованиях закономерностей расходования собственной психической материи человека, на то место, с которого расходует часть психики в виде мыслей, образов, эмоций, приходит чужеродное сознание. Поэтому возникает двойная задача: собрать себя и вывести чужеродное. Для этого необходимы: регулярное очищение психических и энергетических структур, которое предполагает отделение себя от других как в прошлых взаимодействиях, так и в нынешних; процессы активного набора энергии для жизнедеятельности и совершения необходимой работы с людьми, многие из которых находятся в психически неблагоприятном состоянии и требуют повышенных энергетических затрат при взаимодействии с ними.

Таким образом, можно восстановить целостность психики, оптимизировать физическое и эмоциональное состояние. В результате у человека улучшается работоспособность, появляется интерес к работе и жизни, дополнительный потенциал для раскрытия своих внутренних ресурсов. И как результат – восстанавливается (либо формируется) эмоциональная устойчивость.

Эти положения были положены в основу разработки образовательной программы «Формирование эмоциональной устойчивости и профилактика профессионального выгорания» для педагогических работников.

Цель программы: создание условий для овладения специалистами средствами управления своим психоэмоциональным состоянием и поведением, активизации скрытых ресурсных возможностей, повышения эффективности и оптимизации профессиональной деятельности.

Основные задачи: познакомить специалистов с явлениями эмоциональной устойчивости и профессионального выгорания, их причинами и проявлениями; овладеть эффективными практическими средствами управления психоэмоциональным состоянием и поведением, через использование авторской системы упражнений; расширить диапазон чувственного восприятия и своих психофизиологических способностей, развить навыки ежедневного отслеживания своего состояния, в т.ч. во взаимодействии с другими людьми; развить навыки самооздоровления и профилактики различных заболеваний и недомоганий; приобрести опыт использования своих скрытых ресурсных возможностей; научиться использовать их для формирования эмоциональной устойчивости и повышения эффективности профессиональной деятельности.

В течение 2012-2022 г.г. программа была проведена на десятках групп педагогических работников учреждений профессионального образования, детских домов и учреждений интернатного типа.

Основные результаты: снижается уровень психоэмоциональной напряженности, проявлений симптомов профессионального выгорания; происходит расширение диапазона чувствительности, овладение навыками отслеживания состояния, в т.ч. прежде неосознаваемых; овладение эффективными способами формирования эмоциональной устойчивости, коррекции (профилактики) профессионального выгорания; улучшение настроения и самочувствия, снижение заболеваемости; повышение работоспособности и эффективности профессиональной деятельности, стресс-устойчивости во взаимодействии с клиентами (сотрудниками) и психической защищенности.

Имеются многочисленные отзывы, подтверждающие выраженный положительный эффект программы. По данным самонаблюдения, уходят признаки выгорания более, чем у 90% участников, формируется умение сохранять эмоциональную устойчивость (острота реагирования на эмоциогенные ситуации снижается, в среднем, на 70%).

Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург, 2011.
2. Гримак Л.Л. Магия биополя. Энергоинформационное лечение. Москва, 1994.
3. Ермошин А.Ф. Вещи в теле. Москва, 2003.
4. Захаревич А.С. Дыхание, сознание, здоровье человека. Опыт теоретического и экспериментального исследования дыхательных психотехнологий. Санкт-Петербург, 2011.
5. Менегетти А. Клиническая онтопсихология. Москва, 1997.
6. Синельников В. Тайны подсознания. Москва, 2016.
7. Филина С.В. Энергоинформационные аспекты синдрома профессионального выгорания / АТР в XXI веке: Культурно-цивилизационный и социопсихологический контекст». Научные труды IX Азиатско-Тихоокеанского Международного конгресса психологов (Хабаровск (Россия)- Харбин (Китай), 13-17 декабря 2010 г.). Хабаровск, 2010. С. 346-350.
8. Филина С.В. Коррекция и профилактика синдрома выгорания / Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий / под ред. В.В. Лукьянова. Курск, 2008.
9. Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва, 2020.

УДК 159.9

М.В. Чумаков, И.В. Васильева

РЕАЛИЗАЦИЯ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В РАМКАХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

Аннотация. На основе эмпирического анализа проведено сравнение развития способностей личности в рамках традиционного обучения и индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). Для сбора данных была использована анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Р.С. Вайсман, модификация Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого). В исследовании участвовало 117 студентов-психологов. Наблюдается более выраженная мотивация в отношении следующих видов профессиональной психологической активности у студентов, обучающихся по ИОТ: преподавание, научно-

исследовательская, практическая деятельность, самостоятельная подготовка. Показано, что студенты-психологи, обучающиеся по ИОТ, демонстрируют более высокую реализацию личностных способностей. Сделан вывод о позитивном эффекте модели «индивидуальные образовательные траектории» на мотивацию студентов к обучению. Обсуждаются ограничения модели ИОТ применительно к профессиональному обучению студентов-психологов.

Ключевые слова: личностные способности, профессиональная мотивация, студенты, индивидуальные образовательные траектории, инновации в образовании.

M.V. Chumakov, I.V. Vasileva

REALIZATION OF THE ABILITIES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS WITHIN THE FRAMEWORK OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

Abstract. On the basis of empirical analysis, a comparison was made of the development of personality abilities within the framework of traditional education and individual educational trajectories (IET). To collect data, a questionnaire was used to study the development of cognitive and professional motives (R.S. Vaisman, modified by N.A. Bakshaeva, A.A. Verbitsky). The study involved 117 psychology students. There is a more pronounced motivation in relation to the following types of professional psychological activity among students enrolled in IOT: teaching, research, practical activities, self-study. It is shown that students-psychologists studying in IOT demonstrate a higher realization of personal abilities. The conclusion is made about the positive effect of the model "individual educational trajectories" on the motivation of students to study. The limitations of the IOT model in relation to the professional training of psychology students are discussed.

Keywords: personal abilities, professional motivation, students, individual educational trajectories, innovations in education.

Согласно теории способностей В.Д. Шадрикова можно рассматривать три измерения их реализации и проявления в деятельности. Одним из этих измерений выступают способности личности, к которым наряду с духовными способностями, относится мотивация. Мотивация, согласно подходу В.Д. Шадрикова определяет развитие способностей [Шадриков, 2019; Шадриков, 2020]. Учитывая, что одной из задач профессиональной подготовки в университете является формирование способностей, новые образовательные технологии, а именно индивидуальные образовательные траектории, необходимо исследовать с точки зрения их эффективности в отношении развития способностей личности.

Отечественное образование активно реформируется [Александрова, 2021; Валицкая, 2022]. Это связано как с поиском наиболее эффективных способов обучения, так и с социальным заказом – дать максимально качественное образование в относительно короткие сроки с учетом востребованности этого образования на рынке труда, для достижения целей и задач экономики страны. Однако социальные, экономические, культурные условия постоянно меняются, что заставляет и систему высшего образования искать адекватные способы реагирования в виде инновационных технологий обучения. Причем инновационные технологии обучения теперь используются не только в общем среднем образовании, как это было традиционно принято, а и в среднем профессиональном и высшем. Система высшего образования достаточно консервативна и внедрение реформ не может быть реализовано автоматически.

Целью нашего исследования является анализ эффективности технологии, связанной с индивидуальными образовательными траекториями, применительно к формированию мотивации. В качестве показателя мотивации использовался объективный показатель времени, уделяемого тому или иному виду учебно-профессиональной активности.

Организация исследования. Выборка: 117 студентов направления «Психология», обучающиеся на 2-4 курс Тюменского государственного университетов и Курганского государственного университетов. В ТюмГУ используется образовательная модель «индивидуальные образовательные траектории», в КГУ используется традиционная образовательная модель. Метод сбора данных: анкета изучения развития познавательных и профессиональных мотивов (Р.С. Вайсман, модификация Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого). Метод расчета результатов: дескриптивные статистики (среднее и стандартное отклонение), У-критерий Манна-Уитни.

Студенты, обучающиеся по индивидуальным образовательным траекториям, более мотивированы к некоторым видам профессиональной активности в области психологии и уделяют больше времени подготовке к учебным занятиям. Были получены различия между студентами, обучающимися по индивидуальным образовательным траекториям и по традиционной образовательной технологии по следующим

параметрам: преподавание в области психологии (значение U-критерия = 1189,5 при $p \leq 0,05$); научно-исследовательская деятельность в области психологии (значение U-критерия = 1005 при $p \leq 0,00$); практическая деятельность в психологии (значение U-критерия = 491,5 при $p \leq 0,00$); самостоятельная учебная активность (значение U-критерия = 1002 при $p \leq 0,001$).

Традиционная образовательная технология предполагает фиксированную траекторию образовательного развития. Учебные курсы запланированы в учебном плане университета, у студентов нет возможности отказаться от прохождения того или иного учебного курса и нет возможности получить дополнительный учебный курс, не предусмотренный учебным планом. Некоторое исключение составляют дисциплины по выбору, доля которых в традиционном учебном плане не велика, их наличие не меняет принципиально положение дел.

Индивидуальные образовательные траектории предоставляют студентам существенно больше свободы в формировании своего образовательного пути. В учебном плане предусмотрены как курсы, которые являются обязательными, так и курсы, которые могут быть выбраны студентами в зависимости от его интересов, склонностей и способностей. Причем доля таких выборных курсов велика. Важно, что в течение всего времени обучения предоставляется возможность выбирать эти курсы, то есть выбор курсов осуществляется не единожды, а по мере формирования личности будущего специалиста в той или иной профессиональной области. Это отвечает задачам личностного и профессионального развития.

С нашей точки зрения, возможность выбора является фактором повышающим мотивацию студентов к обучению, получению профессии. Наличие свободы выбора смещает мотивацию от внешней к внутренней, повышая тем самым, ответственность за результаты выбора. Внутренняя мотивация в большей степени соответствует задачам обучения и формирования активной профессиональной позиции, особенно в новых социальных условиях.

Индивидуальные образовательные траектории не является идеальной формой обучения, поскольку наблюдаются некоторые их ограничения: несформированность готовности студентов делать выбор учебных курсов, а соответственно – совершение случайного выбора; возможность оперативной смены профиля обучения с одной стороны активно используется, а с другой становится возможностью «ухода» для недобросовестных студентов от трудного для них обучения.

Практика использования индивидуальных образовательных траекторий показала, что неопределенность будущего тревожит студентов, далеко не все готовы к совершению самостоятельных выборов. При использовании ИОТ есть риск, что на младших курсах студенты будут недооценивать важность фундаментальной, методологической подготовки в области психологии. Применяя данные технологии, необходимо проводить работу со студентами, направленную на разъяснение важности для будущей профессиональной деятельности и формирования психологического мышления таких дисциплин как «История психологии», «Экспериментальная психология», методологических разделов в учебных дисциплинах прикладного характера.

Наши исследования показывают, что студенты-психологи в настоящее время в значительной степени ориентированы на практическую деятельность в психологии [Васильева, 2020; Васильева, 2022; Васильева, 2021]. Это отвечает запросам общества и рынка труда. Однако у студентов слабо формируется связь между успешностью в практической деятельности и качеством фундаментальной подготовки [Мазилев, 2020]. Вместе с тем именно фундаментальная подготовка формирует профессиональное мышление и поднимает практическую детальность в области психологии на новый уровень. А также выступает защитой от нарушения профессиональной этики у психологов в отношении клиентов в процессе психологического консультирования, просвещения и диагностики.

Возможно, было бы целесообразно внести коррекцию в программы подготовки, связанными с индивидуальными образовательными траекториями. Несколько ограничить возможности выбора дисциплин на начальных этапах обучения и расширить эти возможности на старших курсах. Таким образом, выбор будет осуществляться тогда, когда основы профессионального мышления будут сформированы, и сам выбор будет совершаться более осознанно. На начальных этапах обучения происходит реформативное мышление от житейских психологических представлений к профессиональным. Если выбор индивидуальной траектории обучения на начальном этапе не будет ограничен, то существует риск поверхностной подготовки студентов в результате выбора ими случайных дисциплин, по принципу комфортности, доступности. Кроме того смена формата мышления требует усилий и может быть связана с ощущением дискомфорта, в результате чего студенты могут избегать выбора дисциплин ориентированных на фундаментальную подготовку.

Полагаем важным целенаправленно проводить работу по привлечению интереса студентов к освоению фундаментальных дисциплин: организовывать разъяснительную работу профильными кадрами,

восстановить работу студенческих научных обществ, привлекать студентов к участию в научных грантах преподавателей профильных кафедр и в междисциплинарных проектах.

Новые форматы обучения, к которым в частности относятся индивидуальные образовательные траектории, нуждаются в тщательном научном изучении с точки зрения их эффективности, а также влияния на личностные способности студентов. Первоначально внедрение технологий должно быть локальным, а не массовым. Расширенное внедрение какого-либо формата обучения может предприниматься, только если его эффективность доказана эмпирически и была осуществлена коррекция выявленных недостатков. Высшее образование является стратегическим направлением в жизни любого общества, его результативность отражается на отставленном отрезке времени, но производит долговременный эффект. Поэтому так важно учитывать риски от реформирования в системе высшего образования.

Выводы: Студенты, обучающиеся по индивидуальным образовательным траекториям, демонстрируют более высокую реализацию личностных способностей. Индивидуальные образовательные траектории повышают мотивацию студентов к обучению. В то же время индивидуальные образовательные траектории связаны с некоторыми ограничениями: трудности субъективного выбора у студентов, необходимость принимать ответственность за совершение выбора образовательной траектории, тревожность относительно результативности совершаемого образовательного выбора.

Библиографический список

1. Александрова О.А. Рыночная трансформация образования и качество народонаселения // Уровень жизни населения регионов России. 2021. № 2. С.167-177.
2. Валицкая А.П. Стратегические цели образования и ошибки модернизации // Россия: тенденции и перспективы развития. 2022. № 17-1. С. 760-763.
3. Васильева И.В., Чумаков М.В. Индивидуальные образовательные технологии в подготовке студентов психологов // Science For Education Today. 2020. Том 10. №4. С.61-74.
4. Васильева И.В., Чумаков М.В. Компетентностный подход и индивидуальные образовательные траектории (на примере подготовки психологов) // Прикладная психология и педагогика. 2022. Т. 7. № 2. С. 103-116.
5. Васильева И.В., Чумаков М.В., Чумакова Д.М., Булатова О.В. Субъективное благополучие студентов психолого-педагогических направлений в период эпидемии COVID-19 // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 10. С. 129-154.
6. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Социальная компетентность и фундаментальная психологическая подготовка студентов / Социальная компетентность личности: сборник научных статей / под научн. ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 175 с.
7. Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва : ИП РАН, 2020. 182 с.
8. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.

УДК 159.9

О.И. Щербакова, В.В. Складнева, А.В. Воронежский

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННОЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. Анализ научных работ классиков отечественной и зарубежной психологии и эмпирических материалов, полученных авторами, показал, что проблема психолого- педагогического сопровождения одаренной и талантливой молодежи слабо освещаются в поликультурном пространстве ВУЗа. Предложены направления деятельности, согласно которым, исходя из антропологического знания, сопровождение создает социально-культурные условия, способствующие становлению человека, обретению им культурно значимых качеств, развитию способностей и возможностей при обучении в системе высшего образования. Процесс психолого-педагогического сопровождения одаренной и талантливой молодежи в поликультурном пространстве ВУЗа предлагается осуществлять в рамках специально созданных обучающихся программ и проведения научных практических исследований, проводимых в университете, на основе антропологического подхода и с использованием цифровых технологий обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение одаренных студентов, антропологический подход, цифровые технологии, программа повышения квалификации педагогических кадров по работе с талантливой молодежью.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GIFTED AND TALENTED YOUTH IN THE MULTICULTURAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract. Analysis of the scientific works of the classics of domestic and foreign psychology and empirical materials obtained by the authors showed that the problem of psychological and pedagogical support of gifted and talented youth is poorly covered in the multicultural space of the university. Directions of activity are proposed, according to which, based on anthropological knowledge, support creates socio-cultural conditions that contribute to the formation of a person, the acquisition of culturally significant qualities, the development of abilities and opportunities when studying in the higher education system. The process of psychological and pedagogical support of gifted and talented youth in the multicultural space of the university is proposed to be carried out within the framework of specially created training programs and scientific practical research conducted at the university, based on the anthropological approach and using digital learning technologies.

Keywords: psychological and pedagogical support of gifted students, anthropological approach, digital technologies, advanced training program for teaching staff to work with talented youth.

Научной проблемой исследования является отсутствие системности при работе с одаренной и талантливой молодежью в ВУЗах России. На сегодняшний день четко определены технологии выявления одаренной и талантливой молодежи, а стандарты, психолого-педагогические основы по сопровождению работы с такими молодыми людьми отсутствуют, что ведет к тому, что молодежи негде развивать и реализовывать свои способности, в полной мере проявлять свою направленность и дарования, раскрывать свой потенциал, осознавать перспективность самореализации в научной или технической сфере, повышать вероятность личностного успеха. Это объясняет актуальность решения проблемы выявления основ психолого-педагогического сопровождения одаренной молодежи в системе высшего образования. Такое сопровождение должно учитывать индивидуальные запросы, индивидуальную траекторию развития, при этом оно должно создать возможность свободы творчества, свободы развития и саморазвития.

В социальном плане рассмотрение проблемы психолого-педагогического сопровождения одаренной и талантливой молодежи – это важный компонент системы «социальных лифтов». Отсутствие системной работы в этом направлении несет в себе потенциальные источники дестабилизации общества. Это связано с тем, что работа с одаренной молодежью, является неотъемлемой частью более широкой проблемы развития творческого, культурного и интеллектуального потенциала страны [Щербакова, 2017; Васякин, 2017]. И именно пространство вуза должны обеспечивать условия для полноценного и гармоничного развития молодого человека, его способностей и потенциала, его отношения к людям, к ценностям общества и культуры [Shukshina, 2017; Щербакова, 2018; Щербакова, 2020]. Анализ имеющихся наработок по организации целенаправленной деятельности по созданию системы поддержки одаренной молодежи вуза в РФ пока не является достаточным.

На наш взгляд, для более глубокого понимания одаренности актуальным является антропологический подход, поскольку одной из важных позиций психологической антропологии является создание условий саморазвития, самообразования людей, обеспечение для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Указанная позиция имеет особый смысл, поскольку работа с одаренными выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. Исходя из антропологического знания, сопровождение создает социально-культурные условия, способствующие становлению человека, обретению им культурно значимых качеств, развитию способностей и возможностей.

Теоретическим вкладом предлагаемого исследования является обоснование психолого-педагогических основ сопровождения одаренной и талантливой молодежи в системе высшего образования, определение основных цифровых технологий обучения талантливой и одаренной молодежи и создание программы по обучению преподавателей по использованию интерактивных технологий в работе с талантливой и одаренной молодежи в поликультурном пространстве ВУЗа [Щербакова, 2017; Shcherbakova, 2020].

Практическим результатом исследовательской деятельности является расширение представлений о понятиях талант, одаренность, а также разработка психолого-педагогических основ по сопровождению талантливой и одаренной молодежи ВУЗа, разработка программы повышения квалификации для преподавателей вуза на тему - «Использование педагогического инструментария и выработка цифровых навыков в условиях смешанного обучения талантливой и одаренной молодежи"».

Задачи исследования: анализ научной литературы по проблеме психолого-педагогического сопровождения; изучение российского и зарубежного опыта; разработка научно-методического обеспечения

основ сопровождения талантливой молодежи; создание базы данных талантливой молодежи; внедрение в учебный процесс интерактивных технологий работы по психолого-педагогическому сопровождению одаренной и талантливой молодежи; разработка программ по повышению квалификации педагогических кадров по работе с талантливой молодежью.

В современной психологии накоплен достаточно большой опыт изучения одаренности. В тоже время имеются определенные трудности. Это связано с различием теоретических подходов к феномену одаренности, недостаточной мотивационной направленностью, креативностью и гибкостью современного образования, несоответствием программ обучения темпу психологического развития и широте проявления способностей одаренных студентов и малым количеством специалистов, специально подготовленных к работе с одаренными людьми. Наиболее известными в данной области, являются работы Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, В.П. Зинченко, И.И. Ильясова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, А.И. Савенкова, В.Д. Шадрикова, Н.Б. Шумаковой, В.С. Юркевич, Д. Гилфорда, Д. Рензулли, Л. Холлингворта и др.

Также в научной литературе достаточно полно описаны существующие формы выявления одаренных детей, такие как олимпиады, конкурсы, летние школы, которые, на наш взгляд, должны быть дополнены формами обнаружения скрытой одаренности, в частности с использованием современных психодиагностических методов. Но решение задачи систематизации и выделения основ проблемы психолого-педагогического сопровождения талантливой и одаренной молодежи в вузовской практике не являлось отдельной научной целью.

На современном этапе можно обозначить следующие основные направления исследований. 1. Создание альтернативной образовательной реальности для одаренной и талантливой молодежи в поликультурном пространстве, т.е. построение плана обучения, адекватного их возможностям, потребностям и культуросообразности. 2. Создание вариативной системы образовательных маршрутов в ВУЗе для талантливой молодежи. 3. Развитие дистанционного образования с применением современных цифровых технологий обучения. 4. Подготовка психолого-педагогических кадров для работы с талантливой и одаренной молодежью. 5. Ведение в процесс обучения у студентов бакалавриата и магистратуры психолого-педагогического профиля специальных курсов по работе с талантливой и одаренной молодежью. 6. Создание центра по работе с талантливой и одаренной молодежью в ВУЗе. 7. Пошаговое психолого-педагогическое сопровождение талантливой и одаренной молодежи в поликультурном пространстве ВУЗа.

Психолого-педагогическое сопровождение работы с талантливыми и одаренными студентами, включает в себя следующие подходы: Нормативно-правовой, который обеспечивает нормативно-правовую базу, контроль и анализ деятельности, права и социальную поддержку талантливой молодежи. Диагностический, который предполагает проведение диагностики талантливой молодежи, формирование пакета диагностических методик для выявления одаренности, создание банка данных, так как без информации об общем уровне психического развития и индивидуальных особенностей невозможно правильно выстроить процессы образования и воспитания.

Диагностическое обследование поделено на четыре этапа: 1. Этап предварительного поиска (сбор предварительной информации о респондентах). 2. Оценочно-коррекционный этап (уточнение, конкретизация информации, полученной на этапе поиска с учетом психологических и кросс-культурных особенностей респондентов). 3. Этап психолого-педагогического сопровождения талантливых и одаренных студентов (разработка программы сопровождения и индивидуальной траектории обучения). 4. Заключительный этап (обработка результатов по психолого-педагогическому сопровождению талантливой и одаренной молодежи и подготовка методических рекомендаций). Научно-методический: внедрение в образовательный процесс технологий здоровьесбережения, информационно-коммуникационных технологий, индивидуального и дифференцированного обучения, направленных на удовлетворение образовательных потребностей каждого студента с учетом его склонностей, интересов, учебно-познавательных возможностей.

Этот этап включает информационную и научно-методическую помощь, создает условия для разработки и применения новых педагогических технологий. На этом этапе также осуществляется апробация научных, психолого-педагогических разработок, внедрение развивающих программ, позволяющих успешно осуществлять образовательную деятельность.

Психолого-педагогический: включает в себя практическую диагностику - прогностическую и психологическую деятельность. Мотивационный: повышение у студентов мотивационной потребности к творческой и научной деятельности. Кадровый: повышение квалификации педагогов по работе с талантливой и одаренной молодежью.

Принципами организации психолого-педагогического сопровождения одаренных студентов являются: принцип долговременности; принцип использования тренинговых методов и заданий; принцип комплексного оценивания; принцип участия различных специалистов.

На кафедре психологии на настоящий момент утверждена рабочая программа дисциплины - «Психология управления талантами в бизнес-среде» по направлению подготовки 37.03.01 «Психология», направленность (профиль) программы «Психология в бизнесе и рекламе» для академической магистратуры (утверждена на Ученом Совете РЭУ им. Г.В. Плеханова от 27 мая 2021 года № 84-ОГ), по которой проводится обучение студентов в магистратуре; преподаватели принимали участие в конкурсах на выполнение научно-практических разработок, финансируемых из средств ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова» на темы: 1. «Разработка и апробация комплекса психотехнологий при подготовке молодежи к профессиональной деятельности в организациях и бизнес-структурах (на примере обучения студентов и магистрантов РЭУ имени Г.В. Плеханова)». (приказ № 915 от 25.06.2019 г.); 2. «Разработка и апробация педагогического дизайна рабочей программы дисциплины в условиях смешанного обучения для профессиональной деятельности научно-педагогических кадров ФГБОУ ВО «Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова» (приказ № 1369 от 14.10.2021); разработан онлайн- курс с использованием цифрового инструментария на примере рабочей программы дисциплины «Психология обучения и развития персонала в организации» для ППС Университета; результаты полученных исследований осуществляются в рамках научных публикаций по обозначенной проблеме.

Библиографический список

1. Щербакова О.И. Взаимосвязь выбора стратегии поведения в конфликте и уровня креативности студентов / В сб. XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные проблемы социальной психологии и социальной работы». 24 марта 2017. Санкт-Петербург : Санкт Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2017. С.26-27.
2. Васякин Б.С., Щербакова О.И. Пожарская Е.Л., Ивлева МИ. Роль гуманистических знаний в творческой деятельности студента экономического вуза. V Международная научно-практическая интернет-конференция «Гуманитарное образование. в экономическом вузе». Москва : РЭУ, 2017.
3. Shukshina L.V., Vazhdanova YU.V., Koretskaya I.A., Vasyakin B.S., Lipatova N.V. Development of Multicultural Value Orientations in Future Specialists in the Context of a Higher Education Institution // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12. No. 5b. Pp. 875-885.
4. Щербакова О.И. Поведенческие особенности представителей поколений «У» и «Z» / В сб. III Международной научно-практической конференции «Технологии здоровьесбережения в безопасной образовательной среде: конвергентный подход». 1 марта 2018. Москва : РЭУ. С.57-62.
5. Щербакова О.И., Качанюк М. А. Программа выявления и развития одаренности у детей старшего школьного возраста / В сб. Материалов Всероссийского фестиваля научного творчества «Инновационный потенциал молодежи - 2017».
6. Щербакова О.И., Шукшина Л.В., Васякин Б.С., Корецкая И.А. Использование комплекса психотехнологий при обучении студентов и магистрантов РЭУ имени Г.В. Плеханова и создания их эффективной профессиональной идентичности // Плехановский научный бюллетень. 2020. № 1 (17). С. 113-129.
7. Shcherbakova O., Sokolovskaya I., Chernuh A., Midova V. Research and Assessment of the Level of Self-determination of the Student's Personality for Future professional Activity // E3S Web of Conference. 2020.

УДК 159.9

К.Е. Щукина

ЭКОНОМИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА К РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКЕ

Аннотация. Приход рыночной экономики в северные регионы требует от коренного населения новой системы мышления, новой оценки среды и себя, рациональных стратегий поведения, то есть способности к экономико-психологической адаптации.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы Севера, экономическое сознание, экономико-психологическая адаптация.

ECONOMIC AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH TO THE MARKET ECONOMY

Abstract. The arrival of a market economy in the northern regions requires a new system of thinking from the indigenous population, a new assessment of the environment and themselves, rational behavior strategies, that is, the ability to economic and psychological adaptation.

Keywords: indigenous peoples of the north, economic consciousness, economic and psychological adaptation.

Коренные малочисленные народы Севера, проживающие на территории Российской Арктики, как этнические социально-политические субъекты, представляют собой неотъемлемую часть социокультурной среды Арктики. Развитие рыночных и общественных отношений с конца 90-х годов XX века изменило социально-экономический статус коренных малочисленных народов Севера. Включаясь в новые условия хозяйствования, они сталкиваются с трудностями в реализации возможностей и перспектив в рамках нового для них экономического пространства, наряду с этим возникает масса проблем в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Для успешной экономико-психологической адаптации коренных малочисленных народов Севера к рыночной экономике, необходимы изменения в их экономическом сознании.

Экономическое сознание выступает в большей степени как предмет изучения отечественной экономической психологии (Вахитова, Доценко, 2001; Вяткин, 2009; Дейнека, 2011; Дробышева, 2009; Журавлев, Журавлева, 2002; Забродин, 2005; Китов, 1997; Лукина, 2014; Мареева, 2011; Милокова, 2016; Осипенко, 2005; Позняков, 2005; Помазкова, 2021; Тощенко, 2009; Фофанов, 1979; Хашенко, 2004; Щедрина, 1991; и др.), в отличие от зарубежных психологов, внимание которых сосредоточено в основном на феномене экономического поведения (Becker, 1976; Kahneman, Tversky, 1992; Katona, 1951; Pesendorfer, 2006; Simon, 1982; Thaler, 2000; и др.). Экономическое сознание может быть определено как целостная система отражения объективной экономической действительности, состоящая из различных представленных в психике экономического субъекта элементов, находящихся между собой в закономерных иерархических отношениях [Забелина, 2021]. Не отождествляя полностью экономическое сознание и поведение, ученые, тем не менее, говорят об их тесной связи и о том, что экономическое сознание во многом определяет экономическое поведение.

Согласно российскому законодательству, коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации – это «народы, проживающие в районах Севера, Сибири и Дальнего Востока на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционный образ жизни, хозяйственную деятельность и промыслы, насчитывающие менее 50 тысяч человек и осознающие себя самостоятельными этническими общностями» [Федеральный..., 2020]. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года в России в 36 субъектах РФ проживало 316 тыс. граждан, отнесенных законодательством к коренным малочисленным народам, 47 различных этносов [Национальный..., 2010].

Несмотря на то, что в науке сейчас высок интерес к проблемам Арктики, наблюдается дефицит исследований экономического сознания коренных малочисленных народов Севера, что во многом определяется трудностями в сборе эмпирического материала. Это обуславливает актуальность данного вопроса и растущий интерес исследователей к нему в последние годы. Накопленный междисциплинарный эмпирический материал российских и зарубежных авторов позволил обратить внимание на следующие группы работ, касающихся: традиционных видов хозяйственной деятельности (Михайлова, Харамзин, 2015; Леонов, Шеварева, 2017); вопросов оленеводства (Magga, Mathiesen, Corell, Oskal, 2011; Харючи, 2012; Головнев, 2018; Клоков, 2020; Деттер, Южаков, 2020 и др.), экономического поведения в условиях освоения Арктики (Потравная, Kim, 2020; Деттер, 2021 и др.), вопросов предпринимательства в традиционном хозяйстве (Лашов, 2011; Арасланов, Зелинская, 2016; Мартынова, 2019; Башмакова, Торопушина, 2019 и др.), изучения субъективного и психологического благополучия (Любова, 2010; Édouard, Duhaime, 2012; Cunsolo-Wilcox, Harper, Edge, Landman, 2013; Houle, Ford, 2013; Casas, Rees, 2015; Удинцев, 2015; Poppel, 2017; Кухтерина, Муравьева, Соловьева, Федина, 2020; Забелина, Телицына, Трушина, Харлампьева, 2020 и др.) и другие.

Основной особенностью организации экономического развития северных регионов является традиционное хозяйство (олeneводство, рыболовство, промысловая охота, переработка и реализация охотничьей продукции и др.), которое было и является важнейшим исторически сложившимся компонентом северных экосистем. Однако крупномасштабное и не всегда рациональное освоение природно-ресурсного потенциала в районах проживания КМНС, без должного учета их интересов, ухудшило условия жизни и

труда аборигенного населения, нарушило экологический баланс территорий, произвело отчуждение земель традиционного природопользования под промышленное использование [Леонов, 2017]. Все это постепенно приводит к утрате традиционных видов хозяйствования и необходимости освоения представителями КМНС иных форм экономической деятельности, в том числе адаптированных к современным рыночным условиям и законам, то есть трансформации их экономического сознания.

Изменения экономико-психологических характеристик личности в трансформирующихся условиях хозяйствования рассматривались в трудах как отечественных (Гордон, 1994; Готлиб, 2001; Дейнека, 2005; Журавлев, 1999; Исламова, 2011; Константинов, 2009; Муздыбаев, 1997; Позняков, 2000; Сметанин, 1994), так и зарубежных авторов (Stalker, 2000; Koslowski, 2000; Meilander, 2001).

О.С. Дейнека определяет экономико-психологическую адаптацию как часть социальной адаптации субъекта хозяйствования к изменяющимся экономическим условиям, проявляющуюся в бедности или материальном благополучии, т.е. в экономическом статусе и качестве жизни человека, в его ожиданиях и отношениях к экономическим реформам, рынку, деньгам, как связанную с системой ценностей, экономическими мотивами, экономическими нормами и интересами [Дейнека, 2000].

При изменении социально-экономических условий в обществе одни люди оказываются более приспособленными к переменам и требованиям нового экономического уклада, а другие - менее приспособленными. Данный факт позволяют предположить, что существует способность к адаптации и в уровне развития этой способности имеются большие индивидуальные различия [Минаева, 2001]. По мнению О.С. Дейнека, успешность адаптации зависит от жизненных ресурсов (здоровье, возраст, пол, образование и др.) и индивидуально-психологических особенностей человека [Дейнека, 2000].

Исследование экономического поведения коренных малочисленных народов Севера (Забелина, Курносова, Трушина и др., 2022; Забелина, Курносова, Копцева и др., 2021) позволило выявить, что выбор определенной стратегии экономического поведения, детерминированной внутренними (отношение ко времени, ценности) и внешними (культура, пол, возраст) факторами, вносят различный вклад в формирование благополучия представителей данных народов [Курносова, 2019]. В ходе исследования было выделено четыре стратегии экономического поведения КМНС: стратегию сбережений на основе финансовых знаний и активности, стратегия высоких финансовых достижений, ограничительная стратегия в экономической сфере, основанная на рациональности и самостоятельности, стратегия наемной работы. Выбор сбалансированной стратегии экономического поведения, предполагающей оптимальное соотношение сбережений, инвестиций и активности, опору на финансовые знания в принятии экономических решений, высокий уровень саморегуляции и самоконтроля в экономической сфере, ведет к повышению благополучия, а следовательно и к адаптации к изменяющимся экономическим условиям [Забелина, 2021].

Библиографический список

1. Дейнека О.С. Экономическая психология. Санкт-Петербург, 2000.
2. Забелина Е.В., Курносова С.А., Копцева Н.П., Лузан В.С., Щукина К.Е. Стратегии экономического поведения коренных малочисленных народов Севера и их влияние на субъективное благополучие // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2021. 14 (6). С. 797-809.
3. Забелина Е.В. Психологическое время и экономическое сознание: социально-психологический анализ: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Санкт-Петербург, 2021.
4. Курносова С.А., Забелина Е.В., Трушина И.А., Щукина К.Е. Модель экономического поведения коренных малочисленных народов Севера в условиях глобализации // Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 1 (108).
5. Леонов С.Н., Шеварева Я.С. Проблемы и перспективы развития традиционных видов хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера Дальнего Востока // Регионалистика. 2017. Т. 4. № 2. С. 26-46.
6. Минаева Н.С., Лентач Я.В. Адаптивность как свойство личности // Психологический вестник Уральского федерального университета. 2001. С. 10-16.
7. Национальный состав и владение языками, гражданство. Т. 4. Всероссийская перепись населения 2010 URL : http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612-tom4.htm.
8. Федеральный закон от 20.07.2000 № 104-ФЗ «Об общих принципах организации общин коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации». URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_27908/2daf50f586c69eac11512c1faa4309699b52ec9b/

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Э.А. Аскярова

ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме формирования и развития творческого мышления у студентов Вуза. Рассматриваются теоретические подходы к пониманию определений: творческое мышление, креативность, творческие способности. При анализе работ различных авторов, подчеркивается значимость творческого мышления в процессе освоения образовательных программ и развития личностного потенциала учащегося за рамками учебного процесса.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, творческие способности, воображение, фантазия.

E.A. Askyarova

THE IMPORTANCE OF CREATIVE THINKING FOR THE PERSONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the problem of formation and development of creative thinking among University students. Theoretical approaches to understanding definitions are considered: creative thinking, creativity, creative abilities. When analyzing the works of various authors, the importance of creative thinking in the process of mastering educational programs and developing the student's personal potential outside the educational process is emphasized.

Keywords: creative thinking, creativity, creativity, imagination, fantasy.

Творческое мышление – достаточно сложное образование, включающее в себя комплекс психических структур. Оно имеет свою динамику, механизмы функционирования и специфику протекания относительно тех или иных условий. Однако, большое количество подходов к пониманию сущности данного явления породило ряд противоречий и недопонимания в рассмотрении значимости творческого мышления в процессе овладения студентом знаний по различным дисциплинам.

В данной статье мы проведём анализ теоретических подходов к рассмотрению такого сложного понятия, как творческое мышление постараемся сформулировать собственную позицию относительно специфики ее формирования у студентов Вуза.

Стоит начать с того, что изменение образовательной парадигмы подталкивает студента все чаще включаться в процесс обучения не просто в роли объекта, на которого оказывается воздействие, а выполнять функцию активного субъекта, способного реализовать свой творческий потенциал в процессе овладения знаниями. Также, специфика Вузов подразумевает высокий уровень самостоятельности в планировании и осуществлении образовательной активности студента, что является площадкой для проявления творческих способностей обучающегося.

Для лучшего понимания такого явления, как творческое мышление, начнем анализ с понятия «творчество». Психологический словарь определяет творчество как некоторую практическую или теоретическую деятельность индивида, в результате которой возникают новые продукты объективной реальности. Данное определение связывает творческие способности индивида с непосредственным созданием нового продукта с помощью собственных способностей и знаний.

Иную точку зрения занимают А.Камю, Ж.П. Сартр, Н.А. Бердяев, которые в основу творческих способностей индивида закладывают понятие свободы личности. Лишь благодаря свободе, индивид может отстраниться от природного и социального, приблизившись, тем самым, к раскрытию глубинных переживаний и своей самости [Буякас, 2012, с. 96].

Е.Л. Яковлева рассматривает творческое мышление личности, как некоторый путь реализации индивидом своей потребности в индивидуализации и самораскрытии. То есть, благодаря свои творческим способностям, личность стремится реализовать весь свой творческий потенциал, что выделяет ее среди других членов социума [Буякас, 2012, с. 96].

В.А. Петровский, С.В. Максимова определяют творческое мышление как некоторое неадаптивное поведение индивида к имеющимся реалиям. Личность, стремящаяся выйти за рамки предоставляемых условий, стремится найти новые пути решения возникающих трудностей, сохранив собственную автономно и неповторимость [Лейтес, 1997, с. 448].

Рассматривая отдельные представления о творческом мышлении, следует отметить их многоаспектность и разноплановость: творческое мышление как предпосылки научной деятельности и деятельности в искусстве в работах Р. Арнхейма; творческое мышление как особый вид одарённости в работах В. Леея, Н.С. Лейтеса, Ч.Д. Чистяковой, В. Штерна; творческое мышление как специфическая интеллектуальная деятельность в работах А.В. Брушлинского, И.А. Васильева [Брушлинский, 1982, с. 287; Васильев, 1991, с. 103].

Проанализировав вышесказанное о творческом мышлении, остановимся на таком его определении: творческое мышление – это обобщённая и высшая форма мышления, характеризующаяся высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие.

Необходимо отметить, что творческое мышление обеспечивает самостоятельное решение новых проблем, глубокое усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия. Именно поэтому, необходимо создавать условия для развития данного вида мышления в Вузах [Буякас, 2012, с. 96]. Студентам необходимо не только осваивать новую учебную программу, связанную с научной или практической деятельностью, но и интегрировать полученные знания в имеющийся опыт с дальнейшим использованием в повседневной жизни. Данный процесс справедливо можно считать творческим.

Более того, стоит понимать, что студенческая жизнь состоит не только из решения новых образовательных задач, но и реализации личности студента. Представители студенчества в Вузах обычно относятся к юношескому возрастному промежутку, что соответствует периоду формирования мировоззренческих позиций и нахождению собственного жизненного пути. Юноши пробуют новые виды деятельности, пропуская их через призму собственного уровня креативности, которая подразумевает способность личности создавать нечто новое, основываясь на имеющихся знаниях и опыте. Используя воображение и фантазию, представители юношеского возраста преобразуют деятельность в соответствии с собственными личностными особенностями.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Существует большое количество подходов к пониманию творческого мышления, как особого вида данного сложного психического развития. Подобное многообразие, с одной стороны, позволяет рассмотреть творческое мышление с разных позиций, а с другой – порождает отсутствие определенности в плане выделения специфики функционирования данного процесса. Творческое мышление – некоторая способность личности, позволяющая не просто создавать новый продукт, но и выстраивать собственную индивидуальность в рамках той или иной деятельности. Творческое мышление играет важную роль в жизни студента. Оно позволяет решать новые задачи, которые ставит перед учащимися образовательная среда и социум, в целом, а также формировать собственную неповторимую личность.

Данная статья помогает разобраться в многообразии подходов к понятию «творческое мышление» и выделить основополагающие позиции относительно значимости данного психического процесса в жизни обучающихся высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. Москва : Наука, 1982. 287 с.
2. Буякас Т.М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредствованной символами // Вопросы психологии. 2012. С. 96-109.
3. Васильев И.А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 103-104.
4. Леей В. Нестандартный ребёнок. Санкт-Петербург : ЛГУ, 1993. 120 с.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. Москва : Институт практической психологии; Воронеж : Модек, 1997. 448 с.

УДК 37.036

С.В. Багоцкий

ЮНЫЕ ПОБЕДИТЕЛИ КОНКУРСА ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА: ПОПЫТКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА

Аннотация. Московское общество испытателей природы совместно с движением «В защиту детства» уже 20 лет проводит конкурс литературного творчества школьников «Земля. Природа. Родина. Будущее». На основании наблюдений над победителями конкурса и литературными данными о детях и подростках,

внесших вклад в отечественную литературу и искусство делается попытка проанализировать качества, порождающие выдающиеся достижения в литературном творчестве. Отмечается, что эти достижения связаны не только со специфическими литературными способностями, но и с личностными качествами, порождающими стремление к осмыслению окружающей жизни.

Ключевые слова: конкурс литературного творчества школьников, литературное творчество школьников, специфические литературные способности, неспецифические способности, развитие школьников.

S.V. Bagotckii

YOUNG WINNERS OF THE LITERARY CREATIVITY CONTEST: AN ATTEMPT AT A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT

Abstract. The Moscow Society of Naturalists, together with the movement "In defense of childhood", has been holding the Shkolniko literary creativity contest "Earth for 20 years. Nature. Homeland. The future." Based on observations of the winners of the competition and literary data on children and adolescents who have contributed to Russian literature and art, an attempt is made to analyze the qualities that generate outstanding achievements in literary creativity. It is noted that these achievements are associated not only with specific literary abilities, but also with personal qualities that generate a desire to comprehend the surrounding life.

Keywords: contest of literary creativity of schoolchildren, literary creativity of schoolchildren, specific literary abilities, nonspecific abilities, development of schoolchildren.

В течении более 20 лет Московское общество испытателей природы (МОИП), совместно с движением «В защиту детства» (ДЗД) проводит конкурс литературного творчества школьников «Земля. Природа. Родина. Будущее». На конкурс представляются художественные произведения (как в стихах, так и в прозе), посвященные острым проблемам современного мира и современной России. Среди произведений, представляемых на конкурс, есть очень сильные работы, убедительно свидетельствующие о выдающемся и рано сформировавшемся литературном таланте их авторов.

Организаторы конкурса поддерживают постоянные контакты с его наиболее яркими участниками. В процессе этих контактов у нас накопились некоторые наблюдения, которые, как представляется, небезинтересны для понимания феномена раннего развития литературных способностей.

Эти наблюдения мы попытались сопоставить с литературными данными о юных дарованиях, внесших большой вклад в отечественные литературу и искусство. На основании этих данных была подготовлена рукопись книги «Орлята учатся летать», посвященная детям и подросткам, внесшим значительный вклад в отечественную литературу и искусство. К сожалению, по ряду причин издать эту книгу не удается.

В книге приводятся очерки о таких юных литераторах, как Дмитрий Сушков, Лиза Кульман, Маша Башкирцева, Сосо Джугашвили (тот самый!), Леонид Киселев, Владимир Полетаев, Светлана Касымкулова, Оля Лебедушкина, Алексей Шадрин, Ника Турбина, Вика Ветрова, Вика Ивченко, Денис Маслаков, Катя Приходовская, Антон Гапоник, Бекир Аблаев; о таких юных художниках, как Николай Дмитриев, Найдан Рушева, Дато Крацашвили, Саша Путря; о таких юных актерах, как Котя Мгебров-Чекан, Гуля Королева, Наташа Гусева. И многих-многих других.

Как это ни печально, но немалая часть юных дарований, о которых шла речь в книге, прожили короткую жизнь. Причины ранней смерти были разными: тяжелая болезнь, несчастный случай, самоубийство, убийство, гибель на войне. Но возможно и то, что о творчестве этих авторов мы узнали именно благодаря их ранней смерти. А на самом деле юных авторов намного больше и большинство из них доживает до старости, оставаясь безвестными.

На самом деле никто не знает, какой процент подростков занимается литературным творчеством. По оценкам психолога Б.Г. Ананьева [Ананьев, 1982, с. 238] таких подростков около трети.

В начале 2000-х годов участникам Московской биологическо-олимпиады школьников, проводившейся с участием МОИП, было предложено написать стихотворение про березу (7 класс) и про лошадь (8 класс). Стихи написали почти все участники. Это явно противоречит расхожему мнению о редкости литературных способностей.

Судя по имеющимся в нашем распоряжении материалам, юных литераторов в первом приближении можно разделить на две большие группы, которые мы условно назвали: «Буратино» и «Пьеро». В центре внимания Буратин стоит интерес к окружающему миру, в центре внимания Пьеро – собственные переживания.

Буратино не обязательно экстраверт, а Пьеро не обязательно интроверт. Разделение на Буратин и Пьеро основано не на потребностях в общении, а на направленности интересов.

Среди хорошо известных поэтов ярким примером Буратино является Наум Коржавин, ярким примером Пьеро – Иосиф Бродский.

Большинство победителей нашего литературного конкурса были ярко выраженными Буратинами. Копание в собственных переживаниях мы не поощряли и не поощряем. А среди персонажей книги были как Буратины, так и Пьеро.

Какие же качества позволяют юным дарованиям достигать выдающихся успехов?

Литературным способностям посвящено немало работ [Бершадская, 1986; Глоцер, 1964; Корсунский, 1984; Новлянская, 1996; Новлянская, 2010]. Но у многих юных дарований (особенно Буратин) явно имеются качества, которые с первого взгляда кажутся слабо связанными с литературными способностями. Прежде всего, это очень высокая активность в самых разных сферах деятельности, разнообразие увлечений, активное участие в волонтерском движении. И, вообще, склонность чрезмерно разбрасываться. Интересно, что только одна из победителей нашего конкурса стала профессиональным литератором. Для остальных литературное творчество было лишь одним из увлечений. Все это говорит о том, что юные литераторы обладают какими-то экстраординарными достаточно неспецифическими способностями, которые коррелируют с успехами в литературном творчестве.

А.А. Мелик-Пашаев с соавторами [Мелик-Пашаев, 2005] писали об общей художественной одаренности, позволяющей человеку успешно заниматься разными формами искусства. Эта идея может объяснить хорошо известные примеры выдающихся достижений в разных искусствах, но не может объяснить сочетание успехов в литературном творчестве с успехами в точных науках, общественно сверактивность и активностью в других сферах, с литературой и искусством никак не связанными.

В.П. Эфроимсон [Эфроимсон, 1998] писал о наследственно обусловленной сверхработоспособности, как важной предпосылке выдающихся успехов. Действительно, высокая работоспособность свойственна большинству рассматриваемых нами юных дарований. Хотя и не всем. Но сверхработоспособностью нельзя объяснить круг их интересов, без которых их творчество было бы невозможно.

Более многообещающей является идея о сверхвысокой поисковой активности [Ротенберг, 1984]. Однако на литературные достижения явно влияет не столько сама поисковая активность, сколько её направленность.

Создается впечатление, что выдающиеся успехи в литературном творчестве школьников является побочным результатом ярко выраженного стремления к осмыслению окружающего мира, которое нередко переходит в активные действия. И это стремление является главным компонентом рано формирующихся литературных способностей. Здесь очень хочется использовать предложенный Л.Н. Гумилевым [Гумилев, 1989] термин «пассионарность».

Опыт нашего конкурса заставляет всерьез задуматься над парадоксальным утверждением, высказанным в романе А.Г. Битова «Пушкинский дом»: «И здесь мы приходим к давно любезной нам мысли, что никакого таланта нет – есть только человек. Никакого такого отдельного таланта, как рост, вес, цвет глаз, не существует, а существуют люди: добрые и дурные, умные и глупые – люди и нелюди. Так, хорошие и умные – талантливы, плохие и глупые – нет. И если у человека есть ум, сердце, и он хочет поведать миру то, что у него есть, то он неизбежно будет талантлив в слове, если только поверит себе» [Битов, 2013, с. 130-131].

Это, конечно, преувеличение. Литературный талант существует и далеко не каждый человек, которому есть что сказать людям, сможет хорошо изложить свои мысли на бумаге. Но верно и то, что литератору, которому нечего сказать людям, не поможет никакой литературный талант. Самая изысканная форма без глубокого содержания мало чего стоит. А сильное содержание почти всегда сможет найти для себя выразительную форму.

Известен случай, когда выдающиеся достижения в искусстве были достигнуты при практически полном отсутствии специальных способностей. Таким примерам является московская школьница Наташа Гусева, сыгравшая в кино роль Алисы Селёзневой. Наташа полностью лишена каких-либо актерских способностей, неспособна перевоплощаться в разные образы и могла сыграть только одну роль – роль Наташи Гусевой. Что она, по-существу, и сделала в фильме «Гостья из Будущего». Девочка настолько покорила сердца советских зрителей, что стала одним из национальных символов СССР.

Западным аналогом Наташи Гусевой является студент Энрико Ирасоки, сыгравший роль Иисуса Христа в фильме П.П. Пазолини «Евангелие от Матфея».

Похоже на то, что на каждое правило можно найти исключение, которое хотелось бы проигнорировать. Но литература и искусство – это такие сферы деятельности, где исключения оказываются зачастую важнее правил.

Насколько можно судить, юные дарования из группы Буратин не склонны вступать в конкурентные отношения со своими сверстниками и соревноваться, кто круче. И к славе они не стремятся. Они самодо-

статочны, и не самоутверждаются, а самореализуются. Этот свой маленький секрет ненароком выдала в своей статье литературный критик Ольга Лебедушкина [Лебедушкина, 2001], которая в 1980-х годах считалась одним из наиболее талантливых юных поэтов нашей страны:

«Всех людей можно поделить на тех, кто живет, и на тех, кто всю жизнь соревнуется. Неудачники получаются из этих вторых...». И далее: «Человек, который приходит в этот мир, чтобы жить, а не участвовать в забеге, так или иначе живет в свете недостижимого идеала – какого угодно: творчества, работы, человеческих отношений. А в свете идеала неудач всегда больше, чем удач. Отсюда и боль, и муки, и вечное недовольство, и неуверенность. Но – недовольство собой и неуверенность в себе.»

Как это ни кажется странным, но среди юных дарований, побеждавших на нашем конкурсе, девочек больше (приблизительно в два раза), чем мальчиков. А среди персонажей книги число девочек и мальчиков приблизительно одинаково. Это противоречит распространенной точке зрения о том, что мужчины более способны и склонны к творчеству, чем женщины.

Может ли творчески работающий педагог существенно развить литературные способности? Наши данные показывают, что может. По теории вероятностей нельзя ожидать одновременного появления в одной школе нескольких очень талантливых юных дарований. Но такие примеры у нас есть. Существенно то, что творческий почерк этих дарований разный, что делает маловероятным активное участие педагога в написании работ.

Нельзя в связи с этим не вспомнить опыт выдающегося советского педагога Цырегмы Намдаковны Намдаковой. Из литературного кружка в школе села Шибертуй, которым она руководила, выросла почти вся бурятская литература 1960-1990 годов.

Но, с другой стороны, есть и сверхталантливые юные литераторы, с которыми явно никто не работал. Часто говорится о том, что для развития способностей нужно создавать детям хорошие условия. Но среди наших победителей была девочка, чьи способности развились в предельно неблагоприятных условиях. Отец ушел из семьи, мать, защищавшая детей от пьяного дебошира и превысившая пределы необходимой обороны, оказалась в местах лишения свободы. На руках 12-летней деревенской девочки остались шесть младших братьев и сестер да ещё больная бабушка. И тогда девочка начала сочинять для младших братишек и сестреночек сказки. А затем и прекрасные прекрасные стихи. Сейчас девочка выросла, работает воспитателем детского сада, воспитывает двоих детей (своих собственных) и иногда публикует очень хорошие стихи.

Начиная с 2014 года на конкурс стали приходиться очень сильные работы из Донбасса. Их создавали дети с уникальным жизненным опытом, реально знающие, что такое бомбежка и гибель близких людей. Эти работы производили исключительно сильное впечатление. Некоторые из них мы передали в средства массовой информации, где они были опубликованы.

Среди активных участников конкурса есть и дети-инвалиды. Немало работ поступает, в частности, из школы-интерната «Басандайская жемчужина» из Томска, где учатся дети, больные детским церебральным параличом. Администрация и педагоги этой школы делают все возможное, чтобы их ученики, несмотря на тяжелую инвалидность, жили интересной, насыщенной жизнью. Образование, которое дает «Басандайская жемчужина» находится на уровне лучших школ России и с полным правом может считаться элитарным.

Получается так, что серьезные жизненные проблемы, стоящие перед человеком, могут в гораздо большей степени способствовать развитию литературных способностей, чем целенаправленная развивающая деятельность.

Из каких семей выходят юные литературные дарования? Выходцев из семей, связанных с литературой и искусством, относительно немного (но такие есть). Можно отметить любопытную, правда, статистически не вполне достоверную тенденцию: отцы ряда победителей нашего конкурса выбрали в жизни трудную и мужественную профессию, требующую предельного напряжения сил: офицер ВДВ, боец пожарной охраны и т. д. Легких путей в жизни они не искали.

Судя по всему, в настоящее время в России имеется два сверхталантливых юных литератора; оба они были неоднократными победителями нашего конкурса. Это Александрина Прокофьева из Перми, которая закончила школу в 2022 году, и Илья Выговский из Владивостока, который в 2022 году перешел в 10 класс. Несмотря на юный возраст их вполне можно признать состоявшимися писателями. Интересно, что они пробуют свои силы и в стихах, и в прозе, и в драматургии. И обеих отличает сверхвысокая работоспособность.

Несколько лет назад Интернет облетело стихотворение Александрины Прокофьевой, посвященное войне на Кавказе. Оно заканчивалось словами: Пока эти парни друг в друга стреляют И сеют ненависть, боль и страх, На облаках о детях рыдают, Обнявши друг друга, Христос и Аллах.

Эти строки навсегда останутся в истории российской поэзии.

Опыт Царскосельского лицея, среди первых выпускников которого были Великий русский поэт А.С. Пушкин, Великий русский дипломат князь А.М. Горчаков, и ряд других выдающихся людей нашей страны дает основание думать, что литературное творчество подростков является мощным фактором интеллектуального и эмоционального развития. Об этом говорили многие психологи, в частности, Б.Г. Ананьев [Ананьев, 1982, с. 238]. О роли литературного творчества в развитии детей и подростков, много писала в своих трудах Зинаида Николаевна Новлянская [Новлянская, 1996; Новлянская, 2010], которая в течении ряда лет была членом Жюри нашего конкурса.

К сожалению, официальная методика преподавания литературы и русского языка в школе мало интересуется литературным творчеством школьников. Что очень печально. Ибо главным критерием владения русским языком являются не поставленные в нужном месте знаки препинания, а умение четко, ясно и красиво излагать свои мысли. Как устно, так и письменно. Иного пути решения этой задачи, кроме как развития литературного творчества школьников, нет.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Задачи психологии искусства / в кн. Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1982. С. 234-245.
2. Бершадская Н.Р., Халимова В.З. Литературное творчество учащихся в школе. Москва : Просвещение, 1986. 173 с.
3. Битов А.Г. Пушкинский дом. Москва : АСТ, 2013. 461 с.
4. Глоцер В.И. Дети пишут стихи. Москва : Просвещение, 1964. 253 с.
5. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. Москва : ЛГУ, 1989. 496 с.
6. Корсунский Е.А. Психология литературного творчества школьников. Ленинград : ЛГПИ, 1984. 82 с.
7. Лебедушкина О.П. Жаль, что его принимают всерьез // Первое сентября. 2001. № 9. С. 5.
8. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Чубук Н.Ф. Психология одаренности: художественная одаренность. Москва : МИОО, 2005. 125 с.
9. Новлянская З.Н. О способностях к литературному творчеству // Искусство в школе. 1996. № 4. С. 35-40.
10. Новлянская З.Н. Учение и творчество. Москва; Обнинск : ИГ – СОЦИН, 2010. 112 с.
11. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. Москва : Наука, 1984. 193 с.
12. Эфроимсон В.П. Гениальность и генетика. Москва : Русский мир, 1998. 543 с.

УДК 159.928.23

О.В. Бочкарева

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Развитие музыкальных способностей связано с процессом формирования личности педагога-музыканта, выстраивания системы диалогических отношений с искусством. Автор рассматривает отечественный и зарубежный опыт исследования проблемы развития музыкальных способностей (метро-ритмическое чувство, звуковысотный, тембровый, ладогармонический слух, внутренние музыкально-слуховые представления и др.). Внутренняя диалогичность присуща музыкальному искусству и влияет на процесс интерпретации как сотворчества композитора, исполнителя и слушателя.

Ключевые слова: музыкальные способности, метро-ритмическое чувство, звуковысотный, тембровый, ладогармонический слух, внутренние музыкально-слуховые представления, диалог, интерпретация.

O.V. Bockkareva

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF STUDENTS

Abstract. The development of musical abilities is connected with the process of forming the personality of a teacher-musician, building a system of dialogical relations with art. The author examines the domestic and foreign experience of studying the problem of the development of musical abilities (metro-rhythmic sense, pitch, timbre, ladorhythmic hearing, internal musical-auditory representations, etc.) The inner dialogicity is inherent in musical art and influences the process of interpretation as a co-creation of the composer, performer and listener.

Keywords: musical abilities, metrorhythmic sense, pitch, timbre, ladorhythmic hearing, internal musical-auditory representations, dialogue, interpretation.

Проблема развития музыкальных способностей не потеряла в настоящее время своего актуального значения, так как от её решения зависит становление профессионала – учителя музыки и развитие его му-

зыкальности. Многие исследователи, актуализируя свои изыскания, публикуют монографии и статьи по данной проблеме, затрагивая тот или иной интересующий их аспект. Значение научного труда определяется возможностью развития высказанных, но не до конца проясненных идей автора, будущими исследователями. В этом смысле книга Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» является классическим трудом в области музыкальной психологии, к которому обращаются учёные, занимающиеся теоретическими вопросами музыкальной психологии, и педагогики - практики, организующие музыкальную деятельность подрастающего поколения и передающие ему свой опыт. Незавершенность исследования проблемы развития музыкальных способностей, связанная с обновлением научной мысли, высказывание автором идей, которые развиваются и дополняются современными исследователями, рождает непрерывный научный диалог во времени и пространстве и обеспечивают движение музыкально-психологического знания в исторической перспективе.

«Ядро музыкальности», по мнению Б.М. Теплова, образуют три основные музыкальные способности: ладовое чувство; способность к музыкально-слуховому представлению; музыкально-ритмическое чувство [Теплов, 1947, с. 304].

Понятие «музыкальность» определяется учёным как «комплекс качеств личности, необходимых для занятий музыкальной деятельностью». «Музыкальная одарённость», по мнению учёного, более широкое понятие, которое включает в себя понятие «музыкальность», но к нему не сводится. Анализируя композиторскую деятельность Н.А. Римского-Корсакова, Б.М. Теплов приходит к выводу о том, что музыкальная одарённость зависима от общей направленности личности, которая и даёт движение развитию музыкальных способностей, музыкальности личности. Эта внутренняя потребность, стремление к творчеству рождает и развивает музыкальность личности. Все впечатления личного пережитого опыта «омузыкаливаются», переплавляются в звуки, в гармонию, в слуховые образы. Так, тема моря в произведениях Н.А. Римского – Корсакова занимает особое место. Не случайно, его называют композитором-морянистом, ведь в детстве он бредил морем, зачитывался романами о морских путешествиях, а затем, закончив Морской кадетский корпус, реализовал свою мечту, совершив на клипере «Алмаз» кругосветное путешествие. Подобно И.К. Айвазовскому в живописи, композитору удалось воплотить морские пейзажи в своих произведениях: в симфонической сюите «Шехерезада», в операх «Сказка о царе Салтане», «Садко» и др. Композитор, благодаря способности к синестезии – способности к цветному слуху, в звуках передал и цвет моря в разных его состояниях. Впечатления от путешествия, наблюдение за морем, в разное время суток, в разном состоянии (от штиля до шторма), позволили композитору создать яркие запоминающиеся образы морской стихии. В творческом процессе реализовалась установка преобразовывать в музыкальные образы всю совокупность значимых переживаний и впечатлений своей жизни. Диалогическое отношение художника к миру, к людям, к себе формировало склонность души к эстетическому созерцанию и желание творить. А.А. Мелик - Пашаев считает, что «благодаря этому отношению вся совокупность душевно-духовного и чувственного опыта человека преобразуется в потенциальное содержание художественных произведений и мотивирует к воплощению этого опыта в выразительных художественных образах» [Мелик-Пашаев, 2017, с. 55].

Б.М. Теплов в структуре музыкальных способностей выделяет основные: музыкально-ритмическое чувство, звуковысотный слух, тембровый, ладогармонический слух, внутренние музыкально-слуховые представления. Развитие чувства ритма связано с двигательной активностью личности, пластикой, выполнением танцевальных движений. Не следует забывать, что танец, танцевальность является одним из основных жанровых признаков музыки, ритмические формулы разнообразной танцевальной музыки явились основой для источника творчества великих композиторов. Так, польский композитор Фредерик Шопен переосмыслил в своём творчестве такие широко распространённые жанры как вальс, мазурку, ноктюрн и др., воплотив в них философские обобщенные идеи-идеалы красоты, совершенства, любви к родине. Развитие чувства ритма происходит в музыкально-речевой деятельности: применение ритмо-слов, подтекстовой музыкального материала позволяет обучающимся понять соотношение метра и ритма, соотношение различных длительностей между собой, усваивать различные метро-ритмические формулы и др. Применение ритмо-слов в соединении с движениями активизирует мышление учащихся, развивает музыкальные способности, позволяет избежать гиподинамии, которая, к сожалению, набирает обороты в современную эпоху тенденция, когда студенты подолгу сидят на одном месте и смотрят в компьютерный монитор или в телефон.

Развитие звуковысотного слуха связано с вокально-моторными действиями, с пропеванием мелодии, её точным интонированием. Прямую физиологическую связь между «возбуждением слухового нерва и соответствующей двигательной активностью голосовых связок» установил ещё в начале XX века В. Келер, и эта зависимость подтверждается многочисленными экспериментами и практической опытной работой педагогов-музыкантов [Теряев, 2020, с. 95]. Сольфеджирование, вокализация-импровизация,

написание музыкальных диктантов способствуют развитию как мелодического, звуковысотного, так и ритмического, ладового слуха студентов. Активность голосовых связок во время написания диктанта проявляется у учащихся в стремлении пропеть основную мелодию, которую они запомнили во время проигрывания. По мере развития музыкального слуха, активизации музыкально-слуховых представлений (мысленное пропевание) эта тенденция нивелируется.

Развитию ладогармонического слуха способствуют такие задания для студентов, как написание мелодического, интервального и гармонического диктантов, гармонизация мелодии, гармонизация баса, сочинение периода (в мажоро-минорной системе, в системе ладов народной музыки: дорийского, лидийского, миксолидийского, фригийского и др.; в системе джазовой музыки: например, освоение блюзового звукоряда, джазовой гармонии и др.).

Интересное исследование по выявлению индивидуально-психологических различий музыкантов двух специальностей «Инструментальное исполнительство» и «Вокальное исполнительство» с позиции нейропсихологии (связь с типом межполушарной асимметрии мозга) провела Ж.А. Лукьянчикова. На основе использования «Профиля латеральной организации» (ПЛО) функций она установила преобладание правополушарного доминирования у музыкантов по сравнению с немусыкантами, а также выявила различия внутри группы музыкантов (инструменталистов и вокалистов). Выборка составила 75 человек (36 – инструменталисты, 39 – вокалисты), возраст 16 лет. Исследователем получены сравнительные данные среди инструменталистов/вокалистов: 26/36 процентов составляют правши, 36/49 процентов – праворукие, 31/12 процентов – амбидекстры (симметричное развитие функций обеих рук), 7/3 процента – левши. Психологом выявлена связь типа профиля латеральной организации (ПЛО) с эмоционально-личностной сферой обучающихся музыкантов. Студенты – вокалисты отличаются повышенным уровнем эмоциональной устойчивости, экспрессивностью, эмоционально окрашенным общением, экстраверсией, пониженным уровнем тревожности. У студентов – инструменталистов были выявлены такие качества как эмпатия, эмоциональность, повышенная тревожность, интроверсия [Лукьянчикова, 2020, с. 280].

Исследования по проблеме развития музыкальных способностей ведут в и зарубежные психологи-музыканты. Так, ученые Joseph Michael Abramo, Melissa Natale-Abramo поднимают проблему одаренности студентов, исследуют как общие, так и специальные музыкальные способности. Анализируя реализацию учебного процесса, они рассматривают его позитивные и негативные стороны в работе с талантливыми студентами. Авторы особенное внимание обращают на выявление одарённых учащихся, развитие их уникальных способностей. Метод дифференцированного подхода, по мнению специалистов, является важным для поиска возможностей развития каждого студента, направления музыкальной специализации: инструментальной, вокально-хоровой, музыкально-теоретической, музыкально-методической и т.д. [Abramo, 2020].

Jennifer Mellizo отмечает, что не всегда учебные планы, по которым обучаются будущие учителя музыки, соответствуют целям и задачам музыкально-педагогического образования. Исследователь убежден, что необходимо пересматривать устаревшие нормативы обучения, принципы выставления оценок по предмету «музыка». Только в том случае, когда будет осуществляться индивидуальный подход к каждому студенту, возможны изменения в системе музыкального образования, и большее количество студентов сможет удовлетворить свои потребности в качественном и доступном обучении [Mellizo, 2020].

Проблема развития музыкальных способностей связана с формированием личности педагога-музыканта, выстраиванием системы диалогических отношений с искусством. По мнению педагога-музыканта Т.А. Кольшевой, «... в процессе диалога учителя и ученика музыкальное искусство преломляется через индивидуальность каждого из них, а позднее, реализуется на этапе сотворчества» [Кольшева, 2019, с. 22]. Автор рассматривает рефлексивно-диалогическое общение как сотворчество композитора, исполнителя и слушателя, отмечая при этом что внутренняя диалогичность присуща музыкальному искусству, его «общительность» исходит из общности феномена «духовный мир личности», который является основой художественного образа и связан с направленностью личности на личность. Адекватность восприятия художественного образа зависит от точности понимания средств музыкальной выразительности (интонирование, фразировка, характер звуковедения, соотношение темповых зависимостей, динамическое соотношение и агогическое развитие, достижение кульминации, чувство формы и др.), стилистических особенностей, композиторского «почерка» и др. Воплощение диалектики разнообразных чувств и настроений в исполнительском искусстве осуществляется на основе понимания темпорального, временного характера музыки. Например, замедление темпа и «утяжеление» характера звукоизвлечения может существенно исказить музыкальный образ (от светлой грусти до трагедийных оттенков), и наоборот, легковесный характер игры и динамизирование, убыстрение темпа вносит черты скерциозности, отчасти, легкомысленности в музыкальный образ, который изменяется исполнителем, если он недостаточно понял замысел композитора и неверно «прочитал» нотный текст и ремарки автора. Очевидно, что в процессе

разучивания музыкального произведения необходимо понять композиторские намерения, «прочитать» нотный текст в соответствии с эпохой, в которой он создавался, а затем, в процессе исполнения воплотить художественный образ на основе диалога с автором, «великим Другим» и личностных размышлений о характере, образной сфере музыкального произведения. Исполнительская интерпретация имеет диалогическую природу, так как «от авторского я» она обращена к «внутреннему я» исполнителя и связана формированием личностного ценностного смысла по отношению к музыкальному сочинению и его создателю [Бочкарева, 2021]. Важную роль в процессе понимания исполнителем музыкального произведения играет музыкально-теоретический анализ, направленный на осознание культурно-исторического контекста бытования музыкального произведения и его роли в истории развития музыкальной культуры.

Таким образом, проблема развития музыкальных способностей связана с формированием личности педагога-музыканта, выстраиванием системы диалогических отношений с искусством. Применение разнообразных видов музыкальной деятельности (слушание, пение, сольфеджирование, вокализация-импровизация, написание музыкальных диктантов и др.) способствует развитию мелодического, звуковысотного, ритмического, тембрового, гармонического и ладового слуха студентов. Индивидуальный подход является важным в поиске возможностей развития музыкальных способностей каждого студента в процессе становления его как специалиста.

Библиографический список

1. Бочкарева О.В. Интерпретация художественного образа Л. В. Собиновым как эталон для подготовки оперных певцов // Музыкальное искусство и образование. 2021. Т. 9. № 4. С. 117 – 131.
2. Кольшева Т.А. Рефлексивно-диалогическое общение в музыкально-педагогическом образовательном процессе // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2019. Т.21. № 69. С.22-29.
3. Лукьянчикова Ж.А. Индивидуально-психологические различия музыкантов // Мир науки, культуры, образования. 2020. №2 (81). С. 289-291.
4. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Концепция способностей Б.М. Теплова: точки роста // Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Мат-лы межд. конф. / Под ред. М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. Москва : Перо, 2017. С. 52-59.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва; Ленинград : АПН РСФСР, 1947. 335 с.
6. Теряев О.О развитии музыкальных способностей в контексте современной культуры // Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных. СПб. 2020. №1. С. 91-101.
7. Abramo J. M., Abramo M. N. Reexamining “Gifted and Talented” in Music Education // Music Educators Journal. 2020. Vol. 106. Issue 3. Pp. 38–46.
8. Mellizo J. Music Education, Curriculum Design, and Assessment: Imagining a More Equitable Approach // Music Educators Journal. 2020. Vol. 106. Issue 4. Pp. 57-65.

УДК 159.9.072

Е.С. Быкова, М.А. Матюшина

О СООТНОШЕНИИ КРЕАТИВНОСТИ И ИННОВАЦИОННОСТИ КАК КОМПОНЕНТОВ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В научной литературе ведется дискуссия о соотношении понятий «креативность» и «инновационность». Креативность и инновативность были признаны важными soft-skills XXI века в качестве навыков, способствующих развитию человеческого потенциала. Творческая активность является необходимым условием выявления и развития творческого потенциала личности и механизмом реализации ее творческих способностей. Творческая активность является развивающим компонентом инновационной активности личности. Необходимо отметить, что связь между креативностью и инновационностью носит сложный многоуровневый характер.

Ключевые слова: креативность, инновация, инновационность, инновационная деятельность, личность.

E.S. Bykova, M.A. Matyushina

ON THE RELATIONSHIP CREATIVITY AND INNOVATION AS COMPONENTS OF THE PERSONALITY'S INNOVATIVE ACTIVITY

Abstract. In the scientific literature, there is a discussion about the relationship between the concepts of "creativity" and "innovation". Creativity and innovation have been recognized as important soft-skills of the 21 century as

skills that contribute to human development. Creative activity is a necessary condition for the identification and development of the creative potential of the individual and a mechanism for the realization of her creative abilities. Creative activity is a developing component of the innovative activity of the individual. It should be noted that the relationship between creativity and innovation is complex and multilevel.

Keywords: creativity, innovation, innovativeness, innovative activity, personality.

Целью нашей работы является обсуждение таких понятий как креативность и инновативность как самостоятельных явлений, так и описание связей между этими конструктами.

Однако при изучении этих двух явлений возникает ряд вопросов, наиболее острые из них «отличается ли инновативность от креативности?» и «необходимо ли присутствие креативности для достижения инноваций, или эти процессы происходят независимо?».

Интерес к изучению креативности появился довольно давно, однако до сих пор авторы указывают на необходимость дальнейшего исследования этого феномена. Так R. Sternberg, E. Grigorenko, & J. Singer отмечают, что изучение креативности необходимо для дальнейшего понимания человеческого потенциала [Sternberg, 2004]. S.M. Wechsler & T. Nakano говорят о ее важности для обеспечения личного благополучия как в личных, так и в профессиональных достижениях [Nakano, 2018]. A.R. Krentzman отмечает вклад креативности не только в личностное развитие отдельной личности, но и ее вклад в процессы развития человечества в целом [Krentzman, 2013].

Несмотря на то, что в современной научной психологической литературе изучению творчества уделяется довольно большое внимание, в ней прослеживается отсутствие согласованности в понимании различными исследователями смысла этих психологических категорий. В определении творческих способностей так же, как и в понимании природы творчества, существует тенденция к сведению их сущности лишь к «обеспечению» новизны и уникальности, получаемых в результате творческой деятельности продуктов [Чиксентмихайи, 2015, с. 70].

Исследования феномена креативности проводились в рамках различных научных подходов, делая акцент на различных ключевых компонентах таких как личностные характеристики, творческий продукт, творческий процесс, внешнюю среду или совокупность нескольких из этих категорий [Богоявленская, 2006; Кашапов, 2006; Чиксентмихайи, 2015; Nakano, 2018]. Такое разнообразие подходов говорит о том, что креативность должна быть изучена с разных сторон и что креативность представляет собой многомерный конструкт, включающий в себя когнитивные переменные, личностные характеристики, семью, образовательные, а также социальные и культурные элементы. Эти составляющие находятся во взаимодействии друг с другом в соответствии с индивидуальными особенностями и стилями мышления [Sternberg, 2010; West, 2002].

Когнитивные процессы, связанные с процессом креативности, в основном связывают с навыками дивергентного мышления, описанными в работе Дж. Гилфорда (беглостью, гибкостью, проработанностью и оригинальностью), что позже было подтверждено работами Е.П. Торренса, в которых также рассматривается прогностическая ценность этих характеристик [Туник, 2013; Torrance, 1988].

Среди личностных характеристик, связанных с креативностью как правило выделяют такие как любознательность, терпимость к различным идеям, автономия, воображение, уверенность в себе, настойчивость, мотивация и другие [Богоявленская, 2006].

Стоит отметить, что учеными признается возможность проявить креативность множеством различных способов и что креативная личность не должна обладать всеми перечисленными выше характеристиками в обязательном порядке [Isaksen, 2011].

Не смотря на различное понимание природы и факторов креативности, общим остается результат процесса креативности, а именно генерация идей и решений, отличающихся новизной, оригинальностью и при этом полезностью.

Согласно М.А. Runco, существует порог креативности необходимый для инноваций, поскольку креативный продукт может выиграть от крайне высокой оригинальности, тогда как инновация требует некоторой оригинальности, но не максимальной новизны [Runco, 2011].

В научной литературе можно найти три разных подхода к вопросу о связи креативности и инновативности. Инновативность и креативность, взятые как синонимы, как отдельные конструкты и как дополняющие друг друга характеристики [Nakano, 2018].

Первая точка зрения утверждает, что оба понятия можно считать синонимами, учитывая, что один и тот же конечный продукт. В противовес этой точке зрения можно выдвинуть тот факт, что креативность сама по себе не обязательно приводит к инновациям.

Вторая точка зрения рассматривает данные понятия как отдельные понятия. В данном случае есть риск слишком обособить креативность предоставив ей только генерацию идей без учета их адекватности и полезности [Runco, 2011].

Третья позиция предполагает, что креативность и инновативность являются родственными понятиями, дополняющими друг друга. В этой модели инновация включает два этапа: этап генерации новых идей и этап реализации. В этом смысле креативность можно определить как первую стадию процесса решения проблем, а инновация сосредоточена на реализации идеи и ее принятии. Однако и то, и другое требует оригинальности мышления [Nakano, 2018].

Стоит отметить исследование Н. Sarooghi, D. Libaers и А. Burkemper, в котором проводился метаанализ данных о взаимосвязи инновативности и креативности на разных уровнях: индивидуальном, командном и организационном. Для объяснения взаимосвязей между понятиями авторы выбрали концепцию амбидекстрии, предполагающей, что преобразование креативных идей в инновации включает в себя потенциально конфликтующие действия и предъявляет потенциально противоречивые требования к отдельным лицам, командам и организациям [Sarooghi, 2015].

В целом, была обнаружена сильная корреляция между креативностью и инновативностью. Однако на разных уровнях анализа можно было наблюдать значительные различия в силе взаимосвязи. Самая сильная корреляция наблюдалась на индивидуальном уровне, и этот вывод согласуется с А. Taylor, Н. Greve [Taylor, 2006]. Этот результат свидетельствует о том, что, несмотря на меньшее количество навыков и когнитивных ресурсов по сравнению с теми, которые присутствуют на уровне команды и организации, отдельные лица могут более успешно преобразовывать креативные идеи в инновации, поскольку амбидекстральность может быть достигнута с помощью относительно простых когнитивных механизмов, таких как переключение мыслей и действий [Sarooghi, 2015]. Следовательно, организации могут улучшить свои показатели превращения полезных и новых идей в технологические инновации и инновационные продукты/услуги, выявляя амбидекстральных людей и используя их усилия [Atuahene-Gima, 2003; Baer, 2012; Patanakul, 2012].

Более низкая корреляция обнаружена на командном уровне, и еще более низкая взаимосвязь обнаружена на организационном уровне, что можно объяснить возрастающей сложностью обеспечения ясности общих целей и приверженности им, усложнением процесса принятия эффективного решения относительно внедрения инноваций и тому подобных факторов, сказывающихся на креативном и инновативном процессе [Sarooghi, 2015].

С.Г. Каминская утверждает, что по проблеме взаимодействия творчества, инновационной деятельности и инновационных процессов имеют место разные подходы [Каминская, 2010]. Согласно первому подходу, понятия творчества и инновационной деятельности не разделяются между собой, рассматриваются как составляющие одного процесса – преобразования окружающей реальности посредством инноваций. Согласно второму подходу, творческая деятельность трактуется как частный случай инновационной; при этом акцент делается на то, что сущностной характеристикой творчества является как раз «возникновение нового»; там, где есть творчество, присутствует инновационная деятельность, но «не всякая инновация свидетельствует о творчестве личности». Согласно третьему подходу, творческая деятельность и инновационная деятельность разделяются между собой в том смысле, что первая есть индивидуальный процесс умственной деятельности по разработке идеи новшества, вторая – процесс воплощения результата творчества на практике.

О.Б. Михайлова отмечает, что креативность выступает общим условием новаторской деятельности. Инновационность, таким образом, выступает продолжением креативности, ее превращенной формой, определенной социально организованной практикой. Инновационность в этом случае можно определить, как интегративную способность личности понимать, принимать, социально оценивать, распространять, внедрять и использовать новшества [Михайлова, 2012].

Как отмечает А.Д. Cropley, поиск творческих профессионалов, способных к инновациям, то есть людей, которые выделяются своим владением эффективными стратегиями решения новых проблем и их успешного решения становится важной задачей организаций разного типа [Cropley, 2005]. Этот факт указывает на необходимость развития как креативного, так и инновативного потенциала, начиная от начального и заканчивая высшим образованием, с целью побудить студентов и будущих специалистов развивать креативные и инновационные навыки, которые так необходимы и ценятся в XXI веке. Связь между креативностью и инновативностью нуждается в дальнейшем исследовании этих феноменов и установление причинно-следственных связей между ними.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Измерение креативности – описание индивидуальности // Психология индивидуальности. 2006. С. 55-58.

2. Каминская С.Г. Творчество как предпосылка и одна из составляющих инновационного развития организации // *Философия и социальные науки*. 2010. №4. С. 96 – 101.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Москва : ПЕР СЭ. 2006. 688 с.
4. Михайлова О.Б. Структура инновационного потенциала личности // *Вестник НГТУ*. Серия: Психология. 2012. Т. 6. № 1. С. 26 – 31.
5. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. Санкт-Петербург : Питер. 2013. 320 с.
6. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. Москва : Карьера Пресс, 2015. 528 с.
7. Яголковский С.Р. Влияние обмена идеями на креативность : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва : МГУ. 2005. 24 с.
8. Atuahene-Gima K. The effects of centrifugal and centripetal forces on product development speed and quality: how does problem solving matter? // *Acad. Manag. J.* 2003. Vol 46 (3). P. 359–373.
9. Baer M. Putting creativity to work: the implementation of creative ideas in organizations // *Acad. Manag. J.* 2012. Vol 55 (5). P. 1102–1119.
10. Cropley A.J. Creativity in education and learning. London : Routledge. 2005.
11. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution // *World Economic Forum Annual Report*. 2016.
12. Isaksen S.G., Dorval K.B., Treffinger D.J. Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change // *Thousand Oaks: Sage*. 2011.
13. Krentzman A.R. Review of the application of Positive Psychology to substance use, addiction, and recovery research // *Psychology of Addictive Behaviors*. 2013. Vol 27(1). P. 151-165.
14. Nakano T., Wechsler S.M. Creativity and innovation: Skills for the 21st Century // *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 2018. Vol 35(3). P. 237-246.
15. Patanakul P., Chen J., Lynn G.S. Autonomous teams and new product development // *J. Prod. Innov. Manag.* 2012. Vol 29 (5). P. 734–750
16. Runco M.A., Pritzker S.R. Divergent thinking // *Encyclopedia of creativity*. London: Elsevier Academic Press. 2011. P. 400-403.
17. Sarooghi H., Libaers D., Burkemper A. Examining the relationship between creativity and innovation: A meta-analysis of organizational, cultural, and environmental factors // *Journal of Business Venturing*. 2015. Vol 30. Issue 5. P. 714-731.
18. Sternberg R. The nature of creativity // *Creativity Research Journal*. 2010. Vol 18(1). P. 98.
19. Sternberg R., Grigorenko E., Singer J. Creativity: From potential to realization // *Washington D.C.: American Psychological Association*. 2004.
20. Taylor A., Greve H., Superman or the Fantastic Four? Knowledge combination and experience in innovative teams // *Acad. Manag. J.* 2006. Vol 49 (4). P. 723–740.
21. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing // *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press. 1988. P. 43-75.
22. West M. Sparkling fountains or stagnant ponds: a model of creativity and innovation in work groups // *Appl. Psychol. An Int. Rev.* 2002. Vol 51 (3). P. 355–424.

УДК 159.9

В.Е. Василенко, П.С. Бармина

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Исследовались взаимосвязи креативности и саморегуляции у подростков. Выборка: 84 учащихся 8-10 классов из школ Санкт-Петербурга и Хабаровска: 36 юношей и 48 девушек, средний возраст - 15,1 лет. Методы исследования: креативные тесты Ф. Вильямса, методика «Диагностика вербальной креативности» С. Медника, методика исследования локуса контроля Дж. Роттера, «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой, опросник для выявления выраженности самоконтроля, Г. С. Никифорова и др., «Шкала контроля за действием» Ю. Куля. Результаты. У подростков отмечаются положительные корреляции невербального, вербального и личностного компонентов креативности с параметрами саморегуляции. Предикторы невербальной креативности: социальный самоконтроль и невы-

сокий контроль при планировании, вербальной – оценивание результатов, личностной – самоконтроль деятельности.

Ключевые слова: креативность, саморегуляция, подростки.

V.E. Vasilenko, P.S. Barmina

RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND SELF-REGULATION OF BEHAVIOR AND ACTIVITIES IN ADOLESCENTS

Abstract. Relationship between creativity and self-regulation in adolescents was studied. Sample: 84 students in grades 8-10 from schools in St. Petersburg and Khabarovsk: 36 boys and 48 girls, the average age = 15.1 years. Methods: Creativity Assessment Packet by F. Williams, "Diagnosis of verbal creativity" by S. Mednik, Rotter's Locus of Control Scale, "Style of self-regulation of behavior - SSP-98" by V.I. Morosanova, a questionnaire for identifying the severity of self-control by G. S. Nikiforov et al., "Scale control over the action" by Y. Kul. Results. Positive correlations of non-verbal, verbal and personal components of creativity with self-regulation parameters were revealed in adolescents. Predictors of non-verbal creativity: social self-control and low control during planning, verbal - evaluation of results, personal - self-control of activities.

Keywords: creativity, self-regulation, adolescents.

Креативность как интегральная способность к творчеству, как одна из общих познавательных способностей человека [Дружинин, 2019; Холодная, 2019] создает основу для самоактуализации человека в разных сферах жизни, что имеет ценность в различные периоды развития личности. При этом можно отметить следующий парадокс. С одной стороны, для креативности необходимы спонтанность, ощущение свободы и мы знаем, что творческие люди часто имеют сложности в ситуациях, где нужно быть вписанным в определенную систему, строго регламентирующую их деятельность. С другой стороны, процесс создания чего-либо обычно подразумевает некоторое целеполагание, воплощение идеи, где важное значение приобретают возможности саморегуляции. Еще И.С. Кон анализировал данные одного довольно интересного исследования (М.Парлоф, Л.Датта и др., 1968). Было выявлено, что если творческие взрослые при сравнении с их менее продуктивными сверстниками имели более низкие показатели «дисциплинированной эффективности» (самоконтроль, потребность в достижении и чувство благополучия), то творческие юноши, наоборот, более высокие. Он объяснил это тем, что в юности сложнее сконцентрироваться на чем-то в силу склонности увлекаться многим, и именно в этот период высокий самоконтроль наиболее важен для результативности деятельности, в том числе и творческой [Кон, 1989, с. 75].

Целью данного исследования стало изучение соотношения креативности и саморегуляции поведения и деятельности в старшем подростковом возрасте. В задачи входило изучение невербального, вербального и личностного компонентов креативности, интернальности, когнитивного, эмоционального и волевого компонентов саморегуляции у подростков. При этом учитывались факторы пола, возраста (класса) и наличия творческого хобби.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что интернальность, сформированность когнитивного, эмоционального и волевого компонентов саморегуляции у подростков взаимосвязаны с более высокими показателями их вербальной, невербальной и личностной креативности.

Исследование проводилось в 2021-2022 годах. В нем приняли участие 84 учащихся 8-10 классов общеобразовательной школы г. Хабаровска и гимназии г. Санкт-Петербурга: 36 юношей и 48 девушек, средний возраст - 15,1 лет.

Методы исследования: тест дивергентного мышления Ф. Вильямса, методика «Диагностика вербальной креативности» С. Медника и тест личностных творческих характеристик Ф. Вильямса, методика исследования локуса контроля Дж. Роттера, «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой, опросник для выявления выраженности самоконтроля, Г. С. Никифорова и др., «Шкала контроля за действием» Ю. Куля.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 22. По критерию Колмогорова-Смирнова большая часть исследуемых переменных не была распределена по нормальному закону, поэтому применялись непараметрический критерий U Манна-Уитни, критерий Краскела-Уоллиса и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для изучения влияния параметров саморегуляции на выраженность компонентов креативности был использован метод множественного регрессионного анализа.

Проведенное исследование выявило, что выраженность общего показателя невербальной креативности по тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса у подростков соответствует нормативным значени-

ям ($M=78,56$). Отмечается высокий уровень беглости ($M=11,52$) и разработанности ($M=19,37$), средний уровень оригинальности ($M=24,12$) и гибкости мышления ($M=7,49$).

Показатели вербальной креативности по тесту С. Медника можно охарактеризовать как низкие (индекс оригинальности: $M=0,56$ и индекс уникальности: $M=0,44$, среднее количество ассоциаций: $M=1,04$).

Общий показатель личностного компонента находится в пределах средних значений, но ближе к низкому полюсу ($M=59,88$), как и большинство личностно-индивидуальных характеристик (любопытность: $M=14,9$, воображение: $M=13,98$, сложность: $M=15,14$, склонность к риску: $M=15,86$).

Выявлен ряд различий в параметрах креативности с учетом факторов пола и возраста (класса). Так, у девушек по сравнению с юношами выше разработанность ($p<0,05$) и на уровне статистической тенденции общий показатель невербального компонента креативности по Ф. Вильямсу ($p<0,1$). В то же время у юношей выше оригинальность ($p<0,05$) и на уровне статистической тенденции ($p<0,1$) уникальность ответов в вербальной части (по тесту С. Медника). Различий в личностном компоненте креативности в связи с полом не обнаружено.

В 9 классе по сравнению с 8 и 10 классами выше общий показатель невербальной креативности, а также оригинальность мышления ($p<0,05$). В показателях вербального компонента различий не выявлено. В 10 классе по сравнению с 8 и 9 классами выше любопытность ($p<0,05$), а также на уровне статистической тенденции выше сложность и общий показатель личностной креативности ($p<0,1$).

По результатам сравнительного анализа креативности с учетом фактора творческого хобби, статистически значимые различия не выявлены.

Перейдем к результатам изучения саморегуляции у подростков. Выявлено преобладание интернального локуса контроля над экстернальным ($M=12,07$ и $M=10,93$ соответственно).

Среди составляющих когнитивной саморегуляции наиболее сформированы программирование ($M=6,3$), гибкость ($M=6,25$) и планирование ($M=6,11$), остальные показатели (моделирование: $M=5,32$, оценивание результатов: $M=5,49$, самостоятельность: $M=5,37$) и общий уровень произвольной регуляции ($M=29,13$) находятся в пределах средних значений.

Показатель самоконтроля в деятельности у подростков ($M=16,3$) более выражен, чем показатели эмоционального ($M=12,94$) и социального ($M=15,11$) самоконтроля. Параметры «Контроль при планировании» ($M=5,54$) и «Контроль при реализации» ($M=5,76$) находятся ниже медианы, что позволяет выделить преобладание ориентации на состояние. Значение по шкале «Контроль при неудаче» ($M=7,82$) выше медианы и свидетельствует об ориентации на действие.

У девушек выше оценивание результатов ($p<0,01$), при этом у юношей выявлен более высокий уровень волевого контроля при планировании и реализации ($p<0,01$). С возрастом увеличивается интернальность: в 9 классе она выше, чем в 8 классе, в 10 классе выше, чем в 9 классе ($p<0,01$). Аналогичная тенденция обнаружена для программирования и для общего показателя саморегуляции ($p<0,05$). Также в 10 классе выше контроль после опыта неудачи ($p<0,05$).

Подростки, имеющие творческое хобби, имеют более высокий уровень сформированности показателя оценивания результатов, чем те, чьи увлечения не связаны с креативностью ($p<0,05$). При этом на уровне статистической тенденции у них ниже показатели текущего самоконтроля деятельности, а также волевого контроля при реализации намерения ($p<0,1$).

Корреляционный анализ выявил ряд положительных корреляций параметров креативности и саморегуляции. Так, общий показатель невербальной креативности коррелирует с моделированием и социальным самоконтролем ($p<0,05$). Гибкость мышления коррелирует с параметрами саморегуляции «моделирование» и «гибкость» ($p<0,01$), а также с «программированием» и общим показателем саморегуляции ($p<0,05$). Оригинальность и разработанность взаимосвязаны с социальным контролем ($p<0,01$).

Что касается вербального компонента креативности, то количество ассоциаций по тесту С. Медника взаимосвязано с показателями самоконтроля деятельности ($p<0,05$), а показатель названия рисунков по Ф. Вильямсу – с показателями саморегуляции ($p<0,01$ для оценивания результатов и $p<0,05$ для моделирования, гибкости, программирования и общего уровня саморегуляции).

Среди характеристик личностного компонента креативности наибольшее число связей показала любопытность. Она коррелирует с общим уровнем саморегуляции ($p<0,01$), планированием и программированием ($p<0,05$), а также с показателями самоконтроля. Сложность и склонность к риску связаны с общим уровнем саморегуляции, а воображение с программированием ($p<0,05$).

Для уточнения полученных данных был проведен регрессионный анализ, где зависимыми переменными выступали компоненты креативности, а независимыми – компоненты саморегуляции. Такие модели были выбраны в связи с тем, что креативность в данном случае рассматривалась больше через результативную составляющую, а саморегуляция – через процессуальную.

Для невербальной креативности выявлено 2 предиктора: социальный самоконтроль (бета-коэффициент = 0,34) и контроль действия при планировании (бета-коэффициент = -0,24) ($p < 0,05$, модель объясняет 12% дисперсии невербальной креативности). Это означает, что более оригинальные рисунки создали подростки с высоким уровнем самоконтроля в процессе межличностного взаимодействия, и в то же время с низким уровнем способности к волевой саморегуляции в процессе составления плана своих действий.

Для вербальной креативности (по показателю «Название рисунка») обнаружен всего один предиктор - «оценивание результатов» (бета-коэффициент = 0,32, $p < 0,01$) - модель объясняет 11% дисперсии вербальной креативности. Более оригинальные названия дают подростки с более развитой системой оценки себя и результатов своей деятельности, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки успешности достижения результатов.

Для личностной креативности также выявлен только один предиктор – самоконтроль деятельности. (бета-коэффициент = 0,26, $p < 0,05$) - модель объясняет только 7% дисперсии личностной креативности.

Таким образом, проведенное исследование в целом подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сделать следующие основные выводы: в старшем подростковом возрасте отмечаются положительные корреляции невербального, вербального и личностного компонентов креативности с когнитивным, эмоциональным и волевым параметрами саморегуляции, при этом наибольшее количество связей отмечается с когнитивными параметрами, а наименьшее – с волевыми. По данным регрессионного анализа предикторами невербальной креативности стали социальный самоконтроль и контроль при планировании (последний имеет отрицательную связь), вербальной – оценивание результатов, и личностной – самоконтроль деятельности. При этом влияние составляющих саморегуляции на параметры креативности не сильно выражено – процент дисперсии колеблется от 7 до 12%.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Москва : Юрайт, 2019. 349 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Москва : Юрайт, 2019. 334 с.

УДК 37.015.3

А.А. Виноградова

ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. На основе анализа научных работ автором было проведено исследование по определению уровня творческого мышления у младших школьников. Подчеркнуто, что возможна взаимосвязь творческого мышления с учебной мотивацией учеников начальных классов.

Ключевые слова: творческое мышление, младшие школьники, мышление, исследование.

A.A. Vinogradova

RESEARCH OF CREATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. Based on the analysis of scientific papers, the author conducted a study to determine the level of creative thinking in younger schoolchildren. It is emphasized that the relationship of creative thinking with the educational motivation of primary school students is possible.

Keywords: creative thinking, junior schoolchildren, thinking, research.

В самом истоке бытия индивидуума процесс познания может показаться на первый взгляд обычным или даже простым, однако это исключительно на первый взгляд, ведь по мере развития и формирования личности процесс все более усложняется.

Исходные данные, информацию, которые мы приобретаем и получаем в течении времени, позволяют нам анализировать, а также обобщая, подводить итог, созидать, создавать и творить огромное число вариантов и комбинаций, которые происходят в окружающем нас обществе. Ядром всех этих операций является возможность размышлять и мыслить [Петухов, 1987].

Термин «мышление» обладает долгой историей применения в различных науках. Стоит отметить, что данный термин в течении всего времени и психологами, и педагогами, и различными специалистами смежных наук, понимался ими по-разному. С.Л. Рубинштейн под мышлением понимал общее изучение объективной действительности [Рубинштейн, 2000]. Свою трактовку термина «мышление» давал Л.С.

Выготский, он писал, что мышление - это самый сложный вид интеллектуального процесса, который выражается в решении новых задач [Выготский, 1996]. М.М. Кашаповым предложено определение мышления, приближенное к деятельности субъекта: мышление – психический познавательный процесс поиска и обнаружения проблемности, возникающей в выполняемой деятельности [Кашапов, 2000]. Такое определение позволяет рассматривать ресурсностные характеристики мышления как основу конструирования акме-событий [Активные..., 2005; Кашапов, 2017]. В психологическом словаре под мышлением понимают психологический процесс, выражающий высшую стадию творческих способностей человека [Большой..., 2020]. В конце XX века под мышлением стали понимать один из познавательных процессов наряду с другими, такими как: восприятие, внимание, память, воображение и речь [Петухов, 1987, с. 352]. В нашем понимании, мышление - это наивысшее познавательное действие, направленное на рождение нового знания на основе преобразования индивидом окружающей его действительности. Д. Гилфорд [Гилфорд, 1965] в своих работах разделяет мышление на 2 группы: конвергентное (когда человеческое мышление направлено на решение задач по четко заданному алгоритму) и дивергентное (когда мыслительный процесс направлен на поиск множества решений для одной задачи). Стоит отметить, что дивергентное мышление - это основа творческого мышления. В данном случае нельзя не упомянуть определение творческого мышления, которое дает М.М. Кашапов: творческое мышление - это один из видов мышления, направленное на создание нового продукта и характеризуется новообразованиями в самой познавательной деятельности [Кашапов, 2013, с. 5]. В своей исследовательской части я буду опираться именно на данное определение творческого мышления.

Нами было проведено исследование на определение уровня креативного мышления у младших школьников на базе МОУ Ивняковской СШ ЯМР, в котором приняли участие 32 ребенка. Подобранный для исследования класс представляет собой сплоченный коллектив, где присутствуют активные ученики. Учащиеся данного класса легко вступают в новый контакт с различными учителями школы и показывают средние показатели обучаемости. Дети в классе характеризуются динамичностью, из-за чего зачастую возникают проблемы с дисциплиной. К сожалению, есть небольшой процент детей, которым сложно даются академические знания, но при включении в образовательный процесс творческих заданий, такие дети активизируются и проявляют больший интерес, нежели раньше. В исследовании применялись такие методики, как текст «Закончи рисунок» Э.П. Торренса, «Вербальная фантазия» Р.С. Немова.

В ходе исследования, нами были получены следующие данные. У 2 детей (6,3 % от общего числа респондентов) очень высокий уровень творческого мышления. 8 учеников (25 %) имеют высокий уровень творческого мышления. Среднее значение творческого мышления показала практически половина класса, а именно 15 детей (47 %). 6 учеников (18,7 %) проявили себя как дети с низким творческим мышлением. Всего 1 ученик данного класса отразил очень низкие показатели творческого мышления, что составило 3 % от общего числа респондентов.

Наглядное изображение полученных данных представлено на рисунке 1.

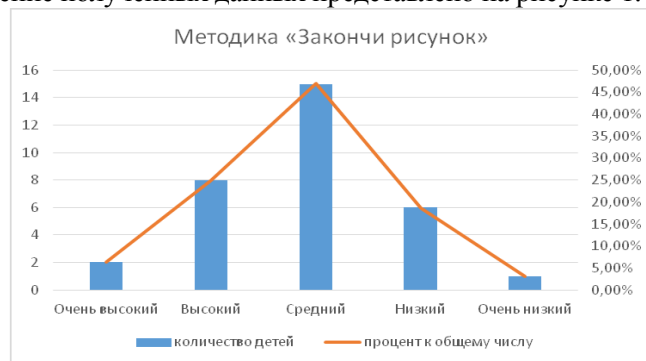


Рисунок 1. Уровень творческого мышления у младшего школьника по методике Э.П. Торренса «Закончи рисунок»

На следующем этапе нашего исследования, мы применили методику вербальной фантазии. Суть данного метода заключалась в предоставлении ребенку задания - сочинить в течение минуты рассказ или историю о вымышленном, либо о живом существе и рассказать его исследователю.

Данная методика показала следующие результаты. Очень высокие показатели оказались у трех учеников, что составило 9% от общего числа детей, принимавших участие в исследовании. 9 детей (28 %) показали высокий результат развития творческого мышления. 11 учеников, что составило 34% от общего числа, образовали золотую середину и показали средние значения мышления. Низкие показатели творческого мышления были выявлены у 7 детей в классе (23%). Лишь двое детей (3%) показали самые низкие результаты, что позволяет сделать вывод о их низком уровне развития творческого мышления.

Наглядное изображение полученных данных представлено на рисунке 2.

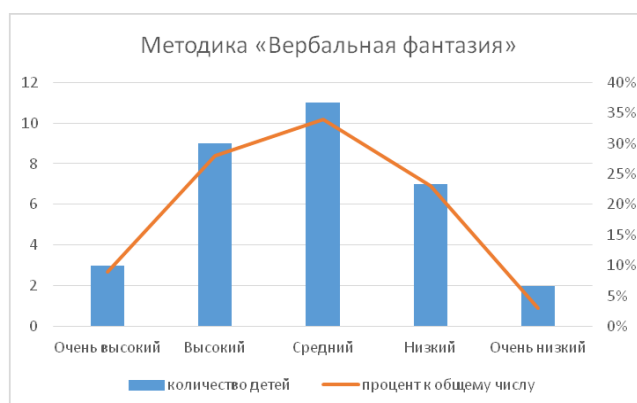


Рисунок 2. Уровень творческого мышления у младшего школьника по методике «Вербальная фантазия» Р.С. Немова

Стоит отметить, что у детей с очень низким и низким уровнем мышления возникали трудности, а при придумывании сюжета для своей истории, был взят за основу сюжет из мультфильма или игры, в которую играют дети на своем смартфоне. Дети со средним уровнем творческого мышления, опирались в своих рассказах на сказки и произведения, которые они изучали в детском саду, либо в школе. Важно, что только ученики с высоким и очень высоким показателями с легкостью придумывали оригинальный сюжет и необычных героев.

Сравнив полученные в ходе исследования данные с успеваемостью младших школьников, стоит отметить, что дети с высоким и очень высоким показателями развития творческого мышления, всегда творчески решают учебные задачи, стараются дополнять своими идеями задания по таким учебным предметам, как изобразительное искусство и технология. А вот ученики с низким и очень низким показателями совершенно не имеют желания заниматься на уроках, не решают творческих заданий и трудно понимают суть учебных вопросов.

Таким образом, подводя итог, можно задуматься о том, что творческое мышление младших школьников может быть тесно связано с учебной мотивацией и высокими показателями успеваемости. Мы полагаем, что данная гипотеза должна быть проверена в последующих исследованиях. А на основе полученных, в ходе исследования, данных автором была разработана программа внеурочной деятельности для учеников начальных классов, направленная на развитие творческого мышления младших школьников.

Библиографический список

1. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / отв. за вып. И.М. Лоханина, М.М. Кашапов, Н.В. Клюева. Ярославль : ЯрГУ, 2005. 118 с.
2. Большой психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2020.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1996.
4. Выготский Л.С. Основы науки думать. Москва, 2003.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Москва : Прогресс, 1965 534 с.
6. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2000. 48 с.
7. Кашапов М.М. Формирование профессионального творческого мышления. Ярославль : ЯрГУ, 2013. 136 с.
8. Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10-20.
9. Петухов В.В. Психология. Москва, 1987.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000.

Д.А. Ежов, З.Ф. Камальдинова, И.А. Липенская

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На основе анализа опыта организации и проведения конкурсов по результатам проектной деятельности одаренных обучающихся приводится пример содержания программы дополнительного образования для творчески одаренных школьников. Содержание данной программы позволяет развить способности одаренных школьников, выполняющих работы в различных предметных областях. Положительным результатом является значительное количество успешно участвующих в конкурсных мероприятиях Всероссийского уровня одаренных школьников от Самарской области.

Ключевые слова: организация конкурса, творческая одаренность, дополнительное образование.

D.A. Ezhov, Z.F. Kamaldinova, I.A. Lipenskaya

EXPERIENCE OF THE GIFTED CHILDREN'S DEVELOPMENT WITHIN THE PROGRAMM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. Based on the analysis of the experience concerned the organisation and holding of competitions by the results of gifted children's projects activities, the example of the additional educational program for creatively gifted children is provided. The content of the present program allows the development of the gifted students' abilities, who complete activities in different subject fields. As a positive result a great amount of students who take part successfully in competitions of the All-Russian level appears.

Keywords: competition organization, creative talent, additional education.

Основным «капиталом» любого общества является его подрастающее поколение, другими словами дети и молодежь. В нашей стране на 2019-2024 годы были приняты национальные проекты федерального масштаба, разработанные по трём укрупненным направлениям [Указ..., 2018]. Один из проектов, входящий в список национального проекта «Образование», получил название «Успех каждого ребенка». Этот проект предполагает в первую очередь воспитание гармонически развитой личности ребенка.

В Самарской области с сентября 2019 г. начал свою работу региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи «Вега». «Вега» является структурным подразделением Самарского регионального центра для одаренных детей. Деятельность центра «Вега» направлена на выявление детей и молодежи Самарской области, проявляющих способности в области науки, искусства и спорта, сопровождение и мониторинг их дальнейшего развития [«Вега»..., 2022].

Одним из признанных способов осуществления такой деятельности является проведение открытых конкурсных мероприятий. С 2020 года региональный центр является площадкой для проведения регионального трека Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы» (далее – конкурс «Большие вызовы», Конкурс) [Всероссийский..., 2022]. Конкурс проводится в целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к проектной, научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой деятельности, пропаганды научных знаний и достижений. Региональный трек заявлен на все направления Конкурса. В 2020 году их было двенадцать, а с 2022 года – уже 13 направлений. Направления Конкурса формируются с учетом Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (далее – СНТР) и соответствуют заявленным в СНТР приоритетам научно-технологического развития РФ.

Для успешного участия обучающихся в Конкурсе необходимо мотивированное сопровождение, помощь при выполнении индивидуального проекта обучающимся со стороны более опытных наставников. Часто таким мотивированным наставником является родитель или родственники обучающегося. Всегда присутствует научный руководитель в лице школьного учителя, часто дополнительно принимает участие научный консультант из образовательной организации высшего образования.

Об организационной модели проведения регионального трека Конкурса с использованием современных информационных технологий авторы излагали в публикациях [Камальдинова, 2019; Kamaldinova, 2021]. Предметом этой статьи является содержание образовательной программы и психологической поддержки участников регионального трека Конкурса. Перед организаторами встала не простая задача проведения профильной смены для небольшой группы мотивированных для участия в Конкурсе обучающихся, каждый из которых выполняет свой уникальный проект в одном из 12-13 направлений Конкурса.

Направления Конкурса простираются от глобальных космических исследований до нанотехнологий, от передовых производственных технологий до когнитивных исследований [Всероссийский..., 2022].

Для более качественной проработки своих проектов, а также психологической поддержки участников Конкурса, центром «Вега» организуется профильная смена. Основное внимание дополнительной общеобразовательной программы специализированной профильной смены направлено на развитие навыков самостоятельной научно-исследовательской деятельности, а также приобретение навыков поиска научно-технической информации, генерирования идей, постановки и проведения эксперимента, подготовки и обработки данных, интерпретации результатов, презентации и защиты полученных результатов научно-исследовательской деятельности. Программа профильной смены включает в себя теоретические и практические занятия. В результате занятий обучающиеся знакомятся с методами и алгоритмами поиска научно-технической информации, с технологиями обработки данных, получают возможность усовершенствовать свой проект для представления на финальный региональный этап Конкурса, встречаются с лучшими региональными экспертами по направлениям Конкурса.

Итак, цель проведения образовательной программы: выявление, развитие и сопровождение талантливых школьников, выполняющих научно-исследовательские или практико-ориентированные проекты в направлениях Конкурса.

Задачи образовательной программы: развитие и поддержка обучающихся, склонных к научно-исследовательской и проектной деятельности; развитие интеллектуально-творческих способностей обучающихся, их интереса к научно-исследовательской деятельности и техническому творчеству; совершенствование навыков проектной и исследовательской работы; подготовка проектов обучающихся к защите (в случае отбора экспертами) на финальном региональном этапе Конкурса.

Организаторы смены так сформулировали планируемые результаты. По окончании программы обучающийся научится: формулировать цели и задачи научно-исследовательской деятельности; правильно формулировать поисковые запросы, оценивать релевантность; эффективно использовать основные справочные данные и результаты экспериментов для решения задач; правильно выбирать подход и методы к решению поставленной задачи; использовать средства наглядного представления результатов исследований.

Получит возможность научиться: использовать основные методы и алгоритмы поиска научно-технической информации; существенно расширить свой кругозор относительно методов анализа и обработки данных; самостоятельно обрабатывать данные измерений экспериментов, рассчитывать их погрешности; самостоятельно определять приоритет в применении различных методов и подходов при обработке данных; анализировать границы применения той или иной математической модели.

Содержание программы специализированной профильной смены

Тема 1. Научно-проектная деятельность, как источник инноваций. Типы отношения к новому. Инновационные диспозиции в зависимости от психологической готовности к нововведениям, готовности к жизнедеятельности в новых условиях и реальных поступков, действий. Содержание нововведений как психологическая готовность + подготовленность к новым условиям + реальная активность, установка + способность. Психологическая готовность рассмотрена как: нестереотипная деятельность, принятие самостоятельного решения, испытание стрессом, желание позитивного результата, достижение согласия, согласованности. Определение собственной типологии отношения к новому (инновационной диспозиции). Понятие личного вклада в исследование. Деловая игра. Осознание своего отношения к научной деятельности. Применение методов критического мышления. Эмпирическое понимание уникальности творческого интеллектуального продукта как результата познания.

Тема 2. Критериальная оценка конкурсной работы. Цель и задачи смены. Стратегия развития страны. Большие вызовы. Проектная и научно-исследовательская деятельность, цели и задачи. Критерии оценки работ. Разбор тематики и примеров работ на проектных сменах.

Тема 3. Психологические факторы успешности в научно-проектной деятельности. Влияние личностных качеств и ценностей на процесс подготовки и защиты проекта. Диагностика индивидуальных особенностей. Психологическая диагностика на начальном и завершающем этапах занятий. психологическими методами, формами и средствами активизации творческой деятельности). Способность к самоанализу, самокоррекции и саморазвитию своих намерений, достижений и неудач в рутинной и в творческой деятельности. Тест личности Кеттелла, Тест Торренса (или круги Вартега), авторский тест Стратегия познавательной деятельности, авторский тест Личностный ценностей \ Мотивация достижений. Саморегуляция творческой активности. Творческая активность и соотношение с другими жизненными сферами.

Тема 4. Диагностика особенностей творческого мышления: продуктивность, оригинальность, работанность, самостоятельность. Способы развития творческого мышления: мозговой штурм, морфоло-

гический анализ, синектика, ТРИЗ, психологические методы. Овладение отдельными способами активизации творческой активности.

Тема 5. Направление Когнитивные исследования. Сущность, типичные ошибки при формулировке целей, задач и гипотезы, выборе методов. Разбор конкретных ситуаций. Когнитивные исследования – как предметная область исследований. Место направления в Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 - 2030 годы).

Тема 6. Перспективные проекты развития ракетно-космической техники. Общая информация о современных задачах космонавтики и направлениях развития ракетно-космической техники. Основные понятия и методы небесной механики и механики космического полёта. Методы баллистического расчёта перспективных космических миссий. Перспективные способы движения в космическом пространстве: космический лифт, электроракетные и ядерные двигательные установки, солнечные и лазерные паруса.

Тема 7. Направление Космические исследования. Актуальность, примеры проектов, разбор конкретных ситуаций. Космические исследования – как предметная область исследований. Место направления в Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы).

Тема 8. Направление Нанотехнологии. Перспективные проекты развития нанотехнологий. Общая информация о современных задачах нанотехнологий и направлениях развития нанотехнологий. Направление Нанотехнологии: примеры исследований, разбор конкретных ситуаций. Нанотехнологии – как предметная область исследований. Место направления в Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы).

Тема 9. Основы инженерного творчества. Теория решения изобретательских задач. Методы поиска идей. Литературный и патентный поиск. Расчетный и физический эксперименты. Планирование эксперимента. Методы обработки и представления результатов (диаграмма Парето, диаграмма Исикавы, гистограммы, корреляционный анализ). Защита интеллектуальной собственности. Отличия патента на полезную модель от патента на изобретение. Правила написания заявки на патент.

Тема 10. Технологии поиска научно-технической информации. Методы и алгоритмы поиска научно-технической информации. Первичная и вторичная информация. Реферативные базы. Классификация, сортировка данных. Базовые стратегии, алгоритмы поиска: отраслевой поиск и предметный. Методы поиска. Выборочный, Интуитивный, Типологический, Индуктивный, Дедуктивный метод. Эффективность и качество методов. Определение релевантности поиска научно-технической информации. Виды релевантности. Содержательная, Формальная релевантность. Методы для оценки релевантности. Формирование условий релевантности. Смысловая структура ответа и ее оценка. Пертинентность и релевантность поисковых запросов. Ранжирование и анализ найденной научно-технической информации.

Тема 11. Данные. Технологии работы с данными. Что такое Big Data Data Science? Практическое понимание Data Science. Подготовка данных. Кластеризация. Метод главных компонент. Анализ социальных сетей. Основы A/B тестирования.

Тема 12. Основы теории вероятностей. Случайная величина. Математическое ожидание, мода, дисперсия, отклонение случайной величины. Распределение. Нормальное распределение случайной величины. Критерий Пирсона.

Тема 13. Основы многокритериального анализа данных. Многокритериальная оценка. ЛПР, эксперт. Экспертная оценка Метод Парето Метод аналитической иерархии.

Тема 14. Оформление результатов. Презентации, правила оформления. Диаграммы и графики, виды, отличия, особенности применения. Обозначения. Шрифты. Инфографика Работа с презентацией.

Как видно из содержания проектной смены значительная роль отведена работе психолога, являющегося одновременно экспертом регионального трека Конкурса по направлению «Когнитивные исследования». Результатом работы коллектива организаторов, педагогов, экспертов становится команда из талантливых школьников Самарской области – победителей Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы». В течении всех лет проведения регионального трека Конкурса, Самарская область входит в пятерку лидеров – регионов РФ по количеству участников заключительного Всероссийского этапа Конкурса.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 25.09.2022).
2. «Вега» — региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, созданный в Самарской области с учётом опыта Образовательного Фонда «Талант и успех». URL: <https://codsamara.ru/centr-vega/obshhaja-informacija/> (дата обращения: 22.09.2022).

3. Всероссийский конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы». URL: <https://konkurs.sochisirius.ru/> (дата обращения: 22.09.2022).
4. Камальдинова З. Ф., Куликова Н. В. Анализ итогов проведения областного конкурса исследовательских проектов школьников с применением современных инфокоммуникационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. Т. № 1(41). С. 49-61.
5. Kamaldinova Z.F., Ezhov D.A., Lipina N.V. Digital Tools In The Organization Of The Regional Track Projects Contest // Humanity in the era of uncertainty. Selected, peer reviewed papers from International Conference «Humanity in the Era of Uncertainty» (ICHEU 2021) October 21-23, 2021. Samara : Samara State Technical University, 2021.

УДК 159.9

Л.И. Еремина

О ПОНЯТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Представлен анализ отечественных исследований в изучении понятия «способности» (А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.). Дана сущностная характеристика понятию «творческие способности», описаны подходы отечественных психологов к рассмотрению данного понятия (Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, В.Н. Дружинин и др.). Выделены положения и принципы работы по развитию творческих способностей детей и подростков.

Ключевые слова: способности, творческие способности, креативность, способность к творчеству, творчество.

L.I. Eremina

ON THE CONCEPT OF CREATIVE ABILITIES IN DOMESTIC RESEARCH

Abstract. The analysis of domestic research in the study of the concept of «abilities» is presented (A.V. Petrovsky, S.L. Rubinstein, B.M. Teplov, V.D. Shadrikov and others.). The essential characteristic of the concept of «creative abilities» is given, the approaches of domestic psychologists to the consideration of this concept are described (D.B. Bogoyavlenskaya, Ya.A. Ponomarev, V.N. Druzhinin and others). The provisions and principles of work on the development of creative abilities of children and adolescents are highlighted.

Keywords: abilities, creative abilities, creativity, the ability to be creative, creativity.

Существует три точки зрения к изучению творческих способностей: первая – творческих способностей нет, вторая – творческие способности самостоятельный феномен; третья – взаимосвязь интеллекта и творческих способностей (Дружинин В.Н.) [Дружинин, 1994].

Еще философы указывали на то, что способности выступают как некоторая возможность приобретения знаний (Аристотель), возможность познания и переживаний (Платон, Спиноза). В отечественной психологии способности выступают как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности и обнаруживающие различия в динамике овладения необходимыми для нее знаниями, умениями и навыками (Петровский А.В.) [Психология, 1990].

Способности в отечественных исследованиях рассматриваются как психологические особенности человека, качества, которые отличают одного человека от другого (Петровский А.В.) [Психология, 1990]; сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-то конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются; «закрепленная в индивидуальной системе обобщенных психических деятельностей» (Рубинштейн С.Л.) [Рубинштейн, 1973]; индивидуальные (личные) особенности, которые не сводятся к наличным знаниям и умениям, но которыми можно объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний, умений и навыков (Теплов Б.М.) [Теплов, 1985]; яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции; различия в степени проявления качественных сторон функции у разных людей (Ильин Е.П.) [Ильин, 2009]; свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций (Шадриков В.Д.) [Шадриков, 2019].

В.А. Крутецкий, делая акцент в исследовании способностей на математические способности, отмечал, что способности к изучению математики – «...индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебно-математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности, относительно быстрое, легкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики» [Крутецкий, 1968, с. 91].

В монографии В.Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека» (2019) дается представление о формировании и развитии способностей как системогенетическом процессе, согласно которому способности рассматриваются в трёх измерениях: природные, субъектно-деятельностные и личностные. При этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития [Шадриков, 2019].

От способностей зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний и умений не сводятся [Психология..., 1990]. Способности имеют диапазон различий в индивидуальной мере выраженности.

В понятии «способность» заключается три признака: 1) индивидуально-психические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; 3) способность не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека (Теплов Б.М.) [Теплов, 1985].

Исходная предпосылка развития способностей – врожденные задатки, но вместе с тем биологически унаследованные свойства человека не определяют его способности. Мозг заключает в себе не те или иные специфические человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей [Рубинштейн, 1973].

Способности можно обнаружить в динамике их приобретения и в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей. Согласно теории формируемых способностей, их развитие осуществляется в процессе обучения и деятельности.

Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека; развитие способностей не есть усвоение продуктов исторического развития, способности развиваются в процессе взаимодействия человека с вещами, предметами, продуктами исторического развития. Способности человека как внутренние условия его развития формируются под воздействием внешних условий – в процессе взаимодействия человека в внешним миром [Рубинштейн, 1973]. Способности всегда являются результатом развития [Теплов, 1985].

Творческие способности, согласно современному подходу, существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию. Развитие интеллектуальных способностей тесно связано с развитием творческих способностей, однако творческий потенциал не сводится к качеству его интеллекта и творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью [Богоявленская, 2002]. Творческие способности тоже делят на общие (готовность личности к успешности деятельности, независимо от ее содержания) и специальные (связанные с определенной деятельностью) [Ильин, 2009].

По мнению Д.Б. Богоявленской, способность к творчеству определяется специфической личностной структурой, позволяющей человеку выходить за пределы заданной проблемы. Качество способностей определяется той деятельностью, условием успешного выполнения которой оно является. Автор выделяет два параметра для диагностики творческих способностей: 1) обучаемость (овладение новой деятельностью, задаваемой в эксперименте); 2) проявление творческих способностей как познавательной самодеятельности – способности нестимулированного выхода на открытие закономерностей, имплицитно существующих в системе экспериментальных заданий [Богоявленская, 2002].

А.Н. Лук в своей работе «Мышление и творчество» разделил творческие способности на три группы: способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности); способности, связанные с темпераментом (эмоциональность); умственные способности. В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич, рассматривая взаимосвязь творческих и интеллектуальных способностей, отмечали, что для высокого развития творческих способностей необходим такой уровень умственного развития, который был бы несколько выше среднего. После достижения этого достаточно хорошего уровня интеллектуальности дальнейшее, её увеличение никак не сказывается на развитии творческих способностей. Для творческой деятельности несущественно, каков уровень интеллектуальности, при этом существуют различия между оригинально мыслящим человеком и людьми с развитыми умственными способностями [Чудновский, 1990].

В конце 20 века в отечественной науке использовалось понятие «творчество». Е.Л. Яковлева характеризует творчество как проявление человеком собственной индивидуальности; «развитие индивидуальности человека есть главный путь развития его творчества» [Яковлева, 1997, с. 5]. Творчество

рассматривается автором как личностная характеристика, но не как тот или иной набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности.

Суть творческой, как психологического свойства, сводится, по Я.А. Пономареву, к интеллектуальной активности и чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Продукты развития есть продукты взаимодействия, поскольку согласно Я.А. Пономареву, реальное взаимодействие и развитие составляют неразрывное единство [Пономарев, 1976].

В настоящее время широко используется в исследованиях понятие «креативность» (от англ. creativity), которое имеет разнообразие трактовок: способность к творчеству (В.Н. Дружинин), свойство личности (И.М. Кыштымова, Е.Л. Яковлева); способность к нестандартному мышлению (М.А. Холодная, Н.Ю. Хрящева); системное психическое образование (Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов); компонент одаренности (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков и др.); процесс, продукт, среда, характеристики личности и пр. Креативность характеризуется нами как общая универсальная способность к творчеству, в той или иной степени свойственная каждому человеку [Еремина, 2014].

Важен сензитивный период развития способностей, связанный с успешностью освоения и выполнения (осмысленное, быстрое освоение и творческое выполнение) того или иного вида деятельности. Существуют разные точки зрения на взаимосвязь развития творческих способностей и возрастных характеристик: 1) постепенно происходит непрерывный рост способностей с возрастом; 2) по мере приобретения знаний творческие способности ребенка снижаются; 3) колебательный характер развития способностей [Ильин, 2009].

В.Н. Дружинин в своих исследованиях выделяет «первичную» креативность как общую творческую способность, характерную для детей 3-5 лет, и «специализированную» способность к творчеству, которая сформирована на основе «первичной» и связана с определенной профессиональной деятельностью (13-20 лет) [Дружинин, 1994].

Ряд исследователей (В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томилина, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова и др.) выделили положения и принципы работы по развитию творческих способностей детей и подростков: микросреда в семье, школе и пр.; включение детей в деятельность, в первую очередь, познавательную, которая направлена на приобретение информации, знаний и опыта деятельности; широкий круг общения, в том числе и с творческими людьми; взрослое окружение (родители, учителя), выступающее как образец для подражания (образцы поведения взрослых); стиль взаимоотношений между детьми и взрослыми (педагогами, родителями); разрешение ребенку эмоционального самовыражения; развитие у детей творческой направленности, интереса к делу, волевых качеств характера, определенных свойств личности; активная, деятельная позиция взрослого; положительное отношение к исследовательской деятельности; изменение внутреннего настроя по отношению к каждому ребенку; умение видеть творческие проявления детей в деятельности; специализированное обучение и пр.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
2. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. Москва : Наука, 1994. 343 с.
3. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 1. С. 42-47.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва : Просвещение, 1968. 432 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976. 304 с.
7. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1985. 323 с.
10. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. Москва : Знание, 1990. 75 с.
11. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
12. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.
13. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. Москва : Флинта, 1997. 224 с.

Е.С. Ермакова

**СВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ, МАКИАВЕЛЛИЗМА, АГРЕССИВНОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Аннотация. Исследование связи креативности, макиавеллизма, агрессивности и конфликтности студентов вуза связано с поиском личностных ресурсов, помогающих в преодолении негативных тенденций в профессиональном развитии. Эмпирическое исследование посвящено выявлению связи показателей креативности, макиавеллизма, агрессивности и конфликтности студентов разных направлений профессиональной подготовки. Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей креативности, макиавеллизма, агрессивности и конфликтности студентов разных направлений подготовки. Выявленное сходство факторной структуры показателей, отражающих связи социальной и личностной креативности, позитивной агрессивности, конфликтности и негативной агрессивности у всех студентов выборки, позволяет предположить универсальность механизмов формирования креативности, как творческого ресурса личности, в юности.

Ключевые слова: креативность, макиавеллизм, агрессивность, конфликтность, творческий ресурс личности, студенты.

E.S. Ermakova

THE CONNECTION OF CREATIVITY, MACHIAVELLIANISM, AGGRESSIVENESS AND CONFLICT OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The study of the connection between creativity, Machiavellianism, aggressiveness and conflict of university students is associated with the search for personal resources that help in overcoming negative trends in professional development. An empirical study is devoted to identifying the connection between indicators of creativity, Machiavellianism, aggressiveness and conflict of students in different areas of professional training. Factor analysis made it possible to distinguish differences in the structure of relationships between indicators of creativity, Machiavellianism, aggressiveness and conflict of students of different areas of training. The revealed similarity of the factor structure of indicators reflecting the connections of social and personal creativity, positive aggressiveness, conflict and negative aggressiveness among all students of the sample, suggests the universality of the mechanisms for the formation of creativity as a creative resource of the individual in youth.

Keywords: creativity, Machiavellianism, aggressiveness, conflict, creative resource of personality, students.

Исследование социальной и личностной креативности и таких личностных особенностей студентов вуза, как макиавеллизм, агрессивность и конфликтность обусловлено поиском личностных ресурсов, помогающих в преодолении негативных тенденций в профессиональном развитии, в оптимизации процессов профессиональной подготовки.

Креативность рассматривается как особая форма самовыражения, которая связана с конструктивной тенденцией в развитии личности и активностью, направленной на созидание, а не разрушение [Ахмедова, 2015]. Социальная креативность определяется как способность творчески и нестандартно подходить к решению сложных социальных проблем [Банюхова, 2011]. Личностная креативность рассматривается как изучение особенностей и черт творческой личности, её мотивации и реализации своего творческого «Я» [Кушазли, 2016].

Исследования социальной креативности студентов показывают связь социальной креативности с самоактуализацией и коммуникативным потенциалом личности, отмечается средний уровень социальной креативности студентов, проявления которой описываются как устойчивые и гармоничные межличностные отношения [Писарева, 2013; Чичук, 2006]. В нашем исследовании выявлено, что социальная креативность студентов положительно коррелирует с лидерскими способностями, которые, вероятно, входят в структуру социальной креативности [Ермакова, 2015].

В исследованиях личностной креативности студентов выделены такие её параметры, как склонность к риску, сложность, воображение, любознательность, отмечается средний уровень личностной креативности студентов [Кушазли, 2016; Удалова, 2021].

По мнению В.В. Знакова, феномен макиавеллизма определяется, как склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими людьми [Знаков, 2002]. При этом предполагается, что людей с высоким уровнем макиавеллизма нужно описывать в терминах личностной силы, компе-

тентности в социальном взаимодействии, что во многом аналогично проявлениям социальной креативности. Исследования проявления макиавеллизма студентов показали невысокий уровень макиавеллизма, при этом у юношей он выше, чем у девушек [Конарева, 2017]. Отмечается, что студенты с высоким уровнем макиавеллизма используют в межличностных отношениях такие стили, как эгоизм, агрессивность и подозрительность [Свербихина, 2013].

Важными факторами, влияющими на социальное взаимодействие и мотивацию студентов, являются агрессивность и конфликтность. Агрессивность понимается как относительно устойчивая черта личности, проявляющаяся в виде реакции человека в ответ на постоянное ущемление жизненно важных для него интересов и хроническое неудовлетворение его основных потребностей по вине других людей или как следствие научения и подражания другим людям [Тарасян, 2015]. Конфликтность в основном рассматривается как состояние готовности личности к конфликтам, её степень вовлеченности в развитие конфликта [Бекмаганбетова, 2007]. Исследование агрессивности и конфликтности студентов показывают высокий уровень конфликтности агрессивных студентов, использование ими агрессивных моделей поведения [Акимова, 2009], провоцирование агрессивных реакций частыми переживаниями страха и гнева [Ильин, 2001], преобладание у студентов позитивной агрессивности, проявляющейся в определенных личных качествах и установках, которые обеспечивают психологическую и физическую самозащиту [Рерке, 2017].

Таким образом, исследование связи креативности с такими личностными особенностями студентов вуза, как макиавеллизм, агрессивность и конфликтность поможет изучению системных социально-психологических свойств, формирующихся в процессе социализации личности в юности и способствующих или препятствующих проявлению креативности в студенческом возрасте.

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение связи социальной и личностной креативности с такими личностными особенностями студентов вуза, как макиавеллизм, агрессивность и конфликтность.

Выборку составили 60 студентов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I в возрасте 20-23 лет, из них 30 студентов – будущих психологов и 30 студентов, получающих образование по направлению бакалавриата «Экономика», 28 юношей и 32 девушки.

Были использованы следующие методики: методика «Определение социальной креативности личности» (А. В. Батаршев); тест личностной креативности (Е. Е. Туник); методика исследования макиавеллизма личности (В. В. Знаков); методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Анализ результатов исследования показал, что у всей выборки уровень социальной креативности чуть выше среднего, личностная креативность несколько выше среднего уровня. Уровень макиавеллизма студентов общей выборки высокий, в наибольшей степени у студентов выражена бескомпромиссность, в наименьшей степени – наступательность (напористость), неуступчивость, мстительность, нетерпимость к мнению других. Показатели вспыльчивость и подозрительность находятся на среднем уровне.

Не было найдено значимых различий показателей методик у студентов различных направлений подготовки. С помощью t-критерия Стьюдента было выявлено различие показателя неуступчивости по полу студентов выборки, оказалось, что юноши более склонны к неуступчивости, чем девушки. Это может быть связано с усвоением гендерных стереотипов, предписывающим мужчинам умение настоять на своем мнении.

Результаты корреляционного анализа показывают, что у студентов-психологов социальная креативность положительно связана с нетерпимостью, негативной агрессивностью, позитивной агрессивностью, неуступчивостью и наступательностью. Это может объясняться тем, что студенты-психологи, склонные решать социальные задачи и проблемы нестандартным способом, могут игнорировать мнения других, проявлять агрессию, отстаивать свои интересы, все перечисленное может служить механизмом защиты от неприятных ситуаций. Мак-шкала у студентов-психологов положительно связана с негативной и позитивной агрессивностью. Можно предполагать, что студенты психологического направления подготовки, способные манипулировать другими людьми для достижения своих целей, используют как негативную агрессию, так и позитивную, при достижении цели могут наносить дискомфорт другим людям и избегать его. Мак-шкала у студентов-экономистов положительно связана с подозрительностью, мстительностью, негативной агрессивностью и позитивной агрессивностью. Вероятнее всего, это объясняется тем, что студенты-экономисты, способные к манипуляции по отношению к другим людям, могут быть мстительны, сомневаться в искренности и честности намерений людей. Они используют формы как позитивной, так и негативной агрессии, которые могут не нанести или нанести вред другим людям.

Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей социальной и личностной креативности, макиавеллизма, агрессивности и конфликтности выборки студентов-психологов и студентов-экономистов.

Позитивная агрессивность, как отдельный фактор, выявлен в выборке студентов-психологов, что может говорить о выраженности поведения, которое помогает человеку добиться желаемой цели, но при этом наносит незначительный дискомфорт другим. Такое поведение является довольно эффективным инструментом управления конфликтными ситуациями, и может свидетельствовать о формировании профессиональных навыков будущих психологов. Макиавеллизм у студентов-психологов связан с негативной агрессивностью, и, прежде всего, с нетерпимостью к мнению других, недоверием по отношению к окружающим, как показателем конфликтности, в отличие от студентов-экономистов, у которых применение манипулятивных тактик связано с недоверием по отношению к окружающим. Это может свидетельствовать о складывающихся профессиональных установках студентов-психологов, имеющих негативное представление о манипулятивных приемах, включающих, обман, шантаж, угрозы, запугивание, подкуп. Полученные результаты можно объяснить спецификой образовательной среды студентов-психологов, актуализирующей определенные личностные качества.

Факторный анализ позволил выявить аналогичные структуры связей показателей социальной и личностной креативности, макиавеллизма, агрессивности и конфликтности выборки студентов-психологов и студентов-экономистов.

Социальная креативность связана у студентов-психологов и студентов-экономистов с показателями позитивной агрессивности: чем более выражена склонность к нестандартному и эффективному подходу к решению межличностных проблем, тем более проявляется стремление брать на себя инициативу, отстаивать свои взгляды и убеждения, интересы. Это позволяет предполагать представленность в структуре социальной креативности показателей позитивной агрессивности. Факторы, отражающие характеристики конфликтности и негативной агрессивности, занимают значительное место в структуре связей показателей студентов и отличаются высокой факторной нагрузкой, что может свидетельствовать о значительной представленности у студентов выборки склонности к агрессивному и конфликтному поведению и требует коррекционной работы. Личностная креативность, как отдельный фактор, включает в себя все имеющиеся в методике Е.Е. Туник показатели творческой личности: любознательность, воображение, сложность и склонность к риску, что может говорить о наличии у студентов способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации, и может свидетельствовать о креативной образовательной среде вуза, актуализирующей данные способности.

Таким образом, выявленное сходство факторной структуры показателей, отражающих связи социальной и личностной креативности, позитивной агрессивности, конфликтности и негативной агрессивности у всех студентов выборки, позволяет предположить универсальность механизмов формирования креативности, как творческого ресурса личности, в юности.

Библиографический список

1. Акимова М.К., Киселева А.В. Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивности в юношеском возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. Т. 2. № 3. С. 49-57.
2. Ахмерова А.Ф. Креативность как основная характеристика творческой личности // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 5. С. 8-12.
3. Банюхова А.Е. Психологические аспекты развития социальной креативности студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6 (108). С. 199-203.
4. Бекмаганбетова Г.Г. Конфликтность как психологическая проблема // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. № 4. Т. 13. С. 141-144.
5. Ермакова Е.С. Предметная и социальная креативность студентов различных направлений подготовки // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. Сер. Психология. 2015. Т. 5. № 4. С. 46-54.
6. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 22-53.
7. Ильин Е.П., Пономарева М.С. Возрастно-половая динамика базовых эмоций // Ананьевские чтения-2001: Образование и психология: Тезисы научно-практической конференции. 150-летие кафедры педагогики (педагогика и психологии) и 35-летие факультета психологии в Санкт-Петербургском университете, Санкт-Петербург, 23-25 октября 2001 года / под редакцией А. А. Крылова, В. А. Якунина. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2001. С. 292-293.
8. Конарева И.Н., Сергиенко М.И. Особенности макиавеллизма и коммуникативного поведения в юношеском возрасте // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2017. Т. 3 (69). № 1. С. 56-64.

9. Кушазли М.И. Особенности проявления креативности молодых ученых // Мир науки. 2016. Т. 4. № 5. С. 33.
10. Писарева В.Ю. Особенности развития эмпатии как компонента социальной креативности на отдельных этапах профессионализации личности (на примере старшеклассников и студентов-психологов) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 27(170). С. 295-299.
11. Рерке В.И. Конфликтность и ее проявление у обучающихся высших учебных заведений // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2017. № 3. С. 52-58.
12. Свербихина А.Г. Особенности межличностных отношений у студентов с разным уровнем макиавеллизма // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. № 31. С. 54-58.
13. Тарасян М.Г., Неуймина И.В. Исследование уровня агрессивности студентов разных поколений // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 6-2. С.184-187.
14. Удалова Т.Ю., Мордык А.В., Иванова О.Г., Осовик М.А. Сравнительная характеристика креативности студентов-педиатров и студентов-психологов образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9. № 2(33). С. 183-191.
15. Чичук Е.Ю. Социальная креативность как компонент самоактуализации личности в социономической деятельности // Человек и общество. 2006. №1. С. 35-40.

УДК 159.9

Т.В. Зеленкова

ИЗУЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Предлагается комплексный подход к изучению и оценке детской вербальной креативности, основанный на сочетании психолингвистического анализа продуктов словесного творчества, смысловых и процессуальных характеристик. Излагаются результаты исследования вербальной креативности 330 дошкольников 5-6 лет с использованием психолингвистического анализа текстов сочиненных сказок. Разработаны критерии оценки и система показателей лексической, семантической и сюжетной оригинальности сказок, смысловой связности сюжета и общей вербальной креативности продуктов детского творчества. Изучение процессуальной стороны детской вербальной креативности дает возможность оценить включенность ребенка в творческий процесс и локализовать места затруднений.

Ключевые слова: вербальная креативность, дошкольный возраст, психолингвистические критерии, детская лексика, оригинальность, смысловые критерии.

T.V. Zelenkova

THE STUDY OF CHILDREN'S VERBAL CREATIVITY BY MEANS OF PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS

Abstract. An integrated approach to the study and evaluation of children's verbal creativity is proposed, based on a combination of psycholinguistic analysis of the products of verbal creativity, semantic and procedural characteristics. The results of a study of verbal creativity of 330 preschool children aged 5-6 years using psycholinguistic analysis of texts of composed fairy tales are presented. Evaluation criteria and a system of indicators of the lexical, semantic and plot originality of fairy tales, the semantic coherence of the plot and the general verbal creativity of children's creativity products have been developed. The study of the procedural side of children's verbal creativity makes it possible to assess the involvement of the child in the creative process and localize the places of difficulties.

Keywords: verbal creativity, preschool age, psycholinguistic criteria, children's vocabulary, originality, semantic criteria.

Изучение креативности детей дошкольного возраста всегда связано с рядом методологических рисков, которые касаются как процедуры исследования, так и критериев оценки продуктов детского творчества. Прежде всего, такие риски образуют особенности психического развития дошкольников, оказывающие значительное влияние на процедуру исследования и создающие ограничения для использования методик и тестов креативности. Особенно это касается изучения вербальной креативности, предполагающей речевую активность ребенка с элементами импровизации, что требует не только наличия значимой

для дошкольников мотивации для выполнения творческих заданий, но и комфортного психологического состояния, которое в дошкольном возрасте еще недостаточно устойчиво и может создавать негативный эмоциональный фон при исследовании.

Отметим также риски, связанные с оценкой продуктов детской вербальной креативности, единицы которой могут варьировать от отдельных слов и словосочетаний до целостных текстов, и их анализ должен включать как лексические показатели оригинальности, так и семантические. Однако здесь возникает риск принять случайные ответы испытуемых, которые в дошкольном возрасте являются высоко вероятными, за истинно креативные. В связи с этим для уточнения оценки необходим еще и смысловой критерий [Дружинин, 2007].

И, наконец, обратимся к процессуальной стороне детской вербальной креативности. Изучение процесса создания дошкольниками продуктов словесного творчества будет неполным без фиксации результатов наблюдения за самим действием. Таким образом, наиболее целостную картину вербальной креативности дошкольников может дать только комплексный подход, сочетающий исследование как структурных и смысловых аспектов творческих продуктов, так и самого процесса их создания при наличии соответствующих психологических условий.

В связи с этим предлагается комплексный подход к изучению и оценке детской вербальной креативности, основанный на сочетании психолингвистического анализа продуктов словесного творчества, смысловых и процессуальных характеристик.

Материалы и методы. Исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста (5-6 лет). Всего в исследовании участвовали 330 дошкольников. В качестве предмета изучения выступала ситуация сочинения детьми волшебной сказки, где речь ребенка, соединяясь с воображением - центральным психологическим новообразованием дошкольного возраста - становится целостным продуктом детской вербальной креативности.

При проведении методики сочинения волшебной сказки соблюдался ряд условий, необходимых для включения детей в творческий процесс. Прежде всего, это отсутствие соревновательности и ограничений во времени, создание непринужденной атмосферы увлеченности и создание лично значимой для дошкольников мотивации. Исследование проводилось в обычных для детей условиях детского сада в рамках игровой деятельности и наличии свободных доверительных отношений с экспериментатором.

Для фиксации результатов использовались дословные записи текстов сказок, экспертные оценки, данные стандартизированного наблюдения и постэкспериментальной беседы с ребенком.

Психолингвистический анализ текстов более 330 сказок и историй, сочиненных в устной импровизационной форме детьми дошкольного возраста, позволил выделить ряд критериев оценки их лексического состава, позволяющих получить показатели вербальной креативности детей и ввести смысловой показатель. При этом мы ориентировались на получение количественных оценок: 1) лексической и семантической оригинальности текстов сказок, 2) смысловой связности сюжета и 3) семантической и общей вербальной креативности.

Для определения оригинальности лексики нами составлялась общая база текстов сказок, в которой вначале выполнялась лемматизация слов, входящих в сказки, и отмечались заведомо неинформативные слова (предлоги, союзы, местоимения, частицы и проч.), которые при расчетах не учитывались. Процесс лемматизации осуществлялся автоматически на базе программы MYSTEM [Segalovich, 2022]. Лемматизированные слова использовались в качестве исходных данных для составления частотных (ранговых) словарей детской лексики. Словарь, составленный по всей базе сказок, содержал группы высокочастотных и низкочастотных слов, используемых детьми при сочинении сказки. Аналогичный словарь был составлен также для каждой сказки в отдельности и содержал частоты использования лексики отдельным ребенком.

На основании частотных словарей указанных двух типов для каждой сказки формировались дифференциальные словари, использующие разность ранговых позиций слов в общей лексической базе и этих же слов в сочиненной сказке. Таким образом, каждое слово оценивалось разностью рангов частотного словаря всей базы и частотного словаря сказки. Полученный дифференциальный словарь сказки упорядочивался по убыванию положительной величины отклонения. Слова с отрицательными разностями в расчетах не участвовали. Чем больше разница рангов, тем больше было отклонение лексики данной сказки от ядерной лексики группы, и тем выше была оригинальность слова.

Использование дифференциальных словарей дало возможность ввести количественные оценки показателей креативности, которые определяют лексическую и семантическую оригинальность сказки относительно общего объема лексики в выборке, и представляют парадигматические маркеры вербальной креативности ребенка. Более подробно о способе подсчета этих критериев изложено нами ранее [Зеленкова, 2015; Зеленкова, 2020].

Поскольку среди сказок встречались тексты с высокой оригинальностью лексики, но с очень бедным содержанием, и иногда – в виде несвязанного набора предложений, то для их оценки был необходим смысловой критерий, разграничивающий продуктивные и непродуктивные сочинения. Для этого нами была разработана процедура подсчета коэффициента смысловой связности сказки, который позволил дополнить оценку вербальной креативности и отделить случайные предложения, не связанные со смысловым содержанием сказки. Величина этого коэффициента, позволяющего дифференцировать смысловые связи и спонтанные предложения, не имеющие отношения к сказке, представляет синтагматический маркер вербальной креативности.

Следующая оценка была предназначена для определения сюжетной оригинальности сказки. Она необходима для того, чтобы дифференцировать продукты словесного творчества детей по степени оригинальности сюжета. Для получения такой оценки использовался метод экспертных оценок.

Таким образом, в результате исследования были выделены: показатель семантической креативности, полученный по объективным критериям, и показатель сюжетной оригинальности сказки, определяемый субъективными экспертными оценками. Это дает возможность определить общую оценку вербальной креативности детского творческого продукта.

Для изучения процессуальной стороны сочинения сказки использовались данные стандартизированного наблюдения и постэкспериментальной беседы с ребенком, где фиксировалась включенность ребенка в творческий процесс и локализовались места затруднений. По результатам наблюдения было выявлено, что 42% детей не испытывали трудностей при сочинении сказок, 16% затруднялись придумать начало сказки, 6% - конец. Для 27% детей представляло сложность построение сюжетной линии, и для 9% - выбор персонажей. Сходные результаты получены по данным постэкспериментальной беседы с ребенком, однако только 3% детей отметили, что им было трудно придумать начало сказки, и гораздо больше трудностей дети фиксировали при выборе персонажей.

Таким образом, средства психолингвистического анализа в сочетании со смысловыми и процессуальными характеристиками обеспечивают эффективный комплексный подход к изучению и оценке детской вербальной креативности. Такая оценка осуществляется на основе дифференциальных словарей детской лексики, анализа смысловой связности сюжета и экспертных оценок оригинальности текста сказок. В качестве показателей вербальной креативности выделяются: 1) парадигматические маркеры (лексическая и семантическая оригинальность текстов, 2) синтагматические маркеры (смысловая связность сюжета, сюжетная оригинальность), 3) показатель общей вербальной креативности. Изучение процессуальной стороны детской вербальной креативности дает возможность оценить включенность ребенка в творческий процесс и локализовались места затруднений.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2007.
2. Зеленкова Т.В. Зеленкова Т.В. Лексические и структурные маркеры детской креативности // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты. Москва : МИЯ РАН, ИРЯ РАН; Орехово-Зуево : МГОГИ, 2015. С.42-43.
3. Зеленкова Т.В. О психолингвистических критериях оценки детской вербальной креативности // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабадош. Москва : ИП РАН, 2020. С. 1675-1683.
4. Segalovich I. A fast morphological algorithm with unknown word guessing induced by a dictionary for a web search engine. URL: <https://cachev2-mskmar07.cdn.yandex.net/download.yandex.ru/company/iseg-las-vegas.pdf?lid=265> (дата обращения: 25.09.2022).

УДК 159.9

А.А. Карпов

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ОРГАНИЗАЦИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Рассматриваются психологические особенности креативности как общей способности в контексте ее закономерной взаимосвязи с основными параметрами метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности в контексте реализации дистанционных форм обучения. Сформулированы представления о креативности как важном факторе структурной организации метакогнитивных характеристик в рамках дистанционных форм осуществления образовательного процесса в высших учебных заведениях. Выявлены конкретные характеристики зависимости между уровнем развития креативности и значениями

индексов структурной организации метакогнитивных параметров. Определены положения, согласно которым креативность можно рассматривать в качестве одного из важнейших факторов метакогнитивной регуляции учебной деятельности.

Ключевые слова: общие способности, креативность, метакогнитивная сфера личности, учебная деятельность, дистанционное обучение, структурная организация, индексы структурной организации.

A.A. Karpov

CREATIVITY AS A DETERMINANT OF THE ORGANIZATION OF METACOGNITIVE SPHERE OF PERSONALITY IN LEARNING ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Abstract. The psychological features of creativity as a general ability are considered in the context of its natural relationship with the main parameters of the metacognitive sphere of personality in learning ability in the context of the implementation of distance learning. The ideas of creativity as an important factor in the structural organization of metacognitive characteristics within the framework of distance forms of the educational process in higher educational institutions are formulated. The specific characteristics of the relationship between the level of creativity development and the values of the indices of the structural organization of metacognitive parameters are revealed. The provisions according to which creativity can be considered as one of the most important factors of metacognitive regulation of learning activity are determined.

Keywords: general abilities, creativity, metacognitive sphere of personality, learning activity, distance learning, structural organization, indices of structural organization.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ); № проекта 21-18-00039

Исследование проблемы общих способностей, в целом, и креативности как одной из них, в особенности, является одним из наиболее широко представленных и актуальных современной в психологии. В последние десятилетия получили значительное распространение психометрические исследования креативности, где с помощью соответствующих тестов выявляются такие качества индивидов, которые можно было бы рассматривать как характерные их творческим способностям; успешно была предпринята попытка установления показателей креативности для испытуемых, в том числе – учащихся различных возрастных групп.

Вместе с тем, еще одним – весьма интенсивно развивающимся и структуре психологического знания направлением является метакогнитивизм. Общий ход его развития, по сути, предопределил появление новой психологической отрасли, которая в ряде наших работ [Карпов, 2019, с. 3; Карпов, 2014, с. 9; Карпов, 2015, с. 5] была обозначена как *метакогнитивная психология*.

Наиболее подходящим общей цели и задачам осуществленного в данной работе исследования представляется, как мы полагаем, подход В. Н. Дружинина [Дружинин, 1999, с. 6] к выделению структуры и состава общих способностей. В предложенной автором системе способность к применению знаний соотносится с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний. Обучаемость характеризует систему приобретения знаний, а креативность соотносится с процессом преобразования знаний, который включает и воображение, и фантазию, и построение гипотез и т.д.

Общая цель исследования заключалась в определении возможной взаимосвязи между степенью развития креативности (как отдельного вида общих способностей) и основными параметрами метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности. В то же время, следует подчеркнуть, что ключевой особенностью исследования является установление возможных закономерностей относительно затрагиваемой проблематики в условиях реализации дистанционных форм обучения, повсеместно внедряемых в учебных заведениях в настоящее время. По этой причине остро встает вопрос об уровне профессиональной квалификации и степени сформированности компетенций у учащихся, задействованных в программах подготовки, предусматривающих применение дистанционных форм обучения, и тех, которые обучались, в основном, очно. Кроме того, не менее важным представляется и вопрос о роли креативности в учебной деятельности в ее дистанционном «воплощении».

В исследовании был использован широкий набор методов, который можно условно разделить на собственно психологические и методы статистической обработки данных. Первая группа включала методическое обеспечение, состоявшее из разработанных в разное время в метакогнитивизме и в психологии общих способностей методик, позволивших получить комплекс диагностических данных относительно индивидуальной меры развития у испытуемых – учащихся высших учебных заведений.

В этих целях были применены следующие методические инструментарии: методика диагностики личностной креативности Е. Е. Туник [Карпов, 2014, с. 132]; тест вербальной креативности С.А. Медника [Карпов, 2014, с. 136]; тест креативности П. Торренса [Карпов, 2014, с. 130]; опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory) [Карпов, 2005, с. 303]; методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой) [Карпов, 2005, с. 306]; опросник Д. Эверсон [Карпов, 2015, с. 460]; методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [Карпов, 2005, с. 313]; методика определения индивидуальной степени выраженности процессов мышления (meta-thinking) (А.А. Карпов [Карпов, 2019, с. 75]); индивидуальная мера развития метапамяти (metamemory) как еще одного основного метакогнитивного процесса (по разработанной в [Карпов, 2005, с. 122] методике).

Помимо этого, был реализован комплекс методов математико-статистической обработки и интерпретации данных, включавший в себя вычисление коэффициента ранговой корреляции г-Спирмена, метод вычисления матриц интеркорреляций, метод вычисления индексов структурной организации, Н-критерий Краскела–Уоллиса, метод экспресс- χ^2 .

В соответствии с результатами, полученными по тестам креативности, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I вошли испытуемые с наиболее низким уровнем креативности, в группу II и III со средним уровнем креативности, в группу IV с высоким уровнем творческих способностей. После этого был выполнен расчет Н-критерия Краскела–Уоллиса для проверки значимости различий между группами, в результате чего было установлено, что характеристики исследуемых групп значимо отличаются друг от друга.

Следующим этапом нашей работы стало вычисление матриц интеркорреляций метакогнитивных параметров, соответствующих шкалам используемых в исследовании методик, на основании уже полученных в них результатов. Таким образом осуществляется структурный уровень анализа взаимосвязи основных метакогнитивных параметров между собой. Вместе с тем, каждая из матриц разрабатывается на основе выше приведенных четырех групп испытуемых, образованных согласно критерию уровня креативности у каждого из них. В итоге, каждой из четырех групп соответствует своя матрица интеркорреляций.

Помимо этого, по результатам построения данных матриц нами был выполнен подсчет индексов когерентности (отражает степень интегрированности структурных элементов), дивергентности (отражает степень расхождения структурных элементов) и организованности структур метапроцессов (ИКС, ИДС и ИОС) на основании полученных значимых связей (при $p = 0,90$; $p = 0,95$ и $p = 0,99$), а также выполнено построение структурограмм по каждой группе, отражающих общую структурную организованность основных метакогнитивных параметров, наличие между ними значимых взаимосвязей.

Несмотря на очевидные количественные различия между группами испытуемых, разделенных по уровню творческих способностей в отношении структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности для каждой из групп, наблюдаются также качественные изменения внутри данных структур. Такой вывод был сделан нами в результате проведения метода экспресс- χ^2 . Этот метод показывает, что различия между структурами метакогнитивных качеств обусловлены не только их количественными, но и качественными перестройками.

Согласно содержанию метода экспресс- χ^2 в нашем исследовании ранжируются структурные веса всех элементов каждой из трех структур (в данном случае, четырех групп испытуемых). После присвоения рангов проводится корреляционный анализ каждой из структур друг с другом. Таким образом, в случае получения значимых корреляций между группами испытуемых, можно говорить лишь о количественных различиях между структурами. И, наоборот, незначимые различия будут свидетельствовать о качественных изменениях внутри рассматриваемых структур [Карпов, 2014, с. 151]. Вследствие этого, целесообразно сделать вывод о том, что в данном случае имеют место качественные перестройки структур метакогнитивных параметров для второй и третьей групп испытуемых (со средним и выше среднего уровнем развития творческих способностей) и лишь количественные изменения структур метакогнитивных параметров для первой и четвертой групп (с наиболее низким, с одной стороны, и наиболее высоким уровнем развития креативности, с другой). Следовательно, наиболее низкий, и наиболее высокий уровень развития творческих способностей сопряжены с наименьшими показателями относительно степени структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности, в то время, как для групп со средним уровнем развития креативности этот показатель является наивысшим. Это может быть отражено посредством представления результатов в графической форме, а именно в виде «платообразного» участка графика на интервале средних и выше среднего показателей креативности. Такой результат вполне очевидно соотносится с полученными ранее в [Карпов, 2017, с. 227] результатами исследования взаимосвязи другой общей способности – интеллекта – и структурной организации метакогнитивных ка-

честв. В них была установлена приблизительно та же закономерность. Люди с низким интеллектом, равно, как и с очень высокими показателями уровня развития умственных способностей, характеризуются слабой мерой организации метакогнитивных параметров. Фактически, первые «не могут», а вторые «не хотят» использовать метакогнитивные стратегии, умения, навыки и др. в целях усиления эффективности освоения нового учебного материала.

Иными словами, испытуемые второй и третьей группы «заинтересованы» в повышении своего творческого потенциала и, следовательно, – в усилении степени структурной организации метакогнитивных качеств, процессуальных, стратегических и иных характеристик. Можно также предположить, что уровень креативности и, соответственно, его общий потенциал здесь уже достаточны для того, чтобы эффективно структурировать синтезировать совокупность метакогнитивных параметров. Средний уровень развития креативности с одной стороны и очевидно высокая степень структурной организации метакогнитивных процессов и качеств личности, с другой, вступают в продуктивные отношения взаимодействия, образуя тем самым эффекты синергетического плана и «автофункции» личности.

Испытуемые I-ой группы, характеризующиеся наиболее низкой креативностью, разумеется, нуждаются в реализации тех или иных средств, направленных на компенсацию этих низких показателей. В осуществлении именно компенсаторных функций, как известно, заключается одно из основных предназначений метакогнитивных процессов и качеств [Карпов, 2014, с. 156]. Однако испытуемым этой группы, напротив, свойственен наименьший уровень их структурной организации.

Полученные результаты, в значительной мере, противоречат аналогичным, полученным, однако, в ходе исследования креативности в учебной деятельности в условиях ее традиционных форм реализации. В этих работах (например, в [Карпов, 2017, с. 227]) была установлена прямая зависимость между уровнем развития творческих способностей и основными параметрами метакогнитивной сферы личности. В этом случае высокий и выше среднего уровень развития креативности объективно сопряжен с наивысшими показателями индексов структурной организации метакогнитивных характеристик. В текущем же исследовании, полагаем, принципиально важно объяснить снижение общей организованности метакогнитивной сферы личности у наиболее креативных учащихся своеобразным отсутствием необходимости в изыскании и использовании каких-либо дополнительных средств и механизмов усиления творческого потенциала, поскольку, по всей видимости, обучение с применением технологий информационно-коммуникационного плана, во многом, «избавляет» учащегося от этого, предоставляя в «готовом виде» подобные возможности, чего, разумеется, нельзя сказать о традиционных формах обучения.

Тем не менее, и в условиях реализации классических форм осуществления образовательного процесса, и в рамках использования его разнообразных дистанционных разновидностей креативность выступает одним из ведущих факторов метакогнитивной регуляции учебной деятельности.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 368 с.
2. Карпов А.А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. Москва : МПСУ, 2019. 115 с.
3. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль : ЯрГУ, 2014. 272 с.
4. Карпов А.А., Асоев Б.М. Креативность как фактор организации метакогнитивных качеств личности в учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 227–232.
5. Карпов А.А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию. Москва : МПСУ, 2015. 512 с.
6. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва : ИПРАН, 2005. 325 с.

УДК 159.9

Е.В. Карпова

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Представлены эмпирические данные, раскрывающие особенности детерминационной роли мотивации достижения и креативности по отношению к успеваемости на различных этапах школьного обучения. Установлен факт, согласно которому в младшем школьном возрасте креативность и мотивация достижения еще не выступают в качестве факторов успеваемости. Их детерминационная роль начинает проявляться только на более поздних этапах школьного обучения. Мотивация достижения начинается

выступать в качестве фактора успеваемости в подростковом и старшем школьном возрасте, а креативность только в старшем школьном возрасте. Установлена не только возрастная и половая специфика креативности и мотивации достижения, но и особенности взаимосвязи этих двух феноменов с успеваемостью в зависимости от возраста.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотивация достижения, успеваемость, креативность, субъективные факторы, мотивация, генетическая динамика.

E.V. Karpova

GENDER AND AGE CHARACTERISTICS OF CREATIVITY AND ACHIEVEMENT MOTIVATION OF STUDENTS IN LEARNING ACTIVITY

Abstract. The paper presents empirical data revealing the features of the determinative role of achievement motivation and creativity in relation to academic performance at various stages of school education. The fact has been established that creativity and achievement motivation do not yet act as factors of academic performance in primary school age. Their determinative role begins to manifest itself only at later stages of school education. Achievement motivation begins to act as a factor of academic performance in adolescence and high school age, and creativity only in high school age. Not only the age and gender specifics of creativity and achievement motivation have been established, but also the features of the relationship of these two phenomena with academic performance depending on age.

Keywords: learning activity, achievement motivation, academic performance, creativity, subjective factors, motivation, genetic dynamics.

Одним из основных положений психологии учебной деятельности является тезис о многофакторной обусловленности основного резульативного параметра этой деятельности – успеваемости. Вся совокупность этих факторов группируется в два основных макрокласа – объективные и субъективные, точнее – субъектные. В число последних входят и такие основополагающие факторы, как мотивация достижения и креативность. Их значимость определяется тем, что первый из них является, фактически, конкретизацией по отношению к учебной деятельности важнейшей системы детерминант – мотивационных. Второй – креативность выступает представителем важнейшего класса способностей личности – общих, которые также играют определяющую роль в детерминации всех видов активности личности. В настоящее время в психолого-педагогической литературе представлены исследования, направленные на выявление особенностей детерминационной роли этих факторов по отношению к учебной деятельности [Архиреева, 2013; Барышева Т.А., 2006; Гордеева, 2006; Дружинин, 2007; Ильин, 2009; Карпова, 2019; Карпова, 2007; Маркова, 2008; Матюхина, 2004]. Вместе с тем, целый ряд аспектов этого влияния остается недостаточно изученным. В частности, это относится к установлению возрастной динамики данного влияния на разных этапах школьного обучения. В связи с этим, основной целью нашего исследования выступило изучение связи между мотивацией достижения, креативностью и успеваемостью, а также ее возрастной динамики.

На основе анализа литературных данных были сформулированы следующие гипотезы: Во-первых, это предположение, согласно которому мотивация достижения и креативность школьников имеет положительную динамику на протяжении обучения в школе. Во-вторых, это и предположение, заключающееся в том, что мотивация достижения и креативность являются факторами обучения на всех этапах обучения в школе. В-третьих, было сделано предположение о том, что взаимосвязь мотивации достижения и успеваемости, а также креативности и успеваемости имеет возрастную динамику и половые различия.

В исследовании приняли участие 119 испытуемых – это ученики 4 класса (31 девочка, 29 мальчиков), 7 класса (16 девочек, 13 мальчиков), 10 класса (14 девочек, 16 мальчиков). Испытуемые - это учащиеся одной из средних школ г.Ярославля. В исследовании принимала участие Е.А. Автушенко. Для проведения эмпирического исследования применялись следующие методики: Тест Торренса для диагностики уровня невербальной креативности; методика на определение уровня мотивации достижения для учащихся начальной школы Е.В. Карповой, С.Н. Ефимовой [Карпова, 2004]; тест-опросник «Шкала оценки потребности в достижении» Ю.М. Орлова.

В целях определения успеваемости учащихся бралось сочетание объективных показателей с методом экспертной оценки (в качестве экспертов выступали учителя, оценивающие уровень знаний, умений и навыков учащихся по бальной шкале от 1 до 4 по пяти предметам). Для выявления взаимосвязи исследуемых компонентов (креативности и успеваемости, мотивации достижения и успеваемости) использовался метод определения коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену.

В итоге реализации этих методик были получены следующие данные относительно основных целей исследования. Во-первых, для испытуемых 4 класса получены следующие результаты: у 80 % учащихся выявлен средний уровень креативности, практически отсутствуют ученики с низким уровнем (2%), а высокий уровень данного качества обнаружен у 18% испытуемых; большинство младших школьников имеют средний уровень мотивации достижения (62%), отсутствуют ученики с высоким уровнем, но при этом 8% испытуемых имеют уровень выше среднего и всего 12% с низким уровнем мотивации достижения; у младших школьников не были установлены половые различия по уровню креативности и мотивации достижения. Во-вторых, для испытуемых 7 класса выявлено следующее: у 76 % учеников констатирован средний уровень креативности, у 7% низкий уровень, а высокий уровень данного качества обнаружен у 17% испытуемых; большинство семиклассников (55%) имеют средний уровень мотивации достижения, у 7% учащихся высокий уровень и у 38% – низкий уровень; по показателям креативности девочки опережают мальчиков, а вот половых различий по мотивации достижения не было выявлено. В-третьих, для испытуемых 10 класса установлено следующее: у них доминирует средний уровень креативности (77%), обнаружено 17 % испытуемых с низким уровнем креативности и 6 % с высоким; уровни мотивации достижения распределились следующим образом: 50% средний, 33% низкий, 17% высокий; девочки по уровню креативности и мотивации достижения опережают мальчиков.

Далее, в целях определения взаимосвязи между креативностью, мотивацией достижения и успеваемостью школьников были подсчитаны коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену, у младших школьников все коэффициенты корреляции (между уровнем креативности и успеваемостью, мотивацией достижения и успеваемостью) оказались незначимыми. В 7 классе, у подростков, связь между креативностью и успеваемостью не выявлена, а связь между мотивацией достижения и успеваемостью является положительной и значимой; при этом в группе девочек эта связь сильнее, чем у мальчиков. У испытуемых 10 класса коэффициент корреляции между мотивацией достижения и успеваемостью является значимым и положительным. Следовательно, можно констатировать, что чем лучше развита мотивация достижения, тем выше успеваемость. Причем у мальчиков эта связь более сильная, чем у девочек. Взаимосвязь между креативностью и успеваемостью у десятиклассников является положительной, она более выражена у девушек, чем у юношей.

В целом, показатели креативности школьников к 10 классу снижаются. Начиная с 7 класса, проявляются половые различия по данному признаку, что не наблюдалось у младших школьников. Показатели мотивации достижения также снижаются, при этом половые различия обнаружены у испытуемых 10 класса.

Безусловно, представленные данные нуждаются в конкретизации и дополнительных исследованиях, поскольку сами изученные факторы являются очень комплексными и, следовательно, могут не только прямо, но и опосредствовано детерминировать успеваемость, поскольку и сами испытывают множественные влияния со стороны многих других факторов. Тем не менее, уже установленные результаты способствуют достижению сформулированной выше цели. Обобщая их, можно сделать следующие основные выводы по итогам проведенного исследования.

Показатели и креативности, и мотивации достижения снижаются к концу школьного обучения. В младшем школьном возрасте креативность и мотивация достижения не выступают в качестве факторов успеваемости. Мотивация достижения начинает выступать в качестве фактора успеваемости в подростковом и старшем школьном возрасте, а креативность - только в старшем школьном возрасте. У учащихся 7 и 10 классов выявлены половые различия по уровню креативности и по взаимосвязи между мотивацией достижения и успеваемостью. Только у испытуемых 10 класса обнаружены половые различия по уровню мотивации достижения и взаимосвязи между креативностью и успеваемостью. Имеет место не только возрастная и половая специфика креативности и мотивации достижения, но и особенности взаимосвязи этих двух феноменов с успеваемостью в зависимости от возраста.

Эти выводы свидетельствуют и о существовании некоторых закономерностей более общего плана. Так, в частности, они показывают, что детерминирующая роль креативности по отношению к успеваемости становится отчетливее и рельефнее в более старшем возрасте, чем аналогичная роль мотивации достижения. Следовательно, можно допустить, что существуют отношения гетерохронии между этими двумя важнейшими категориями детерминант успеваемости – мотивационными и общими способностями. Причем, первые опережают вторые, а не наоборот. Кроме того, исходя из полученных результатов, по отношению к категории мотивационных детерминант и креативности можно считать верифицированной и еще одну общую закономерность – нарастание выраженности половых различий детерминационной роли субъектных факторов в онтогенезе – в частности, в период школьного обучения. Это означает, что установленные особенности становятся все более выраженными в ходе его развертывания.

Библиографический список

1. Архиреева Т.В. Результаты лонгитюдного исследования развития креативности в младшем школьном возрасте // Вестник Новгородского государственного университета. Педагогика. Психология. 2013. № 74. Т. 2. С. 74-78.
2. Барышева Т.А., Жиглов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. Санкт-Петербург, 2006. 268 с.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Москва : Академия, 2006. 336 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт - Петербург : Питер, 2007. 368 с.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 434 с.
6. Карпов А.В., Карпова Е.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Москва : РАО, 2019. 656 с.
7. Карпова Е.В. Психологический практикум: исследование мотивации. Ярославль : ЯГПУ, 2004. 56 с.
8. Карпова Е.В., Музыченко А.В. Креативность и мотивация достижения как субъектные детерминанты учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 132-139.
9. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. 570 с.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 2008. 96 с.
11. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. Москва : Педагогика, 2004. 144 с.

УДК 159.9

Н.Ю. Клюева

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ ПРОЦЕССОВ ВООБРАЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье приводится анализ особенностей современного определения воображения и его типологии, перечислены все приемы создания образов, описанные исследователями. Приводятся результаты теоретического исследования сторон воображения, которые могут изучаться эмпирически и приведена их классификация: изучение особенностей протекания процесса воображения, оценка качественных характеристик продукта воображения, интерпретация творческих заданий с точки зрения анализа процесса воображения. В завершении приведены предложения по развитию воображения у школьников на разных этапах урока.

Ключевые слова: высшие психические функции, воображение, представление, способности, психология младшего школьника, содержание воображения.

N.Yu. Klyueva

APPROACHES TO THE STUDY AND DEVELOPMENT OF IMAGINATION PROCESSES AT SCHOOL

Abstract. The article analyzes the features of the modern definition of imagination and its typology, lists all the techniques for creating images described by researchers. The results of a theoretical study of the aspects of imagination that can be studied empirically are given and their classification: the study of the flow of the imagination process, the assessment of the qualitative characteristics of the imagination product, the interpretation of creative tasks from the point of view of the analysis of the imagination process. In conclusion, suggestions are given for the development of imagination in schoolchildren at different stages of the lesson.

Keywords: mental functions, imagination, representation, abilities, psychology of a junior schoolchild, content of imagination.

Сегодня можно выделить два магистральных подхода к определению воображения из-за его специфики отношений с другими психическими процессами: оно тесно связано с памятью, мышлением и восприятием, и одновременно является уникальным процессом, стоящим обособленно. Содержанием воображения большинство авторов считает переработку, преобразование представлений, основывающихся на реальности, которые преобразуются воображением, и в результате этого процесса появляются новые представления, которые не воспринимались человеком до этого в реальной жизни, они имеют чувственную и логическую основу. Другая группа авторов утверждает, что воображение не является обособлен-

ным психическим процессом и является содержанием иных высших психических функций, поскольку преобразование образов есть часть любого процесса, протекающего в психическом плане.

Воображение (фантазия) может быть определено как универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта. Воображение — это способ овладения человеком сферой возможного будущего, придающий деятельности целеполагающий и проектный характер, является психологической основой творчества, обеспечивает как историческое создание форм культуры, так и их освоение в онтогенезе [Большой..., 2003]. Воображение и фантазия, являющиеся неотъемлемой частью здоровой психической жизни, часто выступают в качестве самостоятельных жизненных событий, которые могут помогать человеку достигать состояний, недоступных ему в реальной жизни, защищать его от сложностей реальной жизни или продвигать в новаторской деятельности, помогать видеть и достраивать целое.

Воображение может быть классифицировано по нескольким основаниям [Шадриков, 2013]. Основания для классификации могут быть: по результатам, целенаправленности, виду оперируемых образов. По результатам работы воображения, может быть выделено репродуктивное и продуктивное воображение. Первое является процессом воссоздания действительности в ее неизменном виде, второе, является творческим и подразумевает относительную или абсолютную новизну создаваемых образов. Для оценки продуктивности могут быть использованы такие параметры как новизна, широта оперирования образами, тип оперирования. По основанию целенаправленности воображение также может быть разделено на две категории: активное и пассивное. Активное воображение является произвольным и может включать в себя воссоздающее и творческое воображение, однако всегда является следствием волевого усилия личности, его произвольной деятельности. Пассивное воображение является непроизвольным, намерение человека в нем отсутствует, проявляется, например, в снах, галлюцинациях.

По видам возникающих в процессе образов, воображение можно разделить на конкретное, оперирующее конкретными образами и идеями, и абстрактное, регулятором выступают символы, схемы и т.п.

Процессы, из которых состоит воображение, могут быть разделены на две группы действий: создание образов и оперирование ими. Каждая из этих групп имеет индивидуальную меру выраженности у конкретного человека и, следовательно, может быть диагностирована.

Выделяют несколько приемов создания образов, особых психических действий, которые направлены на действия с образами с целью получения новых структур. Эта способность выражается в следующих приемах: типизация – создание целостного сложного синтетического образа, выделение общего в однородном, агглютинация – комбинирование объектов и их частей и свойств, несоединимых в реальной жизни, акцентирование – подчеркивание определенных свойств, реконструкция – создание образа по части или признаку, гиперболизация – парадоксальное уменьшение или увеличение предмета или частей, уподобление – создание аллегорий, символов, схем, аналогия – создание нового по сходству с известным, придача – приписывание объекту качеств, которые ему не свойственны, расчленение – разделение на части и создание нового из них, замещение – замена одних элементов другими, перемещение – объект помещается в новые, не свойственные ему, ситуации, схематизация – выделение основных признаков сходства, одухотворение – наделение неживых предметов признаками живых, инверсия – трансформация образа в противоположный, комбинирование – соединение похожих образов до наложения, «собираемый образ», диссоциация – единое целое разделяется на части, некоторые из которых остаются в сознании, другие же забываются, ассоциация – соединение ранее разделенных частей в единый образ.

Воображение нуждается прежде всего в качественном и психофизиологическом исследовании своих особенностей, приведем классификацию методов изучения воображения:

Изучение особенностей протекания процесса воображения. Процессу восприятия окружающей действительности в психике сопутствует второй, параллельный процесс - воссоздание и преобразование опыта предшествующей осознанной перцепции в представлении и воображении. Представление выводит восприятие за пределы наличной ситуации и связывает ее с миром образов. Представления различаются по ряду показателей, которые также могут быть применены и в процессе диагностики воображения, такие как скорость возникновения, определение вида представления, который преобладает над остальными, длительность протекания, эмпатия.

Условием способности развертывать широкую деятельность воображения является эмпатия к заложенной эмоции в художественный образ или к чувственному переживанию другого. Она имеет следующие особенности в отношении воображения, которые возможно оценивать: адекватность эмоциональных реакций характеру и смыслу произведения, степень эмоциональной отзывчивости, проникновения в художественный образ, способность представлять себя на месте другого; степень увлеченности процессом собственной художественно-творческой деятельности.

Также мы можем рассматривать особенности воображения через свойства представлений из которых оно складывается. Приведем виды представлений, упомянутые в Современной психологии Е.Б. Старовойтенко: представления-репродукции, представления-схемы, фантазии (иногда называемая воображением), грезы, мечта, образы-фантазии, образная символизация, сновидения, галлюцинации [Петровский, 1968]. Эти виды различаются по ряду показателей, которые также могут быть применены и в процессе диагностики воображения: существование конкретных перцептивных аналогов, сходство с ними, соотношение с прошлым опытом, его значимости, уровень обобщений и абстрактности, обладание прямым или переносным символическим значением, богатство предметных содержаний, степень участия сознания в порождении образа, структура и особенности образной активности, уровень авторского воздействия на образный эффект; тип причинности (стимулирование предметом, образом, мыслью, чувством); влияние на прошлую, настоящую или будущую жизнь, соотношение постоянства и изменчивости образной структуры под влиянием внешних (время, ситуация, отношение других) и внутренних изменений (ценности, смыслы, мотивация), соотношение с психической нормой или патологией, наиболее характерный для человека способ воплощения.

Оценка качественных характеристик продукта воображения. Оригинальность может относиться к замыслу и содержательной форме живописной, танцевальной, литературной композиций, художественному образу, степень оригинальности продуктов собственной творческой деятельности, а также к высказываниям о произведении искусства.

Творческое преобразование характеризуется критериями: способность перевода художественного образа одного вида искусства в другую художественную модальность, умение создавать близкие по идейно-эмоциональному смыслу художественные образы в разных видах творческой деятельности; степень соответствия созданного художественно-творческого образа первоисточнику. Выразительность может быть охарактеризована следующим образом: степень самовыражения, личного эмоционального отношения к художественной деятельности; степень соответствия средств выразительности того или иного вида искусства эмоционально-образному смыслу произведения; уровень художественной продукции в разных видах интегрированной художественной деятельности детей. Вариативность характеризуется следующими критериями: способность предлагать несколько вариантов воплощения образа, используя разные виды интегрированной художественной деятельности; разнообразие возникающих зрительных, слуховых, пластических образов в процессе восприятия и интерпретации произведения искусства.

Проективные методы, которые имеют иные цели исследования, однако полученный материал может быть интерпретирован и с точки зрения анализа процесса воображения. Наблюдение за выполнением творческих тестовых заданий и фиксация экспериментатором деталей работы над творческим заданием конкретного человека дают знание о его скорости и качественных характеристиках воображения.

При оценке способностей воображения и детей младшего школьного возраста 6-12 лет можно пользоваться анализом содержания и продуктов творческой деятельности либо выполнять творческие задания, решать мыслительные задачи.

Развитие воображения в учебном процессе. Воображение у младших школьников развивают такие педагогические приемы как: увлеченные рассказы учителя во время урока, образы и картины будущего и прошлого, жизнь разных народов, стран, флоры и фауны, продолжение детьми рассказов, которые предлагает учитель, рассказы по картинкам, сочинения, уроки рисования и техническое моделирование, а также многое другое. В концепции деятельностно-психологического консультирования в обучении прописывает механизмы работы психолога по развитию разных способностей [Суворова, 2019].

Исследователи выделяют три стороны процесса развития воображения у детей: Содержательная линия развития. Предложение ученику системы задач и заданий, нацеленных на становление креативного фантазии. Ученики могут выбирать размер, трудность и формы домашнего задания в соответствии с его особенностями и возможностями. Организационная линия развития. Отбор и внедрение способов, которые развивают у учеников навыки творческой работы, выявление личностных склонностей ученика, включение в групповые, массовые формы работы. Подключение детей в нормально вероятные личные, массовые, корпоративные формы работы. Субъектная сторона. Демократический манера управления при организации изучения. Учителем предоставляется возможность выбора учащемуся групповой или же самостоятельной работы над заданием. При этом способы изучения направлены на создание ситуации успеха для каждого учащегося.

Далее приведём короткий разбор содержания этапов урока, в каждом из которых постараемся затронуть особенности развития процесса воображения [Шадриков, 1990]. Организационный момент может быть охарактеризован с точки зрения мотивации ученика к деятельности, которая в свою очередь включает в себя образы и представления имеющейся или зарождающейся потребности, некий образ будущего, волевое подавление которой мало эффективно, а проработывание и детализация данного образа, прибли-

жение к его воплощению, поощрение за индивидуальный подход к решению или способам запоминания и/или представления домашнего задания дают толчок к развитию воображения.

Вводная беседа по теме урока очень может проводиться педагогами с использованием приемов фантазирования, мыслительных путешествий, представлений, необходимости завершить рассказ, начатый учителем и так далее. В данной части урока возможно использование всех приемов и свойств воображения, что особенно эффективно если ученик не только следует за рассказом учителя, но и сам принимает активное участие в его создании.

Сообщение новых знаний также может включать в себя элементы оперирования и преобразования образов, использование приемов воображения, игр и творческих заданий, которые помогут привлечь внимание к новым сложным темам, заинтересовать и удержать внимание. Здесь же ученик может получить как подкрепление, поощрение своей творческой работы, так и отвержение [Петровский, 1968]. Воображение и его работа будут полезны в случае затруднения, когда ученик не может решить задачу напрямую или слишком «узко» смотрит на предмет изучения, его можно отвлечь на работу воображения, фантазии, после чего придет новое видение или понимание.

Практическая работа, закрепление материала состоит в переработке той информации, которая была получена на предыдущем этапе и может включать в себя элементы групповой и индивидуальной работы, работу у доски и ситуацию опроса. Развитие воображения может происходить как при работе с содержанием, так и быть заложено в самой форме работы, которую избирает педагог.

На заключительном этапе – объяснение домашнего задания и подведение итогов – также могут применяться организационные и содержательные элементы способствующие развитию воображения, а также само задание может иметь под собой одну из задач в развитии данной способности ребенка.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. 672 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1991.
3. Ключева Н.Ю., Машкина Е.Н. Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников // Развитие познавательных способностей младших школьников материалы VII научно-практической конференции преподавателей и студентов. Москва : МПГУ, Институт детства. 2020. С. 75-78.
4. Петровский А.В., Беркинблит М.Б. Фантазия и реальность. Москва : Политиздат, 1968.
5. Старовойтенко Е.Б. Современная психология. Москва : Академический проспект, 2010.
6. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
7. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. Москва : Просвещение, 1990. 135 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : ИПРАН, 2013. 464 с.

УДК 159.9

Д.Е. Козлова, Н.В. Грушко

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ТВОРЧЕСКИМ САМОВЫРАЖЕНИЕМ В РАБОТЕ С АГРЕССИВНОСТЬЮ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация. В данной научной работе авторами представлено исследование взаимосвязи легитимной агрессии, самооотношения и автономии личности молодых интернет-пользователей. Также описан пилотажный тренинг по психокоррекции творческим самовыражением с целью профилактики агрессивного поведения в молодежной среде. По результатам тренинга был разработан handbook - методическое пособие, содержащее конкретные техники и приемы психокоррекции деструктивных эмоциональных состояний.

Ключевые слова: агрессивность, самооотношение, личностная автономия, тренинг, самопомощь, психокоррекция творческим самовыражением.

D.E. Kozlova, N.V. Grushko

PSYCHOCORRECTION BY CREATIVE SELF-EXPRESSION IN DEALING WITH THE AGGRESSIVENESS OF YOUNG PEOPLE

Abstract. In this scientific work, the authors present a study of the relationship between legitimate aggression, self-attitude and personal autonomy of young Internet users. It also describes an aerobic training on psychocor-

rection by creative self-expression in order to prevent aggressive behavior among young people. Based on the results of the training, a handbook was developed - a methodological manual containing specific techniques and techniques for psychocorrection of destructive emotional states.

Keywords: aggressiveness, self-attitude, personal autonomy, training, self-help, psychocorrection by creative self-expression.

В настоящее время в молодежной среде актуальна проблема выраженности легитимной агрессии в социальных сетях у молодых интернет-пользователей, которая обусловлена несколькими особенностями общения в киберпространстве. Например, технологизацией коммуникации, т.е. молодые люди все больше предпочитают виртуальное общение взамен реальному, т.к. в условиях общения в социальной сети позволительно безнаказанно и анонимно высказать свое мнение в грубой форме, написать комментарий, который может быть оскорбительным для другого пользователя и даже систематично унижать и травить другого человека.

Цель нашего исследования – установить взаимосвязь легитимной агрессии, самооотношения и личностной автономии среди молодых интернет-пользователей, сравнить между собой данные психологические характеристики студентов, имеющих психологическое образование, и студентов, не имеющих психологического образования, а также проведение серии практикумов по профилактике агрессии среди студенческой молодежи с использованием авторских методик.

Задачи исследования: выявление взаимосвязей между легитимной агрессией, самооотношением и личностной автономии у молодых-интернет пользователей, а также факторов легитимной агрессии среди студентов; разработка пилотажного тренинга, направленного на профилактику агрессивных форм поведения в молодежной среде; в ходе тренингового взаимодействия со студентами выявить наиболее триггерные слова или явления в интернет-коммуникации, которые могут вызвать агрессивную реакцию; перевод и адаптация методического пособия heegard m.e. «drawing together to manage anger» к запросам молодежной аудитории; апробация и разработка практических рекомендаций по результату тренинговых мероприятий.

Общая выборочная совокупность составила 100 человек, из них 50 – лица, получающие психологическое образование, и 50 – лица, не имеющие психологического образования, 27 юношей и 73 девушки в возрасте от 18 до 26 лет.

На основе результатов проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы.

У респондентов, имеющих психологическое образование, легитимизация агрессии прямо связана с автономией личности (при $p \leq 0.05$, $r = 0,333$), с самопринятием (при $p \leq 0.05$, $r = - 0,296$) и замкнутостью (при $p \leq 0.01$, $r = - 0,526$) обнаружена обратная взаимосвязь. У студентов, не имеющих психологического образования, легитимизация агрессии обратно связана с проявлением внутренней конфликтности (при $p \leq 0.05$, $r = - 0,312$), с самооценностью (при $p \leq 0.05$, $r = 0,312$) и безличной каузальной ориентацией (при $p \leq 0.01$, $r = 0,380$) обнаружена прямая взаимосвязь. Фактором легитимизации агрессии является безличная каузальная ориентация студента ($F = 4,068$ при $p \leq 0.05$).

Идея применения метода «Психокоррекция творческим самовыражением» [Грушко, 2015] в профилактике агрессивности и коррекции эмоциональных проблем, связанных с проявлением агрессивности в сети, опирается на опыт исследований в русле отечественного авторского метода Терапия творческим самовыражением М.Е.Бурно (ТТСБ). ТТСБ - психотерапевтический психопрофилактический метод, способный помочь, прежде всего, людям с тягостным переживанием своей неполноценности. Сущность данного метода – «в доступном преподавании азбуки психологии, характерологии, естествознания в процессе разнообразного творчества».

Метод ТТСБ позволяет исследовать возможности человека с дефензивными особенностями личности, проявляющиеся в пассивной оборонительности, и создать условия такому человеку самому активно включиться в процесс этого исследования, чтобы попытаться полнее выразить себя, творчески обрести в жизни свой путь, свое содержательное творческое вдохновение - то, что серьезно противостоит возникновению "проблемных" расстройств настроения

В рамках тренинга «Терапия творческим отношением к себе» мы не раз обсуждали важность и развитие способности относиться к себе так же творчески и исследовательски, как мы относимся к произведениям искусства. Исследовать в творческом поиске психокоррекционных методик, которые будут созвучны собственному характеру.

В содержание разработанных нами тренингов для студентов с опорой на психокоррекцию творческим самовыражением вошли: психообразовательные занятия по характерологии [Бурно, 2008]; методики изотерапии: прорисовывание образов агрессии, создание терапевтических метафор; библиотерапии и кинотерапии. Например, участникам предлагалось обсудить и определить: с каким образом (литературным,

кинематографическим или известной личности) конкретные данные агрессии могут быть связаны, отразить это в рисунке, истории.

Содержание тренинга: 1. Дискуссия «Агрессивность как феномен». 2. Обсуждение «Хейт как феномен». 3. Психодиагностическое исследование на тему: «Психологические особенности легитимизации агрессии молодежи в социальных сетях». 4. Психокоррекция творческим самовыражением: изотерапия, кинотерапия, библиотерапия, плассотерапия, адаптированный вариант техники «Магические слова» К. Бессер-Зигмунд. 5. Практика техник «Психологического айкидо» М. Е. Литвака. 6. Обратная связь - самоотчет студентов.

Нами были выявлены наиболее триггерные слова и явления в интернет-коммуникации, которые могут вызвать агрессивную реакцию со стороны пользователей: «буллинг» - проявление психологического насилия (травля) в социальных сетях, «хейт» - выражение неприязни или презрения по отношению к посту, публикации другого пользователя или конкретно к самому пользователю, «фейк» - недостоверная информация в интернет-пространстве, «кринж» - чувство стыда или отвращения по отношению к действиям другого интернет-пользователя, «жертва» - пользователь, на которого в социальной сети направлена травля, «хайп» - быстрый и внезапный рост популярности какого-либо события или новости, «вброс» - шуточный комментарий, который нужен для привлечения внимания и «слив» - обнародование компрометирующего или откровенного материала по отношению к какому-либо пользователю с возможным оттенком дезинформации.

Участниками тренинга также были выделены социальные сети, где они чаще всего сталкивались с агрессивными реакциями других интернет-пользователей: «Вконтакте», «Instagram», «Tik Tok», «Twitter», «YouTube», «Telegram» и «Одноклассники».

В самоотчете студенты в среднем оценили эффективность проведенных тренинговых мероприятий на 8 баллов из 10, также участниками тренинга были отмечены следующие последствия занятий: разнообразие форм тренингового взаимодействия, практикоориентированность задач тренинга, повышение уровня групповой сплоченности, эмоциональная разрядка, повышение творческой активности, развитие эмоционального интеллекта при коммуникации, познание себя и рефлексия своих чувств, углубление знаний о формах агрессивного поведения в интернет-коммуникации.

Психокоррекционной задачей тренинга было: овладение конкретными техниками, помогающими конструктивно ответить на агрессивную реакцию другого человека, отреагирование негативных эмоций посредством методик психокоррекции творческим самовыражением с применением рисуночных практик, создания терапевтических метафор, взаимодействия с кинетическим песком. Всего было проведено 7 практических занятий с 3 студенческими группами (более 40 человек) таких направлений подготовки, как «Психология» и «Организация работы с молодежью», средней продолжительностью каждого занятия 1,5 часа. В качестве практического инструментария в работе с агрессивным поведением молодых людей, на основании проведенного пилотажного тренинга, нами был разработан Handbook – методическое пособие, содержащее конкретные техники и приемы психокоррекции деструктивных эмоциональных состояний. Содержанием методического пособия стало: выявление собственных агрессивных реакций, их отреагирование с помощью рисуночных техник [Козлова, 2021].

Результатом работы с 22 методиками, включенными в Handbook, согласно обратной связи участников тренинга стали: выработка навыка понимания и управления своими агрессивными эмоциями, углубление знаний о конструктивных способах выражения агрессивных импульсов, а также выработка копинга по отношению к агрессии другого человека. Цель Handbook'a – развитие у молодого человека навыков управления своими агрессивными импульсами, а также совладающего поведения по отношению к проявлениям агрессии другого человека, на основе знания того, как выглядит и ощущается собственный гнев и гнев другого человека, с какими трудностями сталкивается человек, когда испытывает негативные эмоции.

Handbook состоит из 6 разделов: 1. Как выглядит гнев? Упражнения направлены на отражение образов гнева, агрессивности как качества личности, хейтера в социальных сетях в словесной и рисуночной формах. 2. Как распознать собственный гнев? Упражнения направлены на отслеживание собственных агрессивных реакций по физиологическим, поведенческим и ситуационным признакам, телесное отражение гнева, а также на анализ триггерных явлений в социальных сетях, которые провоцируют чувство гнева у молодого человека. 3. Какие трудности создает гнев? Упражнения направлены на анализ конкретных ситуаций, когда сам молодой человек или его окружение проявляли деструктивную агрессию, и их последствий. 4. Как управлять своими агрессивными импульсами? Упражнения направлены на выработку навыка мышечной и ментальной релаксации, распознавания своих чувств и управления ими. 5. Как можно конструктивно выразить свою агрессию? Упражнения делают акцент на том, что важно говорить о своих эмоциях прямо, знать о своих ресурсах совладания с проблемой, не копить в себе недовольство, а

отреагировать его, вместо того, чтобы причинять дискомфорт окружающим людям и самому себе. 6. Как справиться с проявлениями гнева другого человека? Упражнения направлены на осознание того, что каждый человек ответственен за проявление своих чувств, но не у каждого хватает навыков и ресурсов для управления ими, кроме того, существуют разные причины и ситуации, которые провоцируют агрессию, и важно не вступать в конфликт и не продолжать цепочку агрессивных реакций.

Проведенные нами тренинговые мероприятия и Handbook, как показали результаты обратной связи участников, сочетают в себе практикоориентированность, ресурсность в ситуациях столкновения с агрессивной реакцией собеседника – реального или виртуального, формирование и развитие креативности как личностной характеристики, расширение поведенческого репертуара в межличностном и групповом общении. Перспектива нашей работы заключается в дальнейшей работе с методическим пособием, его совершенствовании, возможная реализация в онлайн-формате для расширения доступа к нему молодых людей, а также серия вебинаров, посвященная данной психокоррекционной работе с пособием.

Библиографический список

1. Бурно М.Е. О характерах людей (психотерапевтическая книга). Москва : Академический Проект; Фонд «Мир», 2008. 639 с.
2. Грушко Н.В. Метод «психокоррекция самовыражением» в работе практического психолога. Психотерапия здоровых. Психотерапия России. Практическое руководство по Характерологической креатологии / сост. и отв. ред. Г. Ю. Канарш; общ. ред. М. Е. Бурно. Москва : Институт консультирования и системных решений, 2015. 774 с.
3. Козлова Д.Е., Грушко Н.В. Психологические особенности легитимизации агрессии у молодых интернет-пользователей в социальных сетях // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 3. С. 18–23.

УДК 159.9

И.В. Кучер

ИНТРОВЕРСИЯ КАК РЕСУРС КРЕАТИВНОСТИ ХУДОЖНИКА

Аннотация. На основе анализа научных работ классиков психологии, современных психологических исследований и эмпирических материалов, полученных автором предварительных результатов эксперимента, предлагается обоснование взаимосвязи интроверсии, креативного мышления и художественно-творческой креативности у художников. Предварительные результаты показывают связь креативного мышления и художественно-творческой креативности художников с интроверсией следующим образом: выраженная интроверсия прямо пропорциональна художественно-творческой креативности и обратно пропорциональна креативному мышлению. Выявлена тенденция снижения интеллектуальных усилий в художественном творчестве для достижения креативных результатов при нарастании интроверсии и увеличение интеллектуальных усилий для достижения тех же результатов при нарастании экстраверсии. Сформулирован предварительный вывод о том, что интроверсия является ресурсом художественно-творческой креативности художников.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, художественно-творческая креативность, интроверсия.

I.V. Kucher

INTROVERSION AS A RESOURCE FOR THE ARTIST'S CREATIVITY

Abstract. Based on the scientific works of the classics of psychology, modern research and empirical materials, the author of the preliminary results of the experiment, the alleged justification for the relationship between introversion, creative thinking and artistic creativity among artists. Preliminary results show the relationship of creative thinking and artistic creativity of artists with introversion as follows: pronounced introversion is directly proportional to artistic creativity and inversely proportional to creative thinking. A tendency to reduce intellectual efforts in artistic creativity to achieve creative results with an increase in introversion and an increase in intellectual efforts to achieve the same results with an increase in extraversion was revealed. A preliminary conclusion is formulated that introversion is a resource for the artistic and creative creativity of artists. A preliminary conclusion is formulated that introversion is a creative resource for artists.

Keywords: creativity, creative thinking, artistic creativity, introversion.

Феномен креативности - это уникальное качество человека, на котором строятся практически все инновационные технологии и продукты современного мира. Исследования креативности занимают важную роль в современной психологической науке.

Разные исследователи по-разному понимают феномен креативности. При анализе исследований креативности мы выделили разные факторы, которые лежат в ее основе, а именно: креативность как тип интеллекта (Дж. Гилфорд, Л. Терстоун, Э. П. Торранс, Д. Перкинс, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная и т.д.), креативность как потребность (К. Роджерс, А. Маслоу, Я. А. Пономарев), креативность как качество личности (Э. П. Торранс, Д.Б. Богоявленская). Данные факторы образуют определенную систему, которая обладает качественно новыми свойствами, не характерными для данных факторов по отдельности.

Е.П. Ильин дает определение креативности как способности человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления [Ильин, 2012].

В нашем исследовании мы рассматриваем креативность у творческих личностей, а именно художников. Такой выбор связан с тем, что креативность творческой личности поможет нам приблизиться более глубоко к пониманию этого феномена.

Художники - это особая личностная категория имеющая ряд психологических особенностей, присутствующих у большинства ее представителей. Одной из таких особенностей является интроверсия. Наша работа посвящена выявлению взаимосвязи интроверсии художника с его креативностью. Мы предполагаем, что такая взаимосвязь не случайна, и интроверсия способствует креативности художника, являясь одним из ее ресурсов.

Феномен интроверсии исследователи связывают с разными уровнями психики. Интроверсия рассматривается как психический механизм взаимодействия с действительностью, имеющий врожденные предпосылки [Юнг, 2019].

Также интроверсия связывается с врожденными свойствами нервной системы и степенью реагирования на уровни возбуждения [Айзенк, 1999]. Кроме этого, интроверсия считается особенностью онтогенеза психики человека, когда фаза экстраверсии детства сменяется фазой интроверсии взрослости. При этом у мужчин интроверсия более выражена, чем у женщин [Леонгард, 2001].

Есть альтернативное понимание феномена как личностного типа по принципу циклоидности и шизоидности, зависящего от телесной конституции. Психоаналитический взгляд на личностный тип, видит предпосылки для формирования интроверсии в чрезмерной чувствительности нервной системы и неблагоприятных жизненных обстоятельствах раннего детства [Кречмер, 2019]. Состояние интроверсии также объясняется рядом явлений, таких как генетическая предрасположенность, «повреждение зачатка», комбинации родительских задатков, врожденной конституциональной особенностью, влияющей на особенности взаимодействия с социумом [Ганнушкин, 2020].

Особое понимание интроверсии представлено как уровень на шкале переживаний по типу интроверсия-экстраверсия. Все люди обладают данной шкалой и по-своему ею пользуются. Переход от интроверсии к экстраверсии - это нормальная работа переживаний. Застывание на каком-либо уровне - патология [Роршах, 2019].

Таким образом интроверсия - это особая психическая реакция, возникающая в результате воздействия на такую нервную систему, врожденными особенностями которой являются чрезмерная чувствительность и возбудимость. Такая реакция способствует формированию определенных черт личности: абстрактно-логический тип интеллекта и одновременно иррациональность мышления; внутренняя психическая активность и интенсивность чувств, но в тоже время депрессивность и сниженная аффективность; преобладание идей неэффективности взаимодействия с окружающими и соответственно сниженный уровень адаптации и нормативности поведения; ценностные ориентиры лежат в области деятельности, что приводит к настойчивости и упорству и при этом присутствует низкая самооценка в области самореализации; лидерство в кругу единомышленников; физическая неуклюжесть.

В ходе анализа работ, посвященных творческой личности мы пришли к следующему выводу: художник - это творческая личность, имеющая художественную одаренность. Художественная одаренность проявляет себя тотально и представляет собой систему личностных категорий, в состав которой входит художественное мышление, художественные способности, эстетическая эмпатия, потребность в художественном творчестве и положительное отношение к художественному творчеству. Художественная одаренность может быть разных типов. Данная система синергетична и проявляет себя именно в совокупности данных качеств порождая уникальную личность художника.

Креативные художники на протяжении многих веков изобретали новые направления в изобразительном искусстве. Склонность к художественному творчеству проявлялась у них с детства и отличалась особой наблюдательностью за окружающей жизнью. Для высоко одаренных художников были характерны трудности в установлении контактов, необщительность, но при этом в узком кругу единомышленни-

ков такие художники были лидерами. У такого типа художников креативность и интроверсия присутствовали одновременно.

Взаимосвязь интроверсии и креативности у художников может проявляться в следующей закономерности: доказано, что наличие шизоидных черт, трудностей с адаптацией, полнезависимости, самоактуализации с низкой степенью самореализации, сниженной нормативности поведения являются признаками интроверсии и при этом влияют на увеличение креативности у высоко одаренных личностей. Соответственно интроверсия будет увеличивать степень креативности людей, высоко одаренных в области художественного творчества. Креативность художников служит связующим фактором коммуникации между социумом и большим искусством. Чем меньше художник выстраивает прямую коммуникацию с социумом, тем более креативны его произведения, являющиеся фактором косвенной коммуникации. Креативность художников бывает трех уровней: репродуктивная, эвристическая и креативная. Только креативный уровень позволяет художнику выходить за рамки правил и видеть скрытые закономерности действительности.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что интроверсия выступает ресурсом креативности художника.

Для исследования взаимосвязи интроверсии и креативности у художников мы использовали следующие методики: Тест Айзенка на определение уровня интроверсии. Тест СМИЛ. Из теста использовалась шкала интроверсии [Роршах, 2019]. Также тест показал некоторые закономерности по шкалам 8 и 5 (большая часть испытуемых по этим шкалам имеет выше 60 баллов). Образный тест П. Торранса на определение уровня креативности. Результаты переводились в Т-баллы. Распределение, согласно интерпретации: 40-60 баллов - норма, выше 60 - выше нормы, выше 70 – отлично [Собчик, 2003]. Методика «Карты креативности» П. Тюрина. Игра на определение уровня художественно-творческой креативности: репродуктивный, эвристический, креативный [Туник, 2006].

В пилотном эксперименте приняло участие 35 человек от 14 до 65 лет как женщины, так и мужчины. По тесту П. Торранса мы определяли уровень креативного мышления, визуальный блок. Баллы подсчитывались и переводились в Т-баллы – преобразование сырых баллов производилось по формуле: $T = 50 + [10(X - M) / SD]$, где M – среднее первичных (сырых) показателей для нормативной выборки, SD – стандартное отклонение для той же выборки, X – первичный результат конкретного обследуемого по той или иной шкале. Показатели по креативности беглость, оригинальность, разработанность, абстрактность и сопротивление переводились в Т-баллы и суммировались. Максимальное значение по креативности предполагается 75 баллов. При нормальности распределения следует ожидать, что 95 % случаев попадают в диапазон между 30 и 70 Т-баллами. Стандартные подсчеты определяют диапазон 45-55 баллов как средние, таким образом значения ниже 45 баллов идут как низкий уровень креативности. Нужно понимать, что значения Т-баллов определялось по результатам тестирования именно художников, тестирование обычных испытуемых в сравнении с тестированием художников может дать некорректные результаты. Например, используя средние значения теста из группы художников для группы обычных испытуемых мы получим заниженные результаты для обычных испытуемых.

Интроверсия измерялась по тестам Г. Ю. Айзенка и СМИЛ, результаты дали частичное расхождение по уровню интроверсии. При работе с данными учитывались значения по тесту Г. Ю. Айзенка [Айзенк, 2000]. Расчет производился путем суммирования значений по шкалам активность, общительность, склонность к риску, импульсивность, экспрессивность. Максимальное значение баллов по каждой шкале 30.

Далее значения по шкалам рефлексивность и ответственность инвертировались и прибавлялись к первой группе баллов. Инвертирование происходило путем обратного перевода: 30 = 0 баллов, 29 = 1 балл и т.д.

Максимальная сумма баллов по интроверсии-экстраверсии 210. Чем больше баллов, тем больше нарастание экстраверсии. Автор теста определяет границу значений средних баллов по каждому показателю. Эти показатели мы суммировали по аналогии с результатами тестов и получили диапазон 104-107 баллов как средние значения. Больше 107 баллов как выраженная экстраверсия. В нашей выборке для определения границы экстраверсии мы перевели все значения в Т-баллы и выявили порог в 55 баллов для определения границы чистой экстраверсии. Наши значения получили границу в 108 баллов, что соответствует авторским значениям теста.

Таким образом мы составили график значений, в котором по горизонтальной оси будут значения интроверсии-экстраверсии, по вертикальной - креативности. Общее поле графика ограничивается крайними значениями и любое полученное значение любого испытуемого попадает в поле этого графика. Из графика видно, что концентрация обследуемых художников приходится практически в одной области. Мы разделили поле значений по границе низкого уровня креативности и границе чистой экстраверсии.

Такое деление позволило увидеть в какой конкретно области значений концентрируются художники. Оси абсцисс и ординат делят испытуемых на четыре группы: интроверты с высоко-креативным мышлением, экстраверты с высоко-креативным мышлением, интроверты с низко-креативным мышлением, и экстраверты с низко-креативным мышлением. Среди испытуемых художников, прошедших все основные методики не оказалось экстравертов с низко-креативным мышлением. Результаты показывают, что основная группа художников находится в области интровертов с высоко-креативным мышлением.

Кроме теста П. Торранса, определяющего уровень креативности мышления, мы использовали дополнительную методику, определяющую уровень художественно-творческой креативности художника - «Карты креативности». Эта методика построена в форме игры в карты. Сами карты сделаны с учетом специфики художников. Процесс игры выявляет уровень творчества художника не в баллах, а в характеристиках: репродуктивный, эвристический и креативный.

В графике результаты теста «Карты креативности» определяются цветовыми значениями: зеленым цветом показан репродуктивный уровень художественного творчества, красным цветом - эвристический. В пилотном эксперименте из группы испытуемых ни один результат не показал креативного уровня. Синим цветом показаны испытуемые, которые не прошли тест «Карты креативности». Эксперимент еще не завершен.

По распределению цветовых значений мы видим, что репродуктивный уровень художественного творчества присутствует во всех областях значений, эвристический уровень преобладает в поле интровертов с высоко-креативным мышлением.

Предварительные результаты: общая тенденция показывает, что художники распределяются в области интровертов с высоко-креативным мышлением. Мы объясняем это тем, что художественное творчество требует от творца наличия у него свойств интроверсии (потребность в уединении, способность долго концентрироваться на задаче, богатая фантазия, стремление к познанию и т.д.). Но при этом интроверты с низко-креативным мышлением также вполне способны реализовать себя как художники. В группе экстравертов нет художников с низко-креативным мышлением, и мы связываем это как раз с тем, что специфика художественного творчества требует от экстравертов преодолевать свои особенности (потребность в общении, неусидчивость, поверхностность мышления и т.д.) и для этого тратятся дополнительные усилия. Наличие высоко-креативного мышления дает возможность экстравертам состояться как художники. При этом трудности творческой реализации будут присутствовать и не давать художникам-экстравертам выходить на эвристический уровень.

Присутствие одного эвриста в группе экстравертов с высоко-креативным мышлением может иметь разные факторы, в том числе и как статистическая закономерность. Этот испытуемый показал результат интроверсии-экстраверсии как экстраверсия по шкале Айзенка, но в тесте СМИЛ по значениям интроверсии были высокие баллы. При этом сам испытуемый - подросток, у которого возможно еще идет личностное становление и результаты теста могут давать некорректные результаты и их сложно интерпретировать.

Расположение эвристических значений в графике позволяют предположить, что эвристический уровень творчества достигается интровертами в определенной динамике: чем сильнее интроверсия, тем ниже уровень креативного мышления у художников-эвристов. Такая динамика показывает, что интроверсия способствует тому, что достижение эвристического уровня интровертам дается с гораздо меньшими интеллектуальными усилиями. Уровень интроверсии обратно пропорционален уровню креативного мышления художников-эвристов.

Аналогично с этим предположением, согласно данным графика, можно сказать, что уровень интроверсии также будет обратно пропорционален уровню креативного мышления художников-креативов. Таким образом если у художника будет высокий уровень креативного мышления и высокий уровень интроверсии, то вероятно в этой области значений мы увидим креативный уровень творчества.

По аналогии, чем выше будет уровень креативного мышления у экстравертов, тем больше вероятности достичь эвристического результата. Но исходя из графика, для достижения эвристического уровня творчества художнику-экстраверту потребуется чрезмерно высокий уровень креативного мышления. При этом такой чрезмерный уровень креативного мышления у художника-интроверта будет выдавать уже креативный уровень творчества.

Исходя из полученных результатов мы можем сделать несколько выводов: интроверсия, уровень креативного мышления художников и уровень художественно-творческой креативности художников взаимосвязаны; уровень креативного мышления художников-эвристов (художников-креативов) обратно пропорционален уровню интроверсии; художникам-экстравертам для достижения эвристического уровня художественного творчества требуется такой уровень креативного мышления, который будет способствовать креативному уровню художественного творчества у художников-интровертов.

Библиографический список

1. Айзенк Г. Как измерить личность. Москва : Когито-Центр, 2000. 250 с.
2. Айзенк Г.Ю. Структура личности. Санкт-Петербург : Ювента, 1999. 464 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
4. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. Москва, 2020. 166 с.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Москва : Прогресс, 1965. 534 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург, 2012. 448 с.
7. Кречмер Э. Строение тела и характер. Москва : Академический проект, 2019. 328 с.
8. Леонгард К. Акцентуированные личности. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 358 с.
9. Роршах. Психодиагностика. Москва : Когито-Центр, 2019. 334 с.
10. Собчик Л.Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 219 с.
11. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Москва, 2006. 30 с.
12. Тюрин П. Карты креативности. Москва - Рига, 2018. 83 с.
13. Юнг К.Г. Психологические типы. Москва : Академический проект, 2019. 538 с.

УДК 376.37

С.В. Лауткина, А.А. Радашкевич

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НОРМОТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ И НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования творческого воображения у дошкольников с нормотипичным развитием и нарушениями речи. Дошкольники с нормотипичным развитием демонстрируют большее количество и разнообразие образов, создают развернутые сюжетные рассказы по результатам дорисовывания фигур, проявляют фантазию при рисовании чего-то необычного, у них отсутствуют неадекватные образы. Испытуемые с нарушениями речи создают меньшее количество образов, испытывают затруднения в назывании своих рисунков, чаще повторяют одни и те же рисунки, у них встречаются неадекватные образы; сюжетное рассказывание встречается крайне редко.

Ключевые слова: воображение, творческое воображение, образы, сюжеты, рисунки, дошкольники, нормотипичное развитие, нарушения речи, общее недоразвитие речи.

S.V. Lautkina, A.A. Radashkevich

FEATURES OF CREATIVE IMAGINATION OF PRESCHOOLERS WITH NORMAL TYPICAL DEVELOPMENT AND SPEECH DISORDERS

Abstract. The article presents the results of the research of creative imagination of preschoolers with normal typical development and speech disorders. Preschoolers with the norm of typical development demonstrate a large number and variety of images, create detailed plot stories based on the results of drawing figures, show imagination when drawing something unusual, they lack inadequate images. Subjects with speech disorders create fewer images, have difficulty naming their drawings, repeat the same drawings more often, they have inadequate images; storytelling is extremely rare.

Keywords: imagination, creative imagination, images, plots, drawings, preschoolers, normotypic development, speech disorders, general underdevelopment of speech.

Воображение относится к высшим психическим процессам и проявляется в тесной связи с восприятием, памятью, мышлением, эмоциями. Оно связано практически со всеми познавательными процессами и во многом зависит от потребности и желаний личности, ее мотивов. В процессе воображения происходит преобразование представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений и понятий. Воображение является условием овладения ребенком новой информацией, творческих изменений его умений, развития его мышления, эмоционально-личностной сферы, способствует успешности его обучения и воспитания.

Существенное значение в развитии и функционировании воображения имеет речь. Л.С. Выготский считал освоение речи новой ступенью в развитии воображения. Он отмечал, «наблюдение за развитием

воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи ... знаменует собой и задержку развития воображения» [Выготский, 2001].

Посредством речи у ребенка формируются и фиксируются представления о предметах, а также способность воображать то, чего он никогда не видел, думать о каком-либо предмете и изменять его в своих мыслях. Даже то, что не соответствует реальному восприятию ребенка, он способен выразить словами, что позволяет без затруднений использовать впечатления, которые были образованы с помощью слов и ими же были выражены. Это дает основания считать, что, наряду с мышлением, именно речь является важнейшим инструментом воображения.

Сензитивным периодом для развития воображения является старший дошкольный возраст, поскольку именно на этом возрастном этапе у ребенка активизируется воссоздающее, а после – творческое воображение. Игровая деятельность старших дошкольников характеризуется активной работой воображения. Также старших дошкольников привлекают и занятия творческой деятельностью, которые не возможны без активного воображения.

У детей с нарушениями речи наблюдается качественно-количественная специфика формирования воображения. Нарушения одного из главных средств общения – речи, приводят к неточности представлений о предметах, недостаточности закрепления и обобщения практического опыта ребенка в слове, из-за чего происходит позднее формирование понятий. Чем сложнее нарушения речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он оказывается беспомощным в создании новых образов [Глухов, 1985; Зайцев, 2018; Калягин, 2008; Логопсихология, 2007].

Следует отметить, что проблема изучения и развития воображения детей с различными нарушениями речи до сих пор является одной из наименее разработанных в зарубежных, а также в российских и белорусских исследованиях. Исключения составляют работы В.П. Глухова [Глухов, 1985], Т.С. Овчинниковой [Калягин, 2008], Н.В. Дроздовой и О.В. Шишановской [Дроздова, 2003], Л.А. Зайцевой и С.А. Ищенко [Зайцева, 1996], А.В. Киселевой и С.А. Занько [Киселева, 2017], И.Н. Логиновой и Т.П. Горониной [Логинова, 1998] (общее недоразвитием речи – ОНР); С.П. Кондрашова и С.В. Дьяковой, А.И. Ураковой [Логопсихология, 2007] (ринолалия); Т.С. Овчинниковой [Калягин, 2008] (стертая дизартрия), И.С. Зайцева [Зайцев, 2018] (заикание).

В исследованиях С.П. Кондрашова и С.В. Дьяковой [Логопсихология, 2007] показано, что у детей раннего возраста с ринолалией, наблюдается значительное снижение всех видов пороговой чувствительности, а также бедность воображения, обусловленная недоразвитием речи ребенка из-за анатомо-физиологического дефекта (врожденных расщелин губы и неба). Однако А.И. Уракова [Калягин, 2008], сравнивая результаты детей 6 лет с ринолалией и нормальным речевым развитием, при выполнении заданий, направленных на изучение воображения (узнать объект, не полностью изображенный по картинке, назвать его), показала, что существенных различий между детьми обеих групп не наблюдалось.

О.М. Дьяченко [Дьяченко, 1996] установила, что познавательное воображение формируется к 6 годам жизни ребенка благодаря отделению образа от предмета и обозначению его с помощью соответствующего слова. В исследовании Т.С. Овчинниковой [Калягин, 2008] на группе детей со стертой дизартрией показано, что сформированность их познавательного воображения соответствует возрасту 5 лет с преимуществом репродуктивного. Индивидуальная оригинальность их ответов равнялась 2,5 слова из 10, что демонстрирует низкий уровень развития творческих способностей и бедный активный словарный запас. В то же время индивидуальная оригинальность ответов дошкольников с нормальным речевым развитием составила 6,4 слова.

По мнению И.С. Зайцева [Зайцев, 2018] у лиц с заиканием неблагоприятный опыт прошлых событий и переживаний вызывает не только определенные представления и понятия о своей дефектной речи, о себе как носителе дефекта, о своем положении в коллективе сверстников, но и приводит к формированию в воображении образов предстоящих речевых событий, предвидение своих запинок, ожидание их в определенных ситуациях или видах речевой деятельности. Воображение тесно связано с эмоциями. Воображение заикающегося «рисует» мрачные картины предстоящих речевых затруднений, вызывает эмоциональные переживания. Кроме этого в науке и практике давно известна роль воображения в утяжелении заикания.

В.П. Глухов [Глухов, 1985], исследовав воображение у детей с ОНР и нормальным речевым развитием, при помощи рисуночных проб, выявил у испытуемых с ОНР более низкую продуктивность создания образов, большое количество рисунков, копирующих окружающие предметы, повторы одних и тех же рисунков, наличие неадекватных рисунков, не умение использовать изменение пространственного расположения фигуры при выполнении рисунка. Кроме этого детям с ОНР по сравнению с нормально говорящими дошкольниками требовалось в 4 раза больше времени для включения в работу, они быстрее истощались, отклонялись от инструкции при выполнении задания, проявляли пассивность, им были

необходимы большие перерывы при выполнении задания. Эти выводы подтверждаются и результатами выполнения проективного теста Роршаха. У детей с ОНР ответы беднее, чем у детей с нормальным речевым развитием, из-за меньшего активного словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя речи; также они показали и низкий уровень пространственного оперирования образами.

Т.С. Овчинникова [Калягин, 2008], исследовав воображение у школьников 1-го класса с ОНР по параметрам беглости, гибкости и оригинальности, выяснила, что эти параметры значительно ниже у детей с ОНР, чем у нормально говорящих сверстников. Так, дети с ОНР имели бедный активный словарный запас, рисовали, опираясь на 6 категорий тем (люди, животные, растения, знаки, машины, астрономические объекты – солнце, луна). Дети с нормальным речевым развитием использовали 14 категорий в своих рисунках (добавив к перечисленным посуду, продукты, предметы домашнего обихода, игрушки, космос, украшения, узоры и орнаменты). Показатель оригинальности, который характеризует уровень интеллекта и общего психического развития, у детей с ОНР гораздо ниже, чем у сверстников с нормальным речевым развитием. Творческий коэффициент выполнения задания у детей с ОНР был в 2 раза ниже, в группе детей с нормальным речевым развитием. У детей с ОНР было 54 оригинальных ответа, а в группе нормально говорящих детей – 78, при чем эти ответы были разнообразны, неожиданны, в них отображался более богатый ряд представлений, обозначенных словом.

В исследовании А.В. Киселевой и С.А. Занько [Киселева, 2017] выявлено состояние вербального и невербального творческого воображения учащихся 1-ых и 4-ых классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в сравнении с нормотипичными сверстниками с помощью рисуночной методики «Неполные фигуры» и вербальной методики «Незаконченная сказка». Отмечено отставание младших школьников с ТНР от нормотипичных ровесников по параметрам продуктивности, плодотворности, эмоциональности невербального творческого воображения; оригинальности и эмоциональной насыщенности образов вербально-го творческого воображения, логической стройности творческого рассказывания.

Проведенные эксперименты [Глухов, 1985; Зайцев, 2018; Калягин, 2008; Логопсихология, 2007] позволили выявить специфические особенности воображения у детей с ОНР: снижение мотивации и познавательных интересов в деятельности, бедный запас общих сведений об окружающем мире, отсутствие целенаправленности и несформированность операционных компонентов, сложность в создании воображаемой ситуации, недостаточную точность предметных образов – представлений, непрочность связей между зрительной и вербальной сферами, недостаточную сформированность произвольной регуляции образной сферы.

Эмпирическое исследование творческого воображения у дошкольников проводилось в учреждении образования «Детский сад № 74 г. Витебска». К исследованию были привлечены 30 испытуемых старшего дошкольного возраста, из них 15 детей с нормотипичным развитием (контрольная группа – КГ) и 15 детей с нарушениями речи (экспериментальная группа – ЭГ). 15 детей ЭГ имели верифицированный диагноз «Общее недоразвитие речи III уровня». В отдельных случаях «Общее недоразвитие речи III уровня» было осложнено стертой дизартрией (5 детей) или заиканием (1 ребенок). Для проведения исследования были подобраны две методики: «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко; «Нарисуй что-нибудь» Т.Д. Марцинковской. По результатам методики «Дорисовывание фигур» выделены: высокий, средний и низкий уровни выполнения заданий; а по результатам успешности выполнения методики «Нарисуй что-нибудь»: очень высокий, высокий, средний, низкий уровни.

Заполняя бланк методики «Дорисовывание фигур» испытуемые дорисовывали 10 волшебных фигурок так, чтобы получилась какая-то картинка. По результатам выполнения экспериментатор спрашивал: «Что у тебя получилось?». Дополнительно экспериментатор просил что-то рассказать о нарисованном предмете. Так, низкий уровень выполнения методики (коэффициент творческого воображения – КТВ от 0 до 20 %) показали 1 человек из ЭГ и 2 испытуемых КГ. Им достаточно трудно было сконцентрироваться на задании, они были не усидчивы, не заинтересованы в задании, пассивны. Экспериментатор оказывал стимулирующую помощь детям, несколько раз объяснял, что необходимо сделать. Дети не были готовы рисовать простым карандашом, а не цветными, но таковым было условие методики, которому нужно было следовать. Их рисунки были типичны и однообразны. Экспериментатор помогал детям стимулирующими вопросами «Подумай, где ты мог видеть такую треугольную форму? Может быть ты видел это, когда шёл в садик? Или может быть ты видишь что-то подобное в группе...» и т.д. Только в этой группе встретились неадекватные образы. Часть детей этой группы ничего не изобразили.

Большая часть дошкольников ЭГ (10 детей) и КГ (7 детей) справились с этим заданием на среднем уровне (КТВ от 20 до 50 %). Дети сразу приняли задачу, были заинтересованы в выполнении задания, с желанием стали его выполнять. Уровень оригинальности рисунков детей был средним. У некоторых детей возникали вопросы, что рисовать, но данные вопросы возникали больше из-за того, чтобы убедиться правильно ли они поняли инструкцию. Самыми часто встречающимися и повторяющимися образами бы-

ли: шарик, колесо, дом, мяч, окно, цветок, капля, крыша, радуга, луна, снеговик, робот, решетка и др. При оречевлении нарисованного испытуемые номинально назвали предметы. 5 испытуемых ЭГ и все дети КГ смогли вербально объяснить функциональное назначение нарисованных объектов или их свойства (форму, цвет, материал).

На высоком уровне (КТВ выше 50 %) с заданием справились 4 ребёнка ЭГ и 7 детей КГ. Рисунки детей этой группы были оригинальными, детализированными, интересными. Они быстро поняли задание и сразу приступили к его выполнению. Необычными образами, созданными испытуемыми данной группы, были: Чебурашка, Микки Маус, конструктор, трактор, светофор, бутылка, заяц, кот, корабль, персик, хобот слона, полицейская мигалка, площадка для скейтборда. Например, Рома П. (ЭГ) изобразил мочалку, что стало необычным решением для фигуры прямоугольника. Паша А. (ЭГ) преобразовал прямоугольник в деталь от конструктора «Лего». Саша У. (КГ) изобразила хобот слона из фигурки изогнутого овала. Лёша Б. (КГ) из прямоугольника дорисовал площадку для скейтборда, что было достаточно оригинально и фантазийно, учитывая, что в городе нет подобных площадок. Кроме интересных решений в дорисовывании фигур испытуемые составляли связные, целостные, грамматически оформленные рассказы о созданных объектах.

В методике «Нарисуй что-нибудь» необходимо было нарисовать что-нибудь необычное. В течение 5 минут дети рисовали фломастерами или цветными карандашами все то, что они захотят. Очень низкий уровень не был выявлен ни в одной группе. На низком уровне задание выполнили 9 испытуемых ЭГ и 4 ребёнка КГ. Рисунки детей были бедны на цвета, детали, не отражали характерные признаки тех или иных предметов, выбранных для рисования, зачастую рисунки были типовыми, не оригинальными, шаблонными, без фантазии. Дети данной группы затруднялись и в выборе сюжета для рисования, для многих это оказалось неожиданным «рисовать что-нибудь необычное». Как правило, на занятиях рисовать нужно было по образцу воспитателя. Поэтому рекомендация рисовать что-нибудь необычное привела многих в недоумение, они долго размышляли что и как рисовать. Многие не справились с лимитом времени. Было видно, что дети из ЭГ быстро устали, им необходимо было переключиться на иную деятельность. Многие рисунки повторялись. Были связаны с прохождением на занятиях темы («День защитников Отечества»). Так, Олег И. (КГ) нарисовал танк, до этого дети изучали военную технику, поэтому выбор ребёнка пал именно на изображение этого вида транспорта. При оречевлении созданных образов дети только называли созданные объекты и объясняли их функциональное назначение. Фразовой речью для объяснения нарисованного испытуемые не пользовались.

Средним уровнем обладают 5 человек ЭГ и 7 испытуемых КГ. Уровень изображения образов выше и лучше, чем у детей с низким уровнем. Рисунки несли в себе элементы творческой фантазии, были достаточно яркие, красивые, эмоциональные, но без оригинальной идеи или персонажа. Например, Арина Ф. (КГ) и Влад В. (ЭГ) изобразили природу, лес, акцентировали своё внимание на деревьях, прорисовывая их более детально, аккуратно и старательно. При объяснении созданных необычных объектов испытуемые составляли несложные фразы. Фразы детей ЭГ были аграмматичны и лексически бедны.

Высокий уровень можно выделить у 1 ребёнка ЭГ и 3 детей КГ. В рисунках детей были оригинальные, красочные, эмоциональные образы. Например, Зина А. (ЭГ) нарисовала единорога, девочка попыталась чётко передать особенности этого необычного мифического существа, тем самым показав, насколько хорошо она видит и передает характерные особенности данного персонажа. Оригинальным также был рисунок Славы Б. (КГ), она рисовала звездное небо, прорисовывая разноцветными карандашами каждую звезду. Это был единственный и необычный рисунок с такой тематикой. Рассказывая о рисунке, выяснилось, что девочку интересуют звёзды, истории о них. Рассказы детей данной группы о созданных образах и персонажах были связными, последовательными, целостными, полными, эмоциональными, без смысловых скачков.

Очень высокий уровень выполнения продемонстрировал 1 ребёнок КГ (Максим К.). Детали изображения Максима К. были очень чётко проработаны. Он работал быстро, ловко, умело. Рисунок был ярким, красочным, сюжетным, фантазийным, располагался пространственно по всему листу бумаги. Максим изобразил нового персонажа, придумал ему имя и историю его жизни. Он назвал своего героя «Великий китайский воин Ю Цинь». Детально прорисовал его одежду, доспехи, фигуру. Составил связный, последовательный, целостный и очень эмоциональный рассказ о его жизни, включая детство, учебу в школе, поведал историю его военных успехов в различных сражениях. Оказалось, что мальчик увлекается историей древнего Китая, знает великих китайских полководцев и государственных деятелей (назвал Сунь-цзы, У-цзы, Сунь Бин, Хань Синь, Ли Гуан, Цао Цао).

Таким образом, по результатам выполнения и количественно-качественной обработки двух методик можно утверждать, что уровень развития творческого воображения у детей с нормотипичным развитием выше, чем у детей с нарушениями речи. Для детей ЭГ характерны: малое количество образов, их

шаблонность; низкая продуктивность воображения; при создании образов они ограничиваются дорисовыванием предмета; отсутствие оригинальности рисунков; бедность развернутых высказываний для характеристики созданных в рисунках образов; инертность, быстрая истощаемость компенсаторных функций воображения; низкий уровень пространственного оперирования образами.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. Москва : Просвещение, 2001. 352 с.
2. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие речи. Вопросы теории и практики: межвуз. сб. науч. трудов. Москва : МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. 145 с.
3. Дроздова Н.В., Шишановская О.В. К вопросу формирования творческого рассказывания у детей с общим недоразвитием речи // Инновации в университетской подготовке дефектологов в контексте реализации требований образовательного стандарта : материалы Респ. науч.-практ. конф., Минск : БГПУ, 2003. С. 91–92.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников. Москва : РАО, 1996. 197 с.
5. Зайцев И.С. Специальная психология. Логопсихология. Минск : Зорны Верасок, 2018. 148 с.
6. Зайцева Л.А., Ищенко С.А. Развитие творческого воображения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефекталогія. 1996. № 2. С. 18–30.
7. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. Москва : Академия, 2008. 320 с.
8. Киселева А.В. Развитие творческого воображения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в процессе изобразительной деятельности // Психологическое сопровождение образовательного процесса. Вып. 7. Ч. 2. Минск, 2017. С. 126–131.
9. Логинова И.Н., Горонина Т.П. Развитие воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы развивающего обучения: традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск : БГПУ, 1998. С. 21–23.
10. Логопсихология / автор-составитель С.В. Лауткина. Витебск, 2007. 173 с.

УДК 159.9

С.И. Малахова

ФЕНОМЕН СИНЕСТЕЗИИ И СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСТВУ

Аннотация. В статье анализируется феномен синестезии с точки зрения различных наук. Отмечается формирование двух тенденций в понимании данного феномена, двух диаметрально противоположных воззрений на природу синестезии, и ее вклад в процессы творчества. Современная отечественная синестетика развивает направление, в котором более значимым, чем психологическое, считается философско-эстетическое обоснование феномена синестезии. Синестезия занимает пограничную область между науками о мозге и науками о творческих результатах этой работы и поэтому является материалом для исследований, берущих начало от проблем когнитивного мышления и простирающихся до проблем когнитивной лингвистики и когнитивного искусствоведения.

Ключевые слова: синестезия, творческие способности, межчувственные ассоциации, синестетические способности, синтез искусств.

S.I. Malakhova

THE PHENOMENON OF SYNESTHESIA AND THE ABILITY TO BE CREATIVE

Abstract. The article analyzes the phenomenon of synesthesia from the point of view of various sciences. The formation of two trends in the understanding of this phenomenon, two diametrically opposed views on the nature of synesthesia, and its contribution to the processes of creativity is noted. Modern domestic synesthetics is developing a direction in which the philosophical and aesthetic justification of the phenomenon of synesthesia is considered more significant than the psychological one. Synesthesia occupies the borderline between the sciences of the brain and the sciences of the creative results of this work and therefore is the material for research starting from the problems of cognitive thinking and extending to the problems of cognitive linguistics and cognitive art history.

Keywords: synesthesia, creativity, intersensory associations, synesthetic abilities, synthesis of the arts.

Феномен синестезии как научное понятие известен с начала XIII века и имеет длительную историю исследований в естественных и гуманитарных науках. Накопленный экспериментальный материал и множественность толкований явлений, которые объединяют понятием синестезия, привели к появлению различных физиологических, психологических, философских, искусствоведческих, кибернетических концепций о природе синестезии, часто противоречащих и взаимоисключающих друг друга. Попытки систематизировать эти явления, интегрировать результаты исследований разных авторов из различных научных подходов, чтобы каким-то образом объединить их на основе единого объяснительного принципа, пока не увенчались успехом. Отсутствие универсального представления о природе феномена даже в рамках одной психологической науки не дает возможности объяснения единого механизма, лежащего в основе синестезии.

Явления синестезии рассматриваются как феномен непроизвольного возникновения образов определенной модальности при стимуляции другой модальности, например графемно-цветовая и музыкально-цветовая синестезии (С.В. Кравков, А.Р. Лурия, S. Baron-Cohen, R. Cytowic); как аномальные формы синестетических образов, которые можно искусственно моделировать с помощью галлюциногенов в условиях сенсорной депривации, медитации, эпилепсии (R. Cytowic, F. Wood); как явления, возникающие при восприятии в недифференцированном, генетически примитивном состоянии сознания у представителей нецивилизованных племен и при некоторых видах шизофрении (М. Нордау, Н. Werner); как общезначимые сопоставления, зафиксированные в обыденном языке в виде метафорических сравнений, т.е. своеобразное описание переживаний одной модальности на языке другой модальности; как выделенные в области художественного творчества синестетические аналогии, продуцируемые в творческом процессе (К. Бальмонт, А. Блок, Т. Рибо, В. Кандинский, А. Скрябин, Н.А. Римский-Корсаков); как механизм, с помощью которого разнородные объекты соотносятся между собой и который обеспечивает взаимосвязь и группировку различных характеристик стимула в факторы оценки этого стимула (Ch. Osgood, L. Marks) [Лупенко, 2008].

В качестве тенденции в зарубежной и отечественной науке наметились два диаметрально противоположных воззрения на природу синестезии: как сенсорно-перцептивное проявление (без участия мышления) и как семантико-познавательное проявление мышления. Одни исследователи рассматривают синестезию как досимволический феномен, т.е. явление реального ощущения, другие рассматривают синестезию как часть познавательной способности, т.е. продукт метафорического и символического мышления. В первом случае синестезия рассматривается как возникновение ощущений в неспецифической модальности, является малораспространенной (примерно один случай на 2000 человек), имеет строго физиологические основы и характеризуется своей непроизвольностью (S. Baron-Cohen, R. Cytowic). Применение объективных методов регистрации мозговой активности показывает реальное изменение метаболизма при состоянии синестезии, а стабильность синестетических соответствий при перепроверке во времени является дополнительным аргументом в пользу существования этого феномена [The Oxford..., 2014]. Во втором случае синестезия рассматривается как способность психики соотносить образы разной модальности и образовывать ассоциации. Основная функция такой синестезии, сформированная за счет механизма ассоциаций, заключается в образовании целостного образа из отрывочных ощущений разных органов чувств, что компенсирует ограниченность картины мира, вызванную модальным восприятием. Некоторые синестетические закономерности усваиваются людьми из культурного контекста, поэтому являются универсальными для всех представителей данной культуры. Другие разномодальные соотношения приобретаются на основании личного опыта и являются индивидуальными, что объясняет наличие некоторых общих для разных людей закономерностей при разномодальных сочетаниях и отсутствие единой для всех строгой межмодальной системы. Синестетические ассоциации являются относительно нестабильными, могут изменяться и вырабатываться сознательно, т.е. предполагается, что этот вид синестезии локализуется на достаточно «высоком» уровне организации психики [Сироткина, 2020].

В понимании синестезии как способности к межмодальной трансляции и основы всех форм символического познания обосновывается ее существование на языковом уровне в форме синестетических метафор. Взаимоперевод понимания с уровня смыслов на уровень перцепции осуществляется через метафоры. Для понимания сущности объектов необходимо сравнивать факты, анализировать, абстрагировать, обобщать, формулировать выводы. Процесс сравнения выводит неосознаваемый перцептивный процесс на уровень мыслительных операций, связывая в синестетической метафоре оба уровня понимания. Признание факта включения механизмов мышления в понимание метафор открыло возможность изучения межсенсорных метафор в неязыковых формах (изобразительные метафоры с включением телесной моторики, пространства), поэтому синестезия в этом случае является разновидностью перцептивной метафоры [Кузнецова, 2004]. Рассмотрение синестезии как системного свойства невербального мышления, основанного на межчувственных ассоциациях, вследствие которых возникают ощущения, характерные для

другой модальности восприятия, позволяет выделять в художественном образе как понятийные вербальные характеристики, так и сенсорные, невербальные характеристики (визуальные, аудиальные, пространственные, кинестетические, гравитационные и т.д.).

Проект создания новой «синтетической» чувствительности, основанной на сочетании нескольких видов чувств, принадлежит концепции «ментального синтеза» философов XVIII века и мысли Р. Вагнера о «синтезе искусств». Философская идея берет свое начало из эмпирического подхода к психике, заложенного Дж. Миллем, Д. Гартли и другими структуралистами, рассматривавшими происхождение нового содержания как сумму уже известных элементов. Для этого использовалась идея, что в психике и сознании идут процессы «синтеза», подобные химическим процессам. Композитор и мыслитель Р. Вагнер также хотел создать с помощью синтеза разных искусств «тотальное произведение», чтобы вернуть искусству древнюю мощь, придать ему силу мифа. Прообразом послужила античная трагедия, в которой в единстве слились музыка, пение и драма, именно ее надеялся возродить в своих операх Р. Вагнер, объединив сразу несколько искусств. Впоследствии символисты, а за ними художники авангарда подхватили и осовременили вагнеровскую идею. Идеи синтеза искусств и синестезии связаны со стремлением символистов открыть путь к высшей чувствительности, к чувственному познанию символа. Синестезия символизма порождена бесконечностью символов, которые выстраиваются в рамках семантической поэтики символизма и ставят во главу угла взаимные отсылки значений, что на уровне философских обобщений понимается как непрерывное преобразование феноменального мира (в форме взаимозамещающихся перцепций) в мир ноуменального. Синестезия стала рассматриваться как частный случай глобального проекта «тотального произведения», порожденного символистским миропониманием. Идея всеобщности миров разрушала границы не только форм чувственности и видов искусства, риторических приемов, но и самих жанров. В изобразительном искусстве стали возникать замещения/наложения жанров, например взаимоотношенность портрета и пейзажа. Механизм замещения в символизме сделал возможным эксплицитные формы синестезийной практики: паратекст в картинах В. Кандинского, основанных на музыкальных понятиях, или картины-сонаты М. Чюрлениса. В Германии основатели Баухауза создавали произведения на границе разных искусств, сферой существования которых была повседневная жизнь (здания, предметы быта, производство), что впоследствии дало начало направлению под названием дизайн. В Москве в 1920 году был создан Институт художественной культуры для изучения, в том числе и «синтетического искусства» [Узнадзе, 2004].

Идеи поэтов заинтересовали ученых, которые стали исследовать и концептуализировать «высшую чувствительность» и назвали сочетания ощущений «межмодальным перенсом» или «синестезией». В 1871 г. появилось первое исследование цветного восприятия букв, которое вошло в трактат по эстетике психофизика Г. Фехнера, скорее всего знакомого с эстетической концепцией своего соотечественника Р. Вагнера. В этом же году увидело свет стихотворение А. Рембо «Гласные» («Voyelles») о цветовом восприятии звуков в качестве ответа на стихотворение «Соответствия» («Correspondances», 1857) Ш. Бодлера, первого символиста в поэзии. Идеи синтеза искусств и синестезии, связанные со стремлением символистов «достигать в обрывках слов туманный ход иных миров» (А. Блок) обобщил поэт-экспрессионист И. Соколов: «...у человека пять или шесть чувств (шестым чувством будет или цветной слух Рембо, или световой запах Бодлера, или вкусовой слух Гюисманса), но может быть, нужно не пять или шесть чувств, а тоже 20 или 30 чувств, чтобы познать до конца предметы» [Узнадзе, 2004]. Золотой век синестезии приходится на 1920-е годы, когда в 1927 г. в Гамбурге состоялся первый международный конгресс по цвето-тоновым исследованиям. И снова естественнонаучному изучению синестезии предшествует волна интереса к синтезу искусств.

В психологии для изучения «синтетической чувствительности» стало необходимым разделить синестезии на два вида, и для этого психологам пришлось отказаться от синестезии в сфере художественного творчества. Психологический феномен синестезии предполагает автоматическое протекание процесса сочетания ощущений. Хорошо известно, что психофизиологические явления, основанные на синестезии, не являются чем-то особенным. В работах исследователей отмечалось, что интерсенсорное взаимодействие усиливает ответ конкретного органа. Например, острота зрения возрастает при воздействии звука, ополаскивание лица холодной водой также усиливает остроту зрения, отсутствие запахов при насморке делает еду не такой вкусной, как обычно, а прослушивание танцевальной музыки вызывает моторный ответ всего тела или одной из конечностей, т.е. целостность выходит за пределы переживаний. Таким образом, «многообразие действительности находит свое отражение в различии ощущений, а единство субъекта проявляется в том целостном изменении, которым он отвечает на воздействие многообразной действительности» [Ramachandran, 2001]. Синестезия стала предметом объективного экспериментального исследования, феноменом индивидуального восприятия, связанным с непроизвольными, автоматическими процессами, происходящими в мозге, которые могут проявляться и как нормальные и как аномальные,

патологические и даже обладать свойствами передачи по наследству. Применение статистических методов при изучении одаренности потребовало изменений в отношении представлений о творческих способностях. В рамках новых представлений признаки творчества должны измеряться в непрерывности нормально распределенного континуума количественных оценок, которые по определению достаточно надежно представляют признаки креативности. Таким образом, в психологии стали выделять два вида синестезии: первая, истинная синестезия, которая предполагает наличие автоматических, непровольных, чаще всего бессознательных процессов соединения ощущений и вторая синестезия, которая требует участия когнитивных процессов, т.е. связана с активным сознанием для поиска новых метафор и ассоциаций. С течением времени понимание синестезии во втором значении постепенно уступило место истинной синестезии, которая даже если и не считается патологией, а рассматривается как позитивное природное явление, тем не менее, очень далека от первоначальной идеи синтеза чувств. Традиционной классификацией сенсорной сферы в психологической науке считается разделение ощущений на пять модальностей: осязание, вкус, обоняние, слух и зрение. Согласно данной классификации на сегодняшний день выявлено несколько форм синестезии: слуховая, вкусовая, цветовая, каждая из которых получила свое название в соответствии с характером возникающих дополнительных ощущений.

В современной отечественной синестетике появилось направление, которое более значимым, чем психологическое, считает философско-эстетическое обоснование феномена синестезии. Изначально такой подход сформировался в трудах двух немецких ученых А. Веллека и Г. Аншютца в 20-30-е годы XX века, когда в Германии прошла волна планомерных и фундаментальных исследований синестезии как «нового духовного синтеза» [Лосева, 2018]. Б.М. Галеев также настаивал в своих работах на ассоциативной работе синестезии, считая ее межчувственной ассоциацией, или межчувственной метафорой, в которой происходит перенос ощущений на пересечении разных чувственных модальностей. Разработанная Б.М. Галеевым концепция синестетического чувствования, восприятия, мышления, синестетических способностей, стала основой для осмысления синестезии как механизма интеграции уровней музыкально-художественного сознания [Галеев, 1987]. В современных искусствоведческих исследованиях наблюдается частичная смена научных приоритетов, предполагающая при осмыслении художественного творчества не только «вычисление» его логосных, структурных параметров и выявление предметно-информативных функций. Не менее важным, отмечает Н.П. Коляденко, становится обнаружение подспудных внутривидовых механизмов образования смыслов, смыслопорождающих кодов, при посредстве которых происходит формирование невербального чувственно-смыслового поля, что связано с необходимостью приблизиться к постижению скрытой под покровом предметности глубинной сферы выразительности. Обращение исследователей к психосемантике, психолингвистике, психомузыкознанию позволяет рассмотреть в художественных текстах скрытые механизмы связи чувственных элементов, которые формируют процесс становления образа. Синестетическая методология в контексте музыкознания, разработанная Н.П. Коляденко, предполагает выстраивание научной системы на основе следующих базовых понятий: синестезия как психический механизм межчувственных ассоциаций, синестетичность как «системное свойство невербального художественного мышления, определяемое наличием в нем интермодальных ассоциаций» и ассоциативный синестетический механизм, который наполняет полимодальной энергетикой формирование беспредметного образа в музыке и смежных искусствах [Коляденко, 2005]. Становление музыкальной синестетики как области исследований, относящейся к музыкальной науке, происходит при опоре на междисциплинарные исследования синестезии и интеграции различных исследовательских концепций.

Таким образом, несмотря на наличие большого эмпирического материала в области изучения синестезии и существования ряда обоснованных гипотез, не обнаружено единых психологических закономерностей, объясняющих природу синестезии. Отсутствие удовлетворительной теории синестезии требует от исследователей дальнейшего изучения и осмысления феномена. Занимая пограничную область между науками о работе мозга и науками о творческих результатах этой работы, синестезия является материалом когнитивистики во всем разнообразии ее современных проявлений, начиная от проблем когнитивного мышления до когнитивной лингвистики и когнитивного искусствоведения.

Библиографический список

1. Галеев Б.М. Человек, искусство, техника: проблема синестезии в искусстве. Казань : Издательство Казанского университета. 1987.
2. Коляденко Н.П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). Новосибирск : Новосибирская государственная консерватория. 2005.
3. Кузнецова Э.А. Трактат о синестезии: монография. Казань : КГУ. 2004.
4. Лосева С.Н. Синестезия как междисциплинарный феномен // Вестник КемГУКИ. 2018. №44. С.91-94.

5. Лупенко Е.А. Исследование психологической природы интермодальной общности ощущений // Психологический журнал. 2008. № 1. С.66-78.
6. Сироткина И.Е. Синестезия и проект пересоздания человека // Проблемы синестезии и поэтика авангарда. Сборник статей. Отв. ред.-сост. Н.В. Злыднева. Москва : ГИЕ, 2020. С. 57-69.
7. Узнадзе Д.Н. Общая психология. Москва, Санкт-Петербург, 2004.
8. Ramachandran V.S., Hubbard E.M. Synaesthesia. A window into perception, thought and language // Journal of Consciousness Studies. 2001. № 8(12). P. 3-34.
9. The Oxford Handbook of Synesthesia / Ed. By J. Simner, E.M. Hubbard. Oxford, 2014.

УДК 159.9

В.А. Мацко

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ РЕЗИДЕНТОВ КРЕАТИВНЫХ ЦЕНТРОВ

Аннотация. В современном мире креативность является важнейшим профессиональным качеством специалиста. В статье представлен анализ основных составляющих феномена «креативность», одной из которых является постоянное развитие творческих способностей в процессе генерации инноваций. Творческие индустрии, являющиеся на сегодняшний день одними из основных субъектов прогресса, формируют креативный сектор и пространства, в которых, в наибольшей степени, создаются данные условия, однако в условиях рыночных отношений они находятся в кризисе, что требует трансформации их функционирования. Новый формат коммуникации творческих индустрий в креативных центрах является ответом на данные вызовы и обеспечивает постоянное общекультурное, профессиональное и творческое развитие их резидентов.

Ключевые слова: креативность, творческие индустрии, креативные центры, творческие способности, коммуникативное пространство.

V.A. Matsko

COMMUNICATIVE SPACE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF RESIDENTS OF CREATIVE CENTERS

Abstract. In the modern world, creativity is the most important professional quality of a specialist. The article presents an analysis of the main components of the phenomenon of "creativity", one of which is the constant development of creative abilities in the process of generating innovations. Creative industries, which are currently one of the main subjects of progress, form the creative sector and the spaces in which these conditions are created to the greatest extent, but in the conditions of market relations they are in crisis, which requires a transformation of their functioning. The new format of communication of creative industries in creative centers is a response to these challenges and ensures the continuous general cultural, professional and creative development of their residents.

Keywords: creativity, creative industries, creative centers, creative abilities, communication space.

В процессе концептуального осмысления специфических характеристик постиндустриального общества и развития идей гуманизма была сформирована новая парадигма креативного общества или креативной эпохи. Её основой является интеграция творчества и экономики, изменение отношений между которыми, сближение которых привело к существенным социальным и культурным трансформациям современной цивилизации.

На первый план не столько в привычной досуговой, сколько в профессиональной сфере вышел фактор креативности, как способности к постоянному творческому поиску, генерации идей, оперативной адаптации к постоянно и стремительно изменяющимся условиям [Морозов, 2004]. Креативность в последние десятилетия стала главным условием успеха и конкурентоспособности, как на индивидуальном уровне, так и на уровне компаний, отраслей и даже национальных экономик, что отмечается многими исследователями [Ахмерова, 2015; Барышева, 2006; Ильин, 2009; Кашапов, 2019; Мазиллов, 2019; Морозов, 2011].

С укреплением понимания значимости креативности произошло существенное увеличение ее популярности в научной полемике. Как сугубо качественное и многогранное понятие, креативность стала предметом изучения множества наук: психологии, культурологии, экономики, педагогики и др. Кроме

того, кросснаучная неопределенность позволила сформировать отдельную дисциплину – креатологию, как знание, интегрирующее различные идеи и концепции креативности как многофакторного личностного и общественного феномена.

Исследовательская популярность, однако, не привела представителей науки к абсолютному пониманию природы креативности. Так, Д. Хокинс, автор знаменитой работы «Креативная экономика», размышляя о творчестве, сравнивает его со сном [Хокинс, 2011]. Автор говорит о том, что творчество, подобно сну, является одной из главных тайн человеческой природы: каждый человек знаком, как с состоянием сна, так и с состоянием творчества, они являются базовыми для человека, проявляются ежедневно, обусловлены природой людей. Однако единого научного мнения о механизмах функционирования и проявления данных процессов нет, и вряд ли может быть.

Несмотря на абстрактность и неопределенность понятия, а также междисциплинарную разрозненность идей, некоторые общие черты, обосновывающие важнейшие факторы все же можно выделить, что позволяет приблизиться к пониманию креативности [Морозов, 2003].

Первый фактор связан с попыткой разграничить два крайне близких понятия: креативность и творчество. Родственный характер данных категорий отвергать было бы ошибкой, однако некоторые различия все же есть. Творчество, в отличие от качественного понятия креативности – определение процессуальное, и представляет собой практически любую уникальную созидательную деятельность. Креативность же связана с производством инновационных продуктов и проектов. У «инновационного», по словам креатолога Т. Амабиле, в свою очередь, есть два основных признака: новизна и потенциальная польза [Amabile, 2005].

Второй характеристикой является непосредственная связь креативности с эрудицией, интеллектуальным багажом [Шадриков, 2004] и уровнем образованности. Источник творческих способностей часто находят во врожденной одаренности [Шадриков, 2019], однако конструирование инноваций возможно только тогда, когда базируется на уже имеющихся знаниях и представлениях, таким образом, представляя собой творческий синтез. Профессиональный опыт, компетенции, квалификация выступают обязательным условием креативности, так как без этого ресурса поиск, обработка и использование информации, необходимой для решения поставленных задач невозможен, так же, как оценка степени полезности и допустимости тех или иных новшеств.

Креативность связана не только с умением использовать уже накопленные знания, но и «ломать» сформированные представления, поскольку инновации, как правило, связаны не столько с полноценным созданием нового, сколько с изменением привычного. Поэтому важнейшим свойством креативности является способность пойти на риск, на безобидный нонконформизм. По словам Д. Мокира, как экономисты, так и историки признают глубокое различие между *homoeconomicus*, т.е. человеком экономическим и *homo-creativus* – человеком креативным. Первый извлекает максимальную пользу из того, что дано ему природой, второй – протестует против того, что диктует ему природа [Мокир, 2017].

Креативным людям, несмотря на их стремление к уникальности и аутентичности, присуща склонность к сообществу. Историческими примерами данного фактора может служить Флоренция в Эпоху Возрождения, Париж в начале и Манхеттен в середине XX века, а сейчас это проявляется в кластерных пространствах.

Еще одним важнейшим фактором является взаимосвязь креативности, труда, дисциплины, сосредоточенности и упорства. М. Боуден пишет, что «человек, убежденный в том, что креативность – редкий или особый дар, не может надеяться на то, что упорство или образование позволят ему войти в творческую элиту, и данное мнение, несомненно, является ошибочным» [Boden, 2004, с. 37].

Главный механизм развития креативности – это постоянная, стабильная творческая и интеллектуальная деятельность, а важнейшая задача общества, заинтересованного в поддержке инноваций – формирование таких условий, в которых этот процесс становится возможен и комфортен. Креативность лучше всего развивается в уникальной социальной среде – такой, которая одновременно достаточно стабильна для непрерывной работы, но при этом изменчива с точки зрения новых вызовов и задач [Морозов, 2001]. В такой среде приветствуется широта и разнообразие мнений и взглядов, индивидуальная уникальность и неповторимость, свободное самовыражение. Самим же креаторам требуется ощущение безопасности, права на ошибку, прозрачность и предсказуемость трудовых условий, а также ощущение значимости выполняемых задач и понимание личной мотивации.

Формирование подобных условий – она из основных задач новых культурно-досуговых и деловых пространств – креативных центров, в которых органично синтезируются предпринимательство малых творческих компаний и досуговые мероприятия для резидентов и гостей. Креативные пространства отличаются комплексностью, удобством, открытостью, а главными задачами их кураторов и руководителей является создание такой среды, которая будет комфортной и привлекательной, одновременно, и для пред-

ставителей локального бизнеса и для горожан и туристов. Но главной целью формирования креативных центров является создание платформы функционирования творческих индустрий, которые в XXI веке стали главными субъектами создания и трансляции инноваций [Морозов, 2015а; Морозов, 2015б].

Творческие индустрии представляют собой весь спектр направлений и отраслей коммерческой деятельности, интегрирующих бизнес, творчество и инновации. По определению Е.В. Зеленцовой креативные индустрии «объединяют бизнес-навыки и культурные практики, основой которых является творческая, интеллектуальная составляющая» [Зеленцова, 2009, с. 190].

Благодаря деятельности творческих индустрий, креативные центры стали главными трендсеттерами развития досуговой культуры населения, именно в их стенах создаются и реализуются наиболее актуальные культурные, просветительские, цифровые, технологические практики, которые формируют новый образ городов. Как теоретическая конструкция креативные центры – это пространства синтеза, взаимодействия и диалога, и при грамотной организации, выступают как платформы реализации творческого потенциала креативного класса, активного процесса формообразования, создания совместных культурных проектов и продуктов, удовлетворяющих духовные и интеллектуальные интересы потребителей.

Однако в основе формирования креативных центров лежит и значимый аспект рынка, который, с одной стороны, способствует качественному компетентностно-профессиональному росту всего креативного сектора, а, с другой – в погоне за прибылью, многие кластеры утрачивают ценностную значимость, свою общественную миссию, потеря которой ведет к тому, что данные центры транслируют тенденцию на коммерциализацию культуры без ориентации на ее развитие.

Это становится причиной нереализованности потенциала креативных пространств: связь между элементами внутренней системы креативного пространства слабо развита, а площадки, предназначенные для созидательной работы творческих групп, превратились в места под офисы и магазины.

Решением перечисленных проблем становится создание системы условий горизонтального профессионального, творческого, духовно-интеллектуального и неформального взаимодействия, реализующихся в коммуникативном пространстве креативных кластеров [Мацко, 2021]. Коммуникативное пространство представляет собой синтез кураторской деятельности по организации досуговой деятельности сообщества креативных специалистов. Содержательную основу данного формата составляют технологии и формы социально-культурной деятельности. В рамках коммуникативного пространства резиденты кластера и фрилансеры творческой направленности имеют возможность провести совместный досуг, нацеленный на новые для аудитории знания и навыки, развитие отношений среди участников и, как следствие, создание коллаборационных творческих проектов, имеющих всестороннюю поддержку, обеспечиваемую тем, что участники – профессионалы разных сфер креативных индустрий.

В условиях коммуникативного пространства креативного центра его резиденты включены в постоянный процесс генерации инновационных идей, разработки и реализации проектов и создания творческого продукта. Кроме того, в деятельность коммуникативного пространства интегрированы информационно-просветительские, художественно-зрелищные и игровые технологии, которые способствуют постоянному общекультурному, профессиональному и креативному развитию способностей и навыков участников.

Библиографический список

1. Ахмерова А.Ф. Креативность как основная характеристика творческой личности // Вестник Университета Российской академии образования. 2015. № 5. С. 8-12.
2. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. Москва : Детство-Пресс, 2006. 205 с.
3. Зеленцова Е.В. От творческих индустрий к творческой экономике // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2009. № 3 (35). С. 190-199.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 444 с.
5. Кашапов М.М., Савельева Л.А. Креативность и творчество как когнитивный ресурс профессиональной деятельности // В сборнике: Психология способностей и одаренности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред. В.А. Мазилова. Ярославль, 2019. С. 419-421.
6. Мазил В.А., Слепко Ю.Н. Исследование проблемы способностей в психологии // В сборнике: Психология способностей и одаренности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред. В.А. Мазилова. Ярославль, 2019. С. 58-66.
7. Мацко В.А. Интеграция творческих индустрий в коммуникативном пространстве креативных центров // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2021. № 2 (47). С. 72-76.
8. Мокир Д. Просвещенная экономика. Великобритания и промышленная революция 1700-1850 гг. Москва : Изд-во Института Гайдара, 2017. 792 с.
9. Морозов А.В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. Москва : ИГУМО, 2001. 80 с.

10. Морозов А.В. Инновационные образовательные технологии в системе высшего и послевузовского образования // В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации // Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 487-493.
11. Морозов А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2011. № 3. С. 73-76.
12. Морозов А.В. Психолого-педагогические особенности реализации инноваций в современной информационно-образовательной среде // В сборнике: Инновационные подходы в системе высшего профессионального образования // Материалы итоговой научно-практической конференции преподавателей и студентов / Под ред. Ф.Г. Мухаметзяновой. Казань, 2015. С. 256-261.
13. Морозов А.В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования. Москва : ИГУМО, 2003. 192 с.
14. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования // Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Москва : РАО, 2004. 42 с.
15. Хокинс Д. Креативная экономика: как превратить идеи в деньги. Москва : Финансовая корпорация Открытие: Классика-XXI, 2011. 253 с.
16. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
17. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. Москва : Изд-во СГУ, 2004. 188 с.
18. Amabile T.M., Barsade S.G., Mueller J.S., Staw B.M. Affect and Creativity at work // Administrative Science Quarterly. 2005. Vol. 50. No. 3. Pp. 367-403.
19. Boden M. The Creative Mind: Myths and Mechanisms. Weidenfeld : Routledge, 2004. 360 p.

УДК 159.9

К.Г. Мирошник, О.В. Щербакова, С. Акар, М. Ранко

«БУДЬ ОРИГИНАЛЕН» ИЛИ «БУДЬ КРЕАТИВЕН»: КАК ВЫБОР ИНСТРУКЦИИ ВЛИЯЕТ НА ПОКАЗАТЕЛИ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ?

Аннотация. Цель данного исследования — систематически изучить, как инструктирование на оригинальность и креативность в сравнении между собой и с инструктированием только на беглость влияют на результаты выполнения тестов дивергентного мышления. Дополнительно были рассмотрены переменные-модераторы, которые могли бы объяснить потенциальные различия между соответствующими инструкциями. Последние включали тип задания на дивергентное мышление, эксплицитность инструкций и предпочтение оригинальности. В результате было показано, что инструктирование на оригинальность и креативность в незначительной степени снижало беглость, и инструктирование на оригинальность увеличивало гибкость, но по оригинальности между условиями не было найдено различий. Также не удалось обнаружить значимых модерационных эффектов кроме эффекта типа заданий на беглость и оригинальность.

Ключевые слова: дивергентное мышление, эксплицитные инструкции, беглость, гибкость, оригинальность.

K.G. Miroshnik, O.V. Shcherbakova, S. Acar, M. Runco

BE-ORIGINAL AND BE-CREATIVE INSTRUCTIONS: DO THEY AFFECT DIVERGENT THINKING DIFFERENTLY?

Abstract. The present study aimed to explore if and how be-original and be-creative instructions differ from each other as well as from be-fluent instruction with respect to divergent thinking (DT) performance. We also examined several other factors (i.e., type of DT task, instruction explicitness, and preference for originality) to see if they could moderate the effects of these two instructions. Results showed that be-original and be-creative instructions slightly decreased fluency and had no impact on originality. Be-original instruction increased flexibility. In addition, fluency and originality scores were higher in verbal DT tasks than realistic DT tasks.

Keywords: divergent thinking, explicit instructions, fluency, flexibility, originality.

Дивергентное мышление — это важный компонент когнитивного творческого потенциала, который наряду с другими интеллектуальными способностями ответственен за генерирование оригинальных

идей [Runco, 2012]. В классических тестах дивергентного мышления респондентов просят предложить как можно больше идей в ответ на заданный контекст задачи (напр., необычное использование карандаша), а итоговый результат оценивается по показателям беглости, гибкости и оригинальности. Беглость определяется как количество идей, гибкость — как число семантически отдалённых друг от друга категорий или число переключений между ними, а оригинальность — как необычность, отдалённость и остроумность идей [Acar, 2017; Wilson, 1953].

Ввиду выявленной ранее чувствительности результатов тестирования к внешним факторам и острой необходимости в обновлении методических стандартов [Barbot, 2019; Said-Metwaly, 2017] исследователи креативности систематически изучали влияние разных аспектов тестирования на получаемые результаты. Один из таких аспектов — это инструкции. В течение десятилетий инструкции ко многим версиям тестов дивергентного мышления акцентировали внимание на количестве идей, которые респондент должен сгенерировать. Как выяснилось позже, подобные методические практики фасилитируют беглость в ущерб оригинальности, что негативно сказывается на конструктивной валидности результатов по тестам дивергентного мышления [Harrington, 1975; Nusbaum, 2014]. Последующие исследования твёрдо установили, что инструкции, ориентирующие респондентов на качественные показатели (напр., предложите как можно больше креативных идей), увеличивают оригинальность предлагаемых идей по сравнению с количественно-ориентированными инструкциями [Acar, 2020; Said-Metwaly, 2020]. Как следствие, это заставило исследователей пересмотреть ранее установленные стандарты и более внимательно подходить к выбору подходящих инструкций.

Несмотря на это, в исследованиях наблюдается разброс предпочтений в отношении двух инструкций, ориентированных на качественные показатели: инструкции «будь оригинален» и «будь креативен». Интуитивное предположение об эквивалентности эффектов двух инструкций не лишено оснований, так как большинство эксплицитных определений креативности рассматривают оригинальность как неотъемлемый компонент креативности [Pichot, 2022]. Однако результаты эмпирических исследований не столь однозначны. К примеру, в одном из метаанализов был выявлен разнонаправленный эффект двух инструкций по сравнению с количественно-ориентированными инструкциями [Acar, 2020]. Так, инструкция «будь креативен» увеличивала показатели оригинальности (Hedge's $g = .310$) и креативности (Hedge's $g = .870$), тогда как инструкция «будь оригинален» в среднем снижала показатели оригинальности (Hedge's $g = -.159$). Таким образом, с виду безобидный выбор между инструкциями «будь оригинален» и «будь креативен» может быть фактором, повышающим гетерогенность в результатах эмпирических исследований с применением тестов дивергентного мышления. Однако причины разнонаправленного эффекта инструкций остаются не до конца ясными.

В настоящем исследовании была предпринята попытка систематического изучения влияния инструкций «будь оригинален» и «будь креативен» на показатели дивергентного мышления. Цель исследования состояла в воспроизведении ранее обнаруженных различий между двумя инструкциями и изучении факторов, которые могли бы объяснить различия в эффектах двух инструкций. В частности, мы планировали изучить влияние таких переменных-модераторов, как тип задания на дивергентное мышление, эксплицитность инструкции и имплицитное предпочтение оригинальности. Тип задания позволил бы оценить степень генерализуемости изучаемого эффекта на разные тесты дивергентного мышления. Эксплицитность инструкции позволила бы понять, в какой степени влияние двух инструкций зависит от степени конкретизации того, что следует понимать под оригинальностью и креативностью. Наконец, не исключено, что изучаемый эффект может быть вызван преобладанием в массовом сознании имплицитного предпочтения оригинальности. Другими словами, повсеместное упоминание слова «креативность» в разных жизненных контекстах могло сформировать у людей менее требовательное отношение к оценке креативности чего-либо и к более элитарному представлению об оригинальности, согласно которому оригинальность всегда связана с исключительностью и высокими достижениями.

Выборка исследования состояла из 162 участников (88 мужчин) в возрасте от 20 до 61 года ($M = 37.78$, $SD = 8.96$). Сбор данных осуществлялся в онлайн-формате на платформе Яндекс Толока. Сначала каждый участник был определён в экспериментальную группу в зависимости от уровней двух межгрупповых факторов: эксплицитность инструкции («эксплицитная» или «имплицитная») и тип заданий на дивергентное мышление («вербальные» или «реалистические»). Различие эксплицитного и имплицитного условий заключалось в том, что в первом условии участникам давалась инструкция с развёрнутым пояснением того, что подразумевается под оригинальностью и креативностью, тогда как во втором условии, напротив, такие пояснения были намеренно опущены. Различие вербальных и реалистических тестов заключалось в том, что в вербальных заданиях участнику требовалось вообразить гипотетическую и крайне маловероятную ситуацию (напр., «представьте, что у людей пропала потребность во сне») и вывести разнообразные следствия из этой ситуации, тогда как в реалистических заданиях участнику предлагалось

ознакомиться с описанием ситуации, связанной с учёбой или работой, и предложить как можно больше вариантов её решения. Далее каждый участник выполнял по два теста дивергентного мышления для каждого из трёх типов инструкции. В эксперименте использовались инструкции, ориентированные на беглость («как можно больше идей»), оригинальность («как можно больше оригинальных идей») и креативность («как можно больше креативных идей»). Инструктирование на беглость было добавлено в качестве контрольного условия. Порядок предъявления инструкций был полностью рандомизирован. Внимательность прочтения инструкций контролировалась с помощью специальных инструктируемых пунктов. Результаты тестирования оценивались по беглости, оригинальности и гибкости. При этом оригинальность оценивалась независимо четырьмя судьями по 5-балльной шкале, и итоговые показатели обладали удовлетворительным уровнем надёжности ($ICC(2, 4) = .68-.85$). В перерывах между заданиями на дивергентное мышление участники заполняли демографическую анкету, краткую версию опросника BFI-2 (*Big Five Inventory-2*) [Shchebetenko, 2020], а также авторскую методику для измерения предпочтений оригинальности. В последней участники должны были по 7-балльной шкале оценить оригинальность, креативность и привлекательность 24 идей, предложенных в ответ на вербальное задание на дивергентное мышление. Идеи отбирались из пула ответов на тесты дивергентного мышления, который был собран в наших предыдущих исследованиях [Bashmakova, 2021]. Итоговый показатель по методике рассчитывался как разность корреляций привлекательности с оригинальностью и креативностью после преобразования Фишера.

Анализ данных проводился с помощью линейных смешанных моделей. В качестве зависимых переменных выступали беглость, гибкость и оригинальность, в качестве случайных эффектов — фактор участника, а в качестве фиксированных эффектов — фактор инструкции, переменные-модераторы и их взаимодействия. Отметим, что во все модели в качестве ковариат вводились такие переменные как возраст, открытость опыту и мотивация к выполнению задания. Последняя операционализировалась как среднее время, затраченное на выполнение тестов дивергентного мышления при заданной инструкции.

Было показано, что при инструктировании на беглость участники в среднем генерировали больше идей, чем при инструктировании на оригинальность ($b = -0.50$, 95% CI [-0.78, -0.23]) и креативность ($b = -0.67$, 95% CI [-0.95, -0.39]). Однако величина эффекта варьировалась от незначительной до малой ($|d_z| = 0.12-0.23$). Далее было обнаружено, что инструктирование на оригинальность, но не на креативность, было связано с незначительным приростом в показателях гибкости по сравнению с инструктированием на беглость ($b = 0.18$, 95% CI [0.04, 0.32]). Однако величина эффекта варьировалась от незначительной до малой. Если же говорить об оригинальности идей, то по данному показателю инструктирование на беглость не отличалось от инструктирования на оригинальность ($b = 0.06$, 95% CI [-0.01, 0.13]) и креативность ($b = 0.03$, 95% CI [-0.04, 0.10]). Важно подчеркнуть, что результаты для инструкций, ориентированных на оригинальность и креативность, также не различались между собой.

Далее перейдём к описанию результатов анализа модерации. Было показано, что вне зависимости от типа инструкции участники генерировали больше идей ($b = 1.17$, 95% CI [0.30, 2.05]) и более оригинальные идеи ($b = 0.25$, 95% CI [0.12, 0.37]) при выполнении вербальных тестов дивергентного мышления по сравнению с реалистическими. Однако эффект задания оказался статистически незначимым для гибкости ($b = -0.02$, 95% CI [-0.17, 0.13]). Интересно, что взаимодействие типа инструкции и предпочтений оригинальности оказалось статистически незначимым ($b = -0.22$, 95% CI [-0.73, 0.28]). В отношении эксплицитности удалось показать, что ни взаимодействие типа и эксплицитности инструкций ($b = -0.003$, 95% CI [-0.145, 0.138]), ни взаимодействие типа инструкции, эксплицитности и предпочтений оригинальности ($b = -0.25$, 95% CI [-1.28, 0.79]) не достигли уровня статистической значимости для оригинальности идей.

Если обобщить, то инструктирование на оригинальность и креативность приводило к незначительному снижению беглости, а инструктирование на оригинальность приводило к приросту гибкости, что в целом согласуется с данными предыдущих исследований [Acar, 2020], но соответствующие инструкции не оказывали какого-либо влияния на оригинальность идей, что вступает в противоречие с ранее полученными результатами. В дополнение ни степень эксплицитности инструкций, ни предпочтения оригинальности, ни их взаимодействие не являлись значимыми модераторами в объяснении различий между инструкциями. Единственным исключением было влияние типа задания: вербальные задания в сравнении с реалистическими лучше стимулировали творческое мышление участников, приводя к приросту в беглости и незначительному приросту в оригинальности. Таким образом, полученные результаты проясняют влияние воздействия инструкций «будь оригинален» и «будь креативен» на беглость, гибкость и оригинальность и свидетельствуют в пользу того, что в исследованиях дивергентного мышления соответствующие инструкции, вне зависимости от степени их эксплицитности и вербального или реалистического

типа задания, можно рассматривать как эквивалентные по их влиянию на итоговые показатели тестирования.

Среди вероятных объяснений того, почему некоторые из полученных результатов противоречат результатам предыдущих работ, можно выделить два. Во-первых, мотивация участников онлайн-исследования могла быть в целом достаточно низкой. Как следствие, участники в среднем предлагали не более 3–4 идей на задание, что ограничивало вариативность гибкости и оригинальности из-за недостаточной вовлечённости в творческую деятельность ассоциативных процессов. Во-вторых, нельзя исключать наличие кросс-культурных различий в трактовке оригинальности и креативности между жителями России и жителями западных стран на уровне имплицитных представлений о креативности.

Библиографический список

1. Acar S., Runco M. A. Latency predicts category switch in divergent thinking // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2017. V. 11. № 1. P. 43–51.
2. Acar S., Runco M. A., Park H. What should people be told when they take a divergent thinking test? A meta-analytic review of explicit instructions for divergent thinking // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2020. V. 14. № 1. P. 39–49.
3. Barbot B., Hass R. W., Reiter-Palmon R. Creativity assessment in psychological research: (Re)setting the standards // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2019. V. 13. № 2. P. 233–240.
4. Bashmakova I., Shcherbakova O. Just open your mind? A randomized, controlled study on the effects of meditation on creativity // *Frontiers in Psychology*. 2021. V. 12. P. 1685.
5. Harrington D. M. Effects of explicit instructions to “be creative” on the psychological meaning of divergent thinking test scores // *Journal of Personality*. 1975. V. 43. № 3. P. 434–454.
6. Nusbaum E. C., Silvia P. J., Beaty R. E. Ready, set, create: What instructing people to “be creative” reveals about the meaning and mechanisms of divergent thinking // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2014. V. 8. № 4. P. 423–432.
7. Pichot N., Bonetto E., Pavani J. B., Arciszewski T., Bonnardel N., Weisberg R. W. The construct validity of creativity: empirical arguments in favor of novelty as the basis for creativity // *Creativity Research Journal*. 2022. V. 34. № 1. P. 2–13.
8. Runco M. A., Acar S. Divergent thinking as an indicator of creative potential // *Creativity Research Journal*. 2012. V. 24. № 1. P. 66–75.
9. Said-Metwaly S., Van den Noortgate W., Kyndt E. Methodological issues in measuring creativity: A systematic literature review // *Creativity. Theories–Research–Applications*. 2017. V. 4. № 2. P. 276–301.
10. Said-Metwaly S., Fernández-Castilla B., Kyndt E., Van den Noortgate W. Testing conditions and creative performance: Meta-analyses of the impact of time limits and instructions // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2020. V. 14. № 1. P. 15–38.
11. Shchebetenko S., Kalugin A. Y., Mishkevich A. M., Soto C. J., John O. P. Measurement invariance and sex and age differences of the Big Five Inventory–2: Evidence from the Russian version // *Assessment*. 2020. V. 27. № 3. P. 472–486.
12. Wilson R. C., Guilford J. P., Christensen P. R. The measurement of individual differences in originality // *Psychological Bulletin*. 1953. V. 50. № 5. P. 362–370.

УДК 159.9

В.Г. Мозгот

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. На основе анализа исследований отечественных и западных авторов предложен новый взгляд на решение проблемы развития способностей учащихся разных возрастных групп в музыкальной деятельности. Установлена *неравномерность развития способностей* в структуре общей художественной одаренности личности. Кроме того, в практике музыкального исполнительства рассмотрен парадокс, когда наличие конкретной способности (абсолютный слух) мешает успешному проявлению других способностей. В процессе работы установлено, что эстетическое чувство и художественный вкус студентов представителей разных этносов, являясь «проекцией» качеств личности и отражением её музыкальных способностей напрямую не соотносятся с их этнической принадлежностью. Одновременно, эстетические предпочтения и оценка студентами музыкальных произведений не всегда зависят от этнической окрашенности музыки.

Ключевые слова: способности, структура способностей и одаренности, музыкальная деятельность, студенты, этническая принадлежность, личность.

V.G. Mozgot

PROBLEMS OF DEVELOPING STUDENTS' ABILITIES IN MUSICAL ACTIVITY

Abstract. Based on the analysis of studies of domestic and Western authors, a new view is proposed on solving the problem of developing the abilities of students of different age groups in musical activity. The uneven development of abilities in the structure of the general artistic giftedness of the individual has been established. In addition, in the practice of musical performance, a paradox is considered when the presence of a specific ability (absolute pitch) interferes with the successful manifestation of other abilities. In the process of work, it was found that the aesthetic sense and artistic taste of students from different ethnic groups, being a "projection" of personality traits and a reflection of her musical abilities, do not directly correlate with their ethnicity. At the same time, aesthetic preferences and students' assessment of musical works do not always depend on the ethnic coloring of music.

Keywords: abilities, structure of abilities and giftedness, musical activity, students, ethnicity, personality.

Как показывает анализ современной отечественной и западной литературы проблема развития способностей учащихся разных возрастных групп в музыкальной деятельности является объектом внимания значительного количества исследователей [Бочкарев, 2006; Голубева, 2005; Гарднер, 2007; Кирнарская, 2004; Мозгот, 2017; Теплов, 2003; Цагарелли, 2008; Цыпин, 2017; Шадриков, 2020; Rickard, 2004; Swanwick, 2011]. Под способностями понимаются в первую очередь те свойства и качества личности, которые помогают добиться успеха в конкретных видах музыкальной деятельности (исполнительской, композиторской, слушательской).

Опытная работа проводится в Институте искусств Адыгейского государственного университета, начиная с середины 80-х гг. по настоящее время.

В нашем исследовании мы столкнулись с проблемой, когда наличие определенных способностей учащихся не всегда ведет к успеху в музыкальной деятельности. Поясним сказанное. В практике обучения некоторых студентов-музыкантов, представителей разных этносов в Институте искусств мы неоднократно наблюдали неумение, граничащее с нежеланием освоения игры и пения по нотам, при достаточно развитом уровне ладового слуха – как базовой способности в структуре музыкальной одаренности. Об этом свидетельствовали успешные выступления на концертах с исполнением двухголосных композиций без музыкального сопровождения (вокал) и пьес на национальной адыгской гармонике (пшине).

Проще всего можно бы было объяснить такие факты преобладанием в музыкальной культуре народа до самого последнего времени (в данном случае – адыгов бесписьменной традиции – *В.М.*). Однако и при обучении русских студентов такие примеры имели место. То есть студенты «упрямо» осваивали технику пения, игры с голоса, зная при этом ноты. Скорее всего, здесь уже должна идти речь не только об отсутствии определенных волевых качеств, наличия лени, но и о неспособности перейти с репродуктивного уровня мышления на когнитивный, избавиться от прямого подражания педагогу как пения с голоса, так и игры на музыкальном инструменте. Характерно и то, что у этих же студентов нами был зафиксирован достаточно высокий уровень развития другой важной музыкальной способности – ритмического чувства при слабом уровне слуховых ассоциативных представлений. Так присутствие одних, достаточно развитых музыкальных способностей, вполне сочетается с наличием других, менее развитых способностей. Точнее, можно утверждать о неравномерности развития способностей в структуре общей художественной одаренности личности.

Еще одна особенность проявления музыкальных способностей была зафиксирована в процессе восприятия музыкальных произведений студентов с разным уровнем профессиональной подготовки. Так у студентов с подготовкой в объеме неполной музыкальной школы в ответах преобладала эмоциональная компонента, в то время как студенты с подготовкой в объеме музыкального колледжа в своих ответах демонстрировали кроме эмоциональных реакций на музыку и выраженное стремление к осмыслению музыкального произведения. Здесь нам видится подтверждение идеи автора теории множественного интеллекта Г. Гарднера о том, «чем более глубокое музыкальное образование получил человек, тем больше вероятность того, что при решении задачи, с которой новичок справился бы с помощью механизмов правого полушария, он будет задействовать, хотя бы частично, механизмы левого» [Гарднер, 2007, с. 171]. То есть у студентов с более высоким уровнем профессиональной подготовки в процессе музыкального восприятия в работу активно включается левое полушарие, ответственное за интеллектуальную деятельность.

Более того, в практике музыкального исполнительства широко известны примеры, когда одни способности даже мешают успешному проявлению других способностей. Они связаны с наличием, так называемого абсолютного слуха. Автор данного исследования, обладающий этой способностью, в своих выступлениях на публике, играя на аккордеоне с клавишами одного цвета, испытывал значительные трудности, чтобы точно технически исполнить музыкальные произведения, не смотря на клавиатуру. То есть было необходимо полностью играть вслепую. С другой стороны, абсолютный слух как способность остро необходим дирижеру и композитору для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Ряд интересных наблюдений был нами получен при исследовании ценностных предпочтений и музыкальных вкусов представителей разных этносов. Оно было проведено со студентами (профили «музыка» и «изобразительное искусство») Института искусств Адыгейского государственного университета Музыкальный вкус рассматривался как способность выражения оценочного суждения и проявления избирательного отношения к произведениям музыки, искусства на основе системы ценностных предпочтений. Особенностью работы являлось то, что в Институте искусств Адыгейского государственного университета естественно сложилась самобытная социальная среда. Особенностью её стало приобщение студентов-музыкантов к изобразительной деятельности в виде постоянного оказания помощи в проведении и организации художественных выставок, в то время как студенты изобразительного отделения выступают в роли музыкантов-исполнителей в музыкальных спектаклях, мюзиклах и т.д. В соответствии с этим целью нашей опытно-экспериментальной работы стало формирование системы эстетических ценностей и художественного вкуса студентов двух профилей. В процессе опытной работы было выдвинуто предположение, что эстетическое чувство и художественный вкус студентов представителей разных этносов не напрямую соотносятся с их этнической принадлежностью, а эстетические предпочтения и оценка студентами музыкальных произведений не всегда зависят от этнической окрашенности музыки. Для проверки выдвинутого предположения использовались специально разработанные нами шкалы семантического дифференциала (СД) в целях оценки уровня развития художественного вкуса на основе анализа музыкальных примеров и анкета на выявление уровня развития музыкально-эстетической эрудиции студентов в зависимости от степени их включённости в моноэтническую среду.

Перед описанием содержательных характеристик предложенных шкал отметим ряд факторов, влияющих по нашему предположению на выраженность художественного вкуса личности. Под ним понималась способность дать мотивированную оценку произведению музыки и других видов искусства с позиции «прекрасное-безобразное» в соответствии с собственными нравственно-этическими критериями. В этих целях были использованы собранные нами данные с включением методики диагностики уровня развития художественного вкуса. Назначение данной методики – определение характеристик психоэмоционального, экзистенциального и этико-эстетического уровней художественного вкуса студентов. Все эти уровни объединяет эмоциональный тон образного переживания музыки. Определение характеристик художественного вкуса осуществлялось при помощи оценок тестируемыми студентами звучащего музыкального произведения. Методика представляет собой шкалы с набором утверждений, описывающих признаки, которые характеризуют психоэмоциональное состояние, соматические ощущения, пространственно-временной опыт восприятия художественных произведений, нравственно-этические и эстетические суждения по поводу музыки, отношение человека к различным музыкальным явлениям. Это позволило сделать опросник многопараметрическим, но с небольшим числом пунктов (5). В методике есть следующие шкалы: Эн (эмоциональное-неэмоциональное); Тх (тёплое-холодное); Бд (близкое-далёкое); Вн (высокое этически-низкое); Кн (красивое-некрасивое).

Своё согласие с каждым приведённым суждением испытуемые выражали по 9 позициям: в высшей степени отрицательно; очень отрицательно; отрицательно; почти не отрицательно; равнодушно; немного положительно; положительно; очень положительно; в высшей степени положительно. От -4 до +4. Оценка -4 свидетельствовала о наиболее высокой степени невыраженности (отсутствии) конкретного качества звучащей музыки, в то время как оценка +4 – о максимально яркой степени выраженности качества музыкального примера. Оценка 0 – являлась «индикатором» нейтрального отношения.

Например, шкала «неэмоциональное-эмоциональное»: -4 – музыка вызывает очень яркие отрицательные эмоции; -3 – музыка вызывает яркие отрицательные эмоции; -2 – музыка вызывает отрицательные эмоции; -1 – музыка вызывает незначительные отрицательные эмоции; 0 – музыка не вызывает никаких эмоций; +1 – музыка вызывает незначительные положительные эмоции; +2 – музыка вызывает положительные эмоции; +3 – музыка вызывает сильные положительные эмоции; +4 – музыка вызывает очень сильный эмоциональный отклик на уровне катарсиса.

Шкала «некрасивое-красивое»: -4 – эстетически полностью не приемлю; -3 – очень некрасивое; -2 – некрасивое; -1 – минимально некрасивое; 0 – эстетически нейтральное; +1 – довольно красивое; +2 – красивое; +3 – очень красивое; +4 – вызывает восторг.

Таким образом, предлагаемый нами опросник имел следующий вид: I. Эмоциональное – неэмоциональное (сильное – слабое эмоциональное воздействие). II. Тёплое – холодное (психосоматические ощущения). III. Близкое – далёкое (пространственно-временное, экзистенциальное). IV. Этичное – неэтичное (высокое – низкое). V. Красивое – некрасивое (прекрасное – безобразное).

Первая и вторая предложенные шкалы направлены по нашей идее на измерение психофизиологических характеристик музыкального вкуса тестируемых. Первая – на самооценку эмоционального впечатления от звучащей музыки. Задачей второй шкалы была фиксация психосоматических ощущений от музыкального произведения (кожно-гальванического рефлекса, «реакции «жар-холод», «мурашки по коже» и т.д.) Третья шкала основывалась на оценке экзистенциального опыта у студентов восприятия и переживания музыкальных произведений, определённое место среди которых должен был занимать и звучащий музыкальный пример. Задачей четвёртой шкалы была возможность, по мнению испытуемых, применения предложенного музыкального примера в этическом воспитании учащихся разных возрастных групп. Включение пятой шкалы было обусловлено задачей замера эстетических реакций студентов на конкретную музыку.

В итоге, методика измерения уровня развития художественного вкуса представляла собой движение по вертикали от более низких психоэмоциональных, психофизиологических параметров (I и II шкалы), через «экзистенциальные» (III шкала) к высоким «этическим» (IV) и эстетическим параметрам оценки музыки на уровне суждения вкуса (V шкала).

В соответствии со сказанным художественный вкус представляет собой сложный континуум переживаний музыкальных произведений, от неявных психоэмоциональных ощущений, до лично окрашенных и мотивированных оценок, суждений, направленных на постижение смысла музыки как вида искусства.

Объектами шкалирования являлись примеры музыкального фольклора: «Песня при чесании шерсти» (кабардинская); «Ай, во поле липенька» (русская); «Адыиф» (адыгская); «Сеял мужик просо» (белорусская).

В результате анализа полученных оценок музыкальных произведений методом СД было установлено, что когнитивная сложность музыкальных примеров прямо коррелировала с их эмоциональной оценкой на высоком уровне $r = 0,89$. Глубина проникновения в художественный образ музыкального произведения определяла и эмоциональное отношение к нему, а позитивное отношение поддерживало высокий уровень эмоциональной реакции в виде стремления, желания осмыслить музыку, разобраться в ней. Инвариантом связи между оценкой «художественности» музыкальных примеров (художественность в виде придания исходной идее именно художественного смысла и адекватного его воплощения в музыкальном произведении) и суждением вкуса являлся эмоциональный тон или образное переживание музыки. Представляется важным, что в процессе восприятия музыки была установлена идентичность эмоционально-образного переживания у представителей различных этнических культур.

Критериями, в соответствии с которыми определялись уровни развития эстетической ценностной сферы и этнической принадлежности студентов-художников выступали: этническая принадлежность; наличие музыкальной подготовки; корреляция показателей психофизиологических, этических и эстетических параметров шкалы СД. В результате опытной работы было установлено, что по критерию этническая принадлежность личности: а) этнически русские без музыкальной подготовки выше оценивали адыгскую музыку (соответственно 112 и 57 баллов); б) 26,6% участников выборки вообще не улавливали этнической специфики музыкальных примеров мелодий без аккомпанемента. То есть требовалось играть мелодии с аккордовым сопровождением.

По критерию – наличие музыкальной подготовки этнически русские с музыкальной подготовкой практически равно оценивали русские и адыгские музыкальные примеры (соответственно, 32 и 28 баллов).

По критерию корреляция показателей психофизиологических, этических и эстетических параметров шкалы СД картина выявилась достаточно неоднозначная. Так, студенты с наличием музыкальной подготовки устанавливали преобладание удельного веса психо-эмоциональных показателей над этико-эстетическими ($r = 1,23$), в то время как у студентов без музыкальной подготовки это преобладание было выражено несколько менее ярко ($r = 1,14$). Однако общий смысл высказываний (оценок) понятен: и в том и в другом случае установлена первичность эмоциональной реакции на музыку, а после этого стремление к её осмыслению.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Развитие способностей личности в музыкальной деятельности было и остается одной из актуальных проблем современного отечественного и западного образования и воспитания. При этом, наличие одних развитых музыкальных способностей, вовсе не отрицает присутствия других, относительно мало-

развитых способностей, То есть можно утверждать о неравномерности развития способностей в структуре общей художественной одаренности личности. Кроме того, в практике музыкального исполнительства известен парадокс, когда наличие конкретной способности (абсолютный слух) даже мешает успешному проявлению других способностей.

Лонгитюдное исследование уровня развития музыкальных ценностей учащейся молодёжи показало, что музыкальный вкус является одной из значимых ценностей личности в этот возрастной период. В этом отношении музыкальный вкус становится своеобразной «проекцией» качеств личности и отражением её музыкальных способностей.

В итоге проведения опытной работы подтвердилось предположение, что эстетическое чувство и художественный вкус студентов представителей разных этносов не напрямую соотносятся с их этнической принадлежностью, а эстетические предпочтения и оценка студентами музыкальных произведений не всегда зависят от этнической окрашенности музыки.

Библиографический список

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. Москва : Классика, XXI, 2006. 352 с.
2. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна : «Феникс+», 2005. 512 с.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва : И.Д. Вильямс, 2007. 512 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. 544 с.
5. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва : Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
6. Мозгот В.Г. Человек в мире музыки: коллективное и индивидуальное. Москва : МПСУ, 2017. 392 с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва : Наука, 2003. 379 с.
8. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Санкт-Петербург, 2008. 212 с.
9. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства. Москва : Юрайт, 2017. 203 с.
10. Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва : ИП РАН, 2020, 182 с.
11. Rickard N.S. Intense emotional responses to music: A test of the physiological arousal hypothesis // *Psychology of Music*. 2004. Vol. 32 Pp. 371-388.
12. Swanwick K. *Teaching Music Musically*. Routledge ; 1 edition, 2011. 128 p.

УДК 373.2

Н.Г. Молодцова

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности краеведческих исследований обучающихся в аспекте развития продуктивного (творческого) мышления; анализируются особенности и функции педагога в этом процессе.

Ключевые слова: краеведческий материал, фасилитатор, исследовательская деятельность, творческое мышление, креативная среда, обучающиеся, креативность.

N.G. Molodtsova

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LOCAL AREA STUDIES

Abstract. The article considers the peculiarities of local history research of students in the aspect of the development of productive (creative) thinking; analyzes the specifics and functions of the teacher in this process.

Keywords: regional history material, facilitator, research activity, creative thinking, creative environment, students, creativity.

Проблема развития творческого мышления в настоящее время особенно актуальна, так как поток воздействующей на ребёнка информации, представленной в готовом виде, приводит к появлению клиповости мышления, которое отличается поверхностностью, лоскутообразностью и несамостоятельностью. У обучающихся теряется способность к анализу и глубине восприятия, обработке и пониманию инфор-

мации. Между тем все больше требуются люди, готовые не только потреблять и сохранять информацию, но и самостоятельно её создавать, находить, анализировать, структурировать, интерпретировать. Это возможно при наличии у человека хорошо развитого творческого (продуктивного) мышления, креативности.

Проводя дефиницию понятия «креативность», мы опираемся на идеи Е.П. Торренса [Torrance, 1965], согласно которым она рассматривается как процесс решения проблем, начинающийся с появления чувствительности к ним, ощущение дефицита или несоответствия имеющейся информации, выдвижение гипотез о возможных способах решения, их проверка, отклонение, нахождение решения и формулирование интерпретации, сообщение результатов. Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике показал, что творческое мышление трактуется прежде всего как продуктивное, создающее, дающее новое решение проблемной ситуации, помогающее находить альтернативные пути решения на когнитивном уровне, способность самостоятельно мыслить, создавать новый продукт в процессе мыслительной деятельности. В качестве показателей творческого мышления рассматривают: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных), любознательность (чувствительность, «сензитивность» к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы. Творческое мышление также рассматривается как «универсальная познавательная способность» (по Дж. Гилфорду [Гилфорд, 1965]), которая включает процессы преобразования когнитивного опыта и создания нового. В акте творческого мышления исследователи выделяют ведущие характеристики, последовательно выступающие на каждом этапе этого процесса: на I этапе - аналитическую способность мышления, способность к анализу проблемы; на II этапе - совокупность ситуативности, воображения, интуиции и инсайта как способности к рекомбинациям и синтезу при «высокоскоростной» бессознательной обработке информации; на III этапе - способность репрезентировать продукт бессознательной обработки в сознание («озарение»); на IV этапе - аналитико-синтетическая способность мышления, способность провести анализ полученного продукта и вторичный синтез (решение проблемы) на сознательном уровне.

Развитию продуктивного мышления у детей способствуют проблемные методы обучения, исследовательская деятельность, создание особой креативной среды, которая отличается такими параметрами, как проблемность, неопределённость, принятие и безоценочность. Особое внимание исследовательской деятельности учащихся уделяют в своих работах Д.Б. Богоявленская [Богоявленская, 2009], А.О. Карпов [Карпов, 2018], И.А. Зимняя [Зимняя, 2001].

Богатый ресурс для развития творческого мышления учащихся, на наш взгляд, содержит краеведческий материал, поскольку имеет ряд отличительных особенностей. Краеведческий материал обладает достаточной степенью неопределённости, поэтому можно выстраивать несколько гипотез, имеющих разный уровень допущений и достоверности.

Краеведческие исследования дают возможность использовать разные методы исследования и сбора информации, как эмпирические, так и теоретические, поскольку эта деятельность подразумевает работу с музейным материалом, текстами, методы опроса, анкетирования, составление интервью и интервьюирование. Это в свою очередь требует развития творческих способностей как в интеллектуальном, так и в социальном плане.

Обучающие могут встретиться в процессе краеведческих исследований с таким материалом, который невозможно получить из других источников информации, имеют возможность побывать в разных ролях и позициях исследователя, например, в роли археолога, который может обнаружить старинный предмет и столкнуться с проблемой её идентификации. Это в свою очередь актуализирует познавательную мотивацию в структуре творческой деятельности и активизирует работу продуктивного мышления.

Кроме того, для развития продуктивного мышления важно, чтобы дети видели определенный результат своей деятельности – сам продукт творческого мышления, креативного процесса. В качестве продукта краеведческих исследований могут быть мультимедийные презентации, статьи и даже, как показала наша практика, созданные самими детьми детские туристические проекты.

Для активизации развития у учащихся в процессе выполнения краеведческих исследований продуктивного мышления педагогу необходимо занять особую позицию – позицию фасилитатора, [Молодцова, 2022; Тивикова, 2020] создающего креативную среду, способствующего активизации познавательной деятельности учащихся, помогающего им переводить информацию в личные знания, обеспечивающего поддерживающие условия для их саморазвития. Мировоззрение такого педагога во многом определяется идеей К. Роджерса о том, что ресурс развития человека заложен в нём самом, а педагог в первую очередь должен помогать, поддерживать ребёнка в процессе развития, облегчать «трудную работу роста» (К.Роджерс). Фасилитатора отличают такие качества, как доверие ученику, его безусловное принятие, толерантность к инакомыслию, открытость к мыслям, чувствам, переживаниям, эмпатия. Педагог в про-

цессе исследовательской деятельности обучающихся оказывает пошаговую помощь трёх видов: направляющую, стимулирующую и обучающую. Причём, по мере повышения самостоятельности ребёнка при выполнении исследовательской деятельности, степень помощи сокращается, вплоть до полной минимизации. И, напротив, при возникновении затруднений в процессе сбора, поиска информации, в процессе сравнительно-сопоставительной работы учащихся, помощь учителя должна увеличиваться.

Процесс краеведческого исследования аналогичен процессу решения творческой задачи и может рассматриваться в соответствии с этапами креативного процесса: сбор информации; выдвижение гипотез относительно исследуемого объекта, времени его создания, особенностей архитектурного стиля и т. д.; анализ гипотез и принятие решения относительно выдвинутого предположения

В качестве иллюстрации приведём пример развития творческого мышления учащихся 5 и 7 классов города Москвы Евгения П. и Арсения П. в процессе краеведческого исследования «Загадки и тайны старинного села Вармалей». Перед началом работы ученики с направляющей помощью руководителя сформулировали перед собой цели и задачи исследования, куда вошли: установить, когда и как возникло село; изучить представления местных жителей о происхождении названия села; выявить особенности жизни и быта местных жителей в прошлые времена; изучить особенности местного диалекта.

Первый этап был посвящён сбору и поиску информации. Для этого учащиеся под руководством наставника совершили краеведческую экспедицию в село, посетили архив Нижегородской области, муниципальный краеведческий музей, изучили интернет ресурсы, ревизские сказки XVI-XVII века, рассматривая информацию с точки зрения истории возникновения села, его особенностей, провели опрос местных жителей относительно его названия, а также собирали легенды, связанные с данной местностью. На этом этапе у учащихся активно развивалась такая характеристика творческого мышления как способность к анализу проблемы.

Второй этап был посвящён выдвижению и анализу гипотез. В процессе этого были задействованы такие особенности творческого мышления как совокупность ситуативности, воображения, интуиции и инсайта как способности к рекомбинациям и синтезу при обработке информации; способность репрезентировать продукт бессознательной обработки в сознание. Учениками были выдвинуты следующие гипотезы: название села является мордовским топонимом; село возникло на рубеже XVI и XVII веков; вероисповедание местных жителей имело свои отличительные особенности.

В процессе исследования дети столкнулись с легендами, связанными с данной местностью. Чтобы эмпирическим путём проверить состоятельность некоторых легенд, учащимися под руководством наставника была предпринята попытка совершить археологические раскопки с помощью домашнего металлодетектора, вследствие чего было обнаружено пушечное ядро XVI века, что послужило дополнительным эмоциональным стимулом для развития творческого мышления. Также удалось обнаружить на подволокне старого дома рубель, псалтырь на старославянском языке 1884 года, старинный фонарь. При идентификации найденных артефактов у учащихся были задействованы все мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация) и особенности продуктивного мышления (самостоятельность, гибкость, полнота, аргументированность).

На третьем этапе учащимися осуществлялись обработка и систематизация полученных результатов исследования согласно выделенным ими в начале работы критериям и задачам, был по-своему систематизирован материал относительно исторических вех развития этого села от XVI до XXI века, сделаны выводы о том, что гипотезы подтвердились, составлен мини-словарь местных диалектов. При этом развивалась аналитико-синтетическая способность мышления, способность провести анализ полученного продукта и вторичный синтез (решение проблемы) на сознательном уровне. Обобщая полученные в ходе краеведческого исследования результаты, участники использовали литературные формы творчества: составление синквейнов, сочинение катренов и частушек про старинное село, написание статей. Следует отметить, что такая работа подразумевает самостоятельность детей при осмыслении и изложении полученных данных, поскольку взять готовую информацию, списать неоткуда.

В процессе краеведческого исследования ребята вышли на идею создания туристического проекта для детей «Вармалейский паужин». Под руководством наставника участники исследования составили сценарий туристического маршрута, выделили его этапы, разработали экскурсию, квест, мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству. Данный проект можно рассматривать как значимый продукт творческого мышления участников, популяризирующий результаты исследования и знакомящий других детей с историей малой родины для формирования их гражданской идентичности [Молодцова, 2020].

Результаты этого исследования получили высокую оценку и заняли призовое место в культурологической Всероссийской Олимпиаде 2022 года. Реализация данного подхода на практике позволила поставить учащихся на позицию настоящих творческих исследователей и сделать вывод, что для развития продуктивного мышления обучающихся хорошим стимулом и ресурсом является краеведческий матери-

ал, так как он изначально содержит в себе неопределённость, проблемность, что в свою очередь создаёт подлинную креативную среду, которая стимулирует работу творческого мышления. У детей появляется естественная потребность в самостоятельности мышления в ходе исследования, им приходится гибко варьировать гипотезами, анализировать их со всех сторон, искать доказательную базу для подтверждения или опровержения каждой из них, развивается умение обобщать и классифицировать полученную (добытую) информацию, выстраивать суждения и умозаключения. В процессе краеведческих исследований активно развиваются все личностные критерии творческого мышления (качества ума), выделенные Е. Торренсом [Torrance, 1965]: способность видения проблемы, оригинальность, гибкость, антиконформизм мышления, лёгкость ассоциирования и генерирования идей, воображение, способность к переносу знаний и умений в новые условия, готовность памяти в аспекте овладения достаточно большим объёмом хорошо систематизированных знаний, диалектичность и критичность мышления.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей // Д.Б. Богоявленская. Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики: сб. лекций и семинаров Всерос. науч. шк. для молодёжи. Москва, 2009. С. 14-28.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. Москва : Прогресс, 1965. 14 с.
3. Зимняя И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. Ижевск : ИЦПКС, 2001. 125 с.
4. Карпов А.О. Два типа раннего вовлечения школьников в научно-исследовательскую деятельность // Педагогика. 2018. № 5. С. 52-60.
5. Молодцова Н.Г., Попов Е.П. Развитие продуктивного мышления обучающихся в процессе исследования памятников культурного наследия родного края // Проблемы и перспективы развития начального образования: сборник статей по материалам 2-ой Всероссийской научно-практической конференции (19 апреля 2022 года). Нижний Новгород : Мининский университет, 2022. С. 207-215.
6. Молодцова Н.Г., Попов Е.П. Краеведческие исследования учащихся как средство формирования основ гражданской идентичности // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Нижний Новгород : НГПУ, 2020. С. 180-183.
7. Тивикова С.К. Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования / С.К. Тивикова, И.И. Бондарева, О.В. Колесова // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 74–79.
8. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // Daedalus: Creativity and Learning. 1965.

УДК 159.9

А.В. Морозов

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается дефиниция «творческие способности», являющаяся, по мнению автора, ключевой в системе подготовки будущего педагога, а также выполняющая приоритетную роль как в процессе становления, так и во всей последующей профессиональной преподавательской деятельности, в целом. Творческие способности, основу которых составляет феномен «креативности», имеют важное значение для развития личности педагога, его эффективной работы после получения соответствующего уровня образования, опирающегося на современную парадигму «образование через всю жизнь». Уровень сформированности и развития творческих способностей является для современного педагога своеобразным ориентиром успешности всей его будущей профессиональной деятельности, приобретающим особое значение в условиях цифровизации образовательного процесса и всё более широким внедрением дистанционного формата обучения.

Ключевые слова: творческие способности, педагог, профессиональная деятельность, креативность, обучающиеся, творческий потенциал, образовательный процесс, педагогическая деятельность, дистанционный формат обучения, цифровизация.

CREATIVE ABILITIES AND THEIR ROLE IN THE FORMATION AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF A TEACHER

Abstract. The article considers the definition of «creative abilities», which, according to the author, is key in the system of training a future teacher, as well as performing a priority role both in the process of formation and in all subsequent professional teaching activities in general. Creative abilities, which are based on the phenomenon of «creativity», are important for the development of a teacher's personality, his effective work after receiving an appropriate level of education, based on the modern paradigm of «education through life». The level of formation and development of creative abilities is for a modern teacher a kind of guideline for the success of all his future professional activities, which is gaining special importance in the conditions of digitalization of the educational process and the increasingly widespread introduction of distance learning.

Keywords: creative abilities, teacher, professional activity, creativity, students, creative potential, educational process, pedagogical activity, distance learning format, digitalization.

Процесс подготовки будущих педагогов в соответствии с современными Федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС) всех уровней нацелен на формирование у обучающихся вполне определённого набора компетенций [Морозов, 2019], что предполагает овладение ими комплексом конкретных знаний, умений и навыков. Вместе с тем, считаем необходимым отметить, что формированию и развитию творческих способностей, являющихся, по нашему глубокому убеждению, ключевой отправной точкой во всей системе подготовки сегодняшнего студента – будущего педагога, выполняющей приоритетную роль как в процессе становления, так и во всей последующей профессиональной преподавательской деятельности, в целом, уделяется явно недостаточное внимание.

Невзирая на достаточно большое количество предпринятых исследований и публикаций по заявленной нами проблеме [Башина, 2013; Богоявленская, 2002; Креативность, 2013; Любарт, 2009; Морозов, 2003; Турбина, 2017; Усольцева, 2018; Фромм, 2004; Шадриков, 2021; Шилова, 2022], творческие способности не являются приоритетной, ключевой компетенцией, закреплённой во ФГОС, которой должен овладеть будущий специалист в сфере отечественного образования. Более того, как показывает практика, на сегодняшний день гораздо легче и спокойнее живётся посредственности, нежели креативному, неординарному коллеге, имеющему своё мнение и свою оригинальную, отличающуюся от других, точку зрения. Более того, руководители нередко стараются избавиться от такого креативного и, в силу этого, не вполне предсказуемого, подчинённого, так как «договориться» гораздо легче с человеком, не склонным иметь свою собственную точку зрения по тому или иному вопросу, а также не отличающегося особой оригинальностью ума и склонностью к генерированию новых идей.

Некоторыми авторами, непосредственно, отмечается тот факт, что сегодня «нельзя отрицать противоречия между острой потребностью в креативных педагогах, с одной стороны, и системой общепедагогической подготовки, не использующей в полной мере возможности творческого самовыражения для его становления, с другой стороны; противоречия между объективными потребностями преобразования процесса формирования личности на основе осмысления его сущности как процесса развития творческой личности и существующими подходами в подготовке студентов к творческому решению стоящих перед ними проблем» [Шилова, 2022].

Несмотря на имеющиеся в научной среде до сих пор различия в подходах к определению понятия «креативность», как и к пониманию обозначенного феномена, в целом, практически все отечественные исследователи единодушны в том, что основой творческих способностей является именно креативность. Именно поэтому рассмотрение проблемы формирования и развития творческих способностей как у студентов, обучающихся по направлениям подготовки будущих педагогов, так и у дипломированных преподавателей (особенно, в период их становления в педагогической профессии и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности), невозможно без учёта и опоры на «творческую», являющуюся основой творческого потенциала личности, о чём пишут многие авторы, исследующие указанную выше проблему [Буренина, 2015; Мартишина, 2009; Морозов, 2006; Сергейчик, 2022; Скворцов, 2016], подчёркивая мысль о том, что современному педагогу в условиях глобальной цифровизации образовательного пространства, повсеместного широкомасштабного внедрения дистанционных образовательных технологий [Гиль, 2020а; Гиль, 2020б; Морозов, 2022а; Морозов, 2022б; Морозов, 2022в; Морозов, 2021], чрезвычайно важно уметь гибко реагировать и перестраивать различные аспекты своей педагогической деятельности, максимально быстро адаптируясь к новым реалиям, изменяющимся требованиям и различным новомодным веяниям, спускаемым «сверху».

Чего стоят только бесконечные изменения ФГОСов со всё возрастающим количеством «плюсов», под каждый из которых педагогам необходимо в «пожарном» порядке – в суете и спешке переформатировать рабочие программы учебных дисциплин, учебно-методические комплексы, а, вместе с ними, фонды оценочных средств и всё, что с этим связано. При этом, мало кого озадачивает тот факт, что на реальную педагогическую работу, подразумевающую непосредственное воплощение в жизнь процессов воспитания, обучения и развития обучающихся, времени у преподавателя остаётся всё меньше, а различного рода «околопедагогических» проблем – всё больше.

Что касается проблемы подготовки педагогов к реализации воспитательных функций в сфере образования [Морозов, 2021], то она и вовсе никак не решается, что, в плачевном итоге привело к отсутствию реальной системы воспитательной работы в современных образовательных организациях всех уровней, так как за неё ни с кого не спрашивают. Во главу образовательного «угла» поставлен «его величество балл»: от него зависят надбавки учителей по результатам сдачи пресловутого ЕГЭ, именно на него, а, отнюдь, не на реальные знания, ориентируются обучающиеся и их родители в «борьбе» за красный диплом, золотую медаль и т.д.

Нередко и работодатели при приёме на работу ориентируются вовсе не на личные качества и реальный уровень способностей того или иного кандидата на вакантное место, а, как правило, на «цвет» и «качество» документа об образовании. Весьма расхожим является мнение о том, что чем в более «престижной» образовательной организации учился выпускник, тем более он образован, одарён и талантлив (раз смог поступить и выучиться), да, к тому же, с высоким «средним баллом». Как всё происходит на самом деле и какие «рычаги», где, кем, в какой последовательности и каким образом включаются на тех или иных этапах – думаю, не стоит рассказывать, тем более, что не этот, несомненно важный и заслуживающий отдельного, самого пристального внимания, аспект, является предметом нашего рассмотрения в данной статье.

Предметом нашего рассмотрения в настоящей статье являются творческие способности специалиста, избравшего для себя сложный и тернистый путь педагога, основу которых, по нашему глубокому убеждению, составляет феномен «креативности», на чём мы уже акцентировали внимание выше и исследованию которого посвятили уже более четверти века. Именно поэтому мы вполне намеренно «обнажили» ряд наиболее злободневных, на наш взгляд, проблем, имеющих самое непосредственное отношение к процессу подготовки будущего педагога, формированию и развитию у него креативности, имеющей, несомненно, важное значение как для развития личности, так и для эффективной и плодотворной педагогической деятельности, в целом.

Своеобразным ориентиром успешности всей будущей профессиональной деятельности современного педагога, приобретающим особое значение в условиях происходящей сегодня на наших глазах цифровизации образовательного процесса и всей системы образования, в целом, обусловленной всё более широким и повсеместным внедрением на всех уровнях образования дистанционного формата обучения, является уровень сформированности и развития творческих способностей субъектов образовательной деятельности [Морозов, 2018; Bashkireva, 2019] и, в первую очередь, у педагогов. Точно также как нельзя научить играть на скрипке, не умея этого, невозможно сформировать и развить у обучаемых творческие способности, не обладая ими и не стремясь к этому.

С учётом современной концепции «образование через всю жизнь» учиться, на самом деле, никогда не поздно и поэтому ни в коем случае не нужно стесняться своего возраста или уровня образования, достигнутого на определённом отрезке жизненного пути. Не менее важным аспектом, при этом, является осознание того факта, что знаний никогда не бывает достаточно, а в свете постоянно, весьма интенсивно и динамично развивающихся современных процессов и технологий, появления новых цифровых инструментов и контента, повышение и развитие своего персонального уровня предписано всем и каждому, вне зависимости от имеющихся званий, степеней и прочих регалий, а также должности и занимаемого положения.

В нашей стране, в отличие от некоторых других, отсутствуют возрастные ограничения на право получения гражданами знаний и овладения необходимыми компетенциями, в силу чего чрезвычайно широкое распространение и популярность получила система дополнительного профессионального образования [Морозов, 2012], позволяющая специалисту не только систематически и целенаправленно повышать уровень своей квалификации, но и овладеть новым видом деятельности, успешно освоив, при этом, программу профессиональной переподготовки. Исключительно важное место в обозначенном процессе, особенно в такой профессиональной сфере деятельности как педагогическая работа, необходимо уделить формированию и развитию креативности, являющейся ядром творческих способностей и творческого потенциала личности [Морозов, 2006]. Именно креативность личности «определяет её готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в си-

туации неопределённости» [Башина, 2013, с. 523], являясь внутренним персональным ресурсом, помогающим успешно адаптироваться в социуме и достичь вершины человеческих потребностей, заключающейся в личностной самоактуализации.

В исследованиях проблемы формирования и развития креативности и творческих способностей в профессиональной педагогической деятельности установлено, что одним из наиболее значимых компонентов является «совокупность умений решать нестандартные задачи, которые формируются в процессе проблемного обучения» [Скворцов, 2016, с. 177]. В этой связи, вовсе не случайно, одним из создателей теории креативности Дж. Гилфордом при перечислении параметров феномена «креативность», первым называется «способность к обнаружению и постановке проблем» [Гилфорд, 1965].

При этом, Ф. Баррон и Д. Харрингтон, несколько позднее отмечали, опираясь на материалы проведённых ими исследований, что «специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности являются их оригинальность, состоятельность, адекватность задаче и ещё одно свойство, которое может быть названо пригодностью – эстетической, экологической, оптимальной формой, правильно и оригинальной на данный момент» [Торшина, 1998, с. 127].

Резюмируя всё вышеизложенное, считаем необходимым подчеркнуть, что вне зависимости от уже сложившихся в последние десятилетия взглядов на природу и сущность творческих способностей [Богоявленская, 2002; Буренина, 2015; Морозов, 2003; Сергейчик, 2022; Турбина, 2017; Фромм, 2004], а также появившихся в последние годы новых психологических теорий способностей и одарённости [Шадриков, 2019], проблема, обусловленная изучением феномена «креативность», являющегося центральным понятием, лежащим в основе природы творческих способностей, по-прежнему, привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. По-прежнему не утихают споры и научные дискуссии вокруг этого необычного феномена, что лишь подчёркивает и доказывает его неординарность среди множества других, исследуемых психологической наукой.

Библиографический список

1. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Молодой учёный. 2013. № 4. С. 521-525.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
3. Буренина В.И. Формирование творческого потенциала будущего педагога в процессе становления личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 175.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С. 124-145.
5. Гиль А.В. Современные тенденции развития информатизации – цифровизации образования // В сборнике: Человек в цифровой реальности: технологические риски // Материалы V Международной научно-практической конференции, посвящённой 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Тверь : ТвГТУ, 2020. С. 306-310.
6. Гиль А.В., Морозов А.В. Дистанционное образование как тренд современного информационного общества // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы IV Межрегиональной научно-практической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А.Г. Буровой / Сост. И.А. Еремицкая. Астрахань : АГУ, 2020. С. 140-143.
7. Креативность как ключевая компетентность педагога / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль : ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
8. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. Москва : Когито-Центр, 2009. 215 с.
9. Мартишина Н.В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования: Дисс. ... докт. пед. наук. Рязань, 2009. 383 с.
10. Морозов А.В. Актуальные проблемы подготовки педагогов к реализации воспитательных функций в сфере образования // В сб.: Евразийский образовательный диалог. Материалы международного форума. Ярославль : ИРО, 2021. С. 160-165.
11. Морозов А.В. Дистанционный формат обучения в контексте вызовов XXI века // В сборнике: Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Калуга : КГУ, 2022. С. 28-32.
12. Морозов А.В. Использование информационных технологий в условиях цифровой трансформации при переходе образовательных организаций на дистанционный формат обучения // Человеческий капитал. 2022. Т. 2. № 5 (161). С. 73-80.
13. Морозов А.В. Развитие креативности субъектов учебно-воспитательной деятельности в современной образовательной среде // В сб.: Психология творчества и одарённости. Материалы всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. Москва : МПГУ, 2018. С. 351-356.

14. Морозов А.В. Современные подходы к проблеме формирования компетенций и компетентности // В сб.: Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах / Отв. редактор О.И. Кабалина. Москва : МГОУ, 2019. С. 63-69.
15. Морозов А.В. Сохранение здоровья как ресурса личностно-профессионального развития педагога в условиях цифровизации // В сборнике: Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. Сборник научных статей. Москва : ПИ РАО, 2022. С. 243-246.
16. Морозов А.В. Творческий потенциал преподавателя высшей школы как основа эффективной педагогической деятельности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 1. С. 89-92.
17. Морозов А.В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования. Москва : ИГУМО, 2003. 192 с.
18. Морозов А.В. Цифровой мир и влияние, оказываемое им на человека // В сборнике: Человек в условиях неопределённости. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Самара : СамГТУ, 2021. С. 195-205.
19. Морозов А.В., Коченко А.А. Роль и значение системы дополнительного профессионального образования в переподготовке современных специалистов // В сборнике: Евразийское пространство: приоритеты социально-экономического развития. Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. д.э.н, проф. В.П. Тихомирова. Москва : ЕАОИ, 2012. С. 580-584.
20. Сергейчик Л.И. Педагогические условия формирования креативности. URL : <https://de.dstu.edu.ru/CDOSite/ConfEng/articles%5Carticle14.htm> (дата обращения 24.09.2022).
21. Скворцов А.В., Комиссарова Т.С. Профессиональные творческие умения учителя-предметника как условие формирования творческих способностей учащихся // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 4-2. С. 173-180.
22. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 123-132.
23. Турбина Е.П. Реализация индивидуальных творческих способностей в педагогической деятельности у будущих учителей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 1 (33). С. 76-81.
24. Усольцева В.В., Шейхова М.С. Креативность, как составляющая часть подготовки конкурентоспособного педагога в системе высшего профессионального образования // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 6 (86). С. 71.
25. Фромм Э. Творческий человек // В книге: Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ. Москва : Айрис-пресс, 2004. 292 с.
26. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одарённости // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
27. Шадриков В.Д., Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Психология педагогических способностей. Ярославль, 2021.
28. Шилова А. Креативность в контексте профессиональной педагогической деятельности. URL : <https://pandia.ru/text/83/644/14614.php> (дата обращения 22.09.2022).
29. Bashkireva T.V., Bashkireva A.V., Morozov A.V. Features of the Educational Process Subjects Self-Actualization in the Conditions of Mastering the Profession of a Teacher // Proceedings of the First International Volga Region Conference on Economics, Humanities and Sports (FICEHS 2019). Atlantis press SARL. Advances in Economics, Business and Management Research. 2019. Vol. 114. P. 272-274.

УДК 159.9

Е.Л. Сергиенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АКТЕРСКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. На основе анализа научных работ и эмпирического опыта, полученного автором, предлагается рассмотреть проблематику психологического сопровождения актерского театрального профессионального образования. Предложен подход, согласно которому одаренность студентов – актеров эффективно реализуется в процессе профессионального обучения в условиях гармонизации образовательной среды, включающей личностно - профессиональное развитие студентов – актеров и педагогов. Психоло-

гическое сопровождение профессионального обучения может являться эффективным инструментом, влияющим на эффективное решение актуальных задач театрального образования - раскрытия творческого потенциала творческой личности студента – актера и расширения профессиональных социальных компетенций театрального педагога.

Ключевые слова: театральное образование, психологическое сопровождение, профессиональная готовность, творческий потенциал, коммуникативные навыки.

E.L. Serguienko

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF ACTING THEATRICAL PROFESSIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract. Based on the analysis of scientific papers and empirical experience obtained by the author, it is proposed to consider the problems of psychological support of acting theatrical professional education. An approach is proposed according to which the talent of student actors is effectively realized in the process of professional training in the conditions of harmonization of the educational environment, including the personal and professional development of student actors and teachers. Psychological support of professional training can be an effective tool that influences the effective solution of urgent problems of theater education - the disclosure of the creative potential of the creative personality of the student – actor and the expansion of professional social competencies of a theater teacher.

Keywords: theater education, psychological support, professional readiness, creative potential, communicative skills.

Вызовы современной жизни ставят представителей молодого поколения, вступающих в самостоятельную профессиональную жизнь, в сложные условия, требующие от них не только владения специальными умениями и навыками, отвечающими стандартам профессии, но в значительной степени охватывают различные аспекты личности профессионала. В силу этого в современной психологии труда значительное внимание уделяется изучению разнородных психологических детерминант профессионализма и профессионального становления.

Трудности психологического изучения актерской профессии связаны со сложными, неочевидными и неоднозначными путями достижения профессионализма [Леньков, 2016]. Выявлено, что, наряду с природной творческой одаренностью, достижение профессиональной эффективности в актерской профессии, связано с особенностями формирования профессиональной мотивации, мышления, совладающего поведения в стрессовых ситуациях, с уровнем развития коммуникативных навыков [Сергиенко, 2019]. Наблюдения за траекторией профессионального продвижения современных молодых актеров свидетельствуют о недостаточном уровне психологической подготовленности и психологической готовности молодых актеров результативно решать некоторые насущные профессиональные проблемы. Вместе с тем, реалии современного актерского образования свидетельствуют о том, что психологическое сопровождение актерской учебной профессиональной деятельности не находит значимого места в общей системе профессионального театрального актерского образования.

Интегральная характеристика человека с точки зрения его соответствия требованиям трудовой деятельности отражает его пригодность к данной профессии. Личностный принцип при исследовании закономерностей психологии искусства справедлив при изучении психологии актерского труда.

Психологическая сложность функциональных состояний, сопровождающих деятельность актера, вопросы формирования и всестороннего развития его личности в процессе профессионализации, аспекты психологической готовности к профессии составляют содержание научных исследований этой сферы в последнее время.

Индивидуально-психологические особенности типологии студентов - актеров: импульсивность в поведении, являющаяся следствием свойства экстраверсии с чертами холерического темперамента и высокими показателями нейротизма, распространенность черт характера истероидного типа («пик» на 3-й шкале СМИЛ), сопряженных с проявлениями эгоцентризма, претензиями на роль лидера, ориентированностью на внешнего наблюдателя. 49% студентов-актеров имеют холерический тип темперамента. Наблюдается ослабленность воли, преобладание яркости чувств, над их глубиной, что затрудняет профессиональное развитие актера и требует психокоррекции [Сергиенко, 2019]. Наличие положительной корреляции гиперстенического типа эмоционального напряжения и взрывного стиля поведения ставит актуальный вопрос о поиске средств, обеспечивающих возможности преодоления дезорганизующего влияния профессиональных стрессоров.

Уходом от сложностей и проблем в воображаемый мир представители актерской профессии решают задачу снижения уровня тревожности в условиях неопределенности профессиональной среды. Феномен отсутствия у актеров ясной идентичности и «размывания» Я-концепции влияет на способность представления о себе и своих психологических границах, ослабляет ориентацию на использование социальной поддержки. Механизмы личностной защиты в психической системе актеров требуют психологической коррекции, т.к. являются причинами, блокирующими оптимальное творческое состояние и влияющими на процесс работы над ролью [Гройсман, 2007]. Сложная организационная структура театральной реальности наряду с индивидуально – психологическими особенностями актерской профессиональной типологии в случае недостаточно сформированных ресурсов совладания с трудностями, приводят к профессиональному выгоранию. Негативное изменение актерской личности нередко происходит в определенном направлении, задаваемом спецификой профессиональной деятельности. Профессиональная деформация в актерской профессиональной среде может проявляться как апатия, избегание творческой активности, хронические стрессовые и маргинальные состояния, профессиональная стагнация, конфликтность и другие деструктивные профессиональные коммуникации и т.д. [Davison, 2018].

Требуется подчеркнуть, что в творческих профессиях личностный и мотивационный факторы играют особую роль, в значимой степени определяющие профессиональную эффективность. Особого внимания заслуживает рассмотрение проблематики учебной и профессиональной мотивации студентов-актеров. На средних курсах отмечается ее трансформация в направленности к снижению мотивации к достижениям и готовности к риску, создавая препятствия для эффективной реализации творческого потенциала [Davison, 2018].

Отмечая психологические сложности актерской профессиональной сферы, вместе с тем, не следует забывать и о противоречивом характере актерского труда. Как точно подмечено А.И. Савостьяновым, иногда профессиональные трудности в актерской деятельности, такие, как фрустрация, эмоциональная напряженность, не только мешают, а, наоборот, способствуют эффективному творческому самовыражению. Предрасположенность Я-концепции актера к принятию потрясений и дальнейшему приспособлению к ним является залогом развития не только профессионального, но и личностного потенциала [Савостьянов, 2007]. Однако даже этот положительный фактор развития требует в условиях театрального профессионального образования психологического надзора. Профессионально акцентируя внимание студентов на ресурсах и рисках, специалист создает основы психологической безопасности для эффективного осуществления будущих актеров в профессии.

Творческий характер актерской профессии определяет необходимость формирования «обогащенной» и гармоничной образовательной среды. Под образовательной средой понимается вся «совокупность определенных условий организации образовательного процесса», «совокупность деятельностных и коммуникативных актов взаимоотношений участников образовательного пространства» [Баева, 2002].

Содержательно образовательная среда театрального вуза предполагает очевидность непосредственной субъективной ее обусловленности – отдельная личность может сама создавать эту среду. В равной степени это могло бы относиться к студентам, к преподавательскому составу, к специалистам, обеспечивающим психологическое сопровождение учебной профессиональной деятельности. Высокий уровень личностной включенности в деятельность, прозрачность и близость межличностных границ при общении, немногочисленность среды, «творчество» ее участников. Все эти факторы одновременно определяют как ресурсы развития образовательной среды, так и наличие рисков.

Педагогическая наука выделяет основные сферы, влияющие на эффективное функционирование образовательной среды: внутренние условия, личностные факторы (интересы, потребности, цели, достижения, потенциал личности и т.п.); внешнее окружение (содержание образования, психологическая безопасность образовательной среды, инновационный контекст и т.п.); взаимоотношения с педагогами (наставничество, мотивирующая поддержка и т.п.) [Артеменко, 2010; Баева, 2002; Федотенко, 2015 и др.].

Уверенность в своих потенциальных творческих возможностях является важным условием для профессионального, личностного развития и удовлетворенности процессом и качеством обучения студентов - актеров. В сложных условиях деятельности чувство уверенности питает творческий потенциал личности, который включает ее скрытые резервные возможности, ее актуализированные способности, а также совокупность знаний, умений, навыков, обуславливает формирование и развитие профессиональных компетенций личности. Чувство уверенности является залогом формирования адаптационных способностей студентов и влияет на успеваемость, на усвоение знаний, на физическое и психическое здоровье.

Сферой, влияющей на удовлетворенность процессом и качеством обучения учащихся, является взаимоотношения с педагогами. Рассматривая психологические аспекты совместной театральной деятельности, выделяя коллективно-индивидуальный способ ее осуществления, необходимо подчеркнуть

значимую роль стиля руководства, влияющего не только на систему оценки деятельности исполнителей, но и является важнейшим фактором формирования благоприятного социально-психологического климата в творческом коллективе. В теории социального научения поведение значимых других рассматривается как мотивирующий фактор. Заинтересованность, мотивация и поддержка дают студентам чувство психологической защищенности, что в свою очередь, создает условие полноценной самореализации. С особой очевидностью наблюдается это явление в театральной образовательной среде, где от субъективной педагогической оценки творческих способностей студента - актера зависит его творческая смелость, уверенность в собственных силах, инициатива, творческая репутация, социальная позиция в студенческой группе, в институте и т.п. Вместе с тем, по мнению театрального психолога А.Л. Гройсмана, в творческом коллективе требуется наличие определенных межличностных отношений, которые не обязательно соответствуют «оранжерейным» условиям, но складываются в соответствии с психологической сложностью субъектов театральной деятельности и с содержанием театральной деятельности [Гройсман, 2007].

Овладение коммуникативной культурой является показателем наличия педагогического мастерства современного педагога. Теоретико-педагогические исследования последнего времени все чаще обращаются к технологиям, обеспечивающим субъект - субъектные отношения между педагогом и воспитанником. Анализ педагогической практики свидетельствует, что коммуникативная культура педагога формируется стихийно и самопроизвольно в условиях недостаточного внимания к проблеме ее целенаправленного формирования [Артеменко, 2010]. Особую актуальность решение этой проблемы имеет в условиях творческого вуза. Здесь не только студенты, но и педагоги являются психологически сложно устроенными творческими личностями. Противоречивые условия театральной действительности сопряжены с нетривиальными задачами, связанными с профессиональным общением. Введение в обучающий процесс технологии дистанционного обучения еще более обостряет эту проблему.

Согласно исследованиям, большинство представителей педагогической профессии не знают способов, механизмов и законов педагогического общения, ищут причины трудностей педагогического общения в самом обучаемом или в ситуации [Артеменко, 2010; Davison, 2018]. Театральные педагоги порой с недоверием относятся к вопросу, чем может быть полезна практическая психология, встроенная в образовательный процесс профессиональной подготовки актеров. Нередко можно слышать, что социальные навыки студентов - актеров, развиваются естественно в ходе учебы, закаляясь в трудных ситуациях творческих противоречий и конфликтов, в условиях распределения ролей, субъективных оценок и т.д. Безусловно, в условиях жесткого распределения учебных часов первостепенная значимость специальных актерских дисциплин не оспаривается, но не менее важно для студента - актера познание сути человеческой природы, своих сильных и слабых сторон, скрытых ресурсов, умения быть эффективным в стрессовых ситуациях, обладать навыками работы в коллективе и т.п. Это та психологическая основа, которая позволит будущим специалистам актерской профессии раскрыть свой творческий потенциал, динамично продвигаться в профессии.

Лучшие отечественные театральные учебные заведения стремятся обучать своих студентов на лучших традициях отечественного театрального дела, с осторожностью относясь к не проверенным временем тенденциям и нововведениям. Но очевиден и тот факт, что условия труда и требования к актерам интенсивно меняются. Выпускник сталкивается с новыми вызовами профессиональной и общественной среды. Важнейшие общепсихологические феномены и механизмы, связанные с развитием и становлением личности профессионала в сложных средовых условиях требуют актуализации в процессе театрального профессионального образования. Психологическое развитие студентов и педагогов театрального вуза активизируются в таком комплексном и многокомпонентном психологическом образовании, как психологическая готовность к профессиональной деятельности. Психологическое сопровождение театрального образовательного процесса способствует формированию и развитию такой готовности.

Библиографический список

1. Артеменко О.Н. Коммуникативная культура как фактор определяющий эффективность педагогического общения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 9. С. 119-120.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Санкт-Петербург : Союз, 2002. 271 с.
3. Гройсман А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера. Москва : Когито-Центр, 2007. 143 с.
4. Леньков С.Л. Актер театра: тернистые пути в профессионализм и трудности их психологического изучения / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова, Е.Л. Сергиенко // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова: Материалы науч.-практ. конф. Москва : РПО; МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. С. 82-84.
5. Савостьянов А.И. Общая и театральная психология. Санкт-Петербург : КАРО, 2007. 256 с.

6. Сергиенко Е.Л. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности актера театра: Дис. ...канд. психол. наук.: 19.00.03. Ярославль : ЯрГУ, 2019, 224 с.
7. Федотенко И.Л. Проектирование психологически безопасной образовательной среды как педагогическая проблема / И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2015. №3 (15). С. 94–99.
8. Davison M. The personality disorder profile of professional actors / M. Davison, A. Furnham // Psychology of Popular Media Culture. 2018. Vol. 7(1). P. 33–46.

УДК 159.9.072.43

Я.И. Сиповская

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ ПАТТЕРНОВ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования проявлений творческого мышления в контексте предпочитаемых стратегий совладающего поведения в старшем подростковом возрасте. Выборку составили 158 старших подростка в возрасте 15-18 лет. Использовались методики: «Методы совладающего поведения» Лазаруса; субтест «Незаконченные рисунки» из шкалы Торренса. По проведению исследования получены результаты, указывающие на то, что выбор той или иной стратегии совладающего поведения связан с показателями творческого мышления, причем показатели беглости, оригинальности, названия и разработанности корреляционно связаны с эмоционально нагруженными стратегиями совладающего поведения, а «сопротивление замыканию» - как с эмоционально нагруженными, так и с когнитивно нагруженными стратегиями совладающего поведения.

Ключевые слова: творчество, способности, мышление, копинг-стратегии, старший подростковый возраст.

Y.I. Sipovskaya

SPECIFICITY OF MANIFESTATIONS OF CREATIVE THINKING IN THE CONTEXT OF PREFERRED PATTERNS OF COPING STRATEGIES

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the manifestations of creative thinking in the context of preferred strategies for coping behavior in older adolescence. The sample consisted of 158 older teenagers aged 15-18 years. Methods were used: "Methods of Coping Behavior" by Lazarus; subtest "Unfinished drawings" from the Torrens scale. According to the study, results were obtained indicating that the choice of one or another strategy of coping behavior is associated with indicators of creative thinking, and the indicators of fluency, originality, name and elaboration are correlated with emotionally loaded strategies of coping behavior, and "resistance to closure" - as with emotionally loaded, and with cognitively loaded strategies of coping behavior.

Keywords: creation, abilities, thinking, coping strategies, older adolescence.

Творческое мышление, раскрывающее креативный потенциал личности, относится к «мягким навыкам» (softskills), которые играют значимую роль при формировании и развитии компетентности человека в той или иной предметной области. Подчеркивая важность этого вида способностей, оно выступает в качестве одной из целей образовательной системы. При этом под креативностью понимается не просто нечто противоположное конформности, обыденности, предполагающее нестандартные подходы, в отличие от общепринятых [Туник, 2006], но общая способность, базирующаяся на конstellации общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению. Так, под креативностью Е. Торренс понимал обостренное восприятие недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии и т. д. Он считал, что творческий процесс делится на несколько этапов: восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [Туник, 2006]. Как пишет Потанина Л.Т., в процессе и результате творческой деятельности создаются качественно новые объекты и духовные ценности, которые, как правило, относятся к области искусства [Потанина, 2021]. Кроме того, автор указывает на то, что под творчеством стали понимать систему знаний и навыков, которые включают научное мышление: «один из видов мышления, характеризующегося субъективно новым продуктом и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов» [Краткий... 1999, с. 214]. Таким образом, подчеркивается специфика творческой деятельности в сравнении с логическим способом. Потанина

Л.Т. указывает на то, что «из всех свойств, присущих объекту, в процессе логического мышления абстрагируются только существенные, необходимые и достаточные признаки, объективно его характеризующие. Операции абстрагирования осуществляются в поле познавательных свойств объекта, фиксируются в форме понятия, знания, или умения или «обобщенного образа действия», нормы поведения и т.п.» [Леонтьев, 1972, с. 290]. Творческое мышление, как считает Потанина Л.Т. [Потанина, 2021], напротив, нацелено не на понятия, а на образы, которые обобщаются и абстрагируются в соответствии со внутренней смысловой связью, возникающей «как только две вещи обнаруживают одно и то же существенное общее свойство, которое соотносится с некоторыми всеобщими ценностями» [Хейзинга, 1988, с. 221].

Такие способности соотносятся и с регулятором социального поведения и наиболее ярко проявляются при анализе совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях. При этом работ, посвященных изучению регулирующей роли общего интеллекта (интеллектуальных способностей) в совладающем поведении, крайне мало, а в имеющихся исследованиях описываются весьма неоднозначные связи уровня психометрического интеллекта и стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией. В одних исследованиях уровень интеллекта – средний и выше среднего – рассматривается как фактор эффективного совладания [Werner, 2000].

В других исследованиях констатируется отсутствие связи интеллекта с эффективным совладанием. Так, учащиеся вспомогательных школ достоверно не отличались по выраженности стратегии Решение проблем от учащихся общеобразовательных школ, т.е. склонность к проблемно-ориентированному копингу проявляется независимо от уровня интеллекта [Сиерралта, 2000]. В исследовании С.А. Хазовой была отобрана группа интеллектуально одаренных старшеклассников (10-11 классы) с использованием комплексного критерия (высокие показатели психометрического интеллекта и креативности; реальные интеллектуальные достижения в виде учебной успешности, участия в олимпиадах и выполнение научно-исследовательской работы; своеобразие интеллектуальной деятельности и мотивации). Наиболее противоречивые результаты были получены при изучении влияния IQ на совладающее поведение (на основе множественного регрессионного анализа): это влияние отрицательно по отношению к стратегиям Социальная поддержка и Самообвинение, но положительно – к выбору стратегий Игнорирование, Дружба и Позитивный фокус. Характерно, что ни один из показателей высокого уровня интеллектуальных возможностей (уровень психометрического интеллекта, креативность, реальные достижения) не был связан с выбором «продуктивных» стратегий совладания (таких как Решение проблем, Работа и достижения) [Хазова, 2010; Хазова, 2004]. Аналогичные результаты были получены в исследовании Н.А. Маркеловой на выборке старшеклассников, 16–17 лет. При сравнении подгруппы старшеклассников с высокими показателями IQ и невербальной креативности выяснилось, что «одаренные» старшеклассники, по сравнению с двумя другими подгруппами с более низкими показателями интеллекта и креативности, реже используют такие стратегии совладания, как Беспокойство (тревога о последствиях и будущем вообще), Чудо (мечты и надежда на счастливый случай), Несовладание (отказ от действий вплоть до болезненных состояний), Разрядка (слезы, агрессия, обращение к алкоголю и наркотикам), Игнорирование (сознательное блокирование проблемы), Самообвинение (личная ответственность за проблему), Отвлечение (развлечения в обществе), а также реже прибегают к социальному стилю совладания, т.е. не склонны обсуждать свои проблемы с другими людьми и прибегать к профессиональной помощи. Вместо этого они чаще используют такую копинг-стратегию, как Уход в себя (отказ посвящать других в свои заботы). При этом старшеклассники с признаками одаренности не склонны использовать продуктивные копинги Решение проблем и Работа, достижения [Маркелова, 2013]. Кроме того, в исследовании С.В. Пазухиной [Пазухина, 2021, с. 121] показана тенденция «... преобладающего развития у современных старшеклассников мышления образами (что характерно для клипового мышления) и западание показателей логического мышления, что отражается на некритическом восприятии информации, нелогичности совершаемых выборов, отсутствии стремления к поиску наиболее рационального способа решения задачи, способности к обобщению больших баз данных и пр. При целенаправленной систематической работе по развитию разных типов мышления старшеклассников наиболее подвижными в плане изменения оказываются символический и творческий типы мышления. Остальные типы при соответствующей работе также развиваются, но более медленными темпами». Схожую ситуацию «клиповости» вкупе с мозаичностью сознания отмечает Я.А. Завалихина [Завалихина, 2018] и А.Л. Крайнов [Крайнов, 2019]. Для этого способа мышления характерна некритичность [Богачева, 2019] и несистемность [Андриященко, 2021], импульсивность [Ромашина, 2014] и т.д.

Соответственно, при такой противоречивости имеющихся данных о взаимосвязи интеллектуальных, творческих способностей и стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией возникла необходимость проведения эмпирического исследования. Была сформулирована теоретическая гипотеза исследования: выбор той или иной стратегии совладающего поведения связан с показателями творческого

мышления, причем эти показатели корреляционно связаны с эмоционально нагруженными стратегиями совладающего поведения, а когнитивно нагруженные – напротив, слабо связаны.

Проведено эмпирическое исследование с учащимися старшего звена средних общеобразовательных школ города Химки по оценке их способности к творческому мышлению и предпочитаемым стратегиям совладающего поведения (N=158).

Методы исследования: 1) опросник «Методы совладающего поведения» Лазаруса – (в исследовании применялась адаптация: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляева [Крюкова, 2007]; 2) субтест «Незаконченные рисунки» из шкалы Торренса [Туник, 2006] применяется для диагностики невербальной креативности, а именно способности строить целостное изображение и придумывать осмысленное название для «пустого» визуального стимула (в виде линий).

Результаты исследования показали частичное правдоподобие выдвинутой гипотезы, что показано в таблице 1. Как следует из таблицы 1, выбор той или иной стратегии совладающего поведения связан с показателями творческого мышления, причем почти все показатели творческой продуктивности корреляционно связаны с эмоционально нагруженными стратегиями совладающего поведения (конфронтация и бегством) или отрицательно коррелируют с когнитивно нагруженными копингами (ответственностью и положительной переоценкой). Однако один показатель успешности творческой деятельности корреляционно связан с самоконтролем, т.е. с когнитивно нагруженным копингом. Эти, казалось бы, противоречивые результаты можно объяснить спецификой показателя «сопротивление замыканию», который предполагает способность не следовать стереотипам и оставаться открытым для поступающей информации и новизне идей при решении проблем. Именно по нему можно судить о способности сопротивляться к образованию первичных образных гештальтов. Соответственно, для контроля импульсивных действий при принятии окончательного решения необходим самоконтроль как показатель метакогнитивной регуляции деятельности.

Таблица 1.

Корреляционные связи показателей творческого мышления и стратегий совладающего поведения

	Беглость		Разработанность	Оригинальность	Сопротивление замыканию
Конфронтация	0,07	0,19*	0,17*	0,06	0,26*
Самоконтроль	-0,04	0,14	0,13	-0,08	0,19*
Ответственность	-0,16*	0,14	0,05	-0,08	-0,03
Бегство-избегание	0,08	0,20*	0,18*	0,03	0,23*
Положительная переоценка	-0,08	-0,00	0,15	-0,21	0,13

Примечание. * - статистически значимые корреляции ($p \leq 0,05$)

Эмоциональные и энергоемкие копинги «бегство-избегание» и «конфронтация» предполагают, напротив, попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Копинг-действия при этом теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения. Часто стратегия конфронтации рассматривается как неадаптивная, однако при умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях. Стратегия бегства-избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п., с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. В этом отношении особенно четко прослеживается полученная отрицательная корреляционная связь показателей творческого мышления и положительной переоценкой, которая также предполагает ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием, которое, в свою очередь, само является весьма когнитивно нагруженным и энергоемким процессом.

Проведенное исследование показывает, что выбор той или иной стратегии совладающего поведения связан с показателями творческого мышления, причем показатели беглости, оригинальности, названия и разработанности корреляционно связаны с эмоционально нагруженными стратегиями совладающего поведения, а «сопротивление замыканию» - как с эмоционально нагруженными, так и с когнитивно нагруженными стратегиями совладающего поведения. Соответственно, перед школьным образованием стоит задача создания благоприятных условий для эффективного развития творческого мышления учеников, способствуя развитию интеллектуальной активности, самостоятельности, формируя у учеников оригинальность, гибкость мышления, способность к разрешению нестандартных ситуаций.

Библиографический список

1. Андриященко А.С. Развитие системного мышления школьников // Образование и наука в России и за рубежом. 2021. Т. 82. № 6. С. 147-152.
2. Богачева Н.В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z» // Современная аналитика образования. 2019. № 1 (22). 64 с.
3. Завалихина Я.А. Особенности развития мышления современных подростков // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2018. № 1. С. 196–201.
4. Краткий психологический словарь / Ред. сост. Л.А. Карпенко. Ростов на Дону: Феникс, 1999. 512 с.
5. Крайнов А.Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. № 3. С. 262–266.
6. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ). Москва : Исследовательская группа "Социальные науки", 2007. № 3. С. 93-112.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : МГУ, 1972. 575 с.
8. Маркелова Н.А. Интеллектуальные способности как фактор совладающего поведения старшеклассников // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. Т. 1. С. 261-263.
9. Пазухина С.В. Мышление поколения digitalnatives в VUCA-мире: особенности исследования softskill старшеклассников // Концепт. 2021. № 12. С. 121 – 132.
10. Потанина Л.Т. изучение творческого мышления учащихся в образовательной среде // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм: сборник статей Международной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова. 21-22 октября 2021 года. Москва : ПИРАО, 2021. С. 149-151.
11. Ромашина Е.Ю., Тетерин И.И. Развитие мышления подростков в условиях современного информационного пространства: пилотное исследование // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2.
12. Сиерральта З.Х. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте: копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект: Дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2000.
13. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 176 с.
14. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 152 с.
15. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 59–69.
16. Хейзинга Й. Осень Средневековья. Москва : Наука, 1988. 540 с.
17. Werner E.E. Protective factors and individual resilience // Handbook of early childhood intervention / J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (Eds.). New York: Cambridge University Press? 2000. P. 115–132.

УДК 378.881.1

Е.Н. Термышева

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Данная статья рассматривает вопрос развития творческих способностей обучающихся технического вуза на занятиях по иностранному языку в период цифровизации системы образования. Уста-

новлено, что эффективность развития способностей можно повысить путем изменения сложившегося в процессе обучения алгоритма работы.

Ключевые слова: студенты-бакалавры, цифровизация образования, творческие способности, технический университет.

Y.N. Termysheva

DEVELOPMENT OF BACHELORS' CREATIVE ABILITIES BY MEANS OF DIGITAL PEDAGOGY WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT AN ENGINEERING UNIVERSITY

Abstract. The article considers the issue of developing engineering students' creative abilities at foreign language classes in the period of digitalization of education. It is determined that effectiveness of creative abilities development is possible to be improved by altering the established work algorithm.

Keywords: bachelors, digitalization of education, creative abilities, engineering university.

Развитие творческих способностей обучающихся признается одной из основных задач системы образования, как заявлено в документах ООН, Национальной доктрине образования в РФ, Законе РФ об образовании и других документах. Обусловлено это конкурентными преимуществами, которые развитые творческие способности дают специалисту в производственной и социальной сферах, делая его «резервом решения поставленной проблемы» [Богоявленская, 2009, с. 7].

Проблему способностей рассматривали такие отечественные ученые как Д.Б. Богоявленская, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и т.д.

Однако возникает вопрос, каким образом развивать способности поколения обучающихся в 2020 годах XXI века? Какие формы, средства и методы будут эффективными в условиях обучения иностранному языку в техническом вузе? Что может сделать преподаватель иностранного языка вуза для развития творческих способностей своих студентов? Какие факторы необходимо учитывать?

Мы выдвинули предположение, что эффективность развития творческих способностей на занятиях по иностранному языку можно повысить путем изменения сложившегося алгоритма действия, путем замены пассивности студентов их активностью и усиления эмоционального наполнения занятия.

Поскольку ключевым процессом развития современной отечественной системы образования является цифровизация, мы выбрали данное направление, обратились к тем возможностям, которые она представляет на сегодняшний день, а именно, использование цифровых сервисов обучения, взаимодействие участников учебного процесса в электронной среде, использование мобильных устройств и средств ИКТ, перевод существующих средств обучения в цифровой формат, создание электронных средств обучения.

Особенно актуальным обращение к цифровым средствам видится в условиях технического вуза, где особенности будущей профессиональной деятельности, способности и мотивация студентов лежат в сфере технологий, тем более что цифровизация уже оказала влияние на появление таких психологических особенностей поколения обучающихся 2020-х годов как приверженность игровым видам деятельности, преобладание техногенной коммуникации, ориентирование на мнения, сложившиеся в сети, сформированная компетентность в работе со средствами информационных технологий.

Современная отечественная наука исследует творческие способности в процессуально-деятельностной парадигме. Способность развивать деятельность – признак, конституирующий творческие способности и одаренность [Богоявленская, 2009, с. 154]. Мы, вслед за Д.Б. Богоявленской, понимаем развитие деятельности как выход за пределы заданного [Богоявленская, 2009, с. 154]. Следовательно, творчество студента будет проявляться как самостоятельно инициированная активность после того как задача, поставленная преподавателем, решена; когда студент по собственной инициативе делает больше, чем требуется. Так как иноязычная компетентность является неотъемлемой частью подготовки будущего инженера, задачи в дисциплине иностранный язык мы рассматриваем как учебно-профессиональные.

На наш взгляд, дисциплина «иностраннный язык» представляет собой благодатную почву для применения цифровых технологий в аудиторное время, в отличие от ряда инженерных дисциплин, так как для нее не требуется непосредственного контакта с узкоспециальным техническим оборудованием, а соотношение теоретического и практического материала может варьироваться в зависимости от потребностей обучающихся, с возможностью сделать акцент на практическую часть. Цифровые средства обучения иностранным языкам, такие как электронные учебники, языковые платформы и программы, обучающие всем видам речевой деятельности, существуют уже несколько десятилетий и непрерывно совершенствуются.

Следуя цели развития творческих возможностей обучающихся, мы провели эксперимент, во время которого пересмотрели процесс обучения иностранному языку, поставив задачу максимизировать количество цифровых форм, средств и методов в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов.

Эксперимент проводился в течение одного учебного года в Рязанском государственном радиотехническом университете имени В.Ф. Уткина (РГРТУ). Наряду с занятиями с применением цифровых технологий проводились и традиционные уроки.

Творческое развитие мы рассматривали как повышение активности одного и того же студента относительно себя самого. Творческие задания не оценивались в баллах.

Творчество обучающихся определялось по времени его реализации как «аудиторное» и «внеаудиторное», а также «под руководством преподавателя» или «самостоятельно инициированное».

Проявления творческих способностей мы рассматривали по критериям: количественному, качественному и эмоциональному: количественный (показатели: объем проработанного материала, темп выполнения работы); качественный (показатели: качество самостоятельно подобранного материала, качество перевода, усвоенные и структурированные знания, проявление рефлексии); эмоциональный (показатели: интерес к профессиональной деятельности, уверенность в себе, положительное отношение к профильной учебной деятельности и дисциплине «иностраный язык», мотивация к получению профессиональных знаний на иностранном языке) [Шадриков, 2019, с. 358].

Исходя из практики работы в РГРТУ, мы решили, что слабым звеном процесса обучения в данном вузе является эмоциональность, точнее, эмоциональная недостаточность. Подбор цифровых сервисов осуществлялся, в том числе, для решения задачи по усилению эмоциональной стороны обучения.

В работе мы делали акцент на профессиональную социализацию студентов, развитие эмоционального интеллекта и повышение компетентности в дисциплине.

В первую очередь, мы использовали возможности, организованные вузом. Это работа в созданных университетом цифровых средах (центр дистанционного обучения, среда Moodle, цифровые библиотеки вуза). Далее, применяли учебники в электронной форме и электронные материалы. Широко пользовались мобильными устройствами, средствами ИКТ, а также цифровыми сервисами – он-лайн словарями, переводчиками. Кроме того, студентам было предложено во внеаудиторное время использовать языковые (Duolingo, Rosetta Stone) и обучающие (Coursera, Открытое образование) платформы и Youtube-каналы с целью саморазвития и повышения уровня владения иностранным языком. В качестве методического обеспечения, кроме традиционных средств, мы использовали метод «перевернутый класс», материалы для которого широко представлены в англоязычных ресурсах.

Теоретический и практический материал, представленный носителями языка, вызвал у студентов интерес, значительное доверие и погружение в контекст, что выразилось в эмоциональных реакциях на ряд видеоматериалов, значительно большем количестве вопросов, чем на традиционных занятиях.

Технологии дали возможность, например, не только прослушать речь как рядовых носителей языка, так и ведущих специалистов по лингвистике, но и видеть их реакцию, выражение лица, что зачастую создавало эффект присутствия и иллюзию путешествия. Мы подбирали материал таким образом, чтобы он больше воздействовал на эмоциональную сторону личности студентов, пытались «раскачать» нервную систему, по принципу того, как поступают актеры и музыканты, развивая эмпатию.

Изученный материал, его обсуждение и последующие деловые игры решали задачу усиления профессиональной социализации. В играх обучающиеся усваивали профессиональные образцы поведения, строили профессиональный план.

Студенты получали задания на различные виды речевой деятельности, в том числе на аудирование, перевод, сочинение и на анализ текста. У заданий на перевод часто отсутствует единый путь решения, существуют противоречия между коммуникативными интенциями отправителя текста и переводчика, между традициями перевода, между культурами и т.д. Найти удачное соответствие требует от студента приложения не только имеющихся знаний, но и поиска новых для повышения качества работы. Как раз перевод вызывал у студентов наибольшую рефлекссию, стремление улучшить текст после того как он был уже сдан преподавателю и оценен, т.е., искомое развитие действия.

Использование цифровых средств и методов облегчило доступ студентам к учебным материалам, сняло временные и территориальные ограничения – студенты со слабым здоровьем могли больше времени заниматься из дома, когда это было необходимо; сделало возможным осуществить индивидуальную траекторию обучения, с учетом, например, предпочитаемого когнитивного стиля.

Внеаудиторное использование студентами языковых платформ изучения как референтного языка, так и дополнительных, вызывающих индивидуальный интерес, языков (в частности, турецкий, греческий, корейский) привело к подъему количественной составляющей, которая привела к улучшению качествен-

ной стороны обучения, улучшив степень владения иностранным языком и повысив активность в его изучении.

Творчество в присутствии преподавателя проявлялось в большей мере, чем самостоятельно инициированное. Мы объясняем это возрастом обучающихся (младшие курсы) и уровнем их иноязычной компетенции.

Применив метод педагогического наблюдения, мы отметили, что, на наш взгляд, изменилось отношение студентов к дисциплине иностранный язык в лучшую сторону. По словам В.Д. Шадрикова, «...механизмы понимания лежат ... в придании этому образованию личностного смысла» [Шадриков, 2019, с. 120]. Студенты увидели возможности самореализации посредством данной дисциплины, а не только посредством инженерно-технических предметов, и ряд студентов показал хорошие результаты такой самореализации, развивая учебно-профессиональную деятельность.

Можно сделать вывод, что наше предположение подтвердилось. Мы изменили ход занятия таким образом, чтобы студенты не являлись пассивными слушателями, а стали бы активно действовать во время занятия. Изменение, сдвиг сложившегося алгоритма на занятиях по иностранному языку с использованием цифровых технологий повысило эффективность развития творческих способностей студентов технического вуза. Мы считаем, что для эффективного использования средств цифровизации необходимо определить верное соотношение между цифровыми технологиями и традиционным обучением.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара : Федоров, 2009. 416 с.
2. Термышева Е.Н. Проявление профессиональных способностей студентов технического вуза в процессе освоения иностранного языка / Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 356-358.
3. Шадриков В.Д. Механизмы понимания. Психология способностей и одаренности / материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 117-120.

УДК 159.9

Т.В. Хуторянская

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития творческих способностей в подростковом возрасте. В работе рассматриваются три точки зрения на развитие творческих способностей, проанализирован процесс творческого становления, включающий несколько этапов, отмечены условия для развития творческого мышления, подчеркнута взаимосвязь личностных черт характера и темперамента и творческих способностей у подростков.

Ключевые слова: особенности, развитие, творческие способности, творческое мышление, подростковый возраст.

T.V. Khutoryanskaya

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN ADOLESCENCE

Abstract. The article deals with the peculiarities of creative abilities development in adolescence. The three points of view concerning creative abilities development are viewed, the process of creative formation including some stages is analyzed, the conditions for creative thinking development are noted, the correlation of personal character traits and temperament with creative abilities in teenagers is stressed.

Keywords: peculiarities, development, creative abilities, creative thinking, adolescence.

В подростковом возрасте детьми приобретаются трудовые умения и навыки, от которых зависит их профессиональная работа в будущем. В этом возрасте отмечается повышенная познавательная и творческая активность, стремление узнать новое. Именно познавательные и творческие интересы подростков являются предпосылками к занятиям различными видами деятельности и источниками формирования деловых качеств личности. В реализации творческих интересов учащиеся развивают важные профессиональные качества (самостоятельность, инициативу, предприимчивость, организаторские способности). А

ведь в условиях новых общественных потребностей и ценностей во многих сферах деятельности к человеку предъявляются требования самостоятельности, инициативности, творческого подхода к делу.

Уровень самосознания подростков позволяет правильно оценивать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности (в том числе и творческие), доводя их до высокой степени выраженности. Развитие же творческих способностей, в свою очередь, способствует более глубокому самопознанию. Таким образом, очень важно именно в эти годы, наряду с другими способностями, выявлять и по мере возможностей развивать и творческие способности.

Рассмотрим три точки зрения на развитие творческих способностей [Ильин, 2009, с. 78]: происходит постепенный непрерывный рост творческих способностей с возрастом (Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова, Е.С. Белова и др.). Этими исследователями в период 2004-2008 гг. выявлено увеличение творческих показателей у детей от 6 до 8 лет; по мере приобретения знаний творческие показатели ребенка снижаются (М.О. Олехнович, Н.Б. Шумакова, М.И. Фидельман, В.С. Юркевич). По их мнению, дети до 6 лет проявляют высокую творческую активность, однако к 11 годам она снижается, и меняется ее качественный характер. С 14 лет заметно возрастают различия в проявлениях творческой активности; развитие творческих способностей имеет колебательный характер. Е. Торренс считает, что пики в творческом развитии приходятся на дошкольный возраст (5 лет), младший школьный возраст, а также на подростковый и старший школьный возраст (9 лет, 13 лет, 17 лет), т.е. примерно каждые четыре года наблюдается определенный подъем в развитии творческих способностей.

По данным Л.М. Петровой у подростков 13-14 лет уровень творческих способностей выше, чем у детей 9-10 лет. При этом в младшем школьном возрасте в центре невербального компонента оказывается оригинальность при создании образов. В подростковом возрасте центральными способностями становятся беглость и легкость при создании образных элементов. В вербальном компоненте тоже происходят изменения, но основным элементом остается беглость.

Наиболее полной и актуальной нам представляется именно последняя точка зрения. Мы согласны с тем, что всякое развитие, в том числе и творческое, имеет колебательный характер, и в процессе этого развития происходят качественные изменения отдельных компонентов творческого потенциала личности. Кроме того, некоторые особенности развития личности в подростковом возрасте влияют на развитие творческих способностей. Достаточный уровень развития теоретического рефлексивного мышления позволяет подростку выдвигать гипотезы при решении творческих задач.

Применение абстрактных правил для решения целых классов задач говорит о потенциале развития способности школьника к переносу опыта. Ускоряется и развитие воображения. При этом развитие воображения в подростковом возрасте характеризуется стремлением к достижению объективного творческого результата. Любознательность, стремление к познанию и информации ярко проявляются в этом возрасте. Творческое воображение в этот период нередко выступает в форме творческого созидания (сочинение стихов, музыки, импровизация танцев, попытки решения сложнейших вопросов науки).

Сензитивный период для развития воображения в подростковом возрасте сохраняется, теперь оно имеет более продуктивный характер, чем в детстве, поэтому направление развития воображения к получению творческого результата, продукта – важная задача педагогики, решающей проблему развития творческих способностей учащихся.

Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов полагают, что процесс творческого становления включает несколько этапов [Дружинин, 2012, с. 11] (см. таблица).

По мнению В.Н. Дружинина, В.И. Тютюниной, для развития творческого мышления необходимо: отсутствие образца регламентированного поведения; наличие позитивного образца творческого поведения; создание условий для подражания творческому поведению; социальное поощрение творческого поведения [Дружинин, 2012, с. 273]. Обучение в школе – это не только сообщение учащимся необходимых сведений, но и формирование у них способности к самостоятельному приобретению знаний и творческому применению их на практике. Успешному усвоению знаний учащимися, воспитанию независимости их взглядов, вовлеченности в учебный процесс способствует самостоятельное открытие ребенком каких-либо истин. Поэтому в средних классах учащиеся не должны механически учить определения научных понятий.

Таблица.

Этапы процесса творческого развития личности

Этап	Содержание этапа	Важные моменты этапа
Пробуждение	накопление сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как основы творчества	информационно богатое пространство и импульс побуждения, источники, мотивирующие творческую деятельность
Подражание, имита-	освоение эталонов творческого поведения,	освоение технологического опыта

ция	технологий, средств, способов творческой деятельности	
Импlications (связи)	перенос, применение освоенных приемов в новых личноcтно-значимых условиях, экспериментирование, поиск новых связей и отношений	становление Я-концепции в плане собственных возможностей, импульс к развитию позиции творца
Трансформация	преобразование опыта в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями	переход от подражания к оригинальному творчеству
Гармонизация и индивидуализация	гармонизация психологической структуры творческих способностей, индивидуализация творческой деятельности	становление творческой индивидуальности

Цель творческой деятельности - совершенствование знаний, активизация мышления, развитие познавательных способностей учащихся. Творческая познавательная деятельность предполагает выявление новых сторон изучаемых явлений, расширение и углубление знаний, высказывание собственных суждений, использование новых методов решения задач. Творческая работа учащихся предполагает обращение не только к учебнику, но и к научной литературе, справочникам, энциклопедиям. Вопросы учебника, требующие дополнительного изучения, также подразумевают творческий подход и небольшие самостоятельные исследования. При этом даже воспроизводящая деятельность учащихся может быть преобразующей, реконструирующей, включающей творческие элементы, характеризующейся высокой активностью и самостоятельностью мышления учащихся. Однако отличие творческой познавательной деятельности в обучении состоит в том, что она активизирует познавательные способности и творческие силы учащихся, предполагает более глубокое проникновение в сущность вопроса, большую самостоятельность учащихся, новизну их суждений и выводов. Это две связанные и взаимопроникающие друг в друга стороны одного процесса.

Исходя из имеющихся представлений о предшествующей творчеству креативности и особенностях психического развития подростков, можно сделать вывод о их взаимосвязи. Подростковый возраст сензитивен к влиянию среды вследствие своей ситуации развития и ведущих видов деятельности, что находит свое отражение в том числе и в творчестве.

Творческая личность представляет собой субъект деятельности, обладающий набором определенных нравственных, волевых и эмоциональных качеств, задатков, способностей и талантов. Ее можно рассматривать относительно основных двух точек зрения: 1) креативность присуща всем людям, способным мыслить, говорить, чувствовать и т.д. С этой позиции, новизна результата не обязательно должна быть таковой в объективном плане: упор делается на значимость для самого субъекта; 2) с этой точки зрения, результат должен носить общезначимый характер, соответственно, не каждый человек является личностью творческой.

Вне зависимости от того, какой точки зрения придерживаться, необходимо учитывать влияние возрастных особенностей. Интересной особенностью подростков является их неполный переход от детского мировосприятия к взрослому, который отражается, в том числе, и в их деятельности. В первую очередь следует учитывать выраженную потребность в самоактуализации и самореализации, которые Маслоу [Маслоу, 2009, с. 290] ставит на вершину своей пирамиды потребностей, когда необходимо получить представление о ценностях «идеального» человека.

Помимо ценностей, творческую личность подростка составляют особенности темперамента, характера и эмоционально-волевой сфер деятельности. Причем, если темперамент изменить невозможно, (так как он обусловлен физиологически) и его проявления, а также негативные последствия его игнорирования, то характеру следует уделять особенное внимание, так как это прижизненное образование [Малышев, 2017, с. 311].

Помимо характера, который претерпевает ряд изменений в своей структуре, в подростковом возрасте не последнюю роль в проявлении творческих способностей исполняют эмоции и чувства, которые заметны больше всего у акцентированных в кризис личностей. Творчество есть отражение субъективного восприятия окружающего мира, а эмоции и, тем более, чувства, являются значимыми факторами, оставляя свой след на всем процессе творческой деятельности, начиная с представлений и заканчивая объективно существующим результатом.

Исходя из проведенного анализа, главными особенностями креативности подростков является их ориентация на самоактуализацию, потребность в которой с возрастом приобретает все большую и большую значимость. Также их творчество обусловлено потребностью в признании общества и зависит от личностных черт характера и темперамента.

Библиографический список

1. Барышева Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 267 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 368 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург, 2009. 448 с.
4. Малышев И.В. Особенности социально-психологических и индивидуальных адаптационных характеристик личности подростков разных субкультур // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 3. С. 308-313.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 2009. 478 с.

УДК 159.928.23

А.Ю. Швацкий

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу проблемы развития творческих способностей, в частности, рассмотрены разные критерии оценки наличия таких способностей у детей дошкольного возраста и определены условия их развития в учреждении дополнительного образования. По результатам экспериментального исследования установлено, что успешное развитие творческих способностей у старших дошкольников возможно при реализации психолого-педагогических условий, таких как формирование высокого уровня развития воображения и ориентация на величину зоны ближайшего развития ребенка.

Ключевые слова: творческие способности, условия развития, креативность, дети дошкольного возраста.

A.Yu. Shvatskiy

ABOUT THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. This article is devoted to the analysis of the problem of the development of creative abilities, in particular, different criteria for assessing the availability of such abilities in preschool children are considered and the conditions for their development in an institution of additional education are determined. According to the results of the experimental study, it has been found that the successful development of creative abilities in older preschoolers is possible with the implementation of psychological and pedagogical conditions, such as the formation of a high level of imagination development and orientation to the size of the zone of the closest development of the child.

Keywords: creative abilities, conditions for development, creativity, preschool children.

Одной из основных задач дополнительного образования является создание для каждого ребенка условий, необходимых для наиболее полного раскрытия и реализации его неповторимого творческого потенциала, формирования и развития всех видов детской деятельности.

Именно дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний - это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление старших детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. Дошкольное детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения. В значит, этот возраст даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Проблеме развития творческих способностей посвящены работы многих авторов (Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, В. Т. Кудрявцев, А. А. Мелик-Пашаев, Е. О. Смирнова и др.). Большинство из них определяют творческие способности как «индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности» [Психологический..., 2012, с. 521].

Среди критериев наличия творческих способностей у человека обычно выделяют такие качества, как: оригинальность, гибкость, вариативность, законченность и др. (Е.П. Ильин, В.Т. Кудрявцев, Е. Торренс и др.).

Творческие способности являются одним из компонентов общей структуры личности. Их развитие способствует формированию личности ребенка в целом. Как утверждают многие отечественные психологи (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин и др.), основой творческих способностей являются общие способности. Если ребенок умеет анализировать, сравнивать, наблюдать, рассуждать, обобщать, то, как правило, у него проявляется высокий уровень интеллекта. Такой ребенок может быть очень одаренным и в других сферах: художественной, музыкальной, сфере социальных отношений (лидерство), психомоторной (спорт), творческой, где его будет отличать высокая способность к созданию новых идей.

Творчество – одна из содержательных форм психической активности как взрослых, так и детей, которую можно рассматривать как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни, как необходимый резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности. Именно творческая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, делает человека существом, обращенным к будущему, созидающему его и видоизменяющим свое настоящее.

Исходя из анализа работ зарубежных и отечественных психологов, которые раскрывают свойства и качества творческой личности, можно выделить наиболее значимые критерии наличия творческих способностей: независимость мнений и оценок, особая чувствительность, готовность к импровизации, оправданная значимость, новизна, оригинальность, легкость ассоциирования. Конечно, в дошкольном возрасте не все указанные качества проявляются в полном объеме, однако, как отмечают многие исследователи, практически все дошкольники обладают творческими способностями, только их выражению необходимо помочь, создав необходимые для этого условия.

Анализ научных работ показывает, что развитие творческих способностей будет проходить тем эффективнее, чем в более ранние сроки начнется данный процесс. Так, например, Ж.П. Шопина в своих исследованиях рассматривала возможности детей для выполнения творческих заданий, начало детского творчества, пути его развития, обосновывала идею взаимосвязи, взаимозависимости обучения и творчества детей, теоретически и экспериментально доказав в своих работах, что эти процессы не противостоят, а тесно соприкасаются, взаимообогащают друг друга [Шопина, 2002].

Рассматривая вопросы происхождения детского творчества, В.Т. Кудрявцев среди ключевых условий развития творческих способностей ребенка отмечает амплификацию или накопление впечатлений от восприятия искусства, для чего наиболее благоприятная обстановка создается в системе дополнительного образования [Кудрявцев, 2018]. Именно произведения искусства становятся источником вдохновения для ребенка, новым ориентиром для его собственной творческой активности. На занятиях дети объединяют обучение и креативную деятельность: импровизируя, они активно применяют материал, усвоенных в процессе обучения, а обучение, в свою очередь, приобретает развивающий потенциал, наполняясь креативными действиями и творческими наработками детей.

С целью выявления условий развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста нами было проведено экспериментальное исследование, базой которого стал МАУДО «ЦРТДЮ «Радость» г. Орска Оренбургской области. В исследовании принимали участие 20 детей в возрасте 5-6 лет.

Объектом исследования стали творческие способности детей дошкольного возраста. Изучение уровня развития творческих способностей осуществлялось с использованием следующих методик: тест креативности Торренса; методика «Где чье место?» (автор - Е.Е. Кравцова), направленная на выявление умения гибко использовать полученные знания, творчески применять их в зависимости от конкретных условий и обстоятельств; методика экспресс-диагностики творческих способностей дошкольников (авторы: В. Т. Кудрявцев, В. А. Синельников).

В результате проведения диагностических методик все дети, участвовавшие в эксперименте, были разделены на три группы согласно полученным баллам:

1 группа – высокий уровень развития творческих способностей. В данную группу вошли 5 детей (25%). Показатели оригинальности их рисунков были выше нормы. Почти все рисунки были хорошо разработаны, некоторые из них остались не замкнутыми, что говорит о сопротивлении замыканию (открытости новизне и разнообразию идей). Также в этой группе присутствовали интересные названия («чеширский кот», «погремушка моей бабушки», «сражение Пикачу», «лапа вороны Кар Карыча» и др.). Дети с высоким уровнем развития творческих способностей отличались склонностью к тщательной проработке своих идей, легко изображали суть того, что они задумали. Некоторые старались избегать простых решений, что говорит об их желании придумать что-то интересное, необычное.

2 группа – средний уровень. В данную группу вошли 7 детей (35%). При выполнении задания дети данной группы не всегда могли придумать оригинальный рисунок, хотя были и интересные варианты, которые не встречались у других детей (кошка, зонтик, дорога, тучи, серп и др.). Хорошо и детально раз-

работаны оказались лишь некоторые из них, также было выявлено много рисунков, которые быстро замыкались. Однако многие ребята из этой группы потом дополняли рисунки штрихами снаружи или внутри. Названия рисунков также иногда были оригинальными («мордочка моей собачки», «воздушный шарик улетел от меня»), но основное количество оказалось вполне обычным, называющим просто предметы, изображенные на картинке. Эти ребята, что также показало наблюдение за ними, являются хорошими исполнителями, но не могут предложить свои идеи игр, или другой деятельности сверстникам (в отличие от детей первой группы).

3 группа – низкий уровень. В данную группу вошло 8 детей (40%): Ребята из этой группы нарисовали рисунки, которые оказались вполне ожидаемыми, часто повторяющимися. Они не стремились уйти от наличной ситуации, часто просто выискивали нужный им предмет из окружения. Показатели разработанности, оригинальности и сопротивление замыканию не получили никакой количественной оценки. Названия рисунков имели констатирующий характер, то есть в них отражались конкретные нарисованные предметы без добавления каких-либо слов. Причем низкими оказались все показатели, что говорит о неспособности ребят решать творческие задания подобного типа.

Анализ данных о зоне ближайшего развития (ЗБР) испытуемых показал, что большая и больше средней величина ЗБР связаны, в основном, с высоким уровнем развития творческих способностей. Иногда средний уровень развития творческих способностей соотносился с указанными величинами (у одного ребенка), что говорит о постепенном расширении ЗБР у дошкольников и о решении ими более сложных задач с небольшими подсказками взрослого. Средняя величина ЗБР соответствует среднему уровню развития творческих способностей и оказывает непосредственное влияние на их становление в процессе использования детьми прямых подсказок со стороны взрослых. Малая и меньше средней величины ЗБР у дошкольников соответствовали низкому уровню развития творческих способностей. При этом дошкольники, попавшие в эту группу, практически не решали задания, связанные с переносом, выходом за пределы ситуации с сохранением контекста. Они часто отказывались от этого, но если начинали решать, то только вместе со взрослым, который практически за них решал задания.

В связи с полученными данными, которые говорят о преобладании среднего и низкого уровня развития творческих способностей, нами, совместно с психологом детского сада, был проведен формирующий эксперимент, направленный на создание определенных психолого-педагогических условий, способствующих их развитию.

Реализация первого условия – формирование соответствующего возрасту уровня воображения – предполагала разработку всех структурных компонентов воображения (предметной среды, прошлого опыта и особой внутренней позиции). Реализация второго условия – расширение зоны ближайшего развития – предполагала использование работы по образцу с проговариванием четких инструкций, включение детей во взаимодействие со взрослыми и сверстниками через изменение позиций в общении («на равных», «независимая», «пра-мы», «над» и «под»). Данные условия реализовывались на занятиях совместно, так как они являются взаимодополняющими.

При разработке программы учитывались исследования детского воображения Е.Е. Кравцовой, Г.Б. Ховриной, В.Т. Кудрявцева, Н. Захарюты и др. Форма проведения: занятия с использованием тренинговых упражнений, игра. Каждое занятие включало в себя задания и упражнения из всех направлений работы, что способствовало активному формированию воображения, расширению зоны ближайшего развития, а, следовательно, развитию творческих способностей детей.

Результаты контрольного этапа экспериментального исследования подтвердили эффективность проведенной работы с детьми. Так, высокий уровень развития творческих способностей продемонстрировали 55% детей. Ребята старались преобразовать заданные предметы, то есть в данном случае происходил переход от задачи на выбор к задаче на переделывание. Это показатель надситуативной позиции ребенка по отношению к ситуации. Остальные ребята вошли в группу со средним уровнем развития творческих способностей (45% от общего числа детей – участников эксперимента). Дети не смогли выйти за пределы ситуации, предлагали стандартные варианты решения, не пытались преобразить предметы. Низкого уровня развития творческих способностей выявлено не было.

Наблюдение за взаимодействием дошкольников со взрослыми в ходе реализации их игровой деятельности показало, что после проведения курса развивающих занятий, большинство детей перешли на практически самостоятельное выполнение заданий, придумывание сюжетов и правил игр. Также эти ребята смогли достаточно свободно объяснить правила другим сверстникам, которых они принимали в игру. Некоторые ребята научились использовать подсказки взрослого, также продемонстрировав тем самым увеличение своей зоны ближайшего развития: теперь они выполняли задания или играли не вместе со взрослым, его руками, а именно с помощью подсказки со стороны, то есть перешли от позиции «пра-мы» к позиции «над, под», что является следующим этапом в их развитии.

Таким образом, творческие способности детей старшего дошкольного возраста будут развиваться при реализации необходимых психолого-педагогических условий, таких как формирование высокого уровня развития воображения и ориентации на величину зоны ближайшего развития. Было установлено, что чем выше уровень развития воображения и шире величина зоны ближайшего развития дошкольников, тем ярче происходит проявление творческих способностей, тем легче дошкольникам использовать надситуативную позицию, предлагать что-то свое, но при этом выдерживать основной контекст ситуации, переносить функции с одного предмета на другой, который этими функциями не обладает.

Библиографический список

1. Кудрявцев В.Т., Урмуззина Б.Г. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура. Москва : Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева; Актобе : АГУ, 2018. 150 с.
2. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина и др. Ростов-на Дону : Феникс, 2012. 640 с.
3. Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития. Автореферат дис. ... канд. психолог. наук. Москва, 2002. 24 с.

УДК 159.9

И.А. Юров

ДИНАМИКА АКТЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Способности к артистической профессии могут проявляться через различные виды ментальной и практической деятельности. На старте они характеризуются трансцендентностью, мечтательностью, безальтернативностью, смыслом жизни, планом реализации своих притязаний. В период акме - высоким театральным профессионализмом, самоотдачей, самоактуализацией, саморегуляцией, эмоциональной стабильностью, сопротивлением фрустрации и различным неблагоприятным факторам.

Ключевые слова: способности, акме, трансцендентность, саморегуляция, самоактуализация, стабильность, фрустрация, притязания, жизнедеятельность.

I.A. Yurov

THE DYNAMICS OF ACTING ABILITIES

Abstract. Abilities for the artistic profession can be manifested through various types of mental and practical activities. At the start, they are characterized by transcendence, daydreaming, no alternative, the meaning of life, a plan for realizing their claims. In the period of acme - high theatrical professionalism, dedication, self-actualization, self-regulation, emotional stability, resistance to frustration and various adverse factors.

Keywords: abilities, acme, transcendence, self-regulation, self-actualization, stability, frustration, claims, vitality.

В рамках системогенетического подхода В.Д. Шадриков определяет способности как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и выполнения деятельности» [Шадриков, 2007, с. 5]. Функционирование деятельности на психологическом уровне обеспечивается системой психических качеств, побуждающих, программирующих, направляющих активность субъекта и реализующих ее в исполнительных действиях. Процесс формирования и развития способностей в каждой деятельности имеет неравномерный и гетерохронный характер.

Способности к артистической профессии могут проявляться через различные виды ментальной и практической деятельности. На старте они характеризуются трансцендентностью, безальтернативной мечтой, высокими целеполаганием, мотивацией и уровнем притязаний, готовностью преодолевать препятствия разной степени трудности, фрустрации, свои недостатки, учиться у профессионалов, стойкой жизненной программой, сценарием и планом реализации своих задатков. В качестве примера приведем онтогенетический профессиональный путь народной артистки СССР Фаины Георгиевны Раневской. Родилась Фаина (Фельдман) в благополучной, купеческой семье. С 6 лет мечтала стать актрисой. Гимназию окончила средне, но много читала. После окончания гимназии решила уйти на сцену, это послужило поводом к полному разрыву с семьей, которая противилась театру. Ф.Г. говорила: "Мать рыдает, я рыдаю, мучительно больно, страшно, но своего решения я изменить не могла, была страшно самолюбива и упряма. Самостоятельная жизнь началась. В Москве ни в одну театральную школу принята не была, как неспособная. Неудачи не сломили моего решения быть на сцене: с трудом устроилась в частную театраль-

ную школу, которую вынуждена была оставить из-за невозможности оплачивать уроки. Безденежье. Неудачница, неуклюжая" [Щеглов, 2002, с. 16].

Первым учителем был Художественный театр: не артисткой, а зрительницей. Впитывала все, что видела, повторяла и женские, и мужские роли. Из-за жалости преподаватель театральной школы устроила Ф.Г. на выходные роли в летний Малаховский театр. Там она с восторгом училась у известных актеров О.О. Садовской, В.И. Качалова, Ф.И. Шаляпина и др.

После малаховского сезона начались гастроли в частном театре в Керчи, Феодосии, Кисловодске, Ростове-на-Дону. Вот как она описывает свой дебют в Крыму: "Играю прелестницу, соблазняющую юного красавца. Действие происходит в горах Кавказа. Я стою на горе и говорю противно-нежным голосом: "шаги мои легче пуха, я умею скользить, как змея...". После этих слов мне удалось свалить декорацию, изображающую гору, и больно ушибить партнера. В публике смех, партнер, стена угрожает оторвать мне голову. Придя домой, я дала себе слово уйти со сцены" [Щеглов, 2002, с. 40]. После этого у Ф.Г. началась болезнь нервов - страх сцены, страх улицы, публики. Но ее спас НЭП: потребовались артисты с разным амплуа, в том числе и с комическим. Начались гастроли в провинции: Смоленск, Гомель, Архангельск, Сталинград, Баку. Только в возрасте 36 лет Ф.Г. смогла попасть на вторые роли в Московский Камерный театр. Она говорила: "Таиров (режиссер), внимательно следивший за мной, почувствовал мой провинциализм и отчаяние и решил прибегнуть к особому педагогическому приему: стоя у рампы, он кричал мне: "Молодец! Молодец, Раневская! Так...Так...Хорошо! Правильно! Умница!" И обращаясь к моим партнерам на сцене сказал: "Смотрите, как она умеет работать! Как нашла в роли то, что нужно". Но если бы Таиров закричал мне тогда: "Не верю!" - я бы покинула сцену навсегда" [Щеглов, 2002, с. 61-62].

После двухлетней работы в Камерном театре Ф.Г. пригласили в ЦТКА (Центральный Театр Красной армии), где она прослужила более пяти лет и уже играла главные роли ("Васса Железнова") и в 1938 г. ей присвоили звание "Заслуженной артистки РСФСР". С середины 30-х годов Ф.Г. получала приглашения сниматься в кино: она снялась более чем в 30 фильмах, за три из которых получила Сталинскую премию. Фильм "Мечта" собрал более 50 миллионов зрителей в США. Средства, полученные от проката фильма, были направлены в Фонд Оборона страны. Ф.Г. сыграла более, чем в 50 спектаклях на периферии и в московских театрах. В 1947 г. Ф.Г. было присвоено звание "Народной артистки РСФСР", а в 1961 г. - звание "народной артистки СССР". За свою театральную деятельность Ф.Г. была награждена четырьмя высокими орденами и пятью медалями СССР. Редакционным советом английской энциклопедии «Кто есть кто» в 1992 году она включена в десятку самых выдающихся актрис XX века. В честь актрисы назван астероид (6821) Ranevskaya, открытый астрономом Л. Карачкиной в Крымской астрофизической обсерватории 29 сентября 1986 года. 13 документальных фильмов и 12 литературных произведений посвящены жизненному творческому пути Ф.Г. в театральном искусстве.

На пике акме Ф.Г. демонстрировала высокий театральный профессионализм (не имея актерского образования), самоотдачу, самоактуализацию, саморегуляцию, великолепный вкус, уверенность в себе и на публике, высокий уровень притязаний, тщательно отрегулированное целеполагание и сценарий жизнедеятельности, умение сопротивляться фрустрациям, зависти, преградам и трудностям на пути актерской деятельности, эмоциональную стабильность, чувство юмора, доброжелательность, желание и умение передавать свой опыт молодым коллегам, а самое главное - любовь и признательность миллионов поклонников ее таланта, которые до сих пор слагают мифы, легенды и анекдоты с ее участием. Это и есть показатели, характеристики и оценки настоящих актерских способностей [Юров, 2021].

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс, 2007.
2. Щеглов А.В. Фаина Раневская. Вся жизнь. Москва : "Захаров", 2002.
3. Юров И.А. Психология индивидуальности. Москва : Русайнс, 2021.

**СОЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТА
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ю.Ю. Белавина

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРАКТИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА

Аннотация. Начальная школа – особое время для детей, которые вступают в новую для них, увлекательную жизнь. Им предстоит узнать много необычного и интересного. Чтобы освоение окружающего мира, особенностей человеческого общения и даже самого себя оказалось для ребят не только познавательным, но и увлекательным, требуется обогащенная образовательная среда. Музыкально-обогащенная среда дает мощный толчок в развитии не только музыкальных способностей, но и познавательного интереса, социального интеллекта детей, способствует позитивной социализации, повышению академической и жизненной успешности младших школьников. Одним из форматов насыщения музыкальной среды можно рассматривать музыкальный театр. В статье рассматривается опыт развития социального интеллекта у учащихся начальной школы с использованием практики музыкального театра.

Ключевые слова: социальный интеллект, музыкально-обогащенная среда, музыкальный театр, младший школьник.

Y.Y. Belavina

SOCIAL INTELLIGENCE'S DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN USING PRACTICE OF MUSICAL THEATRE

Abstract. Primary school is a special time for the children who enter a new, exciting life. They have to learn a lot of unusual and interesting things. In order to cognize the world around us, the traits of human communication and events themselves turned out not to be just informative, but also fascinating, an enriched educational environment is required. Environment, which is full of music gives a powerful educational impuls not only musical abilities, but also the cognitive interest, social intelligence of children, promotes positive socialization, and increases of the academically and lifestyle success of younger students. Musical theatre-one of music environment filling format. The article discusses the experience of developing social intelligence of primary schoolchildren using musical theatre.

Keywords: social intelligence, musically enriched environment, musical theater, primary's schoolchild.

Важный этап в развитии социального интеллекта ребенка занимает период обучения в начальной школе. Данные исследований показывают, что именно учителя начальных классов выходят на первый план в следующих вопросах: помогать ученикам развивать социальные навыки, разрешать конфликтные ситуации (38,9%- на 1 месте); помогать ученикам развивать умение общаться, спорить, аргументировать (44,2% - на 1 месте); использование педагогических приемов, предполагающих общение школьников друг с другом при выполнении учебных заданий – дают задания, которые ученики выполняют в парах или небольших группах (70,7% - на 1 месте); использование методов обучения, способствующих одновременно развитию коммуникативных навыков и навыков мышления, побуждают задавать вопросы и устраивать дискуссии (72,4%-на 2 месте, после учителей русского языка и литературы); не дают готовых ответов, а подводят учащихся к самостоятельному решению задачи (79,4%- на 1 месте) [Навыки..., 2018 с 28-30]

Анализируя работы в области социального развития личности, можно прийти к следующим обобщениям: обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка [Тихомирова, 2007, с. 149]; воспитание и развитие детей непременно должно опираться на культурный опыт и традиции, продуцирующие художественную среду [Уколова, 2008, с. 3]; в собственных художественных занятиях детей, привлекает возможность самореализации, самовыражения [Савенков, 2006, с. 99]; музыка способствует развитию социально ценных качеств человека [Кирнарская, 2004, с. 458], выступает как средство общения, как приятный собеседник позволяет оказывать эмоциональное воздействие и быть участником процесса общения [Кирнарская, 2004, с. 61], с помощью музыки и речи человек узнает о настроениях других людей, о том, как они видят те или иные события и жизнь в целом [Кирнарская, 2004, с. 447]. Что в свою очередь, очень тесно переплетается с развитием социального интеллекта обучающегося.

Отвечая на вопрос: Какие программы и формы обучения в общеобразовательной школе способны положительно влиять на развитие социального интеллекта младших школьников? – мы пришли к выводу,

что создание музыкально-обогащенной среды способствует развитию структурных элементов социального интеллекта и творческого потенциала обучающихся младшего школьного возраста. В целом, мы стараемся создать единую творческую среду, направленную на музыкальное обогащение предметного содержания учебных предметов и занятий внеурочной деятельности, продукт которой синтезируется в курсе «Музыкальный театр» и преобразовывается в спектакль или концертное творческое выступление [Белавина, 2022, с. 64-65].

Практика музыкального театра позволяет: выразительно говорить, пластично двигаться, придумывать визитки персонажей и продолжение историй, изображать различных героев, взаимодействовать с партнерами, развиваем умение их слушать, слышать друг друга и адекватно реагировать на собеседника. Очень интересны и продуктивны упражнения, в которых: один берет на себя инициативу, другой примеряет ссорящихся, третий остается в стороне; а также задания со сменой ролей и переходом из группы в группу; и задания, которые обыгрываются по-разному, в зависимости от музыкального фона. Инсценирование прочитанных произведений на уроках литературного чтения, ситуаций, подсмотренных в мультфильме и придуманных детьми на занятиях внеурочной деятельности или в группе продленного дня позволяют развивать театральные способности учащихся и социальный интеллект младшего школьника.

В целях междисциплинарной интеграции для обогащения образовательной среды можно провести ряд творческих занятий из курса «Музыкальный театр». Например, большой интерес у первоклассников в конце учебного года представляет игра в ассоциации, позволяющая не только проверить уровень словарного запаса младших школьников, но и умение подобрать слова на заданную тему по поставленному вопросу. Но при этом, соблюдая условие, требующее подбирать слово таким образом, чтобы оно начиналось на предлагаемую букву.

Если взять слово «театр», то мы ставим к нему вопрос какой? Как правило, ответить на этот вопрос первоклассникам легче всего. Будем подбирать слова-ассоциации по этому вопросу так, чтобы они начинались на буквы Т, Е, А, Т, Р соответственно. Получаются различные варианты, например: театр какой? - Творческий, Естественный, Актерский, Талантливый, Разный.

Таким образом, дети поделились своим пониманием слова «театр» и повторили тему по русскому языку «Слова, обозначающие признак предмета». По возможности, игру можно оформить в виде кроссворда и украсить подходящими по смыслу иллюстрациями. А применив знания, полученные на занятиях «Увлекательная информатика», выполнить задание в формате презентации.

Чуть сложнее подобрать ассоциации со словами, обозначающими предмет: «артист» – кто? или что? собой символизирует, - Актер, Реклама, Театр, История, Сцена, Талант. Возможен вариант ассоциации со словами-действиями: например, что делают зрители? - Замирают, Радуются, Играют, Танцуют, Едят, Ликут, Интересуются. Приведем комментарии учащихся к представленным ассоциациям, такие как «Моя мама всегда кушает в буфете театра во время антракта», или «На некоторых спектаклях мне хочется встать и танцевать прямо в зрительном зале», или «Когда скучно на сцене, то мне хочется играть в телефоне» и т.п. Эти высказывания сигнализируют педагогу об уровне развития речи и интеллектуально-художественной культуре обучающегося.

Интересна интеграция курса «Музыкальный театр» с математикой – мини-проект «Театральные задачи», когда дети самостоятельно составляют задачи на музыкально-театральную тематику. Например: В спектакле «Колобок» участвуют 7 актеров, а в спектакле «Курочка Ряба» - 4 актера. В какой сказке актеров больше и на сколько? или, На отчетном школьном концерте участвовало 7 скрипачей, 2 флейтиста и 10 пианистов. Сколько всего детей участвовали в концерте? Так ребята применяют полученные знания, имеющийся зрительский и актерский опыт, синтезируют их в текстовую форму математической задачи.

С большим успехом проходят занятия внеурочной деятельности из курса «Музыкальный театр» в игровом стиле, к примеру игра «Шляпа меняет все». Каждой группе участников выдается лист бумаги и цветные карандаши, а также коробка с театральным реквизитом. Первое задание: учитель показывает 4 мягкие игрушки в определенном порядке, ребята их зарисовывают в первый столбик таблицы. Второе задание: учитель поочередно показывает 4 головных убора, ребята их зарисовывают во второй столбик. Третье задание: каждая четверка выбирает какому персонажу какой головной убор подойдет и зарисовывает его в 3 столбик. Четвертое задание: каждая команда придумывает историю, в которой все эти 4 персонажа встретились, распределяют между собой роли, используют предложенный реквизит и инсценируют то, что у них получилось.

Огромное значение, на наш взгляд, имеют моменты, когда дети пробуют самостоятельно написать текст для своего персонажа или фрагмент для сценария будущего спектакля. Так, дополняя список героев к спектаклю «Случай с Евсейкой», девочка придумала нового персонажа Рыбку Аглаю и сочинила для нее визитку: Я рыбка озорная, / А зовут меня Аглая. / Люблю играть я очень, / И петь, и танцевать. / Хочу поймать я муху, / Но это невозможно. / На воздухе ведь сложно / Мне жабрами дышать.

Рыбка Аглая отлично вписалась в компанию к приставучей большой рыбе. Девочке удалось передать озорство и любопытство маленькой рыбки. Дополнительные персонажи и их бесконечные вопросы мешали Евсейке подняться наверх. Декорации и костюмы, фоновое световое и музыкальное сопровождение, детский хор РЫбят и танец маленьких РЫбят обогатили сценарий, из которого получился полноценный детский спектакль.

Таким образом, обогатив образовательную среду средствами музыкального и театрального содержания, можно создать динамическую музыкально-обогащенную среду, которую отличает способность прекрасного воздействовать на чувства детей, обогащать их духовный мир, а также организация культурного пространства силами самих учащихся и оказание воздействия на развитие социального интеллекта младшего школьника. Курс внеурочной деятельности «Музыкальный театр» позволяет интегрировать знакомство с детской художественной литературой, театрально-игровой, музыкальной и изобразительной деятельностью, а также с собственной созидательной и исполнительской деятельностью.

Библиографический список

1. Белавина Ю.Ю. Развитие социального интеллекта младших школьников в музыкально-обогащенной среде школы // #МАГиЯвгороде: проектирование и развитие городской образовательной инфраструктуры / Под ред. Е.В. Ивановой, И.А. Виноградовой. Москва : Экон-Информ, 2022. 262 с.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва : Таланты XXI век, 2004. 496 с.
3. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова. Москва : НИУ ВШЭ, 2018. 72 с.
4. Савенков А.И. Три типа развития и их практическая реализация в сфере художественного образования / в кн.: Комарова Т.С. Школа эстетического воспитания. Москва : Зимородок, 2006. 418 с.
5. Тихомирова Т.Н., Богомолова М.В. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста // Психология. 2007. Т. 4. № 3. С. 149-157.
6. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека : автореф. дис. доктор пед. наук. Москва, 2008. 351 с.

УДК 159.9

М.Н. Бочкова

К ПРОБЛЕМЕ СВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Приводятся результаты исследования связи антисоциальной креативности и понимания собственных эмоций на выборке сотрудников органов внутренних дел разного возраста: (N=46), курсантов (N=150) и действующих сотрудников (N=59). Использовались опросники агрессии А. Басса и М. Перри, «ЭмИн» (Д.В.Люсин), шкала макиавеллизма личности «Мак-IV» (в адаптации В.В. Знакова), «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ (В.Е. Орел, И.Г. Сенгин), «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (в адаптации Мешковой и др.). Установлен вклад враждебности как предиктора антисоциальной креативности. Непараметрические сравнения показали различие выборок по пониманию собственных эмоций: самый низкий результат у кадетов, самый высокий – у взрослых действующих сотрудников. Делается вывод о регулирующей роли эмоционального интеллекта в девиантном поведении, в котором может реализоваться антисоциальная креативность.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, враждебность, эмоциональный интеллект, сотрудники органов внутренних дел.

M.N. Bochkova

ON THE PROBLEM OF THE CONNECTION BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ANTI-SOCIAL CREATIVITY IN LAW ENFORCEMENT OFFICERS OF DIFFERENT AGES

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between malevolent creativity and understanding of one's own emotions in a sample of law enforcement officers of different ages: (N=46), cadets (N=150) and active employees (N=59). The questionnaires of aggression by A. Bass and M. Perry, "EmIn" (D.V.Lyusin), the scale "Mac-IV" (adapted by V.V.Znakov), "NEO PI-R" by P. Costa and R. McRae (V.E.Orel, I.G.Sengin), "Behavioral features of antisocial creativity" were used." (in the adaptation of Meshkova et al.). The contribution of hostility as a predictor of malevolent creativity is established. Nonparametric comparisons showed a difference

in the samples for understanding their own emotions: the lowest result was among cadets, the highest was among adult active employees. The conclusion is made about the regulating role of emotional intelligence in deviant behavior, in which malevolent creativity can be realized.

Keywords: antisocial creativity, hostility, emotional intelligence, law enforcement officers.

Антисоциальная (malevolent) креативность активно изучается психологами в виду того, что она реализуется в девиантном и криминальном поведении. Антисоциальная креативность – способность предлагать оригинальные решения, наносящие вред другим людям при решении проблем в межличностном взаимодействии. Актуальность изучения этого феномена отмечается в России, в общем, и в органах внутренних дел, в частности, т.к. задача укрепления дисциплины и законности среди личного состава сотрудников органов внутренних дел остается одной из важных задач [Выступление..., 2021]. «Несмотря на принимаемые организационно-управленческие меры, направленные на совершенствование работы с личным составом..., число правонарушений среди сотрудников остается на высоком уровне» [Марьин, 2019, с. 33]. Авторы отмечают недостаток исследований девиантного поведения сотрудников правоохранительных органов [Шарафутдинова, 2020]. Данная проблематика представляется чрезвычайно важной, поскольку девиантное поведение проявляется в коррупции и агрессии в межличностном взаимодействии, создающей угрозу благополучию самих сотрудников правоохранительных органов. За рубежом девиантное поведение на рабочем месте, проявляющееся в виде агрессивного общения, лжи, насмешек и оскорблений изучается с целью оптимизации межличностного взаимодействия и особое внимание при этом уделяется изучению креативности, реализующейся в девиантном поведении [Мешкова, 2020].

Цель нашего исследования состояла в выявлении связи между антисоциальной креативностью, проявляющейся в девиантном поведении, и эмоциональным интеллектом. Основанием для настоящего исследования послужил проведенный нами обзор [Бочкова, 2022] исследований российских авторов, в результате которого мы пришли к следующим выводам: 1. отсутствуют лонгитюдные исследования, в которых можно было бы отследить динамику изменений девиантного поведения у сотрудников органов внутренних дел разного возраста; 2. результаты исследований девиантного поведения у кадетов показывают, что в этой возрастной группе имеются проблемы, связанные с межличностным взаимодействием и агрессией. При этом многие авторы указывают на важность формирования эмоционального интеллекта, т.к. условия образовательной среды не способствуют эффективной регуляции эмоций, их пониманию и конструктивному выражению; 3. обучение в вузе не всегда способствует росту эмпатии, управлению собственными эмоциями, эмоциональной осведомленности и пониманию эмоций других людей; 4. к свойствам, лимитирующим профессиональную психологическую пригодность сотрудников органов внутренних дел, многие авторы относят выявляемые проблемы в эмоционально-волевой сфере в виде раздражительности и конфликтности.

Согласно исследованиям российских авторов, антисоциальная креативность обнаруживается у людей разного возраста: у кадетов [Мешкова, 2020], у курсантов [Мешкова, 2018], у действующих сотрудников органов внутренних дел с разным сроком службы [Бочкова, 2021].

Наше исследование проводилось с 2019 по 2021 г.г. Выборка состояла из учащихся кадетского корпуса (N=46), курсантов (N=150) и сотрудников органов внутренних дел (N=59). В ходе исследования использовался следующий психодиагностический инструментарий: опросник агрессии А. Басса и М. Перри (в адаптации С. Н. Ениколопова, Н. П. Цыбульского), опросник самооценки эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В.Люсин), шкала макиавеллизма личности «Мак-IV» (в адаптации В.В.Знакова), «NEO-FFI» - сокращенный вариант опросника «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ (В.Е.Орел, И.Г.Сенгин). Для диагностики антисоциальной креативности использовался адаптированный на русскоязычной выборке опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (в адаптации Мешковой и др. [Мешкова, 2021]).

Были выявлены следующие корреляции по Спирмену антисоциальной креативности: положительные – с враждебностью и макиавеллизмом ($p < 0.001$, соответственно), отрицательные – с пониманием собственных эмоций, добросовестностью и сотрудничеством ($p < 0.001$, соответственно). Было установлено, что 22% дисперсии значений антисоциальной креативности обусловлены враждебностью ($\beta = 0,576$, $p < 0,001$).

Согласно непараметрическому сравнению по критерию Манна-Уитни, 1. в выборке кадетов значимо выше антисоциальная креативность, враждебность и ниже понимание собственных эмоций по сравнению с курсантами ($p < 0.01$, соответственно; размер эффекта: 0.386; 0.493 и 0.546, соответственно); значимо выше враждебность и ниже понимание собственных эмоций по сравнению с действующими сотрудниками органов внутренних дел ($p < 0.01$, соответственно; размер эффекта: 0.565 и 0.981, соответственно), при этом выборки не различаются уровнем антисоциальной креативности. 2. в выборке курсан-

тов значимо ниже эмоциональный интеллект ($p < 0.01$, размер эффекта: 0.937) по сравнению с действующими сотрудниками органов внутренних дел; по антисоциальной креативности и враждебности различия не выявлены.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Большой вклад в антисоциальную креативность сотрудников органов внутренних дел разного возраста вносит враждебность. Понимание собственных эмоций с возрастом становится выше. Учитывая отсутствие различий между уровнями враждебности и антисоциальной креативности между курсантами и действующими сотрудниками органов внутренних дел, можно предполагать регулирующую роль эмоционального интеллекта в антисоциальной креативности у людей более старшего возраста. В данном случае непонимание собственных эмоций может опосредовать у действующих сотрудников органов внутренних дел реализацию антисоциальной креативности в поведении.

Полученные результаты важно учитывать при разработке программ по профилактике девиантного поведения в кадетских корпусах и мониторинге психологического состояния сотрудников органов внутренних дел.

Библиографический список

1. Выступление В. Колокольцева на расширенном заседании коллегии МВД России, 2021. URL : <https://mvdmedia.ru/news/official/sostoyalos-rasshirennoe-zasedanie-kollegii-mvd-rossii/> (дата доступа 10.10.2021)
2. Бочкова М.Н. Девиантное поведение сотрудников органов внутренних дел: обзор исследований в современной российской психологии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022.
3. Бочкова М.Н., Шаповал В.А., Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Особенности антисоциальной креативности и эмоционального интеллекта у сотрудников органов внутренних дел в зависимости от образования и стажа работы // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 2. С. 154-168.
4. Марьин М.И., Бочкова А.А. Девиантное поведение сотрудников правоохранительных органов: причины возникновения, диагностика и профилактика // IV Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (к 140-летию уголовно-исполнительной системы России и 85-летию Академии ФСИН России). Москва, 2019. С. 33-38.
5. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Кудрявцев В.Т., Бочкова М.Н., Мешков И.А. О предикторах негативной креативности у взрослых на примере курсантов // Психология и право. 2021. Т. 11. № 4. С. 90–108.
6. Мешкова Н.В. и др. Возрастные и половые особенности личностных предикторов антисоциальной креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 1. С. 59-71.
7. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Креативность и девиантность: современное состояние проблемы в психологии // Психология и право. 2020. Т. 10. № 3. С. 86-107.
8. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 25-40.
9. Шарафутдинова Н.В. Проблема диагностики и профилактики девиантного поведения личности // Психология и педагогика служебной деятельности. 2020. № 4. С. 154-156.

УДК 159.9

М.В. Данилова, Е.Г. Трошихина

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ В СВЯЗИ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВИРТУАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Исследования психологического благополучия и удовлетворенности жизнью не теряют актуальности в связи с все большей включенностью человека в различные формы виртуального общения и взаимодействия. Выборку составили 100 респондентов 20-25 лет: активные пользователи социальных сетей (67 человек), и те, кто редко общается с помощью ресурсов Интернета или не использует этот способ общения (33 человека). Показано значение эмоционального интеллекта в виртуальном общении для ощущения удовлетворенности жизнью современной молодежи. Для понимания эмоционального фона собеседника более информативным является письмо, а для передачи – невербальные знаки и символы. Для взрослых людей общение в социальных сетях приобретает утилитарный характер и не заменяет значения «живого» общения.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, эмоциональный интеллект, ранняя взрослость, социальные сети, виртуальное общение.

LIFE SATISFACTION IN CONNECTION WITH THE MANIFESTATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE VIRTUAL COMMUNICATION OF MODERN YOUTH

Abstract. Research of psychological well-being and life satisfaction do not lose relevance due to the increasing inclusion of a person in various forms of virtual communication and interaction. The sample was 100 respondents 20-25 years old active users of social networks (67 people), as well as those who rarely communicate using Internet resources or do not use this method of communication (33 people). The significance of emotional intelligence in virtual communication for feeling satisfied with the life of modern youth is shown. For understanding the emotional background of the interlocutor, writing is more informative, and for transmitting - non-verbal signs and symbols. For adults, social media communication takes on a utilitarian nature and does not replace the meaning of "live" communication.

Keywords: life satisfaction, emotional intelligence, early adulthood, social media, virtual communication.

Одним из актуальных вопросов современной психологической науки и практики становится изучение психологического благополучия человека на фоне активной вовлеченности современной молодёжи в общение и взаимодействия с использованием коммуникационных возможностей Интернета. Общение в широком смысле – одна из основных потребностей человека, тесно связанная с его самооощущением, самооценкой, самопринятием и в целом с ощущением собственной благополучности и удовлетворенности жизнью [Аргайл, 2003; Мардасова, 2015].

В современном мире Интернет-технологии предоставляют возможность любому человеку реализовать эту потребность, осуществляя контакты через целый ряд социальных сетей разного направления и формата взаимодействия участников. Интернет-коммуникация в социальных сетях, чатах и мессенджерах характеризуется особенностями, которые делают её отличной от других средств человеческого взаимодействия и общения [Баева, 2014; Zych, 2017]. В такой коммуникации может отсутствовать визуальная составляющая взаимодействия, физическая информация о человеке, стираются общие стереотипы, относящиеся к национальности, возрасту и т.п., не всегда есть возможность отслеживать невербальные коммуникационные сигналы (движения жесты, мимику), положение тела, громкость, интонации, тон голоса, паузы [Pitts, 2012]. При этом Интернет коммуникация имеет различные инструменты упрощения языка: картинки, анимация, эмодиконы (пиктограммы эмоций). Использование аватаров (индивидуальных графических представлений пользователей) может влиять на восприятие настроения, возраста, пола собеседника при необязательности их правдоподобия [Затулий, 2012; Рубцова, 2018]. Особенностью Интернет коммуникации является и то, что она позволяет использовать различные степени синхронизации между участниками: синхронной характер (чат), асинхронный характер (электронная почта), контролируемый характер взаимодействия в соответствии со степенью синхронизации (мульти-разговор, поддерживающий общение параллельно с разными людьми на разные темы, иногда по разным независимым друг от друга каналам связи с людьми, которые могут знать или не знать о существовании других одновременных собеседников) [Бондаренко, 2009].

Таким образом, в виртуальном социальном общении, наравне с когнитивным компонентом, серьезное значение приобретает понимание эмоционального содержания, проявляющегося, как в вербальных (словесных), так и в специфических знаковых сигналах.

Ведущие специалисты в области психологии интеллекта, в частности, социального интеллекта (Э. Торндайк, Ч. Спирмен, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк, Г. Гарднер и др.) утверждали, что люди различаются по способности узнавать и отслеживать свои эмоции и чувства, понимать других людей и предсказывать их дальнейшее поведение, по умению использовать эту информацию для направления своих действий.

Зарубежные модели собственно эмоционального интеллекта определяют его как способность к пониманию и осознанной регуляции эмоций [Maier, 2008], как комплекс когнитивных и личностных характеристик и навыков [Гоулман, 2014], как объединение всех некогнитивных способностей личности, знаний и компетентностей (познание себя, навыки межличностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение) [Bar-On, 2006].

В отечественной психологии принципиально новую модель эмоционального интеллекта предложил Д.В. Люсин [Люсин, 2004]. В его модели эмоциональный интеллект представлен как конструкт, формирующийся в ходе жизни человека под влиянием когнитивных способностей (скорости и точности переработки эмоциональной информации), представлений об эмоциях как о важном источнике информации о

себе самом и о людях, а также под влиянием особенностей эмоциональности (эмоциональной устойчивости, эмоциональной чувствительности).

Существуют исследования, посвященные роли эмоционального интеллекта в виртуальном общении во время кризиса COVID-19 [Warrier, 2021], взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия личности [Mutsaers, 2022] и др.

В нашем исследовании мы предположили, что наличие способностей распознавания и управления своими и чужими эмоциями в общении в виртуальном пространстве позволяет современному человеку быть более удовлетворенным в жизни. Выборку составили 100 человек в возрасте от 20 до 25 лет, из них в 1 группу (67 человек) вошли те, кто активно общается в различных социальных сетях (ежедневно ведет переписку), а во 2 группу (33 человека) – респонденты, использующие этот способ общения не каждый день или не использующие его совсем.

Для достижения целей работы были использованы следующие методики: анкета, содержащая социально-демографическую характеристику респондентов, данные об используемых для общения социальных сетях, программах-мессенджерах, их количестве, времени, которое человек проводит в них, а также другую информацию об использовании Интернет-ресурсов; опросник ЭМИн Д.В. Люсина для измерения эмоционального интеллекта; тест на определение индекса жизненной удовлетворенности (ИЖУ) в адаптации Н.В. Паниной.

Анализ вопросов анкеты показал, что 73% респондентов общаются по Интернет-переписке с родственниками и друзьями, которые живут в других городах и странах, тем самым поддерживая отношения с людьми, с которыми не имеют возможности встречаться в силу географической удаленности. 41% респондентов переписываются в Сети, потому что им не хватает времени на личные встречи, а 37% респондентов стараются таким образом поддерживать контакты с многими людьми. Стоит отметить, что более половины респондентов (53%) указали, что переписка в программах-мессенджерах и социальных сетях не является заменой «живому» общению, это лишь способ быстро получить нужную информацию, и лишь 3% респондентов отметили, что общение в Интернет-пространстве им нравится больше, чем «живое» общение.

На вопросы анкеты о том, каким образом респонденты воспринимают эмоциональное состояние собеседника, большинство участников исследования (64%) сказали, что они чаще всего обращают внимание на построение фраз и предложений (синтаксис), то есть на вербальную составляющую общения; 35% респондентов чаще обращают внимание на невербальную информацию – графические изображения (эмодиконы и присылаемые им картинки). При этом сами опрошенные (70%) собственные эмоции и настроения чаще передают в переписке посредством как раз невербальной информации, и лишь около 30% респондентов – с помощью построения предложений и фраз. То есть, считывание эмоций происходит через вербальную, синтаксическую составляющую речи, а передача – с помощью невербальных символов. Это говорит, что для понимания эмоционального фона собеседника более информативным оказывается все-таки речевой компонент – письменная речь.

Разделив выборку по параметру частоты общения в социальных сетях, мы сравнили все полученные показатели по U-критерию Манна-Уитни. Анализ показал, что те, кто редко использует социальные сети, обнаружили более высокие показатели по частоте личного («офлайн») взаимодействия со своими друзьями и близкими ($p = 0,027$). А более частое использование социальных сетей респондентами другой группы отчасти объясняется тем, что они должны по роду деятельности постоянно взаимодействовать с разными людьми ($p = 0,05$), а онлайн общение с близкими связано с удаленностью их местонахождения ($p = 0,019$). Очевидно, для взрослых людей общение в социальных сетях приобретает утилитарный характер.

Исследование показало, что уровень общего эмоционального интеллекта (ЭИ) по всей выборке укладывается в рамки среднестатистических значений (92,3; $\sigma = 16,4$). В группе часто общающихся через социальные сети уровень эмоционального интеллекта высокий (95,9; $\sigma = 14,1$), а у тех, кто использует социальные сети редко, этот показатель отражает средние значения (84,2; $\sigma = 20,7$), однако полученные различия не достигают уровня достоверности ($p = 0,16$). Существенные различия обнаружились в показателях отдельных параметров эмоционального интеллекта. Так, показатели контроля чужих эмоций (20,5; $\sigma = 3,9$) и межличностного компонента ЭИ (45,12; $\sigma = 8,4$) выше ($p < 0,05$) у респондентов, часто общающихся в социальных сетях, чем у тех, кто использует такой способ общения редко или не использует вовсе (16,7; $\sigma = 4,1$ и 38,8; $\sigma = 9,8$ соответственно). Интересно, что те, кто часто общаются в социальных сетях, делают это не только потому, что им необходимо чаще ($p = 0,01$) взаимодействовать со многими людьми, но и потому, что для них легче именно такое общение ($p = 0,05$), нежели личные встречи, в сравнении с респондентами, редко прибегающим к общению через Интернет.

Стоит отметить, что при отсутствии различий по общему индексу жизненной удовлетворенности, в 1 группе он определяется на высоком уровне средней нормы (29, 5; $\sigma = 5,8$), а во 2 группе – на нижнем уровне (25, $\sigma = 7,2$), при этом обнаружены достоверные различия по показателю «положительная оценка себя и своих поступков», который также оказался выше ($p = 0,04$) у первой группы, по сравнению со второй (5,8; $\sigma = 1,9$ и 4,3; $\sigma = 2,0$ соответственно). Также отметим, что статистические данные свидетельствуют о значительном разбросе значений во второй группе.

Отсутствие достоверных различий в общих показателях эмоционального интеллекта и индекса жизненной удовлетворенности позволило провести анализ влияния на удовлетворенность жизнью на общей выборке респондентов. Регрессионный анализ (40% объяснительной дисперсии), который на основе исследуемых параметров ЭИ, частоты и количества времени в сети, предпочтения Интернет-общения или «живого» общения, причин обращения к сетевым ресурсам (необходимость поддержки контактов, виртуальное общение в связи с невозможностью или нехваткой времени встречаться лично и пр.), выявил в качестве предикторов удовлетворенности жизнью современных молодых людей показатели эмоционального интеллекта ($\beta = 0,559$, $p < 0,001$) и непосредственную возможность виртуального общения в сети, «когда становится грустно или одиноко» ($\beta = -0,188$, $p = 0,024$).

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы: для молодежи общение в сети, это, скорее, необходимый инструмент для осуществления общения, чем средство самоутверждения, самопрезентации и развлечения, как это свойственно для более младших возрастов, что отражено в исследованиях других авторов [Верховская, 2016 Рубцова, 2018]; в целом, уровень развития эмоционального интеллекта расширяет возможность выбора наиболее удобного способа общения (виртуального или реального) и позволяет современному молодому человеку получать необходимое положительное подкрепление самооценки и оценки своих поступков, ощущать себя более удовлетворенным жизнью. Однако, очевидно, что в ситуациях эмоционального дискомфорта и жизненной неудовлетворенности (грусти, чувства одиночества) социальные сети не могут адекватно заменить живого общения.

Таким образом, роль эмоционального интеллекта остается одним из важных факторов общения и взаимодействия не только в обычном (очном) формате, но и в виртуальном. И можно говорить, что на чувстве удовлетворенности жизнью отражается, в том числе, применение человеком способности к пониманию и управлению эмоциональной сферой в условиях актуального для современной реальности виртуального формата общения.

Ограничением данного исследования можно считать недостаточную уравновешенность количественного состава исследовательских групп, а также необходимость учета дополнительных факторов (индивидуальных, личностных, социальных), которые могут иметь важное значение для изучения особенностей, специфики проявления эмоционального интеллекта и психологического благополучия в связи с включенностью личности в виртуальный формат общения.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 332 с.
2. Баева Л.В. Виртуальная коммуникация: классификация и специфика // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Вып. 4. С. 5-10.
3. Бондаренко Т.А. Общение в виртуальном мире Интернета // Вестник Донского государственного технического университета. 2009. 9(4). С. 718-735.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 544 с.
5. Верховская Е.К., Рубцова О.В., Панфилова А.С. Нейрокомпьютеры и их применение. Тезисы докладов / под ред. А.И. Галушкина и др. Москва : МГППУ. 2016. С. 69-70.
6. Затулий А.И., Бурнаева Е.М. Гендерные идеалы: особенности самопрезентации пользователей Интернета // Вестник ТОГУ. 2012. 1 (24). С. 297-304.
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. Москва : ИПРАН, 2004. С. 29-36.
8. Мардасова Т.А. Потенциал концепции зависимой личности: вопросы современной аддиктологии / Человек в трудной жизненной ситуации: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Барнаул, 28 ноября 2014 г.). Барнаул : АлтУ, 2015. С. 182-186.
9. Рубцова О.В., Панфилова А.С., Смирнова В.К. Исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков с их поведением в виртуальном пространстве (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 54-66.
10. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. 18 Suppl. P. 13-25.
11. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // American Psychologist. 2008. 63. P. 503-517.

12. Mutsaers R. Emotional intelligence: Ability- and Trait models of Well-being. 2016 : URL: https://www.researchgate.net/publication/302172883_Emotional_intelligence_Ability_-_and_Trait_models_of_Well-being doi: 10.13140/RG.2.1.3822.6808 (Accessed: 15.09.2022).
13. Pitts V.E., Wright N.A., Harkabus L.C. Communication in Virtual Teams: The Role of Emotional Intelligence // Journal of Organizational Psychology. 2012. Vol. 12(3/4). P. 21-34.
14. Warriar U., Shankar A.U., Belal H.M. Examining the role of emotional intelligence as a moderator for virtual communication and decision making effectiveness during the COVID-19 crisis: revisiting task technology fit theory. // Annals of Operations Research. 2021. P. 1-17.
15. Zych I., Ortega-Ruiz R., Marin-Lopez I. Emotional content in cyberspace: Development and validation of Emotions Questionnaire in adolescents and young people // Psicothema. 2017. № 4. P. 563-569.

УДК 373.1

С.Л. Данильченко

СОВРЕМЕННАЯ РОССИЙСКАЯ ШКОЛА КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ И ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Наиболее благоприятной средой для формирования социальных способностей является система образования как социальный институт, поскольку именно в ней создаются благоприятные предпосылки для интенсивного развития личности. От современного состояния всей образовательной институции общества, особенно массовой школы, напрямую зависит качественно развитие социальных способностей личности.

Ключевые слова: понятие «социальные способности», образовательная институция общества, массовая школа, основные приоритеты, тенденции развития и основные устремления современной российской школы.

S.L. Danilchenko

MODERN RUSSIAN SCHOOL AS AN IMPORTANT CONDITION AND PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES OF THE INDIVIDUAL

Abstract. The most favorable environment for the formation of social abilities is the education system as a social institution, since it creates favorable prerequisites for intensive personal development. The qualitative development of a person's social abilities directly depends on the current state of the entire educational institution of society, especially mass schools.

Keywords: the concept of «social abilities», the educational institution of society, mass school, the main priorities, development trends and the main aspirations of the modern Russian school.

Основываясь на базовых определениях Б. М. Теплова и В. Д. Шадрикова понятие «социальные способности» определяется как сложное интегративное личностное образование, непосредственно связанное с деятельностью социального взаимодействия, проявляющееся на уровне коммуникативных форм социальных отношений, эффективность которых будет обеспечиваться такими качествами личности, как социальная мотивация, социальная перцепция, социальная и коммуникативная компетентность, социальная рефлексия [Сергеева, 2014]. Способности – это свойства, составляющие главное условие успешности личности. Они позволяют человеку овладевать определенными компетенциями на основе полученных в процессе социализации знаний и навыков. Социальные способности - это высшие, культурно обусловленные способности, свойственные лишь человеку. Одновременно важным условием и предпосылкой развития социальных способностей личности является, прежде всего, наличие общественной системы воспитания и образования как составной части социально-культурной среды, созданной трудом многих поколений. Эта среда искусственна, включает множество предметов материальной и духовной культуры, обеспечивающих существование человека и удовлетворение его собственно человеческих потребностей. Таким образом, наиболее благоприятной средой для формирования социальных способностей является система образования как социальный институт, поскольку именно в ней создаются благоприятные предпосылки для интенсивного развития личности. От современного состояния всей образовательной институции общества, особенно массовой школы, напрямую зависит качественно развитие социальных способностей личности. Становление современной личности предполагает усвоение системы ценностей, которые в совокупности позволяют формировать отношение к обществу, себе, людям, культуре, миру в це-

лом. Ценность - все то, что может представлять для людей определенную значимость, усваиваемые личностью, составляют основу содержания воспитания и образования. Задача современного общества заключается в том, чтобы сформировать соответствующие ценностные ориентации – ценностные отношения субъекта к предметам и явлениям реальности. Любая ценность приобретает истинный смысл, если она включена в определенную воспитательно-образовательную систему. Система же, как известно, имеет иерархический характер. Это значит, что во главе любой ценностной системы стоит высшая ценность. При всей многомерности и многоаспектности современного бытия стержневой остается проблема определения места человека, его позиции в системе общественных связей. Поэтому особое значение в современной российской школе приобретают те направления деятельности учителя, которые напрямую связаны с формированием личности ребенка.

Что же представляет собой современная российская школа, каковы ее основные приоритеты, тенденции развития и основные устремления?! Рассмотрим основные приоритеты современной российской школы. Фундаментализация образования – это тенденция распространения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счёт более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения основных инвариант. Необходимость фундаментализации образования обусловлена лавинообразным нарастанием объема информации. Можно и нужно научить работать с информацией: научить её поиску, систематизации, анализу. Необходимо переходить от фактологической формы обучения к методологической, чтобы образование стало основным личным капиталом. Необходима его «конвертируемость», его применение. Условием обеспечения фундаментализации образования в числе многих является усиление методологического, методического, научного и общекультурного потенциала современного учителя. Необходимо учитывать основные барьеры профессиональной педагогической деятельности: невысокая познавательная мотивация значительной части социума, внутренне не нацеленных на профессиональный рост и самореализацию, предпочитающих работать по готовым схемам, по образцу; недостаточная фундаментальная предметная и психолого-педагогическая подготовка; отсутствие навыков анализа и критического мышления при описании и представлении собственного профессионального опыта; узкий взгляд на вопросы педагогического образования и развития человека с позиции преимущественно своей будущей профессиональной деятельности, недостаточное соединение содержания предмета обучения с вопросами жизни человека и общества; отсутствие знаний и навыков практической конфликтологии; недостаток внимания к психологической поддержке личности, процессам профессионального «выгорания» индивида; недооценка жизненного опыта обучающихся, роли личного опыта педагогов как важных составляющих профессиональной деятельности.

Продуктами технологизации образовательного процесса могут выступать личностные социально и профессионально значимые алгоритмы, и стереотипы поведения обучающихся, результатом чего становится успешность и конкурентоспособность выпускников образовательных организаций. Технологичность образовательного процесса выступает и как норма проектирования образовательного процесса, и как специальным образом сконструированные под заданную цель наборы методологических, дидактических, психологических, интеллектуальных, информационных и практических действий, операций, приемов, шагов участников образовательных отношений, которые должны гарантировать достижение поставленных образовательных целей и свободу их осознанного выбора. Основной задачей интегрированного обучения является ознакомление учащихся с основными явлениями, фактами соответствующих наук, формированием навыков, классификации и измерения изучаемых явлений, развитие научной интуиции. Кроме внутренней, осуществляется и внешняя интеграция, направленная на сближение систем образования различных стран и формирование единого мирового образовательного пространства. Сегодня изменяется само понятие обучения, так как продуктивное усвоение знаний сейчас невозможно без умения пользоваться информацией. Умение получать информацию является одним из компонентов функциональной грамотности современного человека. Компьютерные технологии развивают интеллектуальные способности обучающихся, способствуют более глубокому пониманию материала, повышают мотивацию обучения. Начало XXI века характеризуется усилением процессов глобализации всех сфер жизни мирового сообщества и нашей страны. Некоторые ученые рассматривают глобализацию как процесс, который является гарантом целостности мира и его развития, другие видят в глобализации процесс «вестернизации», то есть распространение ценностей и норм, характерных для евро-американской культуры. Уровень развития современного отечественного образования дает возможность надеяться, что в новом глобальном мире Россия сумеет сохранить за собой роль ведущего образовательного центра. Это предположение подтверждают тенденции развития современной российской школы.

Гуманитаризация и гуманизация образования призваны сформировать духовность, культуру личности, планетарное мышление, целостную картину мира. От уровня усвоения базовой гуманитарной

культуры зависит развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой. На основе общечеловеческой культуры возможно развитие всех сторон личности, учета ее субъективных потребностей и объективных условий, связанных с материальной базой и кадровым потенциалом образования. В этой связи самоопределение личности в мировой культуре является стержневой линией гуманитаризации содержания образования. Гуманизация современной школы способствует усилению и усложнению уровневой и профильной дифференциации образования сообразно склонностям, интересам, возможностям и способностям учащихся. Национальная направленность образования, заключающаяся в неотделимости образования от национальной основы, в органическом сочетании образования с историей, традициями, гордостью и памятью, чувством общности, понимания вклада России в цивилизацию, ее исторической ролью, достижениями в области культуры и науки, сохранении и обогащении национальных ценностей.

Определение целей образования расширяется потребностями в образовании, которые привносят ученики, их родители, учителя. Ядро знаний открыто для дополнений, которые зависят от культурных, региональных, этнических и других условий образования. Важен перенос акцента с деятельности педагога на продуктивную учебно-познавательную, трудовую, художественную и другую деятельность ученика. Образование реализует функцию развития личности только в том случае, когда оно активизирует, побуждает человека к продуктивной деятельности. Чем разнообразней и продуктивней является значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение знаниями, умениями – культурой в широком смысле слова. Действие личности как раз и является тем механизмом, который позволяет превратить совокупность внешних воздействий в новообразования личности как продукт развития. Деятельностный подход позволяет преобразовать педагогические задачи в «личностный смысл» деятельности и ученика, и учителя.

В современной школе осуществляется переход от воспроизведения к пониманию, осмыслению, использования в жизнедеятельности - переход от преимущественно информативных форм к методам, формам и технологиям обучения с использованием проблемности, научного поиска, проектирования, конструирования, исследования, анализа, резервов самостоятельной работы, взаимодействия учащихся и учителей. Создаются условия для самоутверждения, самореализации и самоопределения личности, что является результатом ее самоорганизации. Мы становимся не только пассивными свидетелями, но и активными участниками процесса преобразования позиции педагога и позиции учащегося в личностно-равноправные, в позиции людей-сотрудников. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Педагог не воспитывает, не учит, а активизирует, стимулирует стремление, формирует мотивы учащегося к саморазвитию, изучает его активность, создает условия для самодвижения. При этом необходимо придерживаться определенной последовательности, динамики - от максимальной помощи педагога ученику в решении учебных задач на начальной стадии образования через постепенную активизацию до полной саморегуляции в обучении и возникновения отношений партнерства между ними. Ученик – полноправный участник образовательного процесса. Он не только пассивно или активно обучается. Он участвует во всех новациях школы, является членом, исполнителем, лидером любого проекта, определяет необходимость изменений, указывает на способы и возможности нахождения, получения и создания информации. Только в связке «учитель – ученик» возможна продуктивная преемственность. Именно преемственность К.Д.Ушинский считал важной частью педагогической деятельности: «если учитель старшего класса, - писал он, - оставляет без внимания привычку или навык, укрепленные в детях учителем младшего класса, или, еще хуже, искореняет их новыми противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры. Вот почему те учебные заведения, где в старших классах, и где многочисленные воспитатели и учителя не связаны между собой никаким общим воспитательным направлением и никакой общей воспитательной традицией, - не имеют никакой воспитательной силы» [Ушинский, 1948, с. 358].

Творческая направленность образовательного процесса, предусматривающая непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату, дает возможность ученику пережить радости от осознания собственного роста и развития, от достижения собственных целей; создает условия для самореализации личности, выявления и развития его творческих возможностей. Переход от строго регламентированных контролируемых способов организации педагогического процесса к развивающим, активизирующим, предусматривает стимулирование, организацию творческой, самостоятельной деятельности и ученика, и учителя. Нераздельность обучения и воспитания, заключается в их органическом сочетании, подчинении содержания обучения и воспитания формированию целостной и гармонично развитой личности. Образование должно быть переориентировано с интересов общества и производства на интересы и возможности личности обучающихся и означает создание оптимальных условий для всестороннего развития личности.

Эффективность современного образовательного процесса в значительной степени зависит от того, насколько успешно удастся российским педагогам реализовать принципы воспитания. Принципы воспитания представляют совокупность ведущих педагогических идей, концептуальных положений, норм, отражающих, как потребности общества в определенном типе личности, так и специфику, и характер самого воспитательного процесса, регулирующего и направляющего деятельность учителей на целостное развитие всех сущностных сил учащихся. К принципам патриотического воспитания относятся такие, как: гуманистическая направленность; целостный подход и системный характер воспитания; последовательность и непрерывность; деятельностный характер; локальная обусловленность.

Необходимо последовательное и настойчивое формирование трепетного отношения общества и государства к знанию, учителю, учебе, школе как институту, где формируется интеллектуальный и духовный мир человека, а также понимание того, что во главе угла всех начинаний, новаций, изменений, сохранений традиций, образования, развития, воспитания стоит учитель. Глобальные изменения в системе образования должны происходить только по мере накопления большого количества новых знаний, апробации нововведений и очень осторожного их внедрения в учебно-образовательный процесс. Прямое заимствование зарубежных образовательных концепций и систем в России приводит к поверхностности знаний обучающихся, их фрагментарности и несистемности. На сегодняшний день ощутима необходимость идти по пути возрождения и культивирования отечественных традиций, идей и принципов национального образования. Следует осознать, что промедление надолго откинёт российское образование назад, и говорить о конкуренции выпускников школ, кадров и специалистов в области культуры, гуманитарных дисциплин, науки и техники будет бессмысленно. Размывание нравственных идеалов и снижение гражданско-патриотических чувств среди молодежи, угасание интереса к отечественной истории и культуре, национально-культурным традициям приводит к тому, что общество потребления становится ближе и привлекательней. Необходимо осознание обществом того, что духовно-нравственное становление нового поколения — это важнейшее условие дальнейшего развития России, и формированием духовного человека может и должен заниматься учитель. Страна нуждается в педагогах, обладающих высоким мастерством передачи знаний и опыта, который создан предшествующими поколениями.

Библиографический список

1. Сергеева А.Д. Определение понятия «социальные способности» // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1093-1095.
2. Данильченко С.Л. Задача - войти в число лучших регионов по качеству подготовки педагогов // Информационно-аналитический журнал «Российское образование». 2019. № 1. С. 126-127.
3. Данильченко С.Л. Инвестиции в образование - инвестиции в будущее // Международный научный журнал «Развитие образования». 2018. № 1(1). С. 15-18.
4. Данильченко С.Л. Институциональные основания обновления содержания общего образования // Российско-китайский научный журнал «Содружество». 2016. № 4(4). С. 28-33.
5. Данильченко С.Л. О некоторых организационных основаниях современной российской школы / Научно-педагогическая школа Юга России академика РАО Е.В. Бондаревской. Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2016. С. 75-89.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 2. М., 1948.

УДК 159.928.234

В.С. Деревянченко

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

Аннотация. В данной статье представлено исследование, которое имеет практическую направленность и связано с изучением факторов, влияющих на показатели профессиональной деятельности продавцов-консультантов, в частности, на удовлетворенность трудом и на испытываемые в рабочем процессе переживания. Одним из таких факторов, на наш взгляд, является эмоциональный интеллект как способность перерабатывать и использовать эмоциональную информацию от себя и других людей, что особенно важно для представителей социономической профессии. В результате исследования было выявлено положительное влияние эмоционального интеллекта на изучаемые нами показатели профессиональной деятельности.

Ключевые слова: способности, эмоциональный интеллект, удовлетворенность трудом, переживания в трудовой деятельности.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF SATISFACTION WITH THE WORK OF SALES CONSULTANTS

Abstract. This article presents a research that has a practical focus and is associated with the exploration of factors affecting the indicators of professional activity of sales-consultants, in particular, the job satisfaction and the feelings experienced in the work process. One of such factors, in our opinion, is emotional intelligence as the ability to process and use emotional information from oneself and other people, which is especially important for representatives of the socio-economic profession. As a result of the research, the positive influence of emotional intelligence on the indicators of professional activity explored by us was revealed.

Keywords: abilities, emotional intelligence, job satisfaction, feelings in work.

Продавцы-консультанты относятся к представителям социэкономических профессий, деятельность которых основана на взаимодействии с другими людьми, в данном случае, с покупателями магазина. Находясь в постоянном взаимодействии с другими людьми, к которым необходимо искать индивидуальный подход, специалисты в этой сфере постоянно подвергаются психологическим и эмоциональным воздействиям со стороны клиентов, коллег, руководства. В связи с этим работу консультанта можно охарактеризовать как эмоционально напряженную, требующую таких способностей и компетенций, которые не просто предотвращают и снижают профессиональные стресс, но и способствуют позитивным переживаниям, увеличивающим удовлетворенность от труда и, как следствие, эффективность деятельности. Одним из факторов повышения последнего являются способности, которые, согласно Б.М. Теплову, определяются как индивидуально-психологические особенности человека, определяющие степень успешности выполнения какой-либо деятельности, а также легкости и быстроты усвоения необходимых знаний, умений и навыков [Теплов, 1961].

Рассматривая деятельность продавца-консультанта с такой позиции, для нас наиболее интересным является изучение эмоционального интеллекта (ЭИ) как фактора, влияющего на переживание удовольствия в рабочем процессе за счет возможности анализировать эмоциональную информацию, поступающую от покупателя, и регулировать свои и чужие эмоции. В психологической науке сложились две группы моделей ЭИ: модели способностей, которые оцениваются при помощи тестов (например, модель Майера Дж., Саловея П. и Карузо Д. [Сергиенко, 2017]), и смешанные модели, в которых, помимо когнитивных способностей, учитываются личностные и мотивационные факторы (например, модель Гоулмана Д. [Гоулман, 2012]). Так или иначе, каждая из них подразумевает, что ЭИ включает в себя некоторые интеллектуальные способности, определяющие успешность взаимодействия с эмоциональными данными и явлениями. В нашем исследовании используется модель отечественного психолога Д.В. Люсина, в которой ЭИ состоит из способностей к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями. Таким образом, здесь можно выделить два измерения: линия понимания эмоций и управления ими и линия направленности ЭИ на себя или на других людей [Люсин, 2006].

Проанализировав представления об ЭИ различных авторов и исследователей, под данным феноменом мы понимаем способность человека к интеллектуальной обработке эмоциональной информации от себя и других и к ее рациональному использованию в целях повышения эффективности своей деятельности. Многие исследования указывают на позитивную роль ЭИ в работе: он способствует повышению профессионального благополучия, осознанности целей труда, стремлению к профессиональному развитию [Роль..., 2020], социально-психологической адаптации в новой организации и коллективе [Панкова, 2011], предотвращению синдрома эмоционального и профессионального выгорания [Андреева, 2011], развитию коллективного ЭИ и более благоприятного социально-психологического климата [Ситников, 2019] и др. Особенно эмоциональные способности важны для специалистов социэкономического типа, в которых регуляция своего эмоционального состояния и понимание переживаний других людей имеет большое значение в связи с необходимостью постоянного взаимодействия с эмоциональной сферой личности.

Удовлетворенность трудом представляет собой осознанную субъективную оценку специалистом результатов своей работы, основанную на соотношении таких характеристик, как уровень притязаний, ожидаемый и реальный продукт, значимость целей деятельности, получаемое вознаграждение за усилия [Карачарова, 2009; Родина, 1996; Самоукина, 2003] и пр. Очевидно, что влияющих факторов и переменных существует достаточно большое количество. При этом мы можем выделить главную характеристику удовлетворенного работника – это переживание позитивных эмоций в деятельности, что тесно связано с ЭИ, который, с одной стороны, может повысить трудоспособность человека за счет оптимального ис-

пользования своих эмоциональных ресурсов, и, с другой стороны, улучшить качество обслуживания клиентов на основании рационального понимания их эмоциональных состояний и потребностей.

Объектом нашего исследования является эмоциональная сфера специалистов социномического профиля, а предметом – эмоциональный интеллект, удовлетворенность трудом и переживания в деятельности продавцов-консультантов. Цель исследования: определение влияния эмоционального интеллекта на удовлетворенность трудом и переживания в профессиональной деятельности продавцов-консультантов. Выборку составили 71 продавца-консультанта сети ювелирных магазинов, все специалисты – женщины.

Методами сбора данных выступили анкетирование и психологическое тестирование. Для решения исследовательских задач использовались опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина [Люсин, 2006], методики «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева [Батаршев, 2002] и «Переживания в профессиональной деятельности» Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [Осин, 2017]. Для обработки полученных данных были применены первичные описательные статистики (частотный анализ, средние значения) и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

В первую очередь нами был проанализирован эмоциональный интеллект продавцов-консультантов. В целом, специалисты обладают высоким общим ЭИ (94,95 б.), причем в его структуре преобладает внутриличностный ЭИ (высокий ур. – 50,58 б.) и способности к управлению эмоциями (средний ур. с тенденцией к высокому – 47,94 б.), в то время как межличностный ЭИ (44,38 б.) и навыки понимания эмоций (47,01 б.) находятся на среднем уровне развития. Таким образом, продавцы-консультанты обладают достаточно развитыми способностями к рациональному анализу и использованию эмоциональной информации, регуляции на ее основе своего и чужого поведения, однако они могут испытывать определенные трудности в межличностном взаимодействии. Данные результаты представляются нам интересными, поскольку продавцы-консультанты – это специалисты социномического профиля, успех профессиональной деятельности которых зависит именно от умения понять покупателя, идентифицировать его потребности, «считать» его эмоции для выбора наиболее адекватной модели поведения и метода продажи изделий.

Продавцам-консультантам свойственна высокая степень интегральной удовлетворенности своим трудом (72,57 б.), причем лишь 7% специалистов удовлетворены работой в средней степени и 2,8% – в низкой. Среди показателей на низком уровне находятся притязания в профессиональной деятельности (38,38 б.), на среднем – предпочтение выполняемой работы высокому заработку (50,7 б.): продавцы-консультанты склонны считать, что их работу может выполнять менее квалифицированный человек, а заработок для них может быть важнее, чем выполняемая ими профессиональная деятельность и получаемое от нее удовлетворение. На высоком уровне развиты все остальные компоненты, а именно удовлетворенность взаимоотношениями с руководителем (69,48 б.) и достижениями в работе (79,23 б.), интерес в работе (82,86 б.), удовлетворенность условиями труда (86,97 б.) и отношениями с сотрудниками (87,79 б.), профессиональная ответственность (88,03 б.).

У продавцов-консультантов можно отметить позитивный профиль переживаний в деятельности: они в большей степени испытывают удовольствие (4,68 б.), смысл (4,67 б.) и усилие (3,41 б.) и в меньшей – пустоту (1,85 б.). Работа специалистов скорее представляется им содержательной и значимой, она приносит им позитивные эмоции, поэтому они готовы тратить свои ресурсы на ее выполнение.

Далее мы переходим к рассмотрению результатов нашего исследования, связанных с его главной целью, а именно с выявлением значимых влияний.

Согласно полученным результатам, мы можем сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект положительно влияет на изучаемые переменные (таблица 1): специалист с более развитыми эмоциональными способностями в большей степени удовлетворен своим трудом, отношениями с коллегами и с руководством, вовлечен в трудовую деятельность за счет проявляемого интереса, имеет более позитивные переживания в деятельности.

Таблица 1.

Влияние общего эмоционального интеллекта на удовлетворенность трудом и переживания в деятельности

Зависимая переменная	F (p ≤ 0,05)	Тип связи
Компоненты удовлетворенности трудом		
Интерес в работе	12,546	линейная прямая
Удовлетворенность трудом (общая)	9,998	линейная прямая
Удовлетворенность отношениями с руководством	7,36	линейная прямая
Удовлетворенность достижениями	5,502	линейная прямая
Удовлетворенность отношениями с сотрудниками	4,083	линейная прямая
Компоненты переживаний в деятельности		
Удовольствие	9,759	линейная прямая
Смысл	9,259	нелинейная

Внутриличностный ЭИ (таблица 2) влияет на удовлетворенность продавцов во взаимоотношениях с руководством: сотрудники данной организации не имеют прямого взаимодействия с начальством (на точках продаж нет менеджеров), поэтому в отношениях с руководителями значение имеет внутренняя работа по анализу их действий и приказов, по формированию собственного адекватного отношения к их поступкам. Данный компонент ЭИ позитивно влияет на ощущение собственной компетентности за счет оптимистичного взгляда на результаты своего труда, способности придавать значение даже небольшим успехам, эмоционально мотивировать себя на достижение большего. Внутриличностный ЭИ увеличивает смысловую нагрузку профессиональной деятельности за счет способности самостоятельно придать эмоционально значимую цель и, соответственно, испытывать удовольствие от выполнения важной для специалиста деятельности.

Таблица 2.

Влияние внутриличностного ЭИ на удовлетворенность трудом и переживания в деятельности

Зависимая переменная	F (p ≤ 0,05)	Тип связи
Компоненты удовлетворенности трудом		
Удовлетворенность трудом (общая)	5,531	линейная прямая
Удовлетворенность достижениями	4,110	линейная прямая
Удовлетворенность отношениями с руководством	3,804	линейная прямая
Компоненты переживаний в деятельности		
Удовольствие	12,533	линейная прямая
Смысл	10,233	нелинейная

Интересно, что межличностный ЭИ, развитый в меньше степени, чем внутриличностный, оказывает влияние на большее количество переменных (таблица 3). На наш взгляд, это связано с тем, что профессия продавца-консультанта является социономической, связанной с необходимостью активно анализировать эмоциональные состояния и потребности покупателей, оказывать на них воздействие на основании обращения к их чувственному миру. Специалисты, которые эффективно используют данные способности, достигают больших результатов за счет понимания своих клиентов, а потому в большей степени удовлетворены своим трудом и достижениями, чувствуют себя компетентными в своей сфере, способны преодолевать конфликтные ситуации с коллегами и руководством. Именно способности к межличностному эмоциональному взаимодействию в большей степени определяют содержательность выполняемой деятельности, поскольку главный объект труда в данной сфере – покупатель, и специалисты в основном получают определенные эмоциональные стимулы именно от них.

Таблица 3.

Влияние межличностного ЭИ на удовлетворенность трудом и переживания в деятельности

Зависимая переменная	F (p ≤ 0,05)	Тип связи
Компоненты удовлетворенности трудом		
Удовлетворенность трудом (общая)	9,998	линейная прямая
Удовлетворенность отношениями с сотрудниками	7,643	линейная прямая
Удовлетворенность отношениями с руководством	7,037	линейная прямая
Удовлетворенность достижениями	3,632	линейная прямая
Компоненты переживаний в деятельности		
Пустота	9,001	линейная обратная
Смысл	6,667	нелинейная
Удовольствие	6,196	линейная прямая

Также ЭИ и его компоненты нелинейно влияют на переживание смысла: при среднем уровне развития эмоциональных способностей наблюдаются самые низкие значения по ощущению смысла своей деятельности, при этом при высоком развитии эмоциональных способностей – самые высокие показатели осмысленности. Мы можем предположить, что при среднем развитии ЭИ специалист начинает акцентировать большее внимание на внутренних и внешних эмоциональных стимулах, чем при низком уровне ЭИ, что ведет к переосмыслению себя и своей деятельности, вследствие чего могут возникать противоречия и ощущения бессмысленности выполняемой деятельности. Однако при дальнейшем развитии ЭИ происходит адекватная интеграция смысла выполняемой работы в контекст общих ценностей за счет способности более глубоко анализировать свои эмоциональные переживания и определять значение деятельности для самой личности.

Таким образом, нами были выявлены значимые влияния ЭИ на показатели удовлетворенности трудом и переживаний в деятельности. Эмоциональные способности являются фактором повышения позитивных состояний в работе, что, в дальнейшем, может повысить эффективность и производительность работы. Особенно важно для продавцов-консультантов развитие межличностного компонента ЭИ, который имеет больший удельный вес позитивного влияния на удовлетворенность трудом, чем внутриличностный.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Батаршев А.В. Интегральная удовлетворенность трудом / в кн.: Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учебное пособие / сост. Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 470 – 473.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва: АСТ; АСТ Москва : Хранитель, 2012. 478 с.
4. Карачарова Ю.А. Профессиональная успешность человека и критерии её оценки // Актуальные вопросы современной науки. 2009. № 6-3.
5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
6. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. № 2.
7. Панкова Т.А. Роль эмоционального интеллекта в социальнопсихологической адаптации молодых специалистов // Психологические исследования. 2011. №4 (18).
8. Родина О.Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 1996. № 3. С. 60-67.
9. Роль эмоционального интеллекта в профессиональном благополучии / Е.А. Хлевная, Т.С. Киселева, Е.А. Сергиенко, А.А. Никитина, Е.И. Осипенко // КПЖ. 2020. № 6 (143).
10. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург, 2003. 224 с.
11. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0). Москва : Смысл, 2017. 140 с.
12. Ситников М.А. Эмоциональный интеллект руководителя и деятельность группы // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 3. С. 153 – 173.
13. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : АПН РСФСР, 1961. 536 с.

УДК 316.6

Ю.Н. Зарубина

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы отечественные и зарубежные подходы к феномену саморазвития. Саморазвитие рассмотрено в контекстах реализации потребностей в самоактуализации, активности личности, стремления к самовоплощению и объективации себя в социуме. Особое внимание уделено детерминантам и свойствам личности, необходимым для ее саморазвития. Саморазвитие определено как сознательная деятельность человека, направленная на максимальную реализацию способностей, возможностей и потенциала. Подчеркнуто, что развитый социальный интеллект личности создает условия для ее самореализации и саморазвития. Социальный интеллект рассмотрен в качестве адаптационной, коммуникативной способности индивида в процессе его интеграции в общество и как важный фактор саморазвития личности.

Ключевые слова: социальный интеллект, саморазвитие личности, самоактуализация, детерминанты саморазвития.

Yu.N. Zarubina

SOCIAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Abstract. The article considers and analyzes domestic and foreign approaches to the phenomenon of self-development. Self-development is considered in the context of the realization of the needs for self-actualization, the activity of the individual, the desire for self-embodiment and the objectification of oneself in society. Particular attention is paid to the determinants and personality traits necessary for its self-development. Self-development is defined as a conscious human activity aimed at the maximum realization of abilities, opportunities and potential. It is emphasized that the developed social intellect of the individual creates conditions for its self-realization and self-development. Social intelligence is considered as an adaptive, communicative ability of the individual in the process of his integration into society and as an important factor in the self-development of the individual.

Keywords: social intelligence, personal self-development, self-actualization, determinants of self-development.

В постоянно меняющемся обществе саморазвитие становится не только внутренней целью личности, но и одним из ключевых условий ее психологического благополучия и основанием эффективности функционирования. Современная социокультурная ситуация актуализирует задачу максимально полного активного саморазвития личности, которое является основой для деятельностно-продуктивного отношения к жизни.

Концепции саморазвития в психологической науке представлены в работах А. Адлера, З. Фрейда, К. Юнга, А. Маслоу, Э. Эриксона, К. Роджерса, К. Хорни, В. Франкла и др.

В отечественной науке проблема саморазвития личности рассматривается в теориях Л. С. Выготского [Выготский, 1996], А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1983], С.Л. Рубинштейна [Рубинштейн, 1992], Б.Г. Ананьева [Ананьев, 2008], К.А. Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 2009] и др. Большинство зарубежных и отечественных авторов изучали саморазвитие через такие конструкты, как самопознание, самоактуализация и самореализация что, с их точки зрения, и является процессами саморазвития личности.

А. Маслоу, например, рассматривал саморазвитие в контексте реализации потребности в самоактуализации. Самоактуализацию ученый определял как полное использование талантов, способностей, возможностей [Маслоу, 2019, с. 150]. Он понимал самоактуализацию также как процесс непрерывной реализации своих потенциальных возможностей, стремление к внутренней интеграции и личностному росту. У В. Франкла саморазвитие предстает как стремление к смыслу существования, и, в отличие от А. Маслоу, ученый считал самореализацию не процессом, а результатом [Франкл, 1990, с. 20]. Ф. Перлз саморазвитием считал внутреннюю активную тенденцию развития себя, истинным самовыражением [Перлз, 2007, с. 11].

У Б.Г. Ананьева самореализация исследуется в русле концепции активности личности [Ананьев, 2008]. Л.С. Рубинштейн считал самореализацию степенью развития личности [Рубинштейн, 1992, с. 22].

К.А. Абульханова-Славская в качестве одной из психологических детерминант саморазвития личности указывает стремление к самовоплощению, объективации себя в социуме. Этим стремлением, по ее мнению, обуславливается «ценностное отношение человека к жизни, которое проявляется в мотиве успеть воплотить себя в жизни (создать что-то ценное как для самого себя, так и для общества)» [Абульханова, 2001, с. 156].

В целом, саморазвитие можно определить как сознательную деятельность человека, направленную на максимальную реализацию собственных способностей, возможностей и потенциала, открытость новому опыту в познании себя и окружающей действительности, процесс осознания и формирования собственной уникальности.

М.А. Фризен, обобщив подходы к пониманию феномена саморазвития личности, выделила следующие психологические детерминанты активности личности в плане саморазвития: открытость новому опыту и толерантность к неопределенности, «стремление личности объективировать себя в социуме», «неадаптивная активность личности», «рефлексивная активность личности, в результате которой возникает адекватная оценка собственных потенциалов и возможностей», «позитивное самовосприятие» и устойчивое целостное представление о собственной жизни, целях, настоящем, прошлом и будущем [Фризен, 2022].

К свойствам личности, необходимым для ее саморазвития и формирующимся в процессе развития и саморазвития, М.А. Фризен относит: развитое сознание и самосознание, осознанность действий и поступков, креативность и творческое мышление, его нешаблонность и дивергентность (концепции Э. П. Торренса, Д. Гилфорда), критичность мышления, способность контролировать жизненные ситуации, стремление к самоактуализации, высокие адаптивные возможности личности, социально-психологическую компетентность личности [Фризен, 2022].

Динамичные процессы модернизации и интеллектуализации различных сфер общественной жизни заставляют человека быстро реагировать на происходящие изменения, адаптироваться к ним, развиваться и интегрироваться в общество нового типа. Уровень развития социального интеллекта является одним из основных условий успешности личностной и профессиональной адаптации и интеграции в социальную жизнь. Развитый социальный интеллект личности также создает условия для ее самореализации и саморазвития.

Понятие «социальный интеллект» было введено в науку Э. Торндайком, который социальным интеллектом считал способность человека понимать людей и управлять ими, а также решать задачи межличностного общения. Г. Олпорт определял социальный интеллект как особый дар, позволяющий человеку строить отношения с другими людьми, и осуществлять таким образом социальное приспособление [Фризен, 2022].

Г. Айзенк разработал общую концепцию интеллекта, выделив биологический интеллект, психометрический интеллект и социальный, который формируется в ходе социализации индивида под влиянием социальной среды [Фризен, 2022].

Особая роль в осмыслении и дальнейшей разработке концепции социального интеллекта принадлежит Дж. Гилфорду, представившему структурную модель интеллекта [Гилфорд, 1965]. Социальный интеллект, по его мнению, представляет систему интеллектуальных способностей, которая не зависит от общего интеллекта. В эту систему Дж. Гилфорд, взяв за основу исследования социального интеллекта такую переменную, как познание, включил шесть факторов. Способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения, которую назвал «познание элементов поведения». Способность распознавать общие свойства в потоке информации – «познание классов поведения». Способность понимать отношения, которые складываются в процессе поведения, автор назвал познание отношений поведения. Познанием систем поведения Дж. Гилфорд считает способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия людей и смысл их поведения в этих ситуациях. Также он выделил «познание преобразований поведения» и «познание результатов поведения», которые связаны со способностью понимать изменения значения сходного вербального и невербального поведения в разных ситуационных контекстах и способностью предвидеть последствия поведения [Гилфорд, 1965, с. 254].

В контексте атрибутивных теорий социальный интеллект связан со способностью человека понимать и интерпретировать поведение других людей.

В отечественных исследованиях социальный интеллект рассматривается в направлениях межличностного взаимодействия, социального мышления, коммуникативной компетентности, а также в системе социального развития личности. В частности, М.И. Бобнева считает, что социальный интеллект – это способность, которая формируется в процессе социального развития личности, ее взаимодействий в обществе. При этом личность сталкивается с двумя противоположными тенденциями – типизации и индивидуализации, которые опосредуют становление и развитие социального интеллекта [цит. по: Фризен, 2022]. А.А. Бодалев указывает, что в процессе социального взаимодействия, расшифровывая вербальные и невербальные сигналы, человек формируется как субъект познания других людей и самого себя [Бодалев, 1995].

Ряд отечественных исследователей (например, Ю.Н. Емельянов) заменяют понятие «социальный интеллект» термином «коммуникативная компетенция», которая также формируется в процессе активного социально-психологического обучения [Емельянов, 1983].

Исследователи выделяют различные условия для развития социального интеллекта. Это, например, жизненный опыт, который очень важен для межличностного общения. Жизненный опыт включает в себя усвоение норм и ценностей социальной среды, а также индивидуальные реакции на различные ситуации, которые обусловлены психологическими особенностями самого человека. Совместная деятельность также является важным условием формирования социального интеллекта. Также необходимы осознание собственных ценностей и потребностей, ограничивающих убеждений и когнитивных искажений, своих возможностей в понимании норм и ценностей других людей. Готовность воспринимать новое, учиться новым способам общения и построения межличностных отношений создают основу повышения коммуникативной компетенции, развития социального интеллекта.

Социальная креативность или социальное воображение, связанные с прогнозированием и мысленным моделированием поведения других людей, а также ситуаций межличностного взаимодействия, являются основой для формирования и развития социального интеллекта.

Социальный интеллект - один из механизмов регуляции бытия человека в социуме и его интегральная интеллектуальная характеристика. Социальный интеллект личности обеспечивает высокий уровень ее адаптации в социуме, эффективность межличностного взаимодействия, активность в освоении материального мира. Зачастую социальный интеллект имеет большее значение, чем логико-математический. Все чаще работодатели стали говорить о том, что так называемые *soft skills* («гибкие» или «мягкие» навыки) являются залогом профессиональной успешности сотрудников. В отличие от профессиональных, технических навыков (*hard skills*), которые можно наглядно продемонстрировать, «гибкие» навыки сложно измерить.

Профессиональную успешность и высокую эффективность сотрудников сегодня обеспечивает наличие у них таких навыков, как коммуникативная компетентность, умение слушать, аналитическое и критическое мышление, целеустремленность, активная жизненная позиция, умение предотвращать и решать конфликты, самоорганизация и самодисциплина, творческое мышление и социальная креативность. Так как в современном мире знания устаревают очень быстро, и овладение ими не является гарантией профессионализма на годы вперед, желание и возможность самостоятельно добывать нужную информацию, заниматься саморазвитием в личностном и профессиональном плане, становится гораздо важнее.

Социальный интеллект мы можем рассматривать в качестве адаптационной, коммуникативной способности индивида в процессе его интеграции в общество, основу гармоничных и эффективных межличностных отношений, а также как важный фактор саморазвития личности.

Библиографический список

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. Санкт-Петербург, 2001. 304 с.
2. Альбуханова-Славская К.А. Проблема индивидуальности в психологии. Психология индивидуальности: новые модели и концепции. Москва : МПСИ, 2009. С. 14-63.
3. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва, 2008. 380 с.
4. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Краткий курс. Москва, 1996. 282 с.
6. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта. Москва, 1965. 456 с.
7. Емельянов Ю.И. Практический курс социальной психологии для руководителей трудовых коллективов. Ленинград : ИПКСП, 1983. 57 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 400 с.
10. Перлз Ф. Гештальт-семинары. Москва : ИОУ, 2007. 352 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы. Т. 2. Одесса, 1992. 153 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 210 с.
13. Фризен М.А. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-i-determinanty-samorazvitiya-lichnosti>

УДК 159.9

В.Д. Илюшичев, А.В. Чистопольская

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭВОЛЮЦИОННОЙ ГИПОТЕЗЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭФФЕКТА ЗЛОВЕЩЕЙ ДОЛИНЫ

Аннотация. В оригинальном эссе Масахиро Мори "Зловещая долина" описывается феномен ощущения негативных эмоций при взаимодействии с искусственным агентом, обладающим высокой степенью сходства с человеком. В том же эссе не было предложено возможных объяснительных моделей для этого эффекта. В дальнейших исследованиях одной из самых популярных идей стала гипотеза об эволюционном происхождении зловещей долины. Согласно ей, корни эффекта лежат в механизме избегания патогенов, который заключается в негативном отношении к представителям своего вида с проявлениями болезни. В нашем исследовании мы представляем экспериментальную проверку этой идею. Если эта гипотеза верна и долина сверхъестественного действительно имеет связь с восприятием болезни, мы ожидали бы увидеть сходство в особенностях обработки двух типов стимулов: больных и зловещих, а также значительные отличия в обработке этих стимулов от контрольных условий.

Ключевые слова: зловещая долина, категоризация, избегание патогенов.

V.D. Piushichev, A.V. Chistopolskaia

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EVOLUTIONARY HYPOTHESIS OF THE ORIGINATION OF THE SPINNY VALLEY EFFECT

Abstract. Masahiro Mori's original essay "The Uncanny Valley" describes the phenomenon of experiencing negative emotions when interacting with an artificial agent that has a high degree of human similarity. The same essay did not propose possible explanatory models for this effect. In further studies, one of the most popular ideas was the hypothesis of the evolutionary origin of the uncanny valley. According to her, the roots of the effect lie in the pathogen avoidance mechanism, which consists in a negative attitude towards members of their own species with manifestations of the disease. In our study, we present an experimental test of this idea. If this hypothesis is correct, and the valley of the uncanny is indeed associated with the perception of illness, we would expect to see similarities in the processing characteristics of the two types of stimuli: sick and ominous, as well as significant differences in the processing of these stimuli from control conditions.

Keywords: uncanny valley, categorization, pathogen avoidance.

Введение. В двадцатом веке, вследствие расширения количества областей, в которые могут вовлекаться роботы (в том числе областей, касающихся их взаимодействия с людьми), перед инженерами встал проблема дизайна. Изначально существовавшая идея о том, что роботы (и любые другие искусственные агенты) должны быть как можно более человекоподобными, для того, чтобы взаимодействие с ними было максимально комфортным, оказалась не до конца верной. Впервые этот конфликт описывается в эссе Масахиро Мори “Зловещая долина” [Mori, 1970]. Мори приводит график, который должен описать динамику эмоциональной оценки объекта по мере его приближения к человеческому образу. На графике отмечено, что при почти полном, но не достаточном приближении объекта к человекоподобию, люди, взаимодействующие с ним будут испытывать резкие негативные переживания, которых не наблюдается при более высоком или низком уровне. Именно этот резкий переход к негативному аффекту получил название эффекта «зловещей долины». Концепция зародилась в кругу робототехников и использовалась для решения проблем дизайна, как следствие, долгое время в ней фактически не уделялось внимания возможным объяснительным механизмам. С ростом интереса к проблеме в начале появляться всё больше теоретических работ, ставивших именно вопрос механизмов работы эффекта. Так, одним из наиболее популярных объяснений стала эволюционная гипотеза [Steckenfinger, 2009]. В её основе стоит так называемая «система избегания патогенов» – эволюционный механизм, отвечающий за индукцию отвращения в ответ на вид больного представителя вида [Rozin, 1987]. При восприятии больного в нашей системе переработки информации актуализируется концепт «человек», но проявления заболевания выходят за рамки этой категории, считается, что этот конфликт вызывает негативную эмоциональную реакцию. Предполагается, что в формировании эффекта зловещей долины вовлечена та же система, но в случае со зловещей долиной она распознает механические черты, как признаки болезни и запускает соответствующую реакцию. В нашей работе мы предлагаем экспериментальную проверку этой идеи. В методологической основе нашего исследования лежит работа Д. Марра [Marx, 1982], в которой описывается способ анализа любой системы переработки информации на трёх уровнях: вычислительный, алгоритмический и физический. Мы предположили, что в одной системе одинаковый тип стимулов (больные и «зловещие») будет обрабатываться одинаково, что может быть отражено в скорости переработки и количестве ошибок.

Выборка. В исследовании приняли участие 40 студентов ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 4 мужчины, 36 женщин ($M = 19,4$, $sd = 1,2$).

Методика. С началом эксперимента в программе PsychoPy 2.0 перед испытуемым появлялась инструкция, предлагающая относить изображения к двум категориям: живое и неживое. После получения инструкции на 0.3 секунды предъявлялся фиксационный крест, вслед за которым появлялось стимульное изображение. Фиксационный крест длительностью 0.3 секунды также разделял последующие изображения между собой. Всего в работе использовалось 64 изображения, разделённые на группы «человек», «человек с заболеванием», «животное», «неживой предмет», «зловещее». В ходе работы фиксировались 2 показателя: время реакции и правильность отнесения к категории.

Результаты. Точность категоризации в зависимости от типа изображаемого стимула оценивалась с помощью статистического критерия Хи-квадрат Пирсона. Были обнаружены значимые различия в точности категоризации для категорий «Человек» ($M=0,92$, $SD=0,27$) и «Зловещее» ($M=0,86$, $SD=0,35$) $\chi^2(1) = 725,3$, $df=3$, $p < .001$. Для остальных групп значимые различия отсутствуют, хотя интересными могут оказаться данные сравнения категорий «Зловещее» и «Болезнь» ($M=0,93$; $SD=0,26$) $\chi^2(1) = 0$, $p = 1$.

Анализ времени реакции с использованием критерия Манна-Уитни показал, что существует значимый фактор влияния категории при сравнении групп «Человек» ($M=0,96$; $SD=0,65$) и «Зловещее» ($M=1,07$; $SD=0,66$): $W=205886$, $p < .001$, «Человек» и «Болезнь» ($M=1,1$; $SD=0,9$): $W= 130834$, $p < .001$. При этом, для категорий «Болезнь» и «Зловещее» влияние фактора не является достоверным: $W = 168192$, $p = .16$.

Интерпретация. В начале уделим внимание временным данным: так, «зловещесть» и «болезненность» лица достоверно влияет на время реакции, увеличивая его в сравнении с здоровым лицом. Это может говорить о том, что система переработки информации в обоих случаях сталкивается с препятствием, осложняющим категоризацию этих групп стимулов.

Отсутствие различий в скорости категоризации “больных” и “зловещих” лиц может говорить об одинаковых вычислениях, лежащих в её основе: мы не можем говорить о том, что скорость категоризации в группах снижается из-за того, что система обработки информации встречается с одним и тем же препятствием. Однако, мы можем утверждать, что это препятствие преодолевается с одинаковыми временными затратами.

Мы можем уточнить природу затруднения, воспользовавшись данными о точности категоризации, которые говорят нам о том, что рассогласование между группой болезни и группой здоровья недостоверно, в то время, как группа здоровья достоверно рассогласуется с группой «зловещих». Так, мы можем сказать, что, вероятно, всё же, в основе снижения скорости категоризации у «больных» и «зловещих» стимулов лежат различные затруднения.

При этом наши результаты частично согласуются с эволюционной гипотезой [Steckenfinger, 2009], хотя и оставляют некоторые вопросы, которые предполагается решить в дальнейших работах. Мы получили отношения времени реакции, ожидаемые в контексте гипотезы («зловещие» и больные лица категоризируются с одинаковой скоростью, эта скорость отличается для здоровых лиц из контрольной группы). В то же время показатели точности категоризации не могли быть предсказаны с позиции эволюционной гипотезы.

Библиографический список

1. Marr D., Vaina L. Representation and recognition of the movements of shapes // Proceedings of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences. 1982. Т. 214. №. 1197. С. 501-524.
2. Mori M. Bukimi no tani [the uncanny valley] // Energy. 1970. Т. 7. С. 33-35.
3. Rozin P, Fallon A.E. A perspective on disgust // Psychol Rev. 1987. № 94. P. 23-41.
4. Steckenfinger S.A., Ghazanfar A.A. Monkey visual behavior falls into the uncanny valley // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Т. 106. №. 43. С. 18362-18366.

УДК 159.9

Т.Б. Кольшклина, Е.В. Маркова

ТРЕБОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ К СОЦИАЛЬНЫМ СПОСОБНОСТЯМ

Аннотация. В данной работе рассмотрена проблема взаимосвязи типа организационной культуры и социальных способностей сотрудника организации. Выявлены и описаны значимые различия в выборе типа организационной культуры группами респондентами с разной степенью выраженности различных социальных способностей. Объект исследования: организационная культура. Предмет исследования: социальные способности сотрудника как детерминанты выбора типа организационной культуры. Цель работы: эмпирическим путём выявить и описать организационную культуру как фактор профессионального отбора. Полученные в ходе данного исследования результаты могут быть использованы сотрудниками по подбору персонала для составления или корректировки процедуры поиска и оценки релевантных кандидатов.

Ключевые слова: отбор и подбор персонала, организационная культура, ПВК, социальные компетенции, социальные способности.

T.B. Kolyshkina, E.V. Markova

ORGANIZATIONAL CULTURE REQUIREMENTS FOR SOCIAL CAPABILITIES

Abstract. In this paper, the problem of the relationship between the type of organizational culture and the social abilities of an employee of an organization is considered. Significant differences in the choice of the type of organizational culture by groups of respondents with varying degrees of severity of various social abilities are identified and described. Object of study: organizational culture. Subject of research: social abilities of an employee as determinants of choosing the type of organizational culture. The purpose of the work: empirically to identify and describe organizational culture as a factor in professional selection. The results obtained during this study can be used by recruiters to develop or adjust the procedure for searching and evaluating relevant candidates.

Keywords: selection and selection of personnel, organizational culture, internal control, social competencies, social abilities.

Современные факторы рынка труда предъявляют к соискателям особые требования, а специалисты по персоналу используют новые правила подбора. Себестоимость подбора одного специалиста может стоить несколько тысяч рублей, поэтому намного выгоднее вложиться в подбор профессионала, который будет подходить на вакантное место не только как высококвалифицированный профессионал, но и как личность, и как член данной организации [Базаров, 2020]. Именно проблема профессионального отбора и влияние на нее социальных способностей кандидата и его готовности принимать ту или иную организационную культуру становится очень важной [Толочек, 2021].

Объектом нашего исследования является организационная культура, а предметом – социальные способности как детерминанты выбора типа организационной культуры. Цель данной исследовательской работы – эмпирическим путём выявить и описать организационную культуру как фактор профессионального отбора соискателей. Для достижения данной цели необходимо реализовать следующие задачи исследования. 1. Рассмотреть теоретический аспект проблемы профессионального отбора и влияния на него преобладающего в организации типа организационной культуры. 2. Выбрать методический инструментарий для эмпирического исследования влияния организационной культуры на профессиональный отбор. 3. Выявить и описать взаимосвязи социальных способностей кандидатов и их предрасположенности к выбору того или иного типа организационной культуры.

Исследование проходило в несколько этапов. 1 этап – проведение опроса респондентов с использованием Интерперсональной диагностики личности (Т. Лири) и Методики OSAI (К. Камерона и Р. Куинна). Методика интерперсональной диагностики личности позволяет диагностировать социальные способности человека, проявляемые им при взаимодействии с другими людьми. Вторая методика позволяет диагностировать специфику организационной культуры [Камерон, 2001]. 2 этап – обработка полученных данных; группировка респондентов на основании результатов. 3 этап – статистическая обработка результатов с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). 4 этап – анализ и интерпретация полученных результатов. Гипотеза: организационная культура является фактором профессионального отбора. Характеристика выборки: В исследовании приняло участие 55 испытуемых в возрасте от 20 до 55 лет. Выбранный возрастной период обусловлен тем, что он затрагивает всё работающее население нашей страны и даёт возможность более полного описания исследуемой проблематики.

Результаты проведенного исследования показали, что группы респондентов, сформированные на основании доминирования социальных способностей, значительно отличаются друг от друга в предпочитаемом типе организационной культуры. Результаты подтверждают наше предположение о влиянии социальных способностей субъекта профессиональной деятельности на его выбор типа организационной культуры. Это доказывает необходимость диагностирования у кандидатов предпочитаемого типа организационной культуры на этапе профессионального отбора, поскольку повысит эффективность процесса отбора за счёт приёма на работу сотрудников, изначально более лояльных к внутреннему регламенту компании.

По итогам проведённого нами исследования мы можем сделать следующие выводы.

При выборе нового места работы соискатели выбирают компании с тем типом организационной культуры, ценности которого соответствуют их собственным.

Группы респондентов, сформированные по степени наибольшей выраженности социальных способностей (авторитарность, эгоизм, агрессивность, подозрительность, подчиняемость, зависимость, дружелюбие, альтруизм) имеют значимые статистические различия в выборе типа организационной культуры.

Выявлены внутригрупповые предпочтения типа организационной культуры: группа «авторитарные» – бюрократическая культура, группа «эгоистичные» – бюрократическая культура, группа «агрессивные» – клановая и бюрократическая культура, группа «подозрительные» – рыночная культура, группа «подчиняемые» – клановая культура, группа «зависимые» – рыночная и бюрократическая культура, группа «дружелюбные» – клановая культура, группа «альтруистичные» – клановая культура.

Качественный анализ полученных результатов выявил соответствие между характеристикой типа организационной культуры и социальными способностями респондентов, выбирающих данный тип культуры.

В рамках практического применения результатов данного исследования нами были сформулированы методические рекомендации специалистам по подбору персонала, которые основываются на полученных нами эмпирических данных изучения вопроса влияния социальных способностей кандидатов на выбор ими приоритетного типа организационной культуры компании-работодателя.

Данные рекомендации носят практический характер и могут быть использованы для отбора сотрудников на должности различных уровней (руководители и штатный персонал), поскольку определяют общую приверженность кандидата к выбору той или иной организационной культуры.

Перед началом процедуры подбора/отбора персонала HR-менеджеру необходимо изучить и описать сложившуюся в компании или отдельном подразделении (в крупных географически отдалённых друг от друга филиалах компании могут быть представлены разные типы организационных культур) организационную культуру. Изучение может производиться при помощи методики определения организационной культуры OSAI, разработанной К. Камероном и Р. Куинном. Для построения более достоверного профиля организации в исследовании необходимо затронуть все представленные в компании должностные единицы (высшее руководство, линейные менеджеры, штатные сотрудники и т. д.) После по-

строения профиля организационной культуры компании необходимо сопоставить «типовые ценности», предложенные авторами, и ценности, существующие в компании (если они существуют и действительно разделяются большинством). Это позволит в дальнейшем выбрать более подходящего кандидата, готового разделять ценности организации.

Специалист по подбору персонала на подготовительном этапе беседует с руководителем для уточнения деталей профиля вакансии и составления портрета «идеального кандидата». На данном этапе необходимо уточнить у нанимающего менеджера важность наличия у кандидата 8 межличностных качеств или социальных способностей, представленных в методике Т. Лири (авторитарный; эгоистичный; агрессивный; подозрительный; подчиняемый; зависимый; дружелюбный; альтруистический) как таковых. Поскольку в дальнейшей диагностике соискателей на должность это поможет составить более точный портрет кандидата, и отбор будет более эффективным.

На этапе снятия профиля специалисту по подбору персонала так же важно уточнить степень приверженности кандидата на ту или иную должность определённому типу организационной культуры, поскольку грамотный специалист, подходящий на вакансию по профессиональным умениям и навыкам, может быть в силу своих социальных способностей склонен к иному типу организационной культуры. Этот пункт необходимо уточнить у руководителя для дальнейшей работы.

Безусловно, кандидат, предпочитающий тип культуры такой же, как и в организации-работодателе будет более адаптивен и с большей вероятностью успешно пройдёт испытательный. Однако на современном рынке труда часто бывает дефицит профильных кадров, поэтому приходится выбирать в пользу профессиональных, а не социальных способностей.

После уточнения деталей профиля специалисту по подбору персонала необходимо уточнить сроки подбора. При сжатых сроках подбора на массовые должности в качестве оценочных методов отбора персонала могут быть использованы интервью и различные кейс-методы, направленные на выявление социальных способностей и ценностей кандидата. Данные методы уменьшают временные затраты на подбор кандидатов, но не дают возможности количественной оценки кандидата.

При наличии временных ресурсов на подбор кандидатов рекомендуем предлагать кандидатам как один из этапов отбора прохождение Интерперсональной диагностики личности (Т. Лири). Мы предлагаем диагностировать соискателей только с помощью данной методики, поскольку полученные в данном исследовании результаты свидетельствуют о взаимосвязи 8 социальных способностей, заложенных в данной методике, и выпора человеком того или иного типа организационной культуры. Полученные результаты методики Т. Лири позволят составить портрет кандидата не только на основании его социальных способностей, но и выявить его предрасположенность к какому-либо типу организационной культуры.

Данные рекомендации позволяют улучшить качество подбора сотрудников с помощью анализа социальных способностей кандидата и его склонности к той или иной организационной культуре. Понимание того, подходит ли работнику существующая в организации культура помогает прогнозировать успешность его адаптации в ней и, как следствие, его удовлетворённость новым местом работы.

Библиографический список

1. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом. Москва, 2020. 381 с.
2. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 320 с.
3. Толочек В.А. Технологии профессионального отбора. Москва, 2021. 251 с.

УДК 159.9

Е.Н. Корнеева

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕГУЛЯТОР СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Аннотация. На основе анализа взглядов отечественных и зарубежных психологов определяется сущность эмоционального интеллекта как одной из фундаментальных способностей, регулирующих социальное взаимодействие. Приводятся результаты исследования связи и влияния параметров эмоционального интеллекта на потребности и установки людей в общении и межличностном взаимодействии. Они позволяют утверждать, что эмоциональный интеллект значительно влияет на часть из них и слабо связан с установками, контролирующими межличностное взаимодействие. Интерпретация полученной информации свидетельствует о размытой локализации и различном назначении эмоционального интеллекта внутри трех аспектов рассмотрения способностей, предложенных В.Д. Шадриковым, и его принадлежности к когнитивной и регуляторной сферам личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, способности к пониманию и управлению, регуляция социального взаимодействия.

E.N. Korneeva

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A REGULATOR OF SOCIAL INTERACTION

Abstract. Based on the analysis of the views of domestic and foreign psychologists, the essence of emotional intelligence is determined as one of the fundamental abilities regulating social interaction. The results of the study of the connection and influence of the parameters of emotional intelligence on the needs and attitudes of people in communication and interpersonal interaction are presented. They allow us to assert that emotional intelligence significantly affects some of them and is weakly associated with attitudes that control interpersonal interaction. The interpretation of the information obtained indicates the blurred localization and different purpose of emotional intelligence within the three aspects of considering the abilities proposed by V.D. Shadrikov, and its belonging to the cognitive and regulatory spheres of personality.

Keywords: emotional intelligence, ability to understand and manage, regulation of social interaction.

Важнейшим фактором адаптации и успеха в познавательной деятельности выступает интеллект, как общая способность человека оперировать информацией, схемами и образами, логически выстраивать их в соответствии с существующими правилами и задачами. Но для успеха в деятельности, которая чаще всего носит совместный или совместно-распределенный характер, одного интеллекта становится недостаточно. Нужно выстраивать и поддерживать взаимодействие с другими людьми и группами лиц, для чего, как минимум, необходимо понимать и правильно интерпретировать чувства, эмоции как свои, так и других людей, эффективно контролировать и управлять ими. Поэтому исследователи в области психологии общения и социального взаимодействия обратились к феномену эмоционального интеллекта (EQ) [Люсин, 2004; Орел, 2022; Робертс, 2004; Савенков, 2006]. По заявлению Д. Гоулмана именно коэффициент EQ позволяет человеку добиваться значительных успехов в жизни, карьере и межличностных отношениях [Гоулман, 2008]. Р. Бар-Он, Дж. Мэттьюс связывают эмоциональный интеллект с успешной адаптацией в обществе, поскольку, как утверждают они, если человек может легко и правильно распознавать сигналы, идущие от других, то он сможет правильно на них реагировать [Bar-On, 2006]. При этом общий и эмоциональный интеллект не являются антиподами друг друга, они тесно переплетаются в повседневной жизни людей.

Чаще всего термином «эмоциональный интеллект» обозначается способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, регулировать собственные эмоции и эмоции других людей [Орел, 2022].

Социальное взаимодействие представляет собой процесс ситуативно организованного обмена социальными влияниями (воздействиями), где реальные влияния и реакции на них переплетаются с ментальными представлениями о них в сознании участников взаимодействия. При этом социальное взаимодействие неотделимо и во многом определяется социальными отношениями, связывающими людей. Социальные (межличностные и деловые) отношения переживаются людьми как взаимосвязь и проявляются в характере, интенсивности, частоте, способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения.

В проведенном нами исследовании был проведен анализ связи и влияния социального интеллекта на социальные отношения людей. В нем приняли участие 182 человека в возрасте от 18 до 22 лет, являвшихся студентами Ярославского педагогического университета. В качестве методического инструментария в исследовании применялись: методика «ЭМИн» (автор Д.В Люсин) [Люсин, 2004], которая использовалась для оценки параметров эмоционального интеллекта участников исследования; «Опросник межличностных отношений» или «ОМО» (автор В. Шутц, адаптация А.А. Рукавишниковой), направленная на оценку потребностей в вовлеченности индивидов в социальное взаимодействие, контроля и эмоциональных реакций на него и определяет характерный для субъекта взаимодействия типичный способ социальной ориентации по отношению к людям, что, в свою очередь определяет межличностное взаимодействие; а также методы математико-статистической обработки данных, метод корреляционного анализа и корреляционных отношений, критериев оценки значимости различий между сравниваемыми группами.

Анализ полученных результатов по методике «ЭМИн» позволил получить следующие результаты, приближающиеся к нормальному распределению. По параметрам общего эмоционального интеллекта (ОЭИ) 13,4% респондентов были отнесены к группе с низким и ниже среднего развития ОЭИ; 58,5% к группе со средним уровнем развития ОЭИ и 28,1% респондентов отнесены к группе с низким и ниже среднего уровнем развития ОЭИ.

Оценка значимости различий (по Стьюденту) диагностируемых характеристик представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Средние значения диагностируемых характеристик эмоционального интеллекта и потребностей в межличностных отношениях в группах респондентов с разным уровнем развития ОЭИ и оценка значимости различий между ними

	Диагностируемые показатели	Группа 1 (низкий и ниже среднего ОЭИ)	Группа 2 (средний уровень ОЭИ)	Группа 3 (низкий и ниже среднего ОЭИ)
Методика ЭИИ	МП	17,36*	24,21*	27,57*
	МУ	16,27*	19,83*	22,70*
	ВП	15,55*	18,25*	20,35*
	ВУ	10,72*	13,69*	14,83*
	ВЭ	8,36*	9,88*	12,04*
	ОЭИ	68,27*	85,85*	97,48*
	МЭИ	33,64*	44,04*	50,26*
	ВЭИ	32,64*	41,81*	47,22*
	ПЭ	32,91*	42,46*	47,91*
	УЭ	35,36*	43,40*	49,57*
Методика ОМО	Ie	3,55*	4,21*	4,61
	Iw	3,18*	4,73*	5,61*
	Ce	5,90*	6,52*	6,57
	Cw	3,09	3,02*	4,09*
	Ae	3,18*	4,13*	4,61*
	Aw	4,27	4,23*	3,87*

Примечание. * в таблице отмечены показатели, значимо различающиеся между собой по критерию Стьюдента у респондентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта.

Как видно из таблицы 1 все показатели по методике «ЭИИ» значимо различаются у групп респондентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта, но не всегда значимо различаются по параметрам методики «ОМО». Во всех трех группах есть различия в показатели включенности, предполагающей потребность и стремление вызвать интерес к себе со стороны окружающих (Ie) и интерес по отношению к другим людям, их особенностям, желаниям, возможностям (Iw), реализуемый во взаимодействии с ними. Причем, чем выше эмоциональный интерес, тем сильнее выражено данное стремление. При анализе показателей Ae наблюдается аналогичная картина. То есть в парных отношениях, ориентированных на любовь, привязанность, уважение и доверие степень развития эмоционального интеллекта и аффективные установки, связанные с потребностью в любви и привязанности, уважении в свой адрес со стороны отдельных индивидов, а именно, партнеров меняются в одном направлении. По остальным показателям такой четкой картины нет.

Применение метода корреляционного анализа, а именно рангового коэффициента корреляции Спирмена, позволило установить характер связи между показателями по методикам ЭИИ и ОМО и оценить уровень значимости коррелируемых показателей. Результаты представлены в таблице 2.

Все выявленные значимые корреляции между диагностируемыми показателями положительные, то есть связь между эмоциональным интеллектом и установками на межличностное взаимодействие, отраженными в показателях Ie, Iw и Ae, прямая.

Использование метода корреляционных отношений позволило доказать, что именно параметры эмоционального интеллекта влияют на связанные с ним показатели социального взаимодействия, выступая в роли своеобразных детерминант. При этом состав этих детерминант не универсален, а отличается для разных показателей ОМО. На показатель включенности, а именно установки на инициацию интереса к своей персоне со стороны окружающих (Ie) влияют способности к пониманию эмоций других людей (МП), способности оказания влияния на их чувства и переживания, управления ими (МУ) и интегральный показатель межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ). На показатель включенности, связанный с интересом к внутреннему миру и переживаниям других людей (Iw) влияют способность оказывать влияние на чувства окружающих, управлять ими (МУ), способность сопереживать, управлять своими эмоциями (ВУ), способность управлять эмоциями всех участников социального взаимодействия (своими и чужими) (УЭ), способность к пониманию и регуляции своих эмоциональных состояний (ВЭИ). На показатель аффекта Ae, определяющий мнение индивида об интенсивности собственного поведения в области парных межличностных отношений, влияют способности оказания влияния на их чувства и переживания, управления ими (МУ), способность сопереживать, управлять своими эмоциями (ВУ), способность к пониманию и регуляции своих эмоциональных состояний (ВЭИ), способность управлять эмоциями всех

участников социального взаимодействия (своими и чужими) (УЭ). Также на каждый из названных показателей ОМО влияет общий уровень развития эмоционального интеллекта (ОЭИ). Примечательно, что с показателями контроля и аффекта в межличностном взаимодействии эмоциональный интеллект связан слабо и значимо не влияет на них.

Таблица 2.

Матрица интеркорреляций показателей по методикам ЭМИн и ОМО

	МП	МУ	ВП	ВУ	ВЭ	ОЭИ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
Ie	0,273*	0,224*	0,044	0,099	-0,005	0,255*	0,308**	0,050	0,265*	0,184
Iw	0,074	0,231*	0,115	0,302**	0,166	0,325**	0,151	0,349**	0,137	0,360***
Ce	0,075	0,016	0,073	-0,054	0,030	0,054	0,059	0,010	0,095	-0,009
Cw	-0,027	-0,077	-0,044	0,074	0,175	0,059	-0,055	0,149	-0,076	0,090
Ae	0,021	0,235*	0,027	0,183	0,239*	0,223*	0,123	0,258*	0,010	0,353**
Aw	-0,018	0,086	-0,028	-0,137	0,065	-0,040	0,022	-0,042	-0,035	-0,015

Примечание. * - г при $p < 0,05$; ** - г при $p < 0,01$; ***- г при $p < 0,001$

Полученные результаты позволяют нам интерпретировать социальный интеллект как действенный регулятор социального взаимодействия. Его компоненты влияют на установки субъектов социального взаимодействия, реально меняют способы и модели этого взаимодействия. Если же сами социальное взаимодействие жестко ситуационно детерминировано и задано, то способности к пониманию, управлению эмоциональными реакциями всех участников этого взаимодействия, включая себя, позволяют сделать его более конструктивным, экономят ресурсы личности, предупреждают эмоциональное выгорание, сопровождающее социальное взаимодействие работников социономических профессий и специальностей.

Подход, предложенный В.Д. Шадриковым, позволяющий изучать и оценивать способности и одаренность человека в трех измерениях природно-функциональном, субъектно-деятельностном и личностном [Шадриков, 2019], требует локализации эмоционального интеллекта, определении его назначения в каждом из измерений. Применительно к природному аспекту рассмотрения и анализа способностей эмоциональный интеллект является частью социального интеллекта [Робертс, 2004; Савенков, 2006], интегрированного в психике человека с общим интеллектом и способствующим успешной адаптации в социуме. В субъектно-деятельностном измерении эмоциональный интеллект выступает в качестве одной из детерминант общения и социального взаимодействия, влияя на потребности и установки субъектов социального взаимодействия, регулятором его протекания. Рассмотрение личностного аспекта эмоционального интеллекта позволяет говорить о неравномерной выраженности внешних и внутренних компонентов его у отдельных индивидов. Размытая локализация эмоционального интеллекта, его принадлежность одновременно к познавательной (способности к пониманию и идентификации чувств) и регуляторной (способность управлять внешними проявлениями эмоций и чувств, воздействовать на интенсивность и продолжительность) сферам личности расширяют его назначение и повышают роль в социальном взаимодействии субъектов общения и совместной деятельности.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Москва : АСТ: АСТ Москва: Хранитель. 2008. 478 с.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // в кн.: Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. Москва : ИПРАН. 2004. С. 29–36.
3. Орел Е. Эмоциональный интеллект: понятия и способы диагностики. URL : <http://flogiston.ru/articles/general/eq>
4. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3-24.
5. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. №1(6). С. 30-39.
6. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
7. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Vol. 18. Pp. 13-25.

В.Р. Манукян

СТРЕМЛЕНИЕ К САМОИЗМЕНЕНИЯМ И СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. На основе теоретического анализа и проведенного эмпирического исследования с участием 93 человек 18-25 лет обоснуется гипотеза о том, что стремление к самоизменениям является мотивационной основой формирования субъекта жизнедеятельности в ранней взрослости. Рассматривается соотношение понятий «саморазвитие» и «самоизменение», их связь с широким кругом субъектных качеств. Стремление к самоизменениям определяется как осознанное желание изменить себя или свою жизненную ситуацию определенным образом, является проявлением личностного динамизма. Исследование показало высокую актуальность стремления к самоизменениям у молодых взрослых, его связь с самопроцессами, волевыми качествами, базовыми личностными чертами, показателями благополучия личности – самооэффективностью, самоуважением, удовлетворенностью.

Ключевые слова: самоизменение, стремление к самоизменениям, саморазвитие, субъектность, личностный динамизм, ресурсы, самооэффективность, ранняя взрослость.

V.R. Manukyan

THE DESIRE FOR SELF-CHANGE AND THE FORMATION OF THE SUBJECT OF LIFE IN EARLY ADULTHOOD

Abstract. Based on a theoretical analysis and an empirical study involving 93 people aged 18-25 years, the hypothesis is substantiated that the desire for self-change is the motivational basis for the formation of a subject of life in early adulthood. The relationship between the concepts of "self-development" and "self-change", their connection with a wide range of subjective qualities is considered. The desire for self-change is defined as a conscious desire to change oneself or one's life situation in a certain way, is a manifestation of personal dynamism. The study showed the high relevance of the desire for self-change in young adults, its connection with self-processes, volitional qualities, basic personality traits, indicators of well-being of the individual - self-efficacy, self-esteem, satisfaction.

Keywords: self-change, desire for self-change, self-development, agency, personal dynamism, resources, self-efficacy, early adulthood.

С упрочением субъектного взгляда на природу развития, особенно во взрослом периоде, акценты исследователей все больше смещаются в сторону произвольного вклада человека в собственное развитие и изменение. Традиционно этот процесс описывается с помощью понятия «саморазвитие». В широком смысле оно рассматривается как форма житнетворчества человека, культивирования собственной уникальности путем расширения возможностей. По мнению М.А. Фризен «саморазвитие предполагает наличие у личности ясно осознаваемых целей деятельности, идеалов и установок, включает два компонента: самопознание и самоизменение» [Фризен, 2014, с. 24]. В определении М.А. Щукиной саморазвитие рассматривается как «качественное, необратимое, направленное изменение личности, осуществляемое под управлением самой личности, единицей которого является управляемый акт перевода «Я» из «Я-настоящего» в «Я-будущее» [Щукина, 2014, с. 201]. Отметим, что в обоих определениях саморазвитие рассматривается через акты самоизменения; изменения являются необходимым условием любого развития, в том числе развития психики.

Понятие «самоизменение» не так давно стало предметом самостоятельного изучения в психологии. Зарубежные исследователи говорят о том, что люди активно развиваются посредством постановки целей, направленных на поддержание или изменение своих актуальных характеристик, используя при этом понятие «самоизменение» (self-change, volitional personality change) наряду с понятием саморазвития. Произвольное, саморегулируемое изменение рассматривается как один из механизмов личностного развития в течение жизни. Понятие самоизменений становится все более употребимым в контексте современной «текущей реальности» благодаря акценту на «ненаправленность перемен» [Гришина, 2018, с. 128], ведь в современном мире маркировка изменений, как позитивных или негативных, может быстро меняться, зависеть от субъективного отношения к ним и множества средовых факторов. Не все изменения к тому же становятся качественными, укореняются в структуре личности, т.е. достигают уровня развития [Самоизменения, 2021].

Тем не менее рассмотрение самоизменения в тесной связи с саморазвитием и другими самопроцессами предполагает его понимание как произвольного, направленного, обусловленного как внутренней,

так и внешней мотивацией, а не стихийного и не врожденного. Проведенный теоретический анализ показал, что самоизменение предполагает активную роль самого человека в преобразовании себя и своей жизненной ситуации, сознательное принятие решения о переменах, определяющих его жизнь, способность планомерно осуществлять решение об изменениях, искать и использовать внешние и внутренние ресурсы для их осуществления [Манукян, 2019], т.е. отражает широкий спектр субъектных качеств личности. Если говорить о *стремлении к самоизменениям*, то здесь акцентируется осознанное желание изменить себя или свою жизненную ситуацию определенным образом, что является ключевым мотивационным фактором, запускающим весь процесс самоизменений и определяющим в целом «личностный динамизм». Понятие личностного динамизма, предложенное Д.В. Сапроновым и Д.А. Леонтьевым, очень близко к рассматриваемому нами стремлению к самоизменениям и описывает как диспозицию способность и готовность человека изменяться в отсутствие необходимости, склонность к неспровоцированным внешними обстоятельствами изменениям, стремление к изменениям, источник которых лежит внутри самой личности. Авторы отмечают, что во внутреннем плане стремление к изменениям разворачивается как процесс активного нарушения гомеостаза, порождения внутреннего препятствия и его же преодоления. На внешнем уровне стремление к изменениям может проявляться разнообразно, однако функционально оно направлено на преобразование или создание новых отношений с миром [Сапронов, 2007].

Эмпирические исследования выявили, что предикторами стремления к самоизменениям являются как переменные, отражающие восприятие себя и своей жизненной ситуации (например, сниженные удовлетворенность жизнью, самоуважение, чувство одиночества), так и субъектные характеристики – внутренний локус контроля и оптимизм. Показано, что чем менее развитой представляется взрослым людям какая-то черта (в рамках 5-факторной модели), тем в большей степени они стремятся ее развить [Quintus, 2017]. Представления о себе и о себе в мире, которые включаются в Я-концепцию, являются элементами образа мира и мировоззрения, также вносят определенный вклад в протекание процессов самоизменения, что убедительно проиллюстрировано исследованиями Кэрл Двек. Она выделила два типа имплицитных теорий: теория приращения или изменяемости (*incremental theory*) и сущностная теория (*entity theory*). Люди, для которых характерен первый вариант верят в то, что черты их личности им подвластны, пластичны, и склонны ставить себе цели, смысл которых - научиться чему-то новому. Приверженцы второй теории чаще верят в то, что их личность имеет определенную сущность, которую нельзя изменить, и выбирают цели, которые помогут им эту сущность показать [Dweck, 1999]. Убеждения относительно изменяемости, приращения, развития связаны с большей обучаемостью, готовностью принимать вызовы, справляться с трудностями в делах и отношениях, более эффективно ведут себя в ситуациях конфликта [Dweck, 2008]. По результатам других исследований, проведенных в рамках концепции К. Двек, имплицитная теория оказывается связанной с реальными личностными изменениями, регистрируемыми в лонгитуде [Robins, 2005; Quintus, 2017].

Рассматривая данный вопрос в контексте возрастного развития, стоит отметить, что абсолютное большинство исследователей указывают, что в период взрослости вклад саморазвития существенно повышается по сравнению с детско-юношеским этапом. В ранней взрослости особое значение приобретает именно стремление к самоизменениям, т.к. в этот период личность еще находится в процессе становления, поиска своей идентичности, образа и стиля жизни, а значит она динамична и открыта влияниям как извне, так и изнутри. С другой стороны, именно в этот период происходит рывок в становлении самостоятельности, авторства собственной жизни, так как молодые люди уже обладают свободой выбора. Все это создает особые условия, своего рода сензитивный период для становления субъекта жизнедеятельности, мотивационной основой которого становится стремление к самоизменениям.

Учитывая все вышесказанное, была сформулирована гипотеза исследования, включающая следующие предположения: 1) стремление к самоизменениям характеризуется высокой актуальностью в период ранней взрослости; 2) стремление к самоизменению определяется как базовыми личностными чертами, так и ситуационно-оценочными характеристиками, отражающими уровень психологического благополучия личности, такими как самоуважение, самоэффективность, удовлетворенность жизнью, а также имплицитными установками относительно изменяемости личности в процессе жизни.

Было проведено исследование на выборке 93 человек в возрасте 18-25 лет (средний возраст 19,7 лет), 36 мужчин и 57 женщин, все являются студентами вузов Санкт-Петербурга. Были использованы следующие методики: анкета о стремлении и опыте самоизменений, методика «Личностный динамизм» (Д.А. Леонтьев, Д.В. Сапронов), шкала оценки концепции изменяемости (К. Двек), шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер), шкала самоуважения (М. Розенберг), тест самоэффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер), краткий опросник черт Большой пятёрки (ГРИ, КОБТ) (Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова) и его модифицированный вариант «Цели личностных изменений» (Н. Хадсон, Б. Робертс) [Самоизменения..., 2021].

По результатам анализа анкеты можно говорить о довольно высоком стремлении к самоизменениям у молодых взрослых: большая часть респондентов хотели бы что-то изменить как в своей жизненной

ситуации, так и в своей личности (92,5% по обоим вопросам). План жизненных и личностных изменений имеют около 60% респондентов. Опыт изменений в прошлом для двух сфер различается: опыт самоизменений своей личности имели 90,3% респондентов, в сфере жизненных ситуаций – 79,6%.

С помощью открытых вопросов были изучены осознаваемые ресурсы самоизменений. Контент-анализ ответов респондентов позволил изучить их структуру и распространенность. Ресурсы самоизменений делятся на внутренние и внешние, что подтверждает все известные классификации. Среди внутренних ресурсов выделяются: самопроцессы («рефлексия», «осознанность», «ясная постановка целей» и т.п. 44,3%), волевые качества (17,5%), позитивная (14,4%) и негативная мотивация (8,2%). Среди внешних – поддержка близких людей (10,3%), неперсонифицированные ресурсы (литература, образование, обстоятельства -10,3%), профессиональная помощь психолога (5,2%). Таким образом, по мнению молодых людей внутренние ресурсы являются более значимыми для осуществления любых изменений, чем внешние, причем внутренние ресурсы концентрируются вокруг субъектных качеств личности.

Наиболее актуальной для респондентов целью самоизменений является увеличение эмоциональной стабильности (88,2% стремятся быть более эмоционально стабильными, также достаточно сильно выражена тенденция увеличить самодисциплину – добросовестность, сознательность поведения (84,9%). Стремление респондентов быть экстравертированными является наиболее противоречивым, здесь получено более равномерное распределение ответов по стремлению увеличить (62,4%), уменьшить (15,1%) и остаться неизменным в данном качестве (22,5%). В целом, респонденты стремятся к увеличению выраженности всех базовых черт, а цели изменений своей личности превышают цели сохранения стабильности личностных черт. Изучение выраженности предполагаемых психологических факторов стремления к изменениям, позволяет говорить о том, что выборка в целом характеризуется высокими значениями по открытости опыту и добросовестности, что свидетельствует о предпочтении ими оригинальности, экспрессивности, склонности к риску, а также о довольно развитом самоконтроле. Вместе с тем, по шкале Двек выявлено, что респонденты скорее склонны считать свою личность неизменной, нежели изменяемой, что вероятно, определяется и возрастными особенностями. Гендерные различия данной выборки проявились в области самооффективности (выше у мужчин, $p < 0,01$), открытости опыту (выше у женщин, $p < 0,01$), цели увеличения открытости опыту (выше у женщин, $p < 0,01$).

Корреляционный анализ показал, что личностный динамизм положительно взаимосвязан почти со всеми базовыми личностными чертами (кроме доброжелательности), а также с предметной, межличностной и общей самооффективностью, доминирующей имплицитной теорией и показателями удовлетворенности жизнью ($0,042 \leq r \leq 0,000$). Личностный динамизм повышается при повышении экстраверсии, открытости опыту, добросовестности, самооффективности, удовлетворенности, доминировании концепции изменяемости и снижении эмоциональной стабильности. Корреляционный анализ, выполненный для каждой из целей изменений, показал, что только 3 из 5 целей изменения имеют взаимосвязи с другими психологическими характеристиками – это цели изменения эмоциональной стабильности и открытости опыту. Обе цели изменения имеют положительные взаимосвязи с самоуважением ($p \leq 0,032$), т.е. чем выше самоуважение, тем чаще люди хотят быть эмоционально стабильными и открытыми опыту. Интересно также, что обе цели изменения положительно взаимосвязаны с соответствующей чертой личности, чем более она выражена, тем больше ее хотят развить ($p \leq 0,018$), что противоречит приведенным выше зарубежным исследованиям и требует более тщательного анализа.

Полученные результаты уточнялись с помощью регрессионного анализа. Было построено две значимые модели. На личностный динамизм влияют: самооффективность, имплицитная концепция изменяемости и экстраверсия, то есть стремление к изменениям повышается с увеличением уверенности в положительном результате своих действий, преобладанием внутренней концепции изменяемости личности, повышением активности, общительности, направленности на поиск впечатлений (дисперсия модели 40,1%). Из пяти целей самоизменения личности значимая модель построена только для цели «открытость опыту», на которую влияют самоуважение и открытость опыту как черта (дисперсия модели 13,2%). Таким образом, цели самоизменения, связанные с увеличением гибкости, экспрессивности, широты кругозора склонны ставить молодые люди, уже обладающие этими качествами, а также характеризующиеся позитивным отношением к себе, что возможно связано с актуальностью данных качеств в современном обществе.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о высокой актуальности стремления к самоизменениям у молодых взрослых – свыше 90 % молодых взрослых (студентов) хотели бы в определенной мере изменить себя и/или свою жизнь, что, исходя из распространенности, является нормативным для данного периода. В качестве наиболее важных ресурсов самоизменений молодые люди указывают различные самопроцессы и волевые качества, являющиеся основой субъектности. Личностный динамизм в данной выборке оказался связанным с большинством базовых черт личности, что говорит о его укорененности в структуре личности. Взаимосвязи личностного динамизма с удовлетворенностью, самоуважением,

самоэффективностью указывают на то, что стремление к самоизменениям в большей степени обусловлено психологическим благополучием и направленностью на саморазвитие, а не дефицитарными потребностями и стремлением решить проблемы (что возможно в более поздние возрастные периоды). Таким образом, стремление к самоизменениям можно рассматривать как мотивационную основу формирования субъекта жизнедеятельности в ранней взрослости, что для данного этапа, вероятно, является нормативным. Дальнейшее изучение возрастной специфики стремления к самоизменениям позволит проверить выдвинутую гипотезу и уточнить приведенные здесь результаты.

Библиографический список

1. Гришина Н.В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2018. Т. 8. Вып. 2. С. 126–138.
2. Самоизменения личности: проблемы, модели, исследования: коллективная монография / Н.В. Гришина, В.Р. Манукян, И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян; под ред. Н.В. Гришиной. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2021.
3. Манукян В.Р., Муртазина И.Р. Самоизменение: психологический статус и возможности измерения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 4. С. 331–345.
4. Сапронов Д.В., Леонтьев Д.А. Личностный динамизм и его диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 66–84.
5. Фризен М.А. Саморазвитие личности: осмысление, проектирование, экзистенциальная ответственность. Петропавловск-Камчатский : КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. 188 с.
6. Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 7–22.
7. Dweck C.S. Can Personality be changed? The Role of Beliefs in Personality and Change // Current Directions in Psychological Science. 2008. Vol. 17 (6). P. 391–394.
8. Dweck. C. Self-Theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis group, 1999.
9. Robins R.W., Nofle E.E., Trzesniewski K.H., Roberts B.W. Do people know how their personality has changed? Correlates of perceived and actual personality change in young adulthood // Journal of Personality. 2005. № 73. Pp. 489–521.
10. Quintus M., Egloff B., Wrzus C. Predictors of volitional personality change in younger and older adults: Response surface analyses signify the complementary perspectives of the self and knowledgeable others // Journal of Research in Personality. 2017. Vol. 70. P. 214–228.

УДК 159.9

Н.В. Мешкова

О СВЯЗИ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА

Аннотация. На основе анализа зарубежных концепций креативности и результатов пилотажного исследования предлагается рабочая схема динамической модели социальной креативности как результата взаимодействия личности, задачи, ситуации и контекста. Приводятся результаты пилотажного исследования влияния социального контекста на просоциальную, негативную и вредоносную креативность. Было показано, что на фоне угрожающего социального контекста может происходить усиление асоциальной креативности и снижение просоциальной. Выявленный эффект изменения характера связи между моральной идентичностью и толерантностью позволил уточнить и расширить модель динамической креативности (С. Tromp и R. Sternberg) и ввести в нее социальный контекст, установив причинно-следственные связи.

Ключевые слова: социальная креативность, асоциальная креативность, социальный контекст, толерантность, моральная идентичность, динамическая модель социальной креативности.

N.V. Meshkova

ON RELATIONSHIP OF SOCIAL CREATIVITY AND CONTEXT

Abstract. Based on the analysis of foreign concepts of creativity and the results of the pilot study, a refined scheme of dynamic creativity as a result of the interaction of personality, task, situation and context is proposed. The results of a pilot study of the influence of social context on prosocial, negative and malevolent creativity are presented. It has been shown that against the background of a threatening social context, there may be an increase in malevolent creativity and a decrease in prosocial. The revealed effect of changing the nature of the relationship

between moral identity and tolerance made it possible to create a refined scheme of dynamic creativity by C. Tromp and R. Sternberg and introduce a social context into it, establishing causal relationships.

Keywords: social creativity, theories of creativity, social context, tolerance, moral identity, dynamic model of social creativity.

Интерес к изучению социальной креативности связан с оптимизацией межличностного взаимодействия в различных областях деятельности. Мы понимаем под социальной креативностью способность порождать оригинальные решения проблем в социальном взаимодействии. В зависимости от валентности и легитимности задачи / способов ее решения / полученных результатов / мотивации нанесения вреда можно выделить следующие виды социальной креативности: просоциальная и асоциальная креативность: негативная и антисоциальная. Для нас представляет интерес изучить роль социального контекста в порождении идей, наносящих намеренный и ненамеренный вред при решении проблем в межличностном взаимодействии.

Идея о влиянии «Духа времени» на креативность населения высказывалась давно, при этом отмечалось, что политические условия воздействуют на творчество гениев, подавляя выработку творческих идей [Simonton, 1984]. В феврале 2022 года в России было принято решение о начале спец. операции в Украине, что привело к расширению и росту санкций со стороны западных держав. Согласно модели динамической креативности С. Tromp и R. Sternberg, включающей три элемента Личность-Ситуация-Задача, влияние ситуации состоит в том, что «человек с высокой креативностью в конкретной задаче может стать менее креативным в результате гнетущей социально-политической обстановки» [Tromp, 2022, с. 4], что позволяет сформулировать первую гипотезу: социальный контекст (спец.операция в Украине и связанные с ней санкции) понижает просоциальную креативность.

Исследования показывают, что социальная угроза приводит к повышению генерирования креативных идей [Mayer, 2011], с одной стороны, и более “злонамеренному” творчеству, с другой [Baas, 2019], что позволяет выдвинуть вторую гипотезу: на фоне социального контексте спец.операции асоциальная креативность увеличивается.

V. P. Glăveanu высказывает мнение о том, что в психологии креативности не хватает теории, которая связывала бы идеи с воплощенными действиями и, более того, результаты на индивидуальном уровне с социальными и культурными контекстами, которые помогают им появиться на свет [Glăveanu, 2020]. Анализируя подходы к изучению креативности, он полагает, что это всего лишь рамки для анализа и постановки новых вопросов, а не окончательные ответы о природе креативности, поскольку в них не отражается связь компонентов [Glăveanu, 2013].

Интеракционистский подход, согласно которому, креативное поведение является продуктом взаимодействия личностных характеристик, когнитивных стилей, намерений и ситуационных переменных – контекста и типа задачи [Кароог, 2018], отчасти решает проблему причинно-следственных связей. Анализ результатов исследований [Ениколопов, 2010; Мешкова, 2018; Zheng, 2019] показывает, что для исследования роли социального контекста в социальной и асоциальной креативности, важны такие характеристики как толерантность и моральная идентичность.

В пилотажном исследовании приняли участие 56 студентов-первокурсников и 40 школьников 10 класса; опрос студентов проводился до начала спец.операции в январе 2022 г., школьников-в конце марта-начале апреля 2022 г. Использовались опросники моральной идентичности (К. Aquino и R. Americus, II) и «Индекс толерантности» (Солдатова и др.). Для анализа порождения количества и оригинальности просоциальных и негативных идей, предлагались ситуации из реальной жизни разной валентности. Контекст создает начавшаяся в феврале и затрагивающая второй этап исследования ситуация со спец. операцией, осуществляемая на Украине.

Согласно полученным результатам, решения, не соответствующие валентности задачи, встречались во всех трех заданиях.

Непараметрические сравнения выборок показали, что они различаются моральной идентичностью, оригинальностью в ситуации мести, порождении негативных идей в просоциальной ситуации и ситуации мести: у студентов (социальный контекст до начала спец. операции) все перечисленные показатели меньше, а моральная идентичность не так важна для них, как для школьников (социальный контекст после начала спец.операции) ($p < 0.01$, соответственно). У студентов символизация моральной идентичности (проявление моральной идентичности в просоциальном поведении) положительно значимо коррелирует с социальной толерантностью ($p < 0.05$).

Были получены и неожиданные результаты: у старших школьников моральная идентичность значимо отрицательно коррелирует с социальной толерантностью, толерантностью как чертой и индексом толерантности ($p < 0.05$, соответственно).

Таким образом, в контексте спец.операции при бОльшей важности обладания качествами морального человека, старшеклассники в сравнении со студентами чаще предлагали негативные ответы в социальной ситуации и реже предлагали просоциальные ответы в ситуации мести, что подтверждает выдвинутые частные гипотезы.

Кроме того, было показано, что характер связи моральной идентичности и толерантности в выборках отличается противоположным образом и носит у школьников отрицательный характер. Видимо, в этом может состоять влияние контекста – в изменении характера связи между психологическими характеристиками. На этом фоне может проходить увеличение негативных аспектов социальной креативности.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Контекст оказывает не однозначное влияние на разные виды социальной креативности. На фоне угрожающего социального контекста может происходить усиление асоциальной креативности и снижение просоциальной.

Причинно-следственные связи в теориях и концепциях креативности значительно сложнее, чем это можно предполагать. Результаты нашего исследования позволяют наметить уточнения в интеракционистский подход к креативному поведению и в модель динамической креативности, предложенную С. Тромп и Р. Стернбергом [Tromp, 2022]: «Дух времени» / социальный и социо-культурный контекст, на фоне которого происходят акты творчества (в данном случае, мы говорим о креативности в социальном взаимодействии) необходимо учитывать, т.к. его влияние может осуществляться через изменение характера связей между психологическими характеристиками. Ввиду этого, на наш взгляд, следует разделять влияние ситуации на креативность и активацию определенных личностных характеристик, мешающих или помогающих в данной ситуации творить, и воздействие социо-культурного контекста («Духа времени») на личность и саму креативность. Дополнения в виде контекста и причинно-следственных связей представлены на рисунке рабочей схемы динамической модели социальной креативности.

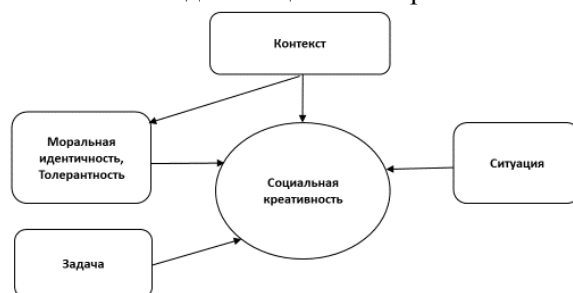


Рисунок. Рабочая схема динамической модели социальной креативности

Полученные нами результаты подтвердили выдвинутые гипотезы и поставили ряд новых вопросов, в частности о влиянии контекста на связь психологических характеристик. Хотя наше исследование имеет ограничения, связанные с небольшими выборками, эффект воздействия социального контекста на креативность был выявлен. Мы допускаем, что обнаруженный эффект воздействия контекста на связь личностных характеристик может быть кратковременным. Но и для понимания этого феномена, а также того, как он будет реализован в девиантном поведении необходимо продолжение исследований.

Библиографический список

1. Ениколопов С.Н., Мешкова Н.В. Предубежденность в контексте свойств личности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 4. С. 35-46.
2. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 25–40.
3. Baas M. [et al.]. Why social threat motivates malevolent creativity // Personality & Social Psychology Bulletin. 2019. Vol. 45. P. 1590–1602.
4. Glăveanu V. Rewriting the language of creativity: The 5A's framework // Review of General Psychology. 2013. Vol. 17. P. 69–81.
5. Glăveanu V. P. A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological // Review of General Psychology. 2020. Vol. 24(4). P. 335–354.
6. Kapoor H., Khan A. Creativity in Context: Presses and Task Effects in Negative Creativity // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Advance online publication. 2018. June 7.
7. Mayer J., Mussweiler T. Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 101(6). P. 1262–1277
8. Simonton D.K. Genius, creativity, and leadership" // Historiometric inquiries. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1984.

9. Tromp C., Sternberg R. Dynamic Creativity: A Person×Task×Situation Interaction Framework // The Journal of Creative Behavior. 2022. P. 1-13.
10. Zheng X. [et al.]. Will Creative Employees Always Make Trouble? Investigating the Roles of Moral Identity and Moral Disengagement // J. Bus. Ethics. 2019. Vol. 157. P. 653—672.

УДК 159.9

Т.М. Панкратова

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРИСПОСОБЛЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязей стилевых характеристик воспитания дошкольников родителями и отношений детей к окружающим людям. Показано, что детско-родительские отношения в семьях с детьми дошкольного возраста имеют значение в развитии социальной приспособленности ребенка и таких его качеств, как общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, воспитательные стили родителей, отношение ребенка к семейному окружению, социальная приспособленность ребенка.

T.M. Pankratova

THE ROLE OF PARENTS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL FITNESS OF PRESCHOOLERS

Abstract. The article presents some results of an empirical study aimed at studying the relationship between the style characteristics of the upbringing of preschoolers by parents and the relationship of children to people around them. It is shown that parent-child relations in families with preschool children are important in the development of the child's social adaptability and such qualities as sociability, isolation, striving for dominance, social adequacy of behavior.

Keywords: parent-child relationship, parenting styles, child's attitude to the family environment, child's social adaptability.

Мысль о том, что семья на протяжении длительного времени играет определяющую роль в формировании личности ребёнка, ни у кого из психологов и педагогов не вызывает сомнения. Проблема детско-родительских отношений исследовались в работах многих зарубежных и отечественных авторов, таких как Э. Эриксон, А. Фрейд, М. Клейн, Д. Винникотт, Э. Бронфенбреннер, Дж. Боулби, М. Эйнсворт, П. Криттенден, А. Бандура, Л.С. Выготский, А.Я. Варга, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина и многих других. В работах исследователей выявлено, что детско-родительские отношения являются решающим фактором, предопределяющим не только психическое здоровье ребенка (состояние познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сферы психики), но и его социально-психологическое благополучие. Являясь ближайшим социальным окружением ребенка, семья удовлетворяет потребности ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении. Многие авторы отмечают, что в семье ребенок приобретает первый опыт социального и эмоционального взаимодействия, а психологический климат в семье, где воспитывается ребенок, оказывает существенное влияние на формирование его мировосприятия и в дальнейшем его способность строить отношения с людьми.

Детско-родительские отношения рассматриваются авторами с различных методологических позиций, в целом существующие взгляды и концепции объединяются авторами в три больших методологических подхода, в рамках которых ведутся исследования: функциональный, структурный и феноменологический. Как отмечает Е.В. Голубева, функциональный аспект позволяет анализировать это явление с точки зрения достижения полезного приспособительного результата и предполагает развитие их эффективности. Структурный аспект обращает внимание на согласованность когнитивного, эмоционального, и поведенческого компонентов и предполагает формирование гармоничности в детско-родительских отношениях. Феноменологический взгляд фиксируется на ценностно-смысловом аспекте этих отношений, предполагающих достижение в них определенной зрелости и обретение родительской идентичности [Голубева, 2009].

В рамках функционального подхода детско-родительские отношения рассматриваются с точки зрения их воспитательной функции. Семья является главным институтом социализации ребенка, где в его отношениях со взрослыми происходит формирование личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). Концепции, отнесённые нами к данному подходу, кон-

центрируются на итоговом выражении этих отношений, фиксируя, разные формы его отклонений, препятствующих полноценному функционированию семьи (С. Минухин, В. Сатир, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др.) [Эйдемиллер, 2001]. Функциональное рассмотрение детско-родительских отношений предполагает их анализ с точки зрения действия – родители (мать, отец) включены в последовательную координированную деятельность, сознательно или бессознательно подчинённую какой-то цели, достижение которой принесёт им определённый результат. Таким образом, функциональный подход в направлении исследования детско-родительских отношений рассматривает эти отношения сквозь призму их основного предназначения – обеспечения успешного психосоциального развития ребёнка в семье. В рамках данного подхода изучают механизмы влияния этих отношений на различные сферы жизнедеятельности детей, выявляют качественные особенности детско-родительских отношений в обеспечении успешности ребёнка в различных видах деятельности, анализируют возможные нарушения в этих отношениях. Основной исследовательский вопрос данного подхода: «Какими должны быть детско-родительские отношения, чтобы они максимально способствовали развитию ребенка и обеспечивали достижение целей его воспитания?».

В структурном подходе исследователи обращаются к детско-родительским отношениям как совокупности устойчивых семейных связей, обеспечивающих их целостность при различных внешних и внутренних изменениях. В данном подходе признается, что качество семейного взаимодействия и детского воспитания зависит, прежде всего, от осознанности родителями своих педагогических воздействий на ребенка (В.Н. Дружинин, В.В. Бойко, А.И. Антонов и др.) [Дружинин, 2000]. К серьезным достижениям структурного подхода к изучению детско-родительских отношений можно отнести раскрытие понятия родительства, как интегрального психологического образования личности (отца или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания (Р.В. Овчарова, М.О. Ермихина). Структурный подход в направлении исследования детско-родительских отношений рассматривает эти отношения сквозь призму социально-психологических и психолого-педагогических проблем самих родителей. Основной исследовательский вопрос в рамках данного подхода: «Какими должны быть индивидуально-личностные особенности родителей, чтобы они были способны сознательно выстраивать гармоничные детско-родительские отношения и собственный стиль воспитания ребенка в семье?».

Феноменологический подход направлен на раскрытие сущности детско-родительских отношений и осмысление их роли в жизни человека. Направление фиксируется на понимании субъективных переживаний человека, его чувств и личностных концепций, его личной точки зрения на мир и себя (Р. Берне, К. Роджерс, А. Комбас). Этот подход в исследовании детско-родительских отношений позволяет проникнуть во внутреннюю сущность данного явления и анализировать его индивидуальные значение в контексте восприятия человеком его собственной жизни. Основная идея данного подхода связана с представлением о том, что истинно родителем человек становится в момент понимания смысла собственного существования в данном качестве. Основной исследовательский вопрос данного подхода: «Какую роль играют детско-родительские отношения в жизни конкретного человека, и каким смыслом они наделяются в зависимости от позиции участников?».

Семья является групповым субъектом деятельности, где происходит развитие и становление личности, обретение жизненно важных качеств и способностей, позволяющих стать культурно продуктивным субъектом, активно включаться на последующих этапах своей жизни в новые группы, преобразуя свой субъектный потенциал и изменяя тем самым субъектность этих групп. Понимание материнства как определяющего фактора не только развития ребенка, но и женщины как субъекта семейной событийности, нашло отражение в теоретических психологических исследованиях материнства и супружества, а также научно-прикладных исследованиях в области психологического сопровождения семейных отношений [Панкратова, 2019].

В рамках этого подхода уместно, на наш взгляд, поставить вопрос о том, как дети воспринимают воспитательные воздействия своих родителей и каким образом эти воздействия формируют отношения ребенка с другими членами семьи, его взаимоотношения с окружающими людьми?

Одной из целей исследования, предпринятого Н.В. Дрозденко под нашим руководством, было определение взаимосвязей стилевых характеристик воспитания дошкольников родителями с особенностями восприятия детьми внутрисемейных отношений [Дрозденко, 2020]. Для исследования отношения родителей к детям использовалась методика «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий). Для изучения сферы межличностных отношений ребенка в семье и его социальной приспособленности применялась детская проективная методика Рене Жиля. Методика является визуально-словесной, состоит из 42 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также текстовых заданий. В соответствии с поставленными задачами эмпирическое исследование осуществлялось в два этапа.

На первом этапе исследования проводилась диагностика детей дошкольного возраста и их родителей по названным методикам, на втором этапе осуществлялся анализ результатов исследования с использованием методов математической статистики. В ходе данного исследования было опрошено 20 семей: 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), из них 9 девочек и 11 мальчиков, 33 родителя этих детей, 20 женщин (матерей) и 13 мужчин (отцов). Анализ полученных результатов предполагал выявление особенностей взаимосвязей между характером отношений родителей к детям и характеристиками межличностных отношений у детей. Для этого в выборках матерей и отцов отдельно был проведен корреляционный анализ с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена.

Остановимся на некоторых результатах. Согласно полученным данным в выборке матерей индекс «гипопротекции» матери связан с показателем «отношение к бабушке и дедушке» у ребенка ($r_s=0,51$; $p<0,05$), т.е. чем выше уровень гипопротекции у матери, тем лучше отношения ребенка с бабушкой и/или дедушкой. Еще сильнее связь «гипопротекции» матери и показателя «отношению к другу (подруге)» у ребенка ($r_s=0,61$; $p<0,01$). Если преобладающим воспитательным стилем матери является гипопротекция, и ребенок оказывается на периферии ее внимания, то компенсацией этого недостатка внимания становится выбор ребенком друзей или старших родственников. Такой параметр как «недостаточность обязанностей» у матери связан с показателями «отношение к бабушке/дедушке», «отношению к другу/подруге» ($r_s=0,48$, $r_s=0,44$; $p<0,05$), что также свидетельствует о наличии стремления ребенка компенсировать потребность участвовать в совместной деятельности с матерью взаимодействием с другими значимыми людьми. Показатель родительского стиля «недостаточность запретов» со стороны матери напрямую связан с «отношением к другу/подруге» ребенка ($r_s=0,61$; $p<0,01$). Вместе с тем, положительное отношение ребенка к матери связано с параметром родительского стиля «симбиоз» ($r_s=0,50$; $p<0,05$), если мама не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, то и ребенок воспринимает маму, как любящую и заботливую.

В выборке отцов дошкольников показатель «чрезмерность запретов» отца отрицательно связан с «отношением к отцу» у ребенка ($r_s = - 0,50$; $p<0,05$). Если требования к ребенку у отца очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям, то ребенок перестает воспринимать отца, отношение к нему ухудшается. Это же происходит и с показателями «чрезмерность санкций» ($r_s = - 0,58$; $p<0,05$), и «отношение к неудачам» ($r_s = - 0,59$; $p<0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что если для отца характерна приверженность к строгим наказаниям, чрезмерная реакция даже на незначительные нарушения, и если отец считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу, то отношение ребенка к отцу носят отрицательный характер. Кроме этого, показатель «чрезмерность требований» у отца отрицательно связан с отношением к матери и отцу, как к родительской чете ($r_s = - 0,66$; $p<0,05$). Показатель «отношение к неудачам» у отца имеет отрицательную связь с показателем «отношение к братьям/сестрам» у ребенка ($r_s = - 0,59$; $p<0,05$). Если отец считает ребенка неудачником, сравнивает его с другими детьми, то брат или сестра будут восприниматься ребенком как соперники. Симбиотические отношения с отцом имеют связь с лидерством у ребенка ($r_s = 0,66$; $p<0,05$), а показатель «потворствование» у отца и лидерские качества у ребенка связаны отрицательно ($r_s = - 0,58$; $p<0,05$).

Таким образом, во взаимосвязях воспитательных стилей родителей и отношениях ребенка с ними и ближайшим социальным окружением наблюдается сложная картина: с одной стороны, такие воспитательные стили матери как «гипопротекция», «недостаточность обязанностей» и «недостаточность запретов» матери связаны с развитием социальной активности ребенка, а симбиотические отношения с ней создают позитивный эмоциональный фон у ребенка. Симбиотические отношения с отцом имеют связь с лидерством у ребенка, в то же время «потворствование» у отца и лидерские качества у ребенка связаны отрицательно, а «отношение к неудачам» ребенка со стороны отца имеет отрицательную связь с показателем «отношение к братьям/сестрам» у ребенка.

Наличие взаимосвязей между изучаемыми показателями детско-родительских отношений требует дальнейшего более глубокого изучения, в частности тщательного подбора выборок испытуемых (полные и неполные семьи; семьи с одним ребенком и многодетные семьи; отношения в диадах «мать-дочь», «мать-сын», «отец-дочь», «отец-сын»), остается также открытым вопрос о взаимовлиянии изучаемых параметров.

Библиографический список

1. Голубева Е.В. Диагностика типов детско-родительских отношений // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. С. 25-34.
2. Дрозденко Н.В. Эмоциональное отношение родителей к детям и межличностные отношения в семье глазами ребёнка. Ярославль : ЯрГУ, 2020. 62 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 208 с.
4. Панкратова Т.М. Психологические предпосылки конструктивного материнства // Человеческий фактор: социальный психолог. 2019. № 1(37). С. 95 -102.

О.Б. Полушина

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В статье представлен краткий анализ понятия «социальный интеллект», дано описание уровня развития социального интеллекта курсантов военного вуза, будущих офицеров-психологов и заместителей командиров по работе с личным составом. Проанализирована взаимосвязь компонентов социального интеллекта и показателей саморегуляции деятельности. Выделены предикторы социального интеллекта курсантов.

Ключевые слова: социальный интеллект, компоненты социального интеллекта, саморегуляция деятельности, социальный интеллект курсантов.

O.B. Polushina

FEATURES OF SOCIAL INTELLIGENCE OF THE FUTURE MILITARY PSYCHOLOGISTS

Abstract. The article presents a brief analysis of the concept of “social intelligence”, describes the level of development of social intelligence of military university cadets, future psychological officers and deputy commanders for working with personnel. The article analyzes the relationship between the components of social intelligence and indicators of self-regulation of activity. Predictors of cadets’ social intelligence are highlighted.

Keywords: social intelligence, components of social intelligence, self-regulation of activity, social intelligence of cadets.

В военной психологии социальный интеллект выделяют как одно из условий успешного освоения и реализации профессиональной деятельности военнослужащими. Социальный интеллект является профессионально-важным качеством военнослужащих, работающих в системе «человек-человек». Особую актуальность проблема формирования социального интеллекта приобретает для будущих офицеров, осуществляющих руководство людьми и коллективами, а так же для будущих военных психологов.

Несомненно, степень развития социального интеллекта офицера во многом определяет специфику отношений людей в группе. Развитый социальный интеллект командира зачастую обеспечивает принятие оптимальных управленческих решений, успех деятельности подчиненного подразделения. Применительно к изучению социального интеллекта курсантов военного вуза Росгвардии эмпирические данные отсутствуют. Поэтому изучение социального интеллекта на выборке курсантов имеет практический и научный интерес.

В начале статьи представим коротко анализ понятия социальный интеллект.

Таблица 1.

Анализ понятия «социальный интеллект»

автор	краткое содержание
Э. Трондайк [Трондайк, 1998, с. 43]	способность понимать других
Ф. Вернон [Андреева, 1978, с. 14]	успешное межличностное взаимодействие которое основано на непринужденности, умении понимать настроение других людей и др.
Г. Олпорт [Олпорт, 2002, с. 76]	способность формировать быстрые, почти автоматические суждения о людях; продуктом является социальное приспособление
Дж. Гилфорд [Гилфорд, 1965, с. 434 – 436]	как интегральная способность обеспечивающая успешность общения и социальной адаптации
Д. Векслер [Дружинин, 2006]	способность верно прогнозировать социально одобряемое поведение
Ю.Н. Емельянов [Емельянов, 1995, с. 12]	устойчивая способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные отношения
В.Н. Куницина [Куницина, 1995]	как комплекс различных способностей (мыслительных, личностных, коммуникативных) прогнозирования и построения межличностных связей
А.И. Савенков [Са-	Два фактора социального интеллекта: «кристаллизованные социальные знания» (опыт и

венков, 2005, с. 96]	навыки) и «социально-когнитивную гибкость» (способность применять полученные знания в процессе социального взаимодействия)
----------------------	--

Как видим, социальный интеллект, рассматривают как интегративную способность к установлению, поддержанию межличностных отношений, которая основана на умении распознавать эмоции, причины поведения другого человека. Высокий уровень социального интеллекта обеспечивает эффективность межличностных отношений.

В исследованиях Ю.Н. Емельянова, А.Л. Южаниновой выделены функции социального интеллекта [Емельянов, 1995; Южанинова, 1984]: коммуникативно-ценностная функция (потребность понимать окружающих и быть понятым ими); познавательная-оценочная функция (позволяет установить отношение к происходящему); рефлексивно-коррекционная функция (осознание достоинств и недостатков коммуникаций).

Компоненты социального интеллекта можно отразить схематически.

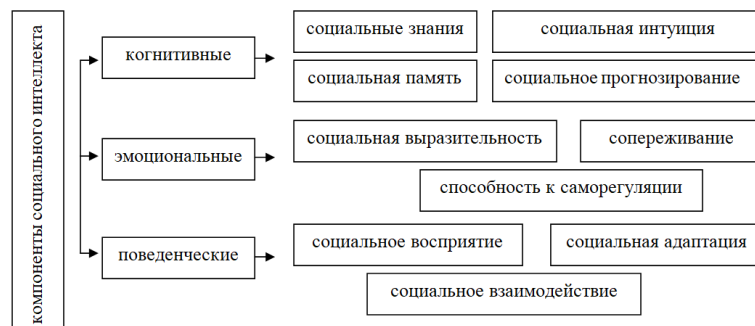


Рисунок 1. Компоненты социального интеллекта

И.Ф. Башировым [Баширов, 2005] были получены данные по изменению социального интеллекта курсантов в процессе обучения в военном вузе. К концу обучения растет общая оценка социального интеллекта, за счет умения оценивать весь контекст ситуации, приобретения специальных навыков социального взаимодействия. Ю.В. Николаева, В.А. Киреева [Николаева, 2018] показали, что высокий уровень социального интеллекта обеспечивает успешность освоения учебной программы подготовки курсантов.

В исследовании приняли участие курсанты 5 курса факультета военно-политической работы в количестве 71 человек. Для оценки социального интеллекта использовали методику Дж. Гилфорда. С целью сопоставления социального интеллекта и эффективностью принятия решений использовали опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), В.И. Моросановой.

Исходя из полученных результатов (см. табл. 2), необходимо отметить высокую вариативность данных в выборке, выборка по показателю социального интеллекта неоднородна, присутствуют испытуемые как с крайне низкими, так и высокими показателями. Можно отметить, что социальный интеллект к 5 курсу не может определяться как сформированный, на этапе обучения в военном вузе формируются отдельные компоненты социального интеллекта.

Курсанты достаточно хорошо научились предвидеть последствия поведения других людей, хорошо чувствуют и определяют характер социальных взаимоотношений, понимают речевую экспрессию в контексте определенной ситуации. Менее слабо распознают невербальные характеристики.

Жесткая регламентация деятельности и профессиональных взаимоотношений формирует умение предвидеть возможную ситуацию. Но при этом прогноз поведения стереотипичен, при неожиданном, нестандартном поведении могут легко совершить ошибку в прогнозе поведения человека. Что отрицательно сказывается на деятельности в ситуации неопределенности. Это представляет особую проблему, т.к. служебно-боевая деятельность осуществляется в ситуации неопределенности.

Основное внимание курсанты при оценке поведения людей обращают на содержание сообщения, а не на невербальные проявления. В результате оценка намерений человека может быть определена неверно. При описании человека по фотографии дают стереотипичное описание на основе культурных и личных ценностей. Так, например, при описании фотографии женщины в брючном костюме курсанты подчеркивали ее профессиональную принадлежность (отметили, что она, скорее всего, занимается бизнесом), мужчина в нестандартной, вычурной одежде описывался как безалаберный, ничего не делающий субъект, который ведет праздный образ жизни, возможно, принадлежит к числу сексуальных меньшинств. Такое стереотипичное восприятие людей по внешнему виду может привести к ошибочному прогнозу поведения людей в ситуациях выполнения служебно-боевых задач, например при охране общественного порядка, когда необходимо быстро и четко распознавать зачинщиков, подстрекателей беспорядков и пр.

Таблица 2.

Описательные статистики компонентов социального интеллекта курсантов

	min	max	M	δ	ν
Прогноз поведения	2	13	7,45	2,759	37
Невербальная экспрессия	1	13	6,76	2,303	34
Вербальная экспрессия	2	12	7,76	3,210	41
Логика поведения в различных ситуациях	1	11	4,59	2,109	46
Общий уровень социального интеллекта	16	48	26,57	6,739	25

Примечание. min – минимальное значение, max – максимальное значение; M – среднее значение; δ – стандартное квадратичное отклонение; ν – коэффициент вариативности

Процесс обучения построен на вербальных коммуникациях, поэтому курсанты сконцентрированы на интерпретации в первую очередь вербальных характеристик. Несмотря на это есть в выборке испытуемые с низким уровнем чувствительности к вербальной информации. Это может объясняться, в том числе и влиянием двуязычия в семьях достаточно большого количества испытуемых ($\approx 10\%$).

Достаточно низкие результаты показали курсанты по 4 субтесту, изучающему способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в различных ситуациях. Данный результат напрямую зависит от особенностей социальных контактов курсантов, их условий проживания. Курсанты проживают в условиях социальной изоляции (казарменное положение). Они практически исключены из ситуаций общения, не связанных с процессом обучения и выполнением служебно-профессиональных задач. Даже простые бытовые навыки могут вызывать определенные трудности (распределение собственных материальных ресурсов, покупка продуктов, оформление различных социальных документов и пр.).

Далее мы провели корреляционный анализ компонентов социального интеллекта и показателей саморегуляции поведения, результаты представлены на рисунке 2. Наибольшее количество взаимосвязей компонентов социального интеллекта с показателями саморегуляции наблюдается по шкалам: гибкость, самостоятельность, программирование. Планирование, моделирование, оценка результатов не взаимосвязаны с социальным интеллектом. Умение прогнозировать поведение других людей, оценивать невербальные характеристики поведения снижают осознанное программирование своей деятельности. По видимому люди с развитой оценкой социальных контактов, особенно на основе невербальных характеристик принимают решение на основе интуиции, а не сознательного контроля. Испытуемые с высоким уровнем автономии в принятии решений в своей жизни хорошо владеют прогнозом поведения, невербальной экспрессией и видением логики поступков других людей в различных жизненных ситуациях. Регуляторная гибкости, способности перестраивать, вносить коррективы в свою деятельность в постоянно меняющихся условиях взаимосвязана с вербальной экспрессией и общим уровнем социального интеллекта.

Так же одной из задач является определить степень взаимного влияния социального интеллекта и саморегуляции деятельности. Регрессионный анализ (проведенный попеременно для социального интеллекта и саморегуляции) позволяет утверждать, что в данной выборке причинно-следственные связи определились следующим образом: социальный интеллект определяется показателями саморегуляции на 40 %, а саморегуляция деятельности компонентами социального интеллекта на 26 %. Это дает нам возможность сказать, что именно показатели саморегуляции деятельности курсантов военного вуза определяют уровень сформированности социального интеллекта. Сводка для обеих моделей представлена в таблице 3.

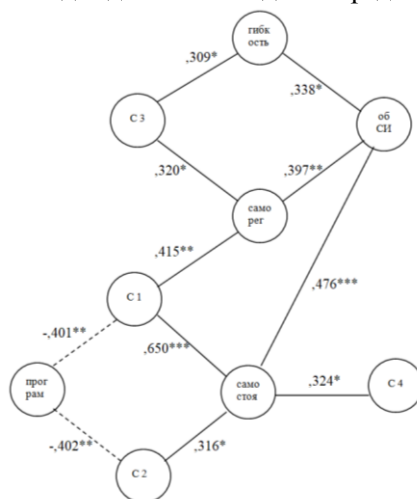


Рисунок 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи компонентов социального интеллекта и показателей саморегуляции деятельности

Примечание. С 1 – прогноз поведения, С 2 – невербальная экспрессия, С 3 – вербальная экспрессия, С 4 – логика поведения в различных ситуациях, об СИ – общий уровень социального интеллекта

Таблица 3.

Сводка для моделей регрессионного анализа

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
СИ	,633 ^c	,400	,362	5,382
Предикторы: (константа), самостоятельность, гибкость, программирование				
Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
саморегуляция	,507 ^b	,257	,226	3,148
Предикторы: (константа), субтест 1, субтест 3				

Регрессионное уравнение имеет следующий вид: СИ=17,839 +1,2568 САМ+2,28 ГИБ – 2,113 ПРОГ, где СИ – социальный интеллект, САМ – самостоятельность, ГИБ – гибкость, ПРОГ – программирование.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. Уровень социального интеллекта у курсантов продолжает активно формироваться, к 5 курсу сформированные отдельные его компоненты. Наиболее развитыми способностями являются прогноз поведения других людей и вербальная экспрессия. Умение прогнозировать поведение людей в различных ситуациях развито недостаточно, что может объясняться социальной изоляцией курсантов. Социальный интеллект курсантов зависит от показателей саморегуляции деятельности. С целью формирования социального интеллекта необходимо в процессе обучения в вузе развивать такие показатели саморегуляции, как гибкость и самостоятельность.

Библиографический список

1. Андреева И.Н., Бобнева М.И. Социальный интеллект: исследования. Москва : Наука, 1978. 311 с.
2. Баширов И.Ф. Динамика развития социального интеллекта у курсантов вузов // Вестник академии военных наук. 2005. №3. С. 115 – 125.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Москва, 1965. С. 433 – 456.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 368 с.
5. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Москва : Просвещение, 1995. 183 с.
6. Корниенко А.В. Анализ понятия и структуры социального интеллекта в зарубежных и отечественных исследованиях // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2021. №2 (36). С. 140 – 144.
7. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Москва, 1995. № 1. С. 195 – 200.
8. Николаева Ю.В., Киреева В.А. Социальный интеллект как фактор успешности учебной деятельности курсантов вузов МВД России // Международный журнал психологии и педагогики служебной деятельности. 2018. № 2. С. 82 – 86.
9. Олпорт Г. Становление личности. Москва : Смысл, 2002. 461 с.
10. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2005 Т. 2. № 4. С. 94 – 101.
11. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. Москва : АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
12. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // В сб.: Проблемы оценивания в психологии. Саратов : Саратовский университет, 1984. С. 63-67.

УДК 159.9

Е.С. Синельникова

БЛАГОДАРНОСТЬ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация. Благодарность – нравственное чувство, отклик человека на добро по отношению к нему и тому, что для него дорого. Переживание благодарности по отношению к малознакомым и близким людям отличается. По отношению к малознакомым людям оно привязано к определенной ситуации, переживание благодарности по отношению к близким людям является более обобщенным. Чем более близкими являются межличностные отношения, тем в меньшей степени благодарность связывается с взаимным обменом, тем большим является переживание благодарности, и меньшим – ее ожидание от другого. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют, что молодые люди испытывают благодарность за

помощь и поддержку в трудных ситуациях и в длительных взаимоотношениях, за внимание к ним в повседневных ситуациях.

Ключевые слова: благодарность, нравственные чувства, межличностные отношения, переживание благодарности.

E.S. Sinelnikova

GRATITUDE IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Abstract. Gratitude is a moral feeling, positive response to goodness towards a grateful person, everything, which is dear to him. Gratitude experience towards non-close others is associated with a specific situation, the experience of gratitude in relation to loved ones is more integrative. The more close interpersonal relationship, the less gratitude is associated with a mutual exchange, the greater is the experience of gratitude, and less is the expectation of gratitude from the other. Results of empirical study (90 students, mean age 18.9) have shown that participants experience gratitude in difficult life circumstances, in everyday life, as well as integrative gratitude.

Keywords: gratitude, moral feelings, interpersonal relations, gratitude experience.

Благодарность принадлежит к нравственным чувствам, которые характеризуют отношение человека к другим людям. Как отмечают зарубежные исследователи, благодарность существует в пространстве не абсолютной, а относительной морали: человеку свойственно отзываться благодарностью за то, что является добром или благом для него, а не для мира в целом [McCullough et al., 2001]. Вероятно, человек также способен испытывать благодарность за добро по отношению к тому, что ему дорого, прежде всего, к близким ему людям. Эмпирические исследования, проведенные в США, позволили установить, что на интенсивность переживания благодарности влияет ряд факторов, связанных как с тем, кто испытывает благодарность, так и с тем, по отношению к кому испытывается благодарность: добровольность, цена для дающего и ценность для благодарного [McCullough et al., 2001]. Благодарность тем больше, чем свободнее был человек в своих словах или действиях, чем более ценной была его помощь или поддержка для благодарного, и чем выше была цена для дающего. Вероятно, на переживание благодарности, по крайней мере, в российском культурном контексте, влияет также субъективная оценка бескорыстности дающего, в связи с чем одним из психологических механизмов обесценивания помощи или поддержки наряду с преуменьшением ее ценности и затрат дающего, а также приписывание механизмов долженствования, является убеждение себя и окружающих в своекорыстных мотивах дающего. Напротив, как показали результаты исследования благодарности в дружеских отношениях, проведенного в Турции, благодарный человек не только в большей степени переживает и выражает благодарность, он также в большей степени обращает внимание на затраты, усилия и издержки, которые понес друг, помогая ему. Благодарные люди выше ценили помощь друга и считали ее более искренней [Erdugan et al., 2019].

Переживание благодарности отличается в краткосрочных и долгосрочных отношениях. Um [Um, 2019] обращает внимание, что благодарность в длительных отношениях является более обобщенной и носит более интегративный характер по сравнению с благодарностью по отношению к незнакомым или малознакомым людям, которая привязана к конкретной ситуации. В проведенном нами исследовании [Синельникова, 2020] молодые люди отмечали, что если дающий – неблизкий для них человек, то они стараются отплатить за помощь сразу же. Если же они связаны с дающим близкими отношениями, то окажут помощь или поддержку тогда, когда в ней будет потребность.

В исследовании Rotkirch и др. [Rotkirch et al., 2014] были выявлены различия в переживании благодарности по отношению к друзьям и братьям/сестрам одного пола с респондентами. Исследование проводилось с участием респондентов, относящихся к возрастной группе ранняя зрелость. Респонденты испытывали большую благодарность друзьям по сравнению с братьями и сестрами, и в то же время ожидали от них большей взаимности. Недостаток благодарности и отдачи более разрушительно влиял на отношения с друзьями, чем на родственные отношения. Эмоциональная близость способствовало большему переживанию благодарности, и меньшему ожиданию благодарности от другого. Результаты исследования свидетельствуют о том, что чем более близкими и прочными являются отношения, тем в меньшей степени благодарность связывается с взаимным обменом. Предполагается, что близкие люди окажут друг другу помощь и поддержку тогда, когда она потребуется.

Исследований, посвященных особенностям переживания и выражения благодарности в России до настоящего времени очень немного. В эмпирическом исследовании [Полюшкевич, 2017] было выявлено противоречие между позитивным отношением к благодарности и дефицитом личного опыта переживания благодарности респондентом в России. У большинства респондентов опыт переживания благодарности

был связан с трудными и экстремальными ситуациями, когда человек особенно уязвим и нуждается в помощи других людей.

Эмпирическое исследование переживания благодарности [Синельникова, 2020] позволило нам изучить опыт переживания благодарности в юношеском возрасте. В исследовании приняли участие 90 студентов ПГУПС, г. Санкт-Петербург в возрасте от 17 до 23 лет (средний возраст 18.9 лет, 35.6% юношей, 63.3% девушек, 1 человек не указал свой пол). Респонденты отвечали на открытые вопросы анкеты о своем понимании благодарности, о переживании и выражении благодарности, а также о том, кому они благодарны. Результаты исследования показали, что молодым людям свойственно испытывать благодарность за поддержку и помощь в объективно и субъективно трудных для них жизненных ситуациях, а также в период принятия жизненно важных решений (46.7%). Эти ситуации были связаны с физическими страданиями и опасностью, эмоциональным отвержением со стороны других людей, а также жизненными трудностями. Помощь была как моральной и психологической, так и физической, и материальной. Адресатами благодарности были родители и друзья, реже – малознакомые люди.

Также респонденты испытывали благодарность по отношению к близким людям, прежде всего, родителям за длительное присутствие в их жизни, помощь, поддержку, понимание и терпение на разных этапах жизненного пути (32.1%). Отметим, что благодарность является конкретным, а не абстрактным чувством. Благодарность за поддержку, заботу или терпение в близких отношениях также наполнена конкретным содержанием, воспоминаниями о проявлении заботы и понимания со стороны близкого человека. О благодарности родителям за помощь и поддержку, в том числе в профессиональном становлении писали и респонденты из ЮАР. Молодые люди также отмечали, что благодарны за то, что все еще живут под одной крышей со своими родителями [Plessis et al, 2020]. Помимо благодарности за помощь в трудных ситуациях, и благодарности в длительных отношениях, респонденты также испытывали благодарность в повседневных ситуациях (34.4%). Благодарность в повседневных ситуациях была связана с вниманием к респонденту, с удовлетворением его потребностей, исполнением его желаний.

Наиболее часто молодые люди переживали благодарность по отношению к родителям, прежде всего к матери (66.7%), но также к отцу (56.7%), и к членам семьи в целом (38.9%). В исследовании С. К. Нартовой-Бочавер [Нартова-Бочавер, 2018] было показано, что дружественная функциональная домашняя среда способствует проявлению благодарности как переживания и ее становлению как черты личности у студентов. Около трети респондентов также отмечали, что испытывают благодарность по отношению к друзьям (31.1%), близким людям в целом (44.4%), своему молодому человеку или девушке (16.7%). Отметим, в ответах респондентов встречались лишь единичные воспоминания о благодарности незнакомым или малознакомым людям. Правда, около трети респондентов отмечали, что благодарны всем, кто делал добро или помогал бескорыстно (33.3%). Однако учитывая конкретный характер чувства благодарности, существует вероятность обусловленности этого ответа социальной желательностью. Результаты исследования свидетельствуют, что переживание благодарности у молодых людей в России связано, прежде всего, с близкими взаимоотношениями. Наибольшую благодарность они испытывают по отношению к самым близким людям – родителям.

В целом, благодарность в близких отношениях отличается большей психологической глубиной, обобщенностью и в меньшей степени привязана к конкретным событиям, которые тем не менее остаются в памяти респондентов и наполняют переживание благодарности конкретным содержанием. Чем более близкими, доверительными и прочными являются отношения, тем в меньшей степени благодарность связана с взаимным обменом и необходимостью как можно скорее отплатить добром за добро. Близкие отношения предполагают, что люди могут рассчитывать на взаимную помощь и поддержку тогда, когда в ней возникнет потребность. Эмоциональная близость связана с более глубоким переживанием благодарности, а также с меньшими ожиданиями благодарности по отношению к близкому человеку по сравнению с малознакомыми людьми.

Библиографический список

1. Нартова-Бочавер С.К. Домашняя среда и благодарность как черта личности и переживание. // Духовно-нравственные проблемы современной личности. Москва: ИП РАН, 2018. С. 226-241.
2. Полошкевич О. А. Философия благодарности // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 1. С. 67–74.
3. Синельникова Е.С. Благодарность как психологический феномен // Вопросы психологии. 2020. №5. С. 25-33.
4. Erdugan C., Araz A. The Cognitive, Emotional and Behavioral Indicators of Dispositional Gratitude in Close Friendship: The Case of Turkey // Studies in psychology-psikoloji calismalari dergisi. 2019. V. 39. Is. 2. P. 321-344.
5. McCullough M.E., Kilpatrick S.D., Emmons R.A Is gratitude a moral affect? // Psychological bulletin. 2001. V. 127. Iss. 2. P. 249-266.

6. Plessis Du C.F., Guse T., Plessis Du G.A. "I Am Grateful That I Still Live Under One Roof With My Family": Gratitude Among South African University Students // *Emerging Adulthood*. 2020. № 2.
7. Rotkirch A., Lyons M., Dávid-Barrett T. Gratitude for Help among Adult Friends and Siblings // *Evolutionary Psychology*. 2014. № 12.
8. Um S. Gratitude for being // *Australian Journal of Philosophy*. 2019. V. 98. Is. 2 P. 223-233.

УДК374.1

Г.М. Суворова, Н.В. Ушкова, В.Д. Горичева

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТЕ
«ВРЕМЯ ПРАВИЛЬНО ДЕЙСТВОВАТЬ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ»**

Аннотация. В статье исследованы условия, формы и методы развития социальных способностей младшего школьника как целостный процесс деятельности в проекте «Время правильно действовать в сфере экологии». Важно связать проблему способностей с вопросом о развитии, что значит определить свой подход к центральному вопросу о детерминации способностей (С.Л. Рубинштейн). Образование способностей связано с развитием высших психических функций (Б.Г. Ананьев). Развитие способностей связано с развитием всей личности, при включении в систему деятельности (В.Д. Шадриков). Способности человека изменяются под влиянием социальной среды: воспитание в семье, общение, общий «культурный фон» (М.А. Холодная). Так развитие способностей ребенка зависит от познавательной потребности, на силу которой, в свою очередь влияют родители (В.С. Юркевич).

Ключевые слова: младший школьный возраст, социальные способности, развитие, проект, среда, мотивация, рефлексия, условия, формы, методы.

G.M. Suvorova, N.V. Ushkova, V.D. Goricheva

**DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROJECT
"TIME TO ACT CORRECTLY IN THE FIELD OF ECOLOGY"**

Abstract. The article examines the conditions, forms and methods of developing the social abilities of a junior schoolboy as an integral process of activity in the project "Time to act correctly in the field of ecology". It is important to link the problem of abilities with the question of development, which means to determine one's approach to the central question of the determination of abilities (S.L. Rubinstein). The formation of abilities is associated with the development of higher mental functions (B.G. Ananyev). The development of abilities is associated with the development of the whole personality, when included in the activity system (V.D. Shadrikov). Human abilities change under the influence of the social microenvironment: upbringing in the family, communication, the general "cultural background" (M.A. Kholodnaya). Thus, the development of a child's abilities depends on the cognitive need, the strength of which, in turn, is influenced by parents (V.S. Yurkevich).

Keywords: primary school age, social abilities, development, project, microenvironment, motivation, reflection, conditions, forms, methods.

Актуальность статьи направлена на исследование условий, форм и методов развития социальных способностей младших школьников в проекте «Время правильно действовать в сфере экологии». В педагогической работе с детьми, прежде всего, нужно разобраться в том, что ребенку дано от природы, что приобретается под воздействием среды, что в психологии и поведении человека является врожденным, органически обусловленным и что - приобретенным, социально обусловленным» [Немов, 2022, с. 6]. Развитие способностей связано с развитием всей личности, при включении в систему деятельности (В.Д. Шадриков). Важно связать проблему способностей с вопросом о развитии, что значит определить свой подход к центральному вопросу о детерминации способностей (С.Л. Рубинштейн). Образование способностей связано с развитием высших психических функций (Б.Г. Ананьев). Способности человека изменяются под влиянием социальной среды: воспитание в семье, общение, общий «культурный фон» (М.А. Холодная). Также развитие способностей ребенка зависит от познавательной потребности, на силу которой, в свою очередь влияют родители (В.С. Юркевич). Именно в младшем школьном возрасте, ведущей деятельностью, становится учебная, происходит развитие всех психических процессов, особенно мышления, осуществляется перестройка всей системы отношений с действительностью, изменяется сам статус ребенка [Полищук, 2022, с. 5]. Также, «одной из главных задач становится развитие коммуникативных и творческих способностей деятельности» в младшем школьном возрасте [Крестьянинова, 2012,

с. 42]. Обращаясь к взглядам Давыдова В.В., следует, что «младший школьный возраст, обещает ребенку новые достижения в новой сфере человеческой деятельности – учении. Ребенок усваивает специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. При создании «проектов предусматривается сочетание индивидуальной самостоятельной работы с работой в сотрудничестве, в малых группах, в коллективе» [Агафонова, 2010, с. 4]. Процессом реализации проекта «Время правильно действовать в сфере экологии» являются предпосылки к развитию социальных способностей в социокультурной среде с позиции интеграции основного и дополнительного образования, способствующего наиболее полному удовлетворению актуальных потребностей детей [Проект..., 2022, с. 5].

Для полноты развития социальных способностей важен поиск актуальной информации, перенос и применение ее, в условиях заданных задач проекта «Время правильно действовать в сфере экологии»; осуществление деятельности по проекту. Следует отметить, что в проекте «Время правильно действовать в сфере экологии» у младших школьников делается акцент на развитие воображения, «как важный закон: творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [Выготский, 2022, с. 6].

Изучение экологического отношения к природе, отношения человека со средой своего окружения, взаимосвязи между переменными среды и психологическими характеристиками человека, как социальное поведение является в проекте «Время правильно действовать в сфере экологии» ведущей идеей. Формирование социальных способностей младших школьников при реализации данного проекта сделано при соблюдении нескольких позиций: четкий порядок, конкретные вопросы, обязательная фиксация. Установление порядка взаимоотношений между субъектами и нового взгляда в естественных обстоятельствах на природе, где необходимо выявляются неприметные свойства природного объекта. Постановка вопросов, которые смогут объединить процесс мышления о состоянии природного объекта и по отношению к нему социума. Проведение письменной фиксации идей в рисунке, тексте для выделения образа.

Задачами проекта «Время правильно действовать в сфере экологии» стали: - вовлечь младших школьников в проект для решения вопросов социализации детей; - формировать экологических знаний о биоразнообразии родного края во время экскурсии «Путешествие по экологической тропе памятника природы»; - научить воспринимать гармонию природы через органы чувств на экскурсиях «Тропой чувств», «Звуки природы»; - сформировать понятия «Я – часть природы», определив черты сходства человека с живой природой; - развить навыки заботы о природе при посадке именных деревьев; - сделать анализ решения вопросов социализации детей, приобщение к традициям, культуре, истории и экологии родного края («В гармонии с природой»).

В зависимости от содержания решаемой задачи проекта «Время правильно действовать в сфере экологии» включают разные типы мышления. - интуитивное, характеризующееся быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью; - наглядно-действенное, характеризующееся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов; - наглядно-образное, связанное с представлением ситуаций и изменений в них; - словесно-логическое, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций.

При реализации проекта «Время правильно действовать в сфере экологии» состоялось развитие личных и социальных способностей среди младших школьников как - гибкость, умение изменять свою деятельность и принятые решения в соответствии с новой информацией; - восприимчивость, умение понимать то, что не высказано вслух, предвосхищать развитие поведения; - направленность, умение оценивать вопросы и факты с использованием знаний из прошлого опыта; - критичность, умение соотносить и обосновывать решения с объективными условиями задачи; - избирательность, умение найти в условиях задачи наиболее существенное, отличить главные связи и закономерности от второстепенных; - проницательность, умение разбираться в мотивах поведения людей, способность понимать, предвосхищать их поступки; - оперативность, умение быстро решать задачи; - умение оперативно обеспечивать оптимальное сочетание наблюдательности, воображения и интуиции.

При проведении диалога среди младших школьников по развитию социальных способностей и умению отстаивать свое мнение следует выделить способности к рефлексии, самостоятельности, способности идти на риск. Здесь важно прислушиваться к каждой высказанной мысли младших школьников, опираться на их мотивы и интересы.

Так вырастает целенаправленность в проектной деятельности по развитию социальных способностей младших школьников. Социальные способности обнаруживаются в быстроте, глубине, прочности овладения деятельностью в мероприятиях по проекту «Время правильно действовать в сфере экологии».

Результаты работы в проекте «Время правильно действовать в сфере экологии» отражены в водной и итоговой диагностике: «Самооценка волевых качеств» (методика М.В. Матюхина и С.Г. Ярикова), «Ценностное отношение к природе» в беседах по экологической культуре по «формированию элементарных экологических представлений», «Изучение мотивационной сферы» (методика М.В. Матюхина), Диагностика по экологии (словарный запас) есть положительные изменения средних показателей. Локус контроля личной направленности (внутренней – внешней) без изменений. При индивидуальном собеседовании по Вопросам развития социальных способностей у младших школьников отмечено изменение параметров с 14% до 26%, что свидетельствует о положительном результате работы.

Библиографический список

1. Агафонова О.П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников // Человек и образование. 2010. № 3. С. 30-32.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте . URL : <https://школаискусств1.екатеринбург.рф/file/1e3f72bec064cf65aa12e22e6be4a8ae> (дата обращения 30.05.2022)
3. Немов Р.С. Общие основы психологии. URL : http://www.nicevt.ru/wp-content/uploads/2019/10/nemov_r_s_psihologiya_kniga_1.pdf
4. Крестьянинова Е.Н. Коммуникативное творчество в современном обществе // Приволжский научный вестник. 2012. № 2. С. 34-42.
5. Полищук Г.А. Некоторые аспекты развития творчества младших школьников в социокультурной среде современной школы. URL : https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01006716412.pdf
6. Проект «Время правильно действовать в сфере экологии». Ярославль : Канцлер, 2022. 126 с.

УДК 316.4.057.4: 316.472.43

В.А. Терновых, А.В. Даркина

МЕМ: СОЦИАЛЬНЫЙ СУБЪЕКТ ИЛИ СОЦИАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ?

Аннотация. Статья посвящена изучению причин популярности мемов в интернет-среде и феномена создания мемов как такового. Путём осмысления сущности мемов и личностных особенностей их создателей даётся ответ на вопросы: каким образом мемы помогают индивидам социализироваться и объединяться вокруг какой-либо идеи, являются ли мемы проявлением виртуальной интернет-активности или представляют собой её результат.

Ключевые слова: мемы, виртуальное пространство, социальные отношения, интернет-пользователи.

V.A. Ternovykh, A.V. Darkina

MEME: IS IT A SOCIAL SUBJECT OR SOCIAL ABILITY?

Abstract. The article is devoted to the study of the reasons for the popularity of memes in the Internet environment and the very phenomenon of creating memes. By understanding the essence of memes and the personal characteristics of their creators, the answer to the questions is also given: how memes help individuals to socialize and unite around an idea, whether memes are a manifestation of virtual Internet activity or are its result.

Keywords: memes, virtual space, social relations, internet users.

Интернет представляется нам фактически космополитичным сектором киберпространства со своими методами взаимодействия между его субъектами. Существующие в реальном мире субъект-субъектные, субъект-объектные и объект-объектные отношения характерны и для виртуального пространства. Однако общение между интернет-пользователями происходит не таким же непосредственным способом, как в оффлайн-мире, а с помощью средств, предлагаемых самим интернет-сообществом. Одним из таких средств являются мемы. Они выступают в роли связующего звена между разобщёнными индивидами, объединяя их в группы по наиболее общим интересам. С появлением мемов в виртуальном пространстве субъект-субъектные отношения обогащаются новыми наглядными способами передачи информации, а также выражения своего мнения, настроения или состояния в краткой и общепонятной форме. А так как социальная реальность вбирает в себя и виртуальный срез, то преуменьшение той меры, в которой мемы влияют на общество и его субъектов, следует полагать опасным трендом.

На сегодняшний день развитие в области создания мемов ушло далёко вперёд актуальных некоторое время назад «Ждунов» и котиков «Вжух». Мемы давно перестали быть просто увлекательным визу-

альным рядом – это новый язык коммуникации, а любой новый язык образует вокруг себя сообщество, которое на нём говорит. Аудитория мемов постоянно расширяется, это обогащает их новыми смыслами и делает всё более комплексными для изучения.

Наиболее популярны мемы, которые большинство интернет-пользователей считают «жизненными», т.е. заставляющими рефлексировать на заданную тему: виртуальная среда позволяет контролировать количество лайков и комментариев под соответствующим мемом в социальной сети и, следовательно, воображать «продолжение себя» несмотря на ограниченные возможности верификации данных. Мемы становятся способом объединяться в социальные группы и сообщества по интересам. Сегодня общество принято описывать как «атомизированное», т.е. разобщённое [Михалкин, 2019], поэтому способность мемов консолидировать оказывается чрезвычайно важной, причём связь внутри группы, образованной мемами, может быть прочной, поскольку построена на общности культурного кода [Кюрегян, 2012]. Мемы являются ещё проводником и своеобразным паролем для вступления в социальные отношения с определённым кругом людей. То, какие мемы нравятся индивиду и какие из них он в принципе способен отрефлексировать, становится индикатором его культурного бэкграунда. Мемы, которые человек создаёт и транслирует, позволяют судить о том, где он визуализирует границы дозволенного – это помогает интернет-пользователю подключиться к сообществам и группам из своего информационного поля.

Мемы помогают устанавливать индивидуальные связи, тем самым являясь способом продемонстрировать свою заинтересованность в происходящем. Иными словами, мемы помогают развивать виртуальную эмпатию – способность воспринимать чувства других людей, однако она может распространяться и на оффлайн-реальность. Так, например, подросток, социализирующийся посредством потребления и распространения мемов в виртуальном пространстве, с наибольшей вероятностью будет иметь развитый эмоциональный интеллект, что также является навыком, доступным не каждому, но, тем не менее, весьма важным в современном обществе, с одной стороны, либо проявлять признаки девиантного поведения, с другой.

На основе наиболее общих предпочтений интернет-пользователей формируется большое количество групп и сообществ интернет-пользователей с одним или несколькими общими интересами и объединённые общей идеей. Внутри таких объединений возникают свои локальные мемы, которые также могут являться более узконаправленными версиями популярного во всём виртуальном пространстве мема.

Поскольку интернет-мемы занимают ведущее место в ряду жанров виртуального дискурса [Максимова, 2021], то они являются наиболее простым и развитым в настоящее время способом донесения до интернет-пользователей информации. Часто активное тиражирование или распространение мемов трактуют как способ уйти от реальной жизни в виртуальное пространство, где человеку обеспечена известная мера анонимности и полная свобода творчества. Но неправильно будет рассматривать возникающие в интернет-среде мемы только как меру социально-психологической защиты от оффлайн-действительности. Гораздо в большей степени мемы являются следствием социальной адаптации. Когда человек пытается социализироваться в виртуальной среде, продуктом его деятельности являются мемы. Это имеет место работать и в обратную сторону: постепенно осваивая социальные сети и вливаясь в виртуальное общение, человеку для перехода на новый уровень социальных взаимодействий становится необходимым самому активно принимать участие в распространении мемов. Следовательно, мем одновременно является как проявлением человеческой активности, так и её последствием [Плешаков, 2022].

Мемы не всегда преследуют цель только лишь являться средством развлечения индивида. Мемы, из-за характера своего происхождения, связанного с деятельностью реального, живущего в обществе, человека, представляют собой зеркало культуры. Они могут вызывать те или иные эмоциональные состояния, иметь научное содержание и даже поднимать серьёзные социальные проблемы. Однако главное в меме – это его способность побуждать людей к коммуникации. Сегодня именно мемы лучше всего помогают понять те явления, которые представлены в культуре. Любой социальный процесс оставляет после себя мемы, они становятся отражением социальной реальности. Например, конфликт человека с техническим прогрессом воплотился в меме «Как тебе такое, Илон Маск?», который стал новым вариантом пословицы «Голь на выдумки хитра». Это позиционирует мем как новую форму народного творчества, в распространении которого участвует всё интернет-комьюнити.

Однако однажды запустив мем в виртуальное пространство, его дальнейшее распространение уже нельзя проконтролировать никакими способами, оно может принять поистине стихийный характер. Мемами невозможно управлять, их нельзя использовать в качестве пропаганды определённых взглядов, т.к. заложенный изначально в мем смысл со всё большим распространением мема меняется до неузнаваемости и часто приобретает абсолютно противоположный смысл, становясь девиантным. Всё потому, что в основе любого мема лежит идея, с которой интернет-пользователи и работают при распространении мемов. Статус заложенной в мем идеи тенденциозен и, следовательно, недолговечен. Это является причиной непредсказуемой изменчивости мемов, не позволяющей использовать мемы как средство пропаган-

ды: «...лишь в процессе “разворачивания” и распределечивания приоткрывается часть смыслов, что, в свою очередь, является стимулом для смысловотворчества. Таким образом, мемы идеально вписаны в современную постмодернистскую культуру, они являются той почвой, на которой формируется игра со смыслами, пониманиями и отсылками к предыдущему опыту» [Монина, 2009]. Это говорит о независимости мемов как от своих создателей, так и от распространителей, мемы подчиняются только наиболее актуальным течениям в виртуальной и общественной среде, т.е. людям, которые способны своевременно улавливать эти течения и тиражировать мемы с актуальными на данный момент времени идеями.

Примечательно то, что создатели мемов и создатели их разновидностей равны между собой, то есть не имеет значения, актуализировал ты ставший вирусным мем или только поучаствовал в его дальнейшем распространении. Это связано с главной особенностью мемов, которая заключается в способности к репликации и мутации. Это значит, что 1) интернет-пользователи заинтересованы делиться мемами с другими пользователями; 2) в процессе передачи мемы видоизменяются, приобретая новые и порой противоположные изначальным смыслы. Из этого можно заключить, что как таковой иерархии среди создателей мемов нет, а если она когда-либо и складывалась, то не находила достаточных оснований для своего существования, так как если автора исходного варианта мема ещё можно отыскать среди многих других создателей производного от них контента, то выявить конкретного индивида или объединение пользователей виртуального пространства представляется затруднительным. Потому что, как уже было упомянуто, мемы по своей сути являются новой формой фольклора, так как у фольклорных произведений редко бывает один автор, а распространяются они «из уст в уста», постепенно обрастая новыми смыслами.

С каждым годом меняется не только форма мемов, но и содержащиеся в них смыслы становятся сложнее, поэтому интернет-пользователю становится необходимым всё время пополнять свой багаж знаний новой информацией практически во всех сферах жизни. Мемы отсылают сначала к произведениям мировой культуры (от философских текстов до комиксов и популярных песен), а затем и друг к другу. Так что в настоящее время мем – это очень многослойное высказывание, понять которое можно, только если вы глубоко погружены в культурный контекст; мем является своеобразным «информационным айсбергом». Это ещё раз доказывает, что чем более широка эрудиция индивида, тем больше у него возможностей из рядового обывателя виртуального пространства превратиться в наиболее активного создателя и «лектора» мемов, объединяя тем самым вокруг себя всё больше людей и расширяя своё локальное объединение, делая его всё более массовым. Со временем такой человек может стать компетентным в своей области контент-мейкером, что предоставит ему ещё большие привилегии в интернет-пространстве.

Умение вложить в одно лаконичное сообщение концентрацию смысла не является базовым человеческим навыком, его может развить в себе только глубоко погружённый в культурную и социальную среды интернет-пользователь, умеющий поднять в одном меме разом несколько культурных пластов, тем самым сделав его понятным для людей разного возраста и культуры. Также стоит отметить, что любой человек, создающий и/или распространяющий мемы, уже де факто вносит свой вклад в изменение общего облика виртуального пространства, а так как виртуальная реальность является частью реальности социальной, то изменения затрагивают и офлайн-пространство.

Исходя из всего вышесказанного, создание мемов уже не кажется чем-то простым и доступным рядовому человеку. Ведь прежде, чем начинать создавать и тиражировать качественные мемы или видоизменять уже имеющиеся, нужно обладать знаниями в культурной среде, всегда находиться в курсе происходящих социальных процессов, не говоря уже о том, что каждый произведённый мем оказывает влияние на формирование мнений интернет-пользователей и в какой-то мере на реальный мир.

Мемы часто называют социальным вирусом, хоть и безосновательно. Вирус ассоциируется у человека с болезнями, негативом, неконтролируемым «экспоненциальным» распространением во время эпидемий. Если не принимать во внимание «скрытую часть айсберга», т.е. ту долю полезной информации, на которую ссылается мем, то несложно провести аналогию между вирусом и мемом. Мем часто представляется как психологический вирус, способный манипулировать сознанием и изменять мировосприятие. Однако, хоть мемы и способны надолго задерживаться в памяти, аналогия с вирусами окажется слишком поверхностной. Мемы, привлекая внимание большого количества интернет-пользователей к новым фактам и устаревшим стереотипам, помогают переосмыслить последние и найти для них иную интерпретацию. Это также является причиной частого отторжения пожилыми, имеющими давно сложившиеся убеждения, людьми такого культурного феномена как мем.

Таким образом, виртуальный мир является неплохой платформой для развития социальных способностей. Можно утверждать, что облик современных нам соцсетей и интернета в целом существует в таком виде, каким мы его знаем, благодаря создателям мемов – людям, достигшим высокой степени развития своих социальных способностей, от которых во многом зависят будущие интернет-тенденции, которые, как мы часто можем убедиться, отражаются и на нашей реальной жизни. Следовательно, создание

качественных мемов, отвечающих потребностям интернет-аудитории, можно рассматривать как определённый уровень развития социальных способностей. И, так как мемы имеют субъективный характер, большим достижением является умение отразить в одной картинке наиболее отчётливо бытующий или только зарождающийся социальный тренд.

Кроме того, мем является необходимой частью современного, страдающего от переизбытка информации, общества, так как помогает массовому осознанию новой информации, служит катализатором этого процесса [Рашкофф, 2003]. Можно заключить, что мемы полезны не только для социализации человека в интернет-среде и реальном мире, но и для общества в целом: рефлексия – потребность общественной жизни. Акцентируя свой смысл на острых социальных темах и всё более реплицируясь, тем самым задействуя своё интерактивное начало, дающее интернет-пользователям большой простор для дискурсивных практик, мемы выводят на поверхность актуальные социальные проблемы. Мемы можно назвать необходимой единицей современных социально-виртуальных отношений, а их субъектов – единицей социума.

Библиографический список

1. Кюрегян А.Л. Семиотика культуры и культурные коды // Вестник Вятского государственного университета 2012. № 3.
2. Максимова С.А. Интернет-мем как инструмент формирования коммуникативной компетенции // ART LOGOS 2021. №3 (16).
3. Михалкин Н.В., Аверюшкин А.Н. Культура, образование и проблемы формирования личности в глобализационно-атомизированном мировом обществе // Вестник Московского государственного областного университета 2019. № 3.
4. Монина Г.Б. Развитие эмоционального интеллекта // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2009. № 2(24).
5. Плешаков В.А. Интернет-мемы как проявление архетипов коллективного бессознательного в Сети. URL : <https://cyberpsy.ru/articles/internet-memy-arhetipy-kollektivnogo-bessoznatel'nogo-seti/> (дата обращения: 16.09.2022).
6. Рашкофф Д. Медиавирус! Тайные послания в популярной культуре. Москва : Ультра. Культура, 2003. 368 с.

УДК 159.9

Л.Ф. Тибеева

ФЕНОМЕН «ПОРЯДОЧНОСТЬ» В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ результатов исследования восприятия понятия «порядочный человек» младшими подростками. Выявлены типичные образы-представления школьников 11-13 лет о личностных качествах порядочного человека, особенности самовосприятия с точки зрения порядочности. Выделены основные проявления порядочности на основе реальных жизненных примеров. Намечены направления дальнейшего изучения компонентов нравственно-этического сознания подростков.

Ключевые слова: порядочный человек, социальные способности, эмпатия, рефлексия, самовосприятие.

L.F. Tibeeva

THE PHENOMENON OF "DECENCY" IN THE PERCEPTION OF MODERN TEENAGERS

Abstract. The article presents an analysis of the results of a study of the perception of the concept of "decent person" by younger adolescents. Typical images are revealed-representations of schoolchildren of 11-13 ages about the personal qualities of a decent person, features of self-perception from the point of view of decency. The main manifestations of decency are highlighted on the basis of real life examples. The directions for further study of the components of the moral and ethical consciousness of adolescents are outlined.

Keywords: decent person, social abilities, empathy, reflection, self-perception.

Современный человек как субъект собственной жизни по-прежнему «неизлечимо социален». С этим словами К. Роджерса невозможно не согласиться. Действительно, весь жизненный путь личности – это череда поступков, обусловленных ценностями и вызванными ими мыслями, пронизанных отношениями и чувствами как к своему внутреннему, так и внешнему миру. В постоянном взаимопроникновении этих миров личность обретает разнообразные способности, в том числе, социальные.

Среди них закономерно выделяют те, которые способствуют успешной коммуникации, формируются в ней и не могут существовать вне её – это способности к пониманию как «порождению индивидуального смысла «живого знания» [Знаков, 2005, с. 28], к эмпатии как вчувствованию в эмоциональное состояние партнёра по общению, к рефлексии как «метакогнитивной способности» [Карпов, 2019, с. 46]. В целом 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) [Шадриков, 2021, с. 37].

В русле системогенетического подхода социальные способности личности отличает наличие нравственного контроля. Следовательно, ценностные основания нравственного поведения в процессе коммуникации играют определяющую роль. Известно, что в основе ценностно-смысловой сферы лежат идеальные образы-представления о том, как «должно быть» и сформировавшиеся на их основе убеждения. Изучив самовосприятие человека в свете критериев «порядочной (нравственной) личности», можно предположить дальнейшую направленность его жизнеосуществления.

В связи с чрезвычайной важностью подросткового возраста с точки зрения личностного приращения и формирования важнейших социальных способностей мы, вслед за Воловиковой М.И., которая вместе с сотрудниками ещё с 90-х годов прошлого столетия проводила исследования представлений молодёжи о порядочности [Воловикова, 2015, с. 179], задались вопросом: как воспринимают термин «порядочность» современные подростки? По каким критериям они делают вывод о порядочности человека? Какие реальные примеры из жизни или книг, кинофильмов, СМИ они считают проявлениями порядочности?

Взяв за основу метод структурированного интервью, построенный на самоанализе когнитивно-психологической культуры личности («Интервью с самим собой») [Попов, 2009, с. 175], мы провели анкетирование с помощью методики «Незаконченные предложения». Отличием данной методики является уменьшение количества вопросов, в частности, отсутствуют вопросы относительно сравнения реальных качеств подростка и идеальных характеристик «порядочного человека», а также представлений о нравственности будущего. Респондентам предлагалось продолжить фразы: «Порядочный человек – это...», «Я считаю себя порядочным человеком, потому что я...». Также предлагалось в произвольной форме описать ситуацию из жизни или книги, кинофильма, где «кто-то поступил, как порядочный человек». В исследовании приняли участие 66 обучающихся 5-6 классов МБОУ «Многопрофильный лицей №187» Советского района г.Казани. Средний возраст 12 лет.

Анализ частотности слов, характеризующих понятие «порядочный человек», показал, что наиболее распространённой является характеристика - «живёт по правилам, соблюдает законы» (35%), на втором месте по упоминанию (23%) – «помогает другим людям», далее в порядке убывания – «соблюдает этикет, вежливый, культурный, воспитанный» (18%), «не врёт, говорит правду» (17%), «у него везде порядок, опрятный, аккуратный» и «добрый, делает добрые дела» - 8%, «признаёт вину, свои ошибки» и «уважает людей» - 5%. Большое разнообразие характеристик свидетельствует о разных гранях порядочного человека в восприятии школьников: терпеливый, спокойный, ответственный, скромный, справедливый, доброжелательный, пунктуальный, выполняет обещания, послушный (слушается старших). Кроме того, он не совершает антиобщественных поступков: не использует нецензурную лексику, не хулиганит, не обижает слабых, девочек, не дерётся, не совершает преступлений, не плакса, не ябеда.

Отдельно можно упомянуть неоднозначное высказывание о том, что «порядочный человек «всегда поделится едой» (шоколадкой, чипсами, колой), а также «поможет с ответами на контрольной работе, даст списать «домашку». В данном случае можно говорить о недостаточном уровне сформированности моральных суждений, соответствующих, согласно классификации Л.Кольберга, уровню доконвенциональной морали. Кроме того, к признакам «порядочного человека» подростки относят хорошую учёбу, возможно, как выражение ответственного отношения к учебной деятельности, старательность, целеустремлённость.

При сопоставлении идеального образа и реальных качеств у самого себя выявлено, что часть подростков при самоописании используют слова, свидетельствующие об осознании недостаточной выраженности нужных качеств: «пытаюсь выполнять правила», «стараюсь быть хорошей, никому не мешать», «иногда помогаю», «редко использую нецензурную лексику», «нечасто совершаю глупости», «бываю добра» (20%). Это свидетельствует о рефлексивном анализе высказываний о самом себе в сравнении с идеалом. Также встретились высказывания, в которых респонденты «не считают себя порядочным человеком» либо «не знают» (9%). В качестве аргументов они указали, что «не всегда поступаю правильно», а также о негативной оценке себя другими людьми «Не все меня считают порядочным человеком». В данном случае видно, насколько мнение сверстников значимо для подростка и насколько его самовосприятие

зависит от оценки его поступков – как внешней, так и внутренней. Причём наблюдается субъективно воспринимаемая связанность оценки проступков с оценкой личности.

При описании реальных жизненных ситуаций, в которых проявляется порядочность, выделяются несколько направлений: помощь бездомным животным - «накормили собаку», «спасли котёнка»; помощь пожилым людям («уступил место в транспорте», «перевёл бабушку через дорогу», «донёс продукты до дома», «оплатил покупку в магазине»), помощь друзьям («поделился учебником на уроке», «помог с домашним заданием»), «разнял дерущихся», «довел травмированного товарища до медпункта», «оплатил бургер»); признание вины – извинился за проступок; честное поведение («вернул потерянный телефон»). Встретилось описание ситуации, в которой «порядочный мальчик не сдаёт» реального виновника, разбившего окно, и этот поступок автор анкеты считает правильным. Решение подобных моральных дилемм тем или иным образом является показателем уровня сформированности нравственно-этических качеств личности, так как основой являются ценностные установки и личностные смыслы того или иного морального выбора.

Встретились примеры из кинофильмов, когда герои (Человек –паук, Капитан Америка) спасают мир и помогают людям, а также из жизни блогеров, когда игнорирование агрессии в свой адрес подростки называют правильным поведением. В качестве образца порядочности лишь три школьника указали родителей: «мама и папа говорят правду, зарабатывают на жизнь честным трудом». Среди опрошенных имеется также часть школьников, затруднившихся с описанием реального примера порядочного поведения (11%).

В целом можно отметить, что подростки 11-13 лет в большинстве своём адекватно воспринимают понятие «порядочность», указывая на характеристики нравственной личности, живущей «по хорошим принципам» и «имеющей совесть». Полученные данные требуют дальнейшего изучения и осмысления, как в содержательном аспекте понятия «порядочность», так и в ценностном отношении подростков к поведению личности, к выявлению причин и факторов, влияющих на самовосприятие с точки зрения нравственно-этических категорий.

Библиографический список

1. Воловикова М.И., Комарова М.Н. Нравственные представления современной российской элиты // Прикладная юридическая психология. 2015. № 2. С. 176-184.
2. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. Москва : ИП РАН, 2005. 448 с.
3. Карпов А.В. Закономерности развития метакогнитивных способностей в онтогенезе // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21-22 ноября 2019 г. / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 44-48.
4. Попов Л.М., Устина Ю.Н. Предмет и методы этической психологии личности // Ученые записки Казанского государственного университета. 2009. Т. 151. Кн. 5. Ч. 1. С. 168-176.
5. Шадриков В.Д. Психологическая теория способностей и одаренности // Психология творчества и одаренности. Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15-17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3-х ч. / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва : АТУ, 2021. Ч. 1. С. 35-39.

УДК 37.015.31

Е.П. Чеснокова, Ю.И. Ярмантович

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема коммуникативных способностей детей дошкольного возраста и путей их формирования в современных социокультурных условиях. Представлена экспериментальная программа формирования коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста средствами театрально-художественной деятельности «Сказочный город» и анализ ее эффективности.

Ключевые слова: коммуникативные способности, дети дошкольного возраста, общение, социокультурные условия, формирование коммуникативных способностей, театрально-художественная деятельность.

E. Chesnokova, Y. Yarmantovich

COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN AND WAYS OF THEIR FORMATION IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS

Abstract. The article deals with the problem of communication skills of preschool children and ways of their formation in modern socio-cultural conditions. An experimental program for the formation of the communication

skills of children of middle preschool age by means of theatrical and artistic activities "Fairytale City" and its efficiency analysis are presented.

Keywords: communication skills, preschool children, communication, socio-cultural conditions, formation of communication skills, theatrical and artistic activities.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР 20220690, номер темы O22-005)

The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of the Republic of Belarus (No. GR20220690, theme's number O22-005)

Современная жизнь характеризуется разнообразием сфер деятельности, предоставляющих личности возможность самореализации и внесения своего вклада в развитие общества. Однако не каждому человеку удастся воспользоваться данными возможностями в полной мере. Для достижения успеха в избранной сфере деятельности необходимо обладать не только специальными, но и коммуникативными способностями – индивидуально-психологическими особенностями личности, обеспечивающими эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения и совместной деятельности [Смирнова, 2012], заключающимися в способности владеть инициативой в общении, проявлять активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров общения, сформированной и реализованной собственной индивидуальной программой общения, способности к самостимуляции и взаимной стимуляции в общении [Руденский, 1997]. Структура коммуникативных способностей представляет собой сложную иерархическую систему, гармонично включенную в общую структуру способностей человека и выступающую как часть структуры личности, что позволяет рассматривать коммуникативные способности в качестве «сквозной» характеристики, пронизывающей всю структуру личности [Шадриков, 1996].

Развитие способностей в сфере общения особенно значимо на ранних возрастных этапах освоения ребенком социального опыта, «врастания» в культуру и овладения нормами человеческих отношений, что, во-первых, выступает как важнейшее условие его всестороннего развития, а, во-вторых, определяет личностное развитие индивида в последующие периоды жизни (В. В. Абраменкова, Я. Л. Коломинский, Т. М. Недвецкая, Е. А. Панько, Т. Д. Савенкова, Е. О. Смирнова, Л. В. Финькевич и др.). В дошкольном возрасте в процессе взаимодействия с окружающими происходит первоначальное становление личности, развитие общения и коммуникативных способностей (В. В. Абраменкова, А. Валлон, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Н. И. Непомнящая, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, Д. Б. Эльконин, J. Beaty, M. Magion и др.).

Происходящие в настоящий период социально-экономические и культурные преобразования, изменчивость и неопределенность социальной ситуации, связанная с изменчивостью стереотипов и ценностей, находят свое отражение в новой социальной ситуации детства, которая характеризуется кризисом детско-взрослых отношений и событийности взросления, игровой субкультуры, специфическим влиянием информационного пространства на изменения детской картины мира и, соответственно, снижением уровня коммуникативных потребностей и способностей детей, интенсивности их общения со сверстниками (В. В. Абраменкова, А. Л. Венгер, Т. Д. Марцинковская, Т. М. Недвецкая, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн и др.).

Анализ научной и научно-методической литературы, запрос психолого-педагогической практики свидетельствуют о том, что существует противоречие между высокой значимостью коммуникативных способностей в успешной социализации и развитии личности воспитанников, сензитивностью дошкольного периода к их развитию, преимущественно в игровой деятельности, с одной стороны, и недостаточной изученностью общения и коммуникативных способностей современных детей, низким уровнем их развития, утратой игрой своей ведущей роли в жизни и развитии многих воспитанников, с другой стороны. Данное противоречие обуславливает необходимость усиления внимания к проблемам социального становления личности и индивидуальности ребенка, сохранности его психологического здоровья посредством развития социально-адаптивного «Я» на ранних этапах онтогенеза.

Целью исследования стало изучение возможностей формирования коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста средствами театрально-художественной деятельности. Исследование проходило в 2021 г. на базе ГУО «Ясли-сад № 31 г. Лида».

В результате стандартизированного наблюдения по авторской программе были определены уровни развития коммуникативных способностей испытуемых на основании следующих критериев: участие в совместной со сверстниками игровой деятельности, инициативность в общении, характер реакции на обращенную речь, легкость обращения за помощью в случае возникновения трудностей, широта круга

общения, стиль поведения в конфликтных ситуациях, проявления эмпатии по отношению к сверстникам и взрослым, аргументированность собственного мнения, предоставление сверстникам возможности играть со своими игрушками, грамотность и сложность речевых конструкций, широта использования невербальных средств общения.

Преобладание высоких показателей коммуникативных способностей испытуемых выявлено по критериям «проявления эмпатии по отношению к сверстникам и взрослым» (65%), «легкость обращения за помощью в случае возникновения трудностей» (65%), «участие в совместной со сверстниками игровой деятельности» (59%), «инициативность в общении» (59%), «широта круга общения» (59%) и «готовность к диалогу в ответ на обращенную речь» (59%). В результате изучения стиля поведения детей в конфликтной ситуации выявлено доминирование стиля избегания конфликта, ухода от проблемы (берет другую игрушку, уходит играть в другое место и т.п.) – 65%. Часть воспитанников демонстрирует высокий уровень коммуникативных способностей: в конфликтной ситуации проявляет коммуникативную гибкость, идет на компромисс, ищет и находит пути преодоления конфликта – 24%. Некоторые испытуемые провоцируют эскалацию конфликта, проявляют агрессию по отношению к партнеру по общению, стремятся оказать психологическое давление на него либо обращаются к взрослому для разрешения конфликта, демонстрируя низкий уровень коммуникативных умений – 11%. В результате анализа проявления воспитанниками вербальных способностей выявлено равное количество испытуемых с высоким (42%) и низким (42%) уровнями их развития (в соответствии со степенью выраженности критерия «грамотность и сложность речевых конструкций»), присутствуют также дети, обладающие средним уровнем развития вербальных способностей (16%). Невербальные средства общения используются испытуемыми преимущественно на среднем уровне (71%), лишь в некоторых случаях на высоком (12%) и низком (17%). Таким образом, воспитанникам характерен преимущественно средний уровень коммуникативных способностей. Наиболее низкие показатели обнаружены в овладении испытуемыми средствами общения – как речью, так и невербальными средствами. Данная тенденция обусловлена снижением уровня общения внутри семьи, подменой многих традиционных методов и средств семейного воспитания (беседы, чтения или рассказывания, анализа произведений художественной литературы и др.), совместного досуга информационными технологиями, использование которых не предусматривает обратную связь и не нуждается в речевом сопровождении.

Выявлены гендерные различия в проявлениях коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Показатели овладения средствами общения – как речью, так и невербальными средствами – у девочек выше, нежели у мальчиков: высокий уровень грамотности и сложности речевых конструкций встречается у 44% девочек и 37% мальчиков, низкий уровень – у 33% девочек и 50% мальчиков. Трудности в овладении невербальными средствами общения испытывают 11% девочек и 25% мальчиков. Данные различия обусловлены более выраженной социальной направленностью, стремлением соответствовать социальным ожиданиям взрослых, экспрессивностью девочек (в сравнении с мальчиками). В то же время мальчики чаще аргументируют свое мнение и являются инициаторами совместных со сверстниками игр (75%) в сравнении с девочками (44%), что свидетельствует о более высокой самостоятельности, независимости, лидерской направленности и потребности в больших игровых объединениях мальчиков.

С целью формирования коммуникативных способностей воспитанников была разработана и внедрена экспериментальная программа «Сказочный город», направленная на решение следующих задач. 1. Приобщать воспитанников к психологической культуре, содействовать овладению ею как в межличностном, так и внутриличностном пространствах. 2. Способствовать преодолению эгоцентризма и развитию эмпатии, формированию социальной направленности, альтруистических мотивов поведения детей. 3. Содействовать развитию у детей саморегуляции в общении, коммуникативной гибкости, умения самостоятельно конструктивно разрешать возникающие противоречия. 4. Создавать условия для обогащения содержания общения воспитанников, приобретения ими конструктивного опыта совместной деятельности, формирования навыков сотрудничества. 5. Способствовать преодолению застенчивости, формированию уверенности в себе, чувства самооценности, позитивного самопринятия детей. 6. Содействовать совершенствованию лексической, грамматической сторон речи, связной речи воспитанников. 7. Способствовать овладению детьми невербальными средствами общения.

Реализация системы работы по формированию коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста базировалась на следующих принципах: принцип системности и целостности; принцип природосообразности и амплификации; принцип развития детского творчества, творческого воображения на всех этапах обучения и воспитания; принцип субъектности; принцип гармонического сочетания развития ребенка (под влиянием целенаправленных воздействий взрослых) и саморазвития с созданием соответствующих психолого-педагогических и организационных условий для них; принцип культуросообразности; принцип оптимального профессионального педагогического взаимодействия, сотрудничества с родителями воспитанников [Психология..., 2009].

Широкое использование в экспериментальной программе «специфически детских» (А. В. Запорожец) видов деятельности способствовало эффективной реализации данных принципов. Так, важность принципа развития детского творчества, творческого воображения на всех этапах обучения и воспитания обусловлена тем, что творчество — наиболее содержательная форма психической активности; которую ученые (В. В. Давыдов, Д. Б. Богоявленская, Н. Н. Поддьяков, В. Т. Кудрявцев и др.) рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение самых разнообразных видов деятельности. Воплощение данного принципа в образовательном процессе означает широкое использование игры, сказки как источника детского творчества, детского экспериментирования, музыкального, изобразительного, театрально-художественного детского творчества. Обращение к данным видам деятельности позволяет во всей полноте реализовывать и принцип природосообразности и амплификации развития, а также создавать благоприятные условия для внедрения принципа субъектности, заключающегося в направленности педагогической деятельности на выявление, сохранение и развитие индивидуальности, самобытности ребенка; учете этих качеств и индивидуального опыта воспитанника в образовательном процессе; поддержке, стимулировании процессов саморазвития и самовоспитания [Психология..., 2009].

Экспериментальной программой «Сказочный город» предусмотрено широкое использование театрально-художественной деятельности в качестве основного средства формирования коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста. Ученые отмечают положительное влияние театрально-художественной деятельности на психическое развитие детей дошкольного возраста, становление их личности. Данный вид деятельности, связанный с моделированием образов, отношений, с использованием различных выразительных средств, выполняет важнейшую роль в формировании вида внутренней психической активности — умения мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах, без чего невозможна творческая деятельность [Запорожец, 1948]. Художественная литература — базис для театрально-художественной деятельности — является одним из наиболее эффективных средств нравственного воспитания: она зачастую приводит ребенка к осознанию нравственного смысла человеческих поступков, помогает принять более высокие общественные мотивы героев художественных произведений [Запорожец, 1948], что способствует формированию социальной направленности как ключевого компонента коммуникативных способностей детей.

Внедрение экспериментальной программы осуществлялось в течение 3 месяцев и включало в себя несколько этапов. Сначала происходило знакомство детей со сказкой (рассказом) и иллюстрациями к ней, затем проводилась беседа, в ходе которой осуществлялся анализ главной идеи произведения, характеров, взаимоотношений героев, оценка их поступков. Широко использовались как народные (белорусская народная сказка «Пра быка і яго сяброў», русская народная сказка «Заюшкина избушка» и др.), так и авторские («Красная Шапочка» Ш. Перро, «Ёжик» А. Смирновой и др.) художественные произведения. На данном этапе также формировались представления воспитанников о грамотности и сложности использованных в произведении речевых конструкций. Важной частью работы на данном этапе являлось проведение игр по мотивам прочитанной (рассказанной) сказки: подвижных, творческих («Гуси-лебеди», «Маски», «Снежинки кружатся» и др.). Участие детей в данных играх способствовало формированию у них интереса к художественному произведению, более глубокого понимания происходящих в нем событий, характеров персонажей, а также усилению сплоченности детской группы, созданию в ней благоприятного микроклимата, преодолению воспитанниками застенчивости, эгоцентризма, конфликтности в общении. Затем детей знакомили с разными видами театра (Бибабо, пальчиковый, театр ложек и др.). Первоначально предлагалась роль зрителей. Воспитатель показывал спектакль, а после его завершения осуществлялся совместный с детьми анализ использованных средств выразительности: интонирования, мимики, пантомимики. Далее воспитанники изображали кого-либо из персонажей, разыгрывали диалог между героями художественного произведения. Затем осуществлялись театрализованные постановки по сюжетам литературно-художественных произведений, в процессе которых создавались благоприятные условия для проявления и развития коммуникативных способностей детей. Работа включала в себя и завершающий, рефлексивно-оценочный этап, способствующий дальнейшему развитию театрально-художественной деятельности и коммуникативных способностей воспитанников.

Реализация экспериментальной программы «Сказочный город» происходила как на занятиях, так и посредством организации (и руководства) нерегламентированной деятельности, создания благоприятных условий для ее развития (образовательные области Учебной программы «Художественная деятельность: изобразительная деятельность (рисование, аппликация)», «Игровая деятельность», «Общение». «Художественная литература»).

С целью повышения психолого-педагогической культуры законных представителей воспитанников и восполнения «пробелов» в детско-родительском общении были проведены семинары-практикумы, круглые столы и индивидуальные консультации по проблеме формирования коммуникативных

способностей детей среднего дошкольного возраста средствами театрально-художественной деятельности. Реализация совместного творчества (изготовление атрибутов к спектаклям, создание поделок, рисунков по сюжетам художественных произведений, совместные выступления в театральных постановках и т.п.) способствовала повышению благополучия детско-родительских отношений, укреплению психологического здоровья семьи, формированию коммуникативных способностей воспитанников.

В результате внедрения экспериментальной программы «Сказочный город» уровень коммуникативных способностей детей повысился в целом до уровня выше среднего. Как свидетельствуют данные контрольного этапа исследования, в частности, высокий уровень грамотности и сложности речевых конструкций испытуемых возрос на 46%, став характерным 88% воспитанников. Высокий уровень проявления гибкости в общении возрос на 11% (на контрольном этапе свойственен 35% детей). Увеличилось количество воспитанников, с легкостью обращающихся в случае необходимости за помощью к взрослым и сверстникам (на 20%): на констатирующем этапе количество таких детей составляло 65%, на контрольном – 85%. Данные результаты позволили сделать вывод об эффективности использования театрально-художественной деятельности в качестве средства формирования коммуникативных способностей детей среднего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9. С. 34–41.
2. Психология социальной одаренности : пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников ; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Москва : Линка-Пресс, 2009. 272 с.
3. Руденский Е.В. Социальная психология. Москва : ИНФКН; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997. 224 с.
4. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Москва : Мозаика-синтез, 2012. 192 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 210 с.

УДК 376.545

О.С. Щербинина, И.Н. Грушецкая

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНЫХ ЗАДАЧ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ И ОДАРЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. В большинстве психолого-педагогических исследований рассмотрены вопросы, связанные с особенностями развития одаренных детей и подростков, их спецификой взаимодействия с социумом. Эти особенности развития могут повлиять на успешность и своевременность решения задач социализации данной категорией детей. Проблемы в решении того или иного блока задач могут привести к дезадаптации или даже виктимизации. Актуальность вопроса успешного решения задач социализации одаренными детьми существует на всех возрастных этапах и на каждом имеет свою специфику, более подробно в статье рассмотрены особенности решения естественно-культурных задач социализации младшими школьниками с признаками одаренности и одаренными подростками.

Ключевые слова: социализация, естественно-культурные задачи социализации, младший школьник, подросток, одаренность.

O.S. Shcherbinina, I.N. Grushetskaya

FEATURES OF SOLVING NATURAL-CULTURAL PROBLEMS OF SOCIALIZATION BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SIGNS OF GIFTEDNESS AND GIFTED ADOLESCENTS

Abstract. In most psychological and pedagogical studies, issues related to the peculiarities of the development of gifted children and adolescents, their peculiarities of interaction with society are considered. These features of development can affect the success and timeliness of solving the problems of socialization by this category of children. Problems in solving one or another block of tasks can lead to maladjustment or even victimization. The relevance of the issue of successful solution of socialization tasks by gifted children exists at all age stages and each has its own specifics.

Keywords: socialization, natural and cultural tasks of socialization, junior schoolchild, teenager, giftedness.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-013-00656

Талантливые, одаренные люди являются главным ресурсом инновационного развития страны, ведь именно одаренные дети и подростки, рассматриваются как некий потенциал общества и государства, способный развивать государство и обеспечивать достижение новых целей в различных отраслях производства.

В исследованиях российских ученых В.И. Панова, А.И. Савенкова, Н.Б. Шумаковой, Е.И. Щеблановой, М.А. Холодной и ряда других исследователей рассмотрены особенности развития одаренных детей, проанализированы подходы к их обучению, воспитанию и развитию в целом [Психология..., 2017]. В работах указанных авторов указывается на необходимость создания в образовательной среде условий для социализации личности обучающегося, проявления его способностей и талантов [Шумакова, 2020].

При наличии успешного опыта социально-педагогической работы с одаренными детьми, эффективной деятельности ряда организаций, федерального и регионального уровней, продолжают существовать трудности в выявлении, обучении, воспитании одаренных детей, а также вопросах своевременного решения задач социализации [Луныкова, 2022].

Рассматривая социализацию одаренных детей, мы опираемся на теорию А.В. Мудрика, который видит необходимость решения задач социализации своевременно. Отставание в решении или отсутствие решения одной из задач естественно-культурного, социально-культурного, социально-психологического блоков может стать причиной процесса виктимизации и будет препятствовать успешному социальному развитию одаренного ребенка.

В рамках решения естественно-культурных задач социализации, согласно концепции А.В. Мудрика, могут быть сформированы нравственные ценности, интересы и увлечения детей младшего школьного возраста [Щербинина, 2021].

Младший школьный возраст является тем периодом развития ребенка, когда в полной мере нельзя однозначно говорить о проявлении его одаренности, а имеющиеся достижения ребенка могут быть связаны с сензитивностью возрастного этапа к участию в различных видах деятельности и проявлению своих способностей. Яркие проявления способностей могут иметь проходящий характер, и в дальнейшем проявить себя более устойчиво, либо могут быть снижены по ряду причин. В связи с этим по отношению к детям младшего школьного возраста уместнее применять термин «ребенок с признаками одаренности».

Признаки одаренности можно определить как особенности развития ребенка, проявляющиеся в его деятельности, которые более явные в сравнении со сверстниками, могут быть оценены на уровне наблюдения или с помощью других форм диагностики.

Изучение блока естественно-культурных задач социализации младшими школьниками г.Костромы с признаками одаренности (n=61) проводилось на основе применения следующих методик: анкета «Занимательный этикет», методика «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская).

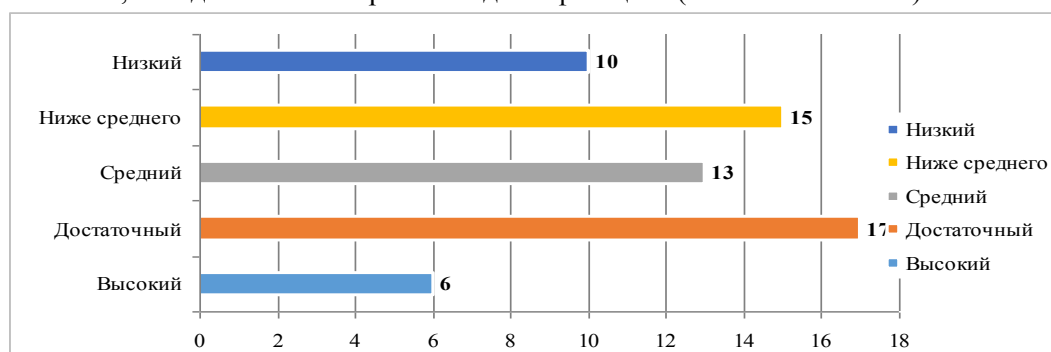


Рисунок 1. Результаты исследования младших школьников с признаками одаренности с помощью анкеты «Занимательный этикет» (n=61)

Полученные результаты говорят о том, что среди опрошенных многие имеют достаточный уровень представлений о нормах и правилах этикета (28%). Однако заставляет задуматься тот факт, что низкий и ниже среднего уровень имеет 41% младших школьников с признаками одаренности.

Методика «Половозрастная идентификация» была применена с целью определения половозрастной идентичности младших школьников с признаками одаренности. По результатам ее применения все испытуемые показали высокую степень сформированности эго-идентичности и генерализации знаний о других людях, понимания собственного жизненного пути.

По итогам изучения особенностей решения блока естественно-культурных задач социализации можно говорить об определенной специфике, свойственной младшим школьникам с признаками одаренности. Среди опрошенных низкий и ниже среднего уровень представлений о нормах и правилах этикета имеет 41% младших школьников с признаками одаренности. Достаточный уровень имеют 28% опрошен-

ных детей. Результаты исследования показали нормальную и высокую степень сформированности эго-идентичности у младших школьников с признаками одаренности.

Изучение особенностей и трудностей решения естественно-культурных задач социализации одаренных подростков проходило с помощью on-line опроса в ОЦ «Сириус», г. Сочи (n=42) и в ГБНОУ «Академия талантов», г. Санкт-Петербург (n=42). Всего в исследовании приняли участие 84 подростка (n=84).

Для изучения особенностей решения естественно-культурного блока задач социализации одаренными подростками были применены ряд методик, среди них опросник «Гендерная автобиография» (И.С. Клецина).

При систематизации и выделении наиболее часто встречающихся механизмов и способов, определяющих характеристики гендерной идентичности, мнение респондентов разделилось. Среди наиболее часто встречающихся ответов были: социум; собственный пример родителей; навязывание чужого мнения со стороны окружающих. Довольно часто встречались ответы: «на мои установки не могут повлиять окружающие или другие факторы». Респонденты отмечают, что в большей степени на гендерные взгляды и представления на них повлияли родители и общественное мнение, так же встречались ответы «интернет» и «телевизор». Из ответов респондентов можно сделать вывод, что имеющиеся у них гендерные установки в большей степени сформировались благодаря «значимым взрослым», то есть родителям и общественному мнению.

В блоке диагностики «систематизация гендерных представлений участников» большинство респондентов отмечают, что мужчина должен быть «главой» семьи и иметь следующие качества: ответственность, сила воли, ум, находчивость, стремление, умение держать свое слово и обязательно быть защитой и опорой. В то время как девушка должна быть «хранительницей очага» с такими качествами как: честность, хозяйственность, нежность, доброта, скромность. Все респонденты отмечают, что для них ближе была мама.

В вопросе гендерных процессов в школе мнение подростков разделилось на несколько категорий: отношение к мальчикам и девочкам было различным, девочки должны лучше учиться, быть более ответственными. Отношение к мальчикам и девочкам было различным, к мальчикам относились более серьезно, заставляли учиться. Отношение к мальчикам и девочкам было одинаковым.

На основании полученных результатов нами сформулированы некоторые рекомендации по обеспечению социально-педагогической работы с одаренными подростками для успешного решения блока естественно-культурных задач социализации. В работе с одаренными подростками важно продолжать создавать условия для гендерной идентификации, а также для социальной и личной идентификации. При организации работы с одаренными подростками важно учитывать группу референтных лиц как особо значимых людей с точки зрения воспитательного влияния. В социально-педагогической работе с одаренными подростками значимым блоком является работа с их родителями, данная работа должна быть направлена на повышение психолого-педагогической компетентности родителей в области одаренности, особенностей развития одаренных подростков, установления позитивных взаимоотношений с ребенком-подростком, создания условий для его развития.

Таким образом, рассматривая особенности решения естественно-культурных задач социализации младшими школьниками с признаками одаренности и одаренными подростками, стоит отметить, что у большинства из них сформирована гендерная идентичность, принятие и понимание своей собственной социальной роли, социальных ролей значимых взрослых и близкого окружения. Опрошенные дети младшего школьного и подросткового возраста показали высокую степень сформированности эго-идентичности и понимания собственного жизненного сценария. Однако есть ряд сложностей социального развития одаренных детей (не достаточный уровень знания и принятия социальных норм, этикета, понимания и принятия ближайшего окружения), что говорит о необходимости организации специальной социально-педагогической работы с такой нестандартной категорией.

Библиографический список

1. Луныкова Л.Г. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России. URL : <https://iq.hse.ru/more/education/odarennie-deti> (дата обращения 22.09.2022)
2. Психология одаренности и творчества / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. Москва - Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. 288 с.
3. Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1.
4. Щербинина О.С., Грушецкая И.Н. Трудности решения задач социализации одаренными детьми: поддержка и сопровождение. Кострома : КГУ, 2021. 104 с.

**СПОСОБНОСТИ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**

О.Ф. Алексеева

**«АДАПТАЦИЯ И «ДЕЗАДАПТАЦИЯ» - ОСНОВА РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
СЛУЖБЫ В ШКОЛЕ**

Аннотация. Понятие «Компетентность здоровьесбережения» - новое в психологии понятие, которое позволяет по новому взглянуть на многие насущные проблемы, что особенно необходимо осознавать в стремительно меняющихся условиях окружающего мира. Это понятие касается решения многочисленных проблем психологии, педагогики, включая и социально-экономические проблемы. Осмысление этого понятия в контексте адаптации и дезадаптации человека помогает определять приемы и методы работы, что, в свою очередь, позволяет эффективно работать психологической службе школы, а также способствует развитию общественной системы, в целом. Системный анализ этих понятий позволит переосмыслить ошибки, допущенные в прошлом, по новому взглянуть на них, и на основе этого разрабатывать наиболее адекватные методы и приемы работы школьного психолога, что, в свою очередь, позволит решать насущные проблемы современности.

Ключевые слова: школьный психолог, адаптация, дезадаптация, психологическая служба в школе, компетентность здоровьесбережения.

O.F. Alekseeva

"ADAPTATION AND "MALADAPTATION" - BASIS OF THE WORK OF PSYCHOLOGICAL SERVICE AT SCHOOL

Abstract. The concept of "Health-saving competence" is a new concept in psychology that allows you to take a fresh look at many pressing problems, which is especially necessary to realize in the rapidly changing conditions of the surrounding world. This concept concerns the solution of numerous problems of psychology, pedagogy, including socio-economic problems. Understanding this concept in the context of adaptation and maladaptation of a person helps to determine the techniques and methods of work, which, in turn, allows the psychological service of the school to work effectively, and also contributes to the development of the social system as a whole. A systematic analysis of these concepts will allow us to rethink the mistakes made in the past, take a fresh look at them, and on the basis of this develop the most adequate methods and techniques of the school psychologist, which, in turn, will solve the pressing problems of our time.

Keywords: school psychologist, adaptation, maladaptation, psychological service at school, health competence.

В современных условиях все большее значение уделяют понятию «Адаптация». И это не удивительно. Это понятие, пришло к нам из биологии. Оно разрабатывалось веками и до сих пор не утратило своей актуальности [Алексеева, 1995].

В настоящее время адаптация рассматривается как процесс и результат многоуровневой, многофункциональной системы, которая осуществляет свою деятельность на психофизиологическом, психическом, социальном и духовном уровне [Лаптева, 2007]. Эти уровни тесно взаимосвязаны, осуществляют совместную деятельность, но, то, что особенно привлекает внимание - это возможность осуществлять, по необходимости, управление и регуляцию друг друга.

Это касается и человека, особенно оно тесно связано с обучением и воспитанием детей [Шадриков, 2012; Шадриков, 2007].

Ребенок в процессе своего возрастного развития сталкивается с многочисленными жизненными трудностями, и важное значение играет его социализация, которая также включает в себя уровни адаптации человека. Для педагогики и психологии это - аксиома. Поэтому школьный психолог, как, наконец-то, признала педагогика является незаменимым лицом в школе. Нельзя не отметить, что это, к сожалению, недостаточно глубоко осознанно психолого-педагогическим сообществом. Таким образом, использование опыта и знаний вышеуказанных дисциплин, и не только, лишь подтверждает это.

Безусловно, практика – критерий познания, и, как сказал Гете: «Теория мой друг сера, но вечно зелено древо жизни». От него не отстает и Ганс Селье: «Нет ничего лучше хорошей теории» [Селье, 1987; Зимняя, 2004]. И педагогика, с помощью психологии, веками преодолевает этот парадокс.

А что происходит в наше, стремительно меняющееся время? Статистику приводить не стоит, это дело математиков.

В педагогике фиксируется рост детей с ограниченными возможностями здоровья, растет наркомафия, среди подростков растет агрессия, растут конфликты в обществе и в семьях, со всеми вытекающими из этого последствиями [Педагогика..., 2003].

Следует отметить, что в определенных областях, мы ушли вперед в мировом научном сообществе, а в области практики откатились назад. В стране для развития просветительской деятельности, делается мало, а, напротив, в апреле 2021 года принят закон об ограничении просветительской деятельности, в котором содержится масса норм, ограничивающих просветительскую деятельность в России. И уровень образования среди населения упал ниже, чем в эпоху застоя. После распада СССР мы пережили кризис чтения. В конце 80-х мы точно стали самой читающей страной в мире, причем читали серьезную литературу, а не детективы и романы. В начале 90-х – резкий спад, в 2011 году – подъем. В конце 90-х выпускалось в четыре раза меньше книг в пересчете на количество граждан по сравнению с социальными государствами Европы... Современные дети ушли далеко вперед по части владения современными технологиями, однако они ушли назад по сравнению со старшим поколением по количеству и качеству читаемой литературы [Пикрен, 2011].

Наша задача, прежде всего, определить цель и методы выхода из этой драматической ситуации. Знаний для этого достаточно, и в теории, и в практическом опыте, накопленном человечеством. Хочется, при этом подчеркнуть, что современное образование не дает возможности молодым, увлеченным психологией людям, достичь высот, одна надежда на их ответственность перед обществом, а также, самостоятельность в выборе профессии, помощь преподавателей и родителей.

Работу психолога в школе, его функции и обязанности не стоит перечислять. Они неизмеримы, в сравнении с необходимыми физическими и интеллектуальными затратами на эту, требующую высочайшей ответственности работу (мы работаем с развивающимся существом, которое обязано поставить на ноги), и это необходимо объяснять на всех уровнях современной общественной системы [Лищук, 2003].

И понимание, а также осознание ключевых понятий, определяющих работу психологов образования, понимание их работы в процессе развития общества и каждого конкретного человека, в нашем случае, ребенка [Алексеева, 1995; Князев, 2003; Лаптева, 2007; Лищук, 1994; Педагогика, 2003; Пикрен, 2011]. Специалистам следует знать фундаментальные основы анатомии ЦНС, нейропсихологии, многочисленные направления психотерапии, социальную психологию. Это позволит эффективно осуществлять психологическое консультирование и психологическую коррекцию человека на всех уровнях его существования [Психология ..., 2006; Суворова, 2018; Шадриков, 2007; Шадриков, 2012].

Для этого нужно обратить на недостатки психологического образования в нашей стране и, в целом, в мире. Это даст в руки психологам методы и приемы, помогающие людям решать свои проблемы самим. Относительно целей, задач и методов сказано и сделано много. Остро встает вопрос о применении их на практике. Этот вопрос неоднократно поднимался на всех уровнях образования, от дошкольного до вузовского. Большой вклад в решение этого вопроса вносят различные формы дополнительного образования и повышения квалификации учителей. Очень острый вопрос – Родители. Здесь крайне необходима просветительская деятельность на всех уровнях. Работа ведется: открываются Центры по подготовке к рождению ребенка, развернута широкая работа по повышению компетентности здоровьесбережения и т.д. Все это, в целом, еще раз подтверждает необходимость в системном анализе, переосмысления ошибок прошлого, и нового взгляда на решение насущных проблем.

Библиографический список

1. Алексеева О.Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности (в контексте гуманизации образования) : автореф. дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07. Москва, 1995. 21 с.
2. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать ученым. Москва : Прогресс, 1987.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : ИЦПКПС, 2004.
4. Князев А.М. Основы применения игровых технологий в профессиональной подготовке. Москва : ИПКРТР, 2003. 98 с.
5. Лаптева М.Д. Социальное взаимодействие в подготовке и деятельности будущего специалиста. Москва : ИЦПКПС, 2007. 212 с.
6. Лищук В.А. Основы здоровья: актуальные задачи, решения, рекомендации. Москва, 1994.
7. Педагогика и психология здоровья: сборник работ сотрудников кафедры психолого-педагогических технологий охраны и укрепления здоровья. Москва : АПКИПРО, 2003.
8. Пикрен У., Дегни С. История развития психологии здоровья. Оксфорд, 2011.
9. Психология здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2006.

10. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва, 2018.
11. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. Москва : Логос, 2012.
12. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект-Пресс, 2007.

УДК 159.9

О.Ф. Алексеева, И.А. Дроздова

ИГРА – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ МЕТОД РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается игра как универсальный метод работы школьного психолога. В игровой деятельности обучающийся учится контролировать свои эмоции и оценивать себя. В процессе игры у обучающихся развиваются гибкие навыки (soft skills), которые помогают успешно учиться и взаимодействовать с окружающими людьми. Гибкие навыки отражают личные качества человека, такие как: умения общаться, излагать свои мысли, умение эффективно управлять временем, управлять своими эмоциями, творчески мыслить и брать на себя ответственность.

Ключевые слова: игра, способности, гибкие навыки, психологическая помощь, креативность, проект.

O.F. Alekseeva, I A Drosdova

THE GAME IS A UNIVERSAL METHOD OF WORK OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST

Abstract. The article considers the game as a universal method of work of a school psychologist. In the game activity, the student learns to control his emotions and evaluate himself. During the game, students develop flexible skills (soft skills) that help them successfully learn and interact with people around them. Flexible skills reflect a person's personal qualities, such as: the ability to communicate, clearly express their thoughts, the ability to effectively manage time, manage their emotions, think creatively and take responsibility.

Keywords: game, abilities, flexible skills, psychological assistance, creativity, project.

Школа открывает ребенку окно в окружающий мир. Именно в школе ребенок постепенно прикасается к знаниям, приобретенным человечеством, а также осваивает умения пользоваться ими, общаться с другими людьми и самим собой. Он также развивает у себя способности чувствовать и переживать (по В.Д.Шадрикову), т.е. эмоциональные способности: «... познавательные, мотивационные, эмоциональные» [Шадриков, 2007, с. 81].

Сегодня школы должны готовить обучающихся к быстро происходящим экономическим и социальным переменам, к профессиям, которых еще не существует, к использованию технологий, которые еще нет. Примеры развития креативности в школе представлены в таблице № 1 [Фадель, 2018]. Чтобы обучить ребенка адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям современности ему необходима помощь не только психолога, но и учителей, родителей и прочих образовательных институтов.

Психологическая помощь – это область практического применения психологии, ориентированная, на повышение компетентности здоровьесбережения, социально-психологической компетентности, социального взаимодействия, гражданской компетентности личности [Осваиваем..., 2011]. Основными видами психологической помощи является психологическое консультирование и психологическая коррекция. Наиболее разработано консультирование и помощь по проблемам обучения [Суворова, 2015]. Помощь эффективна, когда человек начинает справляться со своими проблемами сам. Поэтому психологическая помощь в школе крайне необходима, и различные методы и приемы, целью которых является коррекционное воздействие, включающие в себя диагностику, обучение и другую помощь учащемуся школы, незаменимы при обучении детей.

Одним из распространенных методов является игра. Как известно, Альберт Эйнштейн, познакомившись и поговорив с великим швейцарским психологом Жаном Пиаже, воскликнул: «Насколько просто то, чем занимаюсь я, по сравнению с тем, чем занимаетесь Вы!». По иным версиям, его слова звучали так: «Теоретическая физика — это детская игра по сравнению с тайнами детской игры!».

Проблемой развития способностей к творчеству в игре занимались Б.Б. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко, А. Валлон, Л.С. Выгодский, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Подьяков, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин, Г. Фейн, Р.И. Жуковская, Д.В. Менджерицкая, А.П. Усова, Запорожец и др. В отечественной психологии и педагогике креативность тесно связана с игрой. Основная задача образования — воспитывать креативность, критическое мышление, умение общаться и сотрудничать; да-

вать актуальные знания и развивать способность распознавать и использовать потенциал новых технологий. В процессе игры у обучающихся развиваются гибкие навыки (soft skills), которые помогают успешно учиться и взаимодействовать с окружающими людьми. Гибкие навыки отражают личные качества человека: умения общаться, ясно излагать свои мысли, умение эффективно управлять временем, управлять своими эмоциями, творчески мыслить и брать на себя ответственность. Обучение креативности, творческому мышлению в школе дополнит предметные знания обучающихся. Развитие креативности поможет школьнику быть успешным, достигать высоких результатов в различных сферах деятельности. Эллис Пол Торренс разработал тесты, на выявление уровня развитости дивергентного мышления и других навыков решения проблем, по результатам которых можно судить о степени креативности человека. Торренс предложил следующие критерии креативности: беглость (способность с большой скоростью выдавать большое количество разнообразных идей), гибкость (способность оценивать проблему со всех сторон и применять различные стратегии при ее решении), оригинальность (способность генерировать нестандартные и неожиданные идеи, отступать от общепринятого шаблона), разработанность (способность не просто генерировать идеи но и углублять, детализировать их), сопротивление замыканию (умение постоянно воспринимать новую информацию, не ограничиваясь какой-то одной ее стороной или аспектом, даже если он кажется наиболее подходящим).

Таблица 1. Примеры обучения креативности в школе

Уровень креативности	Определение	Работа в классе
Подражание	Создание идентичной копии. Это базовый навык, часто служащий отправной точкой для решения более креативных задач	Выучить наизусть литературный отрывок и вслух прочитать его в классе
Изменение	Создание нового качества объекта за счет изменения одного или нескольких его свойств при сохранении остальных	Переписать предложение из литературного отрывка, сохранив грамматическую структуру, но изменив тему и лексику
Комбинирование	Соединение двух или более объектов в один новый	Собрать «Машину Голдберга» ²⁰ из простых механизмов, изученных в классе
Преобразование	Перевод существующего объекта в различные промежуточные формы или в другую форму	Создать хронологический график изученных исторических событий, разделив их на политическую, социальную и экономическую ветви
Создание нового	Создание нового объекта, который очень отдаленно похож на предыдущие — если вообще похож	Написать короткий рассказ

Источник: ССР

Психологическая игра - это универсальный и эффективный терапевтический метод, позволяющий человеку изменить в своём воображении привычное поведение, примерить на себя разные роли [Авидон, 2010; Вачков, 2000; Козлов, 1997]. Игра идеально подходит для активизации и развития творческого мышления. Игру любят и ей охотно занимаются и взрослые и дети. Существует множество самых разнообразных игр, способствующих развитию гибких навыков. Среди них можно выделить: спортивные командные игры (волейбол, футбол, баскетбол, хоккей, пейнтбол и др.), которые развивают способность работать в команде, брать на себя лидерские функции, распределять роли, достойно принимать поражение; спортивное ориентирование способствует развитию нестандартно мыслить, находить неожиданные решения проблемы, работать в команде, эффективно управлять временем; квесты способствуют развитию нестандартно мыслить, выделять проблему и находить варианты ее решения, распределять роли в команде, умение излагать свои мысли, аргументировать, слышать собеседника; настольные игры («Мафия», «Монополия» и др.), позволяющие, взаимодействуя с другими участниками, развивать умения управлять и распознавать эмоции, договариваться, принимать решения, предугадывать действия других участников; методика «Шести шляп» (Эдвар Де Боно) предназначена для работы в группе, но можно и индивидуально. Человеку нужно последовательно применять разные «шляпы». Методика позволяет посмотреть на проблему с разных сторон, каждая шляпа символизирует определенный подход к решению проблемы; упражнение «Восточный базар» способствует формированию навыков делового общения, выявить и проанализировать различные стратегии достижения цели в деловом общении.

Любая игра позволяет ребенку совершенствовать навыки и умения необходимые для его самовыражения, и это вполне возможно, как в индивидуальной, так и в групповой деятельности [Вачков, 2000].

Вот примеры наиболее легких для выполнения упражнений. Упражнение «Антивремя» способствует развитию вербального интеллекта и воображения. Предлагается тема для рассказа (пр-р: сказка «Колобок»), необходимо рассказать «задам наперед» (прокрутить в обратную сторону). Упражнение «Зеркальное рисование» способствует развитию межполушарных взаимодействий, мыслительной дея-

тельности, внимания, воображения. В обе руки нужно взять карандаши и одновременно начать рисовать (сначала - одинаковые объекты, затем разные: левая рука – треугольник, правая рука - квадрат). Упражнение «Нестандартные способы применения для обычного предмета» (пр-р: как можно использовать карандаш, щетку, газету и др.) развивает способность с большой скоростью выдавать большое количество разнообразных идей. Высокий уровень беглости мышления – 20 вариантов за минуту. Упражнение «Ассоциации» позволяет научиться видеть необычное в обычном, способствует развитию воображения, улучшает адаптацию к новым, нестандартным ситуациям, улучшает объем памяти. Называется слово и к нему подбираются метафоры, эпитеты и неожиданные сравнения.

Пиктограмма Лурия А.Р. направлена на развитие и диагностику опосредованной памяти и ассоциативного мышления. Экспериментатор зачитывает слово или словосочетание, после чего испытуемый делает рисунок, а через некоторое время дословно подписывает рисунки [Херсонский, 2003]. В игровой деятельности обучающийся учится контролировать свои эмоции и оценивать себя, понимать, что он делает. Развитие креативности предполагает достаточный уровень не только воображения, но и логического мышления, внимания, а также речи. Креативность помогает находить нестандартные, творческие варианты решения проблем.

Игра рассматривается как средство развития креативности, если учитель осуществляет педагогическое руководство, создает эмоционально-положительную обстановку, поощряет инициативу и свободу выбора обучающегося. Учитель (психолог) оказывает стимулирующее влияние на обучающихся, используя при этом ряд активизирующих творческий потенциал ребенка методов: метод постановки игровой задачи, метод мозгового штурма, метод гирлянд и ассоциаций. Современная система образования не достаточно уделяет должного внимания развитию творческого мышления у школьников. Прежде всего, акцент делается на усвоение знаний по ряду точных и гуманитарных дисциплин. На занятия по изобразительному искусству, музыке, хореографии сегодня мало отводится времени, поэтому родители отдают ребенка в различные кружки на базе школ или центров дополнительного образования, так как творческая деятельность является хорошим способом развития креативности. В старших классах хорошие результаты показывает использование метода проектов, который необходимо включать как в классную, так и во внеклассную деятельность. При этом рекомендуется использовать методы обучения проектированию, дающие парадоксальные решения: «инверсия», «мозговой штурм», «мозговая осада», «карикатура». Проект создает новое, приводит к новому социально востребованному результату (Щедровицкий Г. П., 1995). Реализация проекта подразумевает решение проблемы. При создании проекта сначала нужно проанализировать ситуацию, а затем предложить и предпринять определенные действия для изменения реальности.

Задача психологической службы заключается в оптимизации личностного развития субъектов образовательного процесса, организации оптимальной деятельности, в которой формируется готовность к личностному самоопределению. Использование таких видов деятельности школьного психолога как диагностика, психологическая коррекция и развивающее обучение, легко осуществляются в процессе игры. В процессе игры человек проявляет качества, свойственные его состоянию внутреннего ребенка: яркое воображение, бесстрашие, естественные способности к перевоплощениям. Сегодня появляется всё больше онлайн-игр: трансформационных, психологических, коучинговых, терапевтических, специализирующихся на конкретной помощи и поддержке. В процессе игры участники осознают свои бессознательные процессы (страхи, ограничения), а также свои ресурсы, в результате чего и происходит необходимая психокоррекция. Благодаря психодиагностике решаются многочисленные задачи изучения социально-психологических характеристик личности, а также коллективов.

Таким образом, комплексный подход к работе позволит школьному психологу повысить эффективность своей работы, осуществить грамотную диагностику в соответствии с индивидуальным подходом, подсказать и родителям и учителям как помочь ребенку, что, в свою очередь, является залогом совершенствования деятельности школы.

Библиографический список

1. Авидон И., Гончукова О. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 256 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Москва : Ось-89, 2000. 224 с.
3. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург : АРД Лтд., 1997. 139 с.
4. Осваиваем социальные компетентности. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 592 с.
5. Суворова Г.А. Психологическое консультирование в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2015. 416 с.
6. Фаделъ Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха. Москва : Точка, 2018. 240 с.

7. Херсонский Б.Г. Метод пиктограмм в психодиагностике. Санкт-Петербург, 2003.
8. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс, 2007. 284 с.

УДК 159.923.2

М.В. Белоусов

**КАЧЕСТВА И ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ЗНАЧИМЫЕ ФАКТОРЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ТРУДА
В СИТУАЦИИ КРИЗИСА ЗАНЯТОСТИ**

Аннотация. В статье дается описание отдельных результатов исследования, цель которого заключалась в анализе различий стратегий профессионального самоопределения современных людей, обращающихся за психологической помощью, для того чтобы понять причины собственного кризиса занятости. Изучение клиентских запросов в ходе практики консультирования строилось на основе принципов характерологического анализа (К.Хорни), где различные варианты стратегий клиентов рассматривались через призму исследования их как субъектов труда. С помощью данного материала психологи могут опираться на представленные различия поведения отдельных субъектов труда для осуществления коррекции планов профессионального развития клиентов и, тем самым, окончания кризиса занятости людей, обратившихся за консультацией.

Ключевые слова: клиент, субъект труда, профессиональное самоопределение, значимые качества и способности личности, психологическое консультирование, кризис занятости.

M.V. Belousov

QUALITIES AND CHARACTERISTICS OF PERSONALITY AS SIGNIFICANT FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF LABOR SUBJECTS IN THE SITUATION OF EMPLOYMENT CRISIS

Abstract. This article describes some of the results of the study, the purpose of which was to analyze the differences in the strategies of professional self-determination of modern people seeking psychological help in order to understand the causes of their own employment crisis. The study of client requests in the course of counseling practice was based on the principles of characterological analysis (K. Horney), where various options for client strategies were considered through the prism of studying them as subjects of labor. With the help of this material, psychologists can rely on the presented differences in the behavior of individual subjects of labor in order to correct the plans for the professional development of clients and, thereby, end the employment crisis of people who seek advice.

Keywords: client, labor subject, professional self-determination, significant personality traits and abilities, psychological counseling, employment crisis.

В связи с изменением социально-экономической ситуации происходит изменение стратегий поведения людей, испытывающих сложности с выбором новой профессии, а так же с мотивацией к профессиональной деятельности, которой они занимаются. «Сущностью психологического познания деятельности является всестороннее изучение деятеля. Человек сущий раскрывается как человек действующий»- пишет Шадриков В.Д. [Шадриков, 2013].

Понимание наличия изменений в сфере психологии труда, дает дополнительную актуальность проблеме исследования личности субъекта труда в ситуации кризиса занятости и оказания необходимой психологической помощи человеку, когда используемые им стратегии профессионального самоопределения в кризисе занятости не актуальны и не приносят достаточного результата.

В первую очередь, имеет смысл сказать, что же имеется ввиду под кризисом занятости современного человека. Может сложиться впечатление, что речь идет о лицах, у которых отсутствует место трудоустройства. Личность, находящаяся в кризисной ситуации, рассматривается как система в неравновесном состоянии. В подобном состоянии, неравновесные структуры сочетают в себе такие свойства как: вероятностный отбор текущих состояний, «режим обострения» в ходе эволюции системы, избирательную неустойчивость индивида, независимость собственной эволюции системы от первичных условий ее возникновения [Пригожин, 1986]. В данном случае речь идет о кризисе занятости, как о более масштабном явлении, с которым сталкиваются люди, первый раз выбирающие свой профессиональный путь, у которых отсутствует понимание, куда они действительно хотели бы пойти работать, это в недавнем прошлом

школьники и студенты. Кризис занятости имеет собственные стадии развития, которые соответствуют общей парадигме развития кризиса [Бендюков, 2009].

Предкризисная фаза формируется до формальной (юридической) утраты оплачиваемой занятости, как острое переживание потенциальной утраты профессиональной занятости.

Фаза актуального кризиса формируется при фактической утрате профессиональной занятости. При этом актуальный кризис занятости предстает для безработного как неокончательный процесс с различными вариантами развития событий, длительность, которого зачастую совершенно не прогнозируема. Ориентируясь на характер самих психических новообразований, которые возникли в результате ненормативного кризиса занятости, возможными вариантами могут быть: восстановление профессиональной занятости либо пассивность и, как следствие, длительное нахождение человека в статусе безработного [Зазыкин, 2021].

Данный кризис, возникающий в связи с сверхнормативной активностью, происходит, когда субъект труда перерастает рассматривать варианты развития в формате определенной профессиональной сферы [Сыманюк, 2004]. Уже работающие специалисты, так же находятся в кризисе занятости, испытывая профессиональное выгорание и чувствуя необходимость изменений и испытывают определенные сложности с выбором нового пути.

Изучение стратегий профессионального самоопределения субъектов труда проводилось в течение 2021-2022 гг. в рамках психологического консультирования клиентов. В опросе приняли участие 218 человек в возрасте от 20 до 60 лет, из них 60 % мужчин и 40 % женщин различных профессиональных направлений деятельности. В процессе работы осуществлялась психодиагностика авторским инструментом, разработанным М.В. Белоусовым «Методика диагностики невротических потребностей при выборе новой профессии. Тест 412», который в данном случае выступал в качестве инструмента исследования и проходил обязательную апробацию. Цель настоящей методики: выявление внутриличностных конфликтов клиента, определение необходимого ресурса для формирования дальнейшей траектории его профессионального развития.

В результате проведенного исследования было выяснено, что наличие таких значимых качеств и способностей личности субъекта труда как: решительность, независимость от чужого мнения и способность корректировать собственные ожидания, становятся определяющими факторами стратегий профессионального самоопределения. Отсутствие либо недостаточное проявление вышеперечисленных качеств и способностей по результатам опросов выражалось в ошибочном представлении о направленности дальнейшего профессионального самоопределения после смены профессиональной деятельности в виду невозможности его продолжения. Также возникали сложности в связи с затягиванием процесса принятия решения о смене профессии или перехода на новую работу, что в дальнейшем попросту ухудшало шансы развития карьеры в выбранной профессиональной области. Данные изменения, происходящие с человеком, очень точно описываются С.Л. Рубинштейном, когда он говорит, что психические процессы не только познавательные, а также «аффективные» и эмоционально-волевые, отражают не только само знание об определенных явлениях, а также еще и отношение к этим явлениям, само значение на воспринимающего их субъекта [Рубинштейн, 2002].

В таком случае запрос обращающегося за психологической консультацией, связан не только с поиском необходимого профессионального курса, а с обретением психологической устойчивости, связанной с формированием таких качеств и способностей как независимость от чужого мнения, решительность и возможность корректировать собственные ожидания. Данные составляющие необходимы для формирования профессионализма важнейшего социального и профессионального явления [Зазыкин, 2021]. Исследуемые качества и способности взаимосвязаны между собой, например, в виду зависимости от чужого мнения, может сформироваться поведенческая модель, при которой формируются ожидания от себя, в большинстве своем завышенные и трудно осуществимые, действуя в подобной манере и не достигая результата, терпя одну неудачу за другой субъект труда в конце концов становится менее решительным и, как следствие этого, возникает проблема профессионального выгорания [Самохвал, 2016]. Важно посмотреть «явление дрейфа» мотивов как характеристики процесса развития мотивационной структуры деятельности, мотивационные факторы профессионального выбора и мотивационные кризисы в деятельности [Суворова, 2003].

Анализ практики консультирования показывает, что стратегии профессионального самоопределения субъектов труда зачастую теряют свою эффективность ввиду отсутствия значимых качеств и способностей: независимости от чужого мнения, решительности и способности корректировать собственные ожидания. Обобщая опыт взаимодействия с клиентами, мы приходим к выводу, о необходимости квалифицированной психологической помощи, учитывающей формирование либо развитие вышеуказанных качеств и способностей личности субъекта труда. Встает вопрос о деятельностных механизмах саморегу-

лянии поведения субъекта психологического консультирования как важнейшей проблеме [Суворова, 2019, с. 175]. Осмысление специфики личности и поведения клиентов через призму видения их как субъектов труда, оказавшихся в ситуации необходимости поиска эффективных стратегий профессионального самоопределения, позволяет обнаружить новые нюансы работы психолога, открывающие новые перспективы научных исследований важнейших психологических феноменов, которые в обязательном порядке, сопряжены с повышением качества консультирования практикующего психолога и, как следствие, эффективной профессиональной деятельности трудящегося человека.

Библиографический список

1. Бендюков М.А. Психология профессионального кризиса у безработных / М.А. Бендюков / дисс... на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
2. Зазыкин В.Г. К проблеме психологических угроз профессионализму // VII Декартовские чтения. Глобальные угрозы развитию цивилизации в XXI веке. Материалы международной научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Пирогова, Т.В. Растимешиной. Москва - Зеленоград, 2021. С. 38–46.
3. Пригожин И.Р. Перспективы исследования сложности // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. Москва : Наука, 1986. С. 45-58.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 720 с.
5. Самохвал В. Г. Проблемы возникновения профессиональной деструкции и профессионального выгорания // Территория науки. 2016. № 4. С. 4.
6. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 320 с.
7. Суворова Г.А. Психология деятельности. Москва : ПЕР СЭ, 2003. 176 с.
8. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
9. Шадриков В.Д. Психологи деятельности человека. Москва : ИП РАН, 2013. 464 с.

УДК 159.9

М.В. Миненко, Р.С. Возный

ПРЕДИКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению основных предикторов эффективного общения. Показана специфика и роль восприятия в формировании процесса общения. Представлены концептуальные взгляды на проблему и суть общения, его основных видов и функций. Автором отмечается наличие связи общения с восприятием и субъективной самооценкой, которая на данный момент недостаточно изучена в отечественной психологии.

Ключевые слова: виды общения, восприятие, общение, предикторы эффективного общения, специфика общения, субъективная самооценка, обучение.

M.V. Minenko, R.S. Vozny

PREDICTORS OF EFFECTIVE COMMUNICATION

Abstract. The article is devoted to the study of the main predictors of effective communication. The specificity and role of perception in the formation of the communication process is shown. Approaches to the definition of the essence of communication, its main types and functions are presented. The author notes the connection of communication with perception and subjective self-esteem, which is currently insufficiently studied in Russian psychology.

Keywords: types of communication, perception, communication, predictors of effective communication, specifics of communication, subjective self-assessment, learning.

В современном образовании достаточно подробно расписаны процессы обучения, однако процессы общения практически не затрагиваются, что на наш взгляд является очень важной составляющей частью обучения, что помогает формировать понимание. Следовательно, понимание заключается в порождении мыслей, обладающих определенными функциональными для жизни и деятельности смыслами [Шадриков, 2021].

Нельзя недооценивать роль общения в жизнедеятельности человека и его развитии. Оно необходимо для расширения кругозора и обогащения субъективного опыта. Несмотря на то, что достаточно много

различных определений этого феномена, все они, так или иначе, определяют его сущность, как трансляцию фактических знаний от одного человека к другому посредством вербальных и невербальных средств коммуникации. По мнению А.Г. Ковалева, цель общения заключается в формировании человеческих отношений, отличительной чертой которых является идентично тождественная аллюзия и ретроспекция рефлексированного сознания необходимая для восприятия слов и действий партнера по коммуникации [Ковалев, 2010, с. 126]. При наличии взаимопонимания, фиксируется совпадение взглядов и суждений, согласие в совершаемых действиях, а также взаимно терпимое, взаимно прощающее поведение в тех ситуациях, когда мнения расходятся. А.А. Леонтьев отмечает, что трансляцию информации следует рассматривать только как предиктор, но не компетентным основанием общения [Леонтьев, 2001, с. 93]. С научной точки зрения Р. Вердербер, кроме трансляции информации и взаимодействия, общение подразумевает наличие определенных взаимоотношений между партнерами по коммуникации [Вердербер, 2005, с. 114].

В психологии склонность, стремление к общению, отнесены к фундаментальным, основополагающим стремлениям человека. Принято различать несколько видов общения: «коммуникация масок», формально-ролевое, светское, манипулятивное, духовное, деловое. Существует и другая классификация общения: формальное общение (ролевое) и неформальное общение (личностное). В данном случае к формальному общению, как правило, относятся ранее представленные виды: «коммуникация масок», формально-ролевое, светское, манипулятивное. А к неформальному общению – духовное и деловое общение. Отличительной чертой этой классификации является то, что критериальное разделение видов общения невозможно по причине переплетения всех перечисленных его видов и возможной трансформации одного вида в другой.

Разными исследователями этой проблемы разрабатывались и классификации функций общения. При их разработке за основу всегда бралось, то, что в процессе общения человек ориентирован на восприятие и понимание транслируемой ему информации, обмен ею и взаимодействие с партнерами по общению. Следовательно, поддаются выделению такие функции, как: аффективно-коммуникативная, информационно-коммуникативная и регуляционно-коммуникативная [Бороздина, 2000, с. 57].

Эффективность выполнения общением выше указанных функций зависит от особенностей восприятия человека. В тех случаях, когда процесс восприятия нарушен, человек видит мир искаженным. Негативная трансформация восприятия оказывает влияние и на формирование образа других людей. Можно предположить, что отношение к своему телу, часто используемые паттерны поведения, сформированная иерархия жизненных ценностей и аффективные состояния являются предикторами социального восприятия, которое формирует характер общения.

Также на плодотворность процесса общения оказывает влияние конструкт «Я», непосредственно формирующий принципиальные представления человека и его мысленные образы относительно сформированных у него потенциальной одаренности, присвоенных знаний и умений, субъективной компетентности и уровня субъективного благоприятного впечатления о себе [Психология..., 2004, с. 115].

Бывают ситуации, когда ошибочное восприятие партнеров по общению и транслируемой ими информации, лишают человека возможности сделать общение более успешным. Более эффективным и благоприятным общение становится в том случае, когда партнеры учитывают чувства и приоритетную значимость объекта общения для кого-то из партнеров.

Общение подразумевает не только трансляцию информации одним партнером по общению, но и обратную связь со стороны того, кому эта информация транслируется. Уровень и качество обратной связи зависят от первого впечатления о партнерах общения, которое складывается на основании оценки человеком внешнего облика и паттернов поведения партнера. Необходимо отметить, что в процессе общения, сложившийся образ партнера может подвергаться изменениям в тех случаях, когда первое впечатление было ошибочным. Уверенность в общении опосредуется адекватным уровнем субъективной оценки человеком самого себя.

В данном аспекте нельзя обойти вниманием и психологические механизмы, которые различны при общении со знакомыми партнерами по общению и незнакомыми ранее партнерами. При общении с ранее знакомыми партнерами включаются психологические механизмы межгруппового общения, а при общении с новым партнером происходит запуск механизмов межличностного общения [Чапаева, 2018, с. 138].

Сложившийся стереотип партнера, также оказывает влияние на процесс общения. В ситуациях, когда человек заинтересован в общении, он может формировать ошибочный стереотип партнера. Чем выше заинтересованность, тем перспектива ошибочности стереотипа возрастает. Не смотря на наличие у взрослых людей достаточно большого опыта общения, верный стереотип партнера они могут формировать только в нейтральных ситуациях общения.

Очень часто, общение происходит между людьми разного социального статуса. У таких партнеров по общению разнится жизненный опыт, интеллектуальные потенциальные склонности, жизненные ценности и т.п. И в таких ситуациях общения, как правило, включается механизм превосходства у одного из партнеров. Механизм, или предиктор превосходства опосредует ошибочность восприятия человеком партнера по общению, если он превосходит человека по какому-то важному для него параметру. Оценка становится несколько положительнее, чем была бы, если бы партнер по общению был равен ему. А в ситуациях, когда человек общается с партнером, который по каким-то параметрам не достигает его уровня, происходит недооценка партнера по общению [Социальная..., 2001, с. 85].

Также на процесс общения оказывает влияние предиктор утонченной значимости, привлекательности партнера по общению, опосредующий ошибочность формирования стереотипа личности партнера посредством пере оценивания или, наоборот, недооценивания каких-то его субъективных качеств. При наличии симпатии к партнеру по общению, как правило, человек начинает считать его более умным, хорошим, интересным и т.д., переоценивая многие его субъективные функциональные особенности.

Таким образом, на процесс общения оказывают влияние адекватность восприятия человеком партнеров по общению, уровень сформированности его субъективной самооценки, часто используемые паттерны поведения, сформированная иерархия жизненных ценностей и аффективные состояния человека.

На данный момент проблема общения является актуальной для психологической науки. До сих пор недостаточно исследованы все предикторы, влияющие на процесс формирования благоприятного и продуктивного общения. Также не сформированы единые концептуальные взгляды относительно общения посредством информационных компьютерных технологий. Мало изучены особенности опосредованного общения.

Библиографический список

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. Москва : ИНФРА-М, 2000. 224 с.
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург, 2005. 320 с.
3. Ковалев А.Г. Психология личности. Москва : Просвещение, 2010. 323 с.
4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва : МПСИ; Воронеж : Изд. НПО "МОДЭК", 2001. 448 с.
5. Психология и этика делового общения / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. Москва, 2004. 415 с.
6. Социальная психология / Под ред. проф. А.М. Столяренко. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 543 с.
7. Чапаева П.О. Актуальные проблемы психологии общения // Молодой ученый. 2018. № 12 (198). С. 137-141.
8. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
9. Шадриков В.Д. Понимание: концептуальные модели. Москва : ИП РАН, 2021. 209 с.

УДК 159.9

М.А. Мозговая

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О СПОСОБНОСТИ К САМООЦЕНКЕ

Аннотация. Поставлен вопрос о самооценочных способностях подростка как регулирующих механизмах его поведения. Анализируется место самооценки подростка в его внутреннем мире. Представления подростков о способности к самооценке рассматриваются в консультативном аспекте в работе школьного психолога.

Ключевые слова: самооценка, подростковый возраст, способности, мир внутренней жизни, школьный психолог, психологическое консультирование.

М.А. Mozgovaya

ADOLESCENTS' IDEAS ABOUT THE ABILITY TO SELF-ESTEEM

Abstract. The question of a teenager's self-esteem abilities as regulating mechanisms of his behavior is raised. The place of a teenager's self-esteem in his inner world is analyzed. The ideas of adolescents about the ability to self-esteem are considered in a consultative aspect in the work of a school psychologist.

Keywords: self-esteem, adolescence, abilities, the world of inner life, school psychologist, psychological counseling.

Подростковый возраст -важный и трудный этап в жизни каждого человека. Как отмечает В.Д. Шадриков [Шадриков, 2006, с. 88], внутренняя жизнь подростка определяется двумя факторами: становлением морального сознания и половым созреванием. Именно в это время происходит переосмысление ценностей, идеалов, жизненных перспектив, а главное формируется мировоззрение. Школа в этот период играет важную роль, так как для подросткового возраста характерно становление сознания и самосознания личности, а поведение человека регулируется его самооценкой, которая представляет собой центральное образование личности. Самооценка на данном этапе развития принимает более отчетливый характер, ведь подросток озабочен тем, как он воспринимается окружающими. Оценивание самого себя складывается при межличностном взаимодействии, имеющейся обратной связи и вследствие разных видов деятельности юного человека. Изучение проблемы самооценки, является очень важной с точки зрения практической психологии, и прежде всего, в области психологического консультирования в школе. Самооценка является важным регулятором поведения личности в подростковом возрасте. Как показывают исследования Г.А. Суворовой, выделившей ключевые проблемы психологического консультирования в образовании [Суворова, 2019], конечной целью консультативного процесса в образовании является поиск именно психологических механизмов регуляции поведения личности. И именно изучение условий, влияющих на развитие адекватной самооценки ребенка, в этот период значимо для формирования чувства собственного достоинства у подростка. Именно это и определяет актуальность исследования.

Объектом исследования является самооценка детей подросткового возраста. Предметом исследования являются представления подростков о способности к самооценке. Целью исследования является выявление представлений подростков о самооценке.

О психофизиологии детей подросткового периода. Средний школьный возраст принято называть подростковым, так как смена одного этапа жизни другим не имеет четких хронологических границ, то ее часто определяют совершенно по-разному. Многочисленные периодизации психического развития личности определяют подростковый возраст как отрезок жизни человека от 11-12 до 14-15 лет - время, которое часто называют переходным возрастом и традиционно считают одним из наиболее переломных и критических периодов. Именно в этот момент жизни ребенок делает решающий шаг в завершении своего детства и переходит к новому этапу психического развития, который прямо и непосредственно подготавливает его к самостоятельной трудовой жизни [Божович, 2009].

Л.С. Выготский указывал на то, что особенностью переходного периода является несовпадение трех точек созревания: органической, половой и социальной. Социальная личность подростка, его организм находятся еще в процессе формирования и развития, в то время как этап половой зрелости уже завершен. Лев Семенович считал этот возраст самым трудным и запутанным для изучения и исследования, так как «это возраст, который для правильного понимания его особенностей требует учета тонких, подчас микроскопических изменений и различий» [Выготский, 2021, с. 71].

Подростку хочется быть самостоятельным, ощущать свою значимость и авторитет в глазах окружающих людей. Характерной особенностью детей данного возраста является появление интереса к своей личности, возникновение потребности в знании своих особенностей и оценивание себя посредством важнейшего механизма самопознания -рефлексии. Поэтому общаясь со сверстниками, сравнивая себя с другими людьми подростки становятся способными осуществить переход на новую социальную позицию, когда важнейшей составляющей их психологического развития становится формирующееся самосознание.

Развитие самосознания и становления самооценки в подростковом возрасте является одной из важнейших проблем формирования личности ребенка. На сегодняшний день существует большое число точек зрения, теорий и концепций, рассматривающих основные подходы к пониманию данного конструкта, его структуры, функций и условий формирования.

Основные направления изучения самооценки в трудах отечественных и зарубежных психологов.

Отсутствие единой, точной трактовки самооценки, различие в методах исследования и измерения данного феномена говорят об отсутствии общей теории самооценки. Задаваясь вопросом что такое самооценка, многим ответ покажется очевидным, но для каждого он будет включать свои определенные показатели: оценку себя самого, своей деятельности, своей социальной значимости в коллективе, отношения сверстников и значимых взрослых к собственной личности. В психологической литературе мнения авторов расходятся во взглядах, является ли понятие «самооценка» синонимом «самоотношению», «самоуважению», «чувству собственного достоинства», либо оно включается в более широкое концептуальное образование, такое как «теория личности».

В зарубежной психологии проблеме самооценке посвящены труды У. Джеймса, Р. Бернса, Ч. Кули, З. Фрейда, Э. Эриксона, К. Роджерса, которые в своих работах занимались изучением онтогенеза данного конструкта, изучали закономерности его формирования. По их мнению, термин самооценки не самостоя-

телен, а включен в более обширную теорию личности, и является частью сложной структуры «Я- концепции», которая объединяет различные представления индивида о себе, оценку своей личности.

У. Джеймса можно назвать одним из первых исследователей начавших разрабатывать проблематику «Я- концепции», благодаря которому в психологической литературе впервые появляется термин «самооценка», представленный в двух разновидностях: самодовольство и недовольство собой. Именно У. Джеймс заложил основу самоуважения, как математического отношения способностей личности к уровню ее притязаний, тем самым указав, что для оптимизации самооценки, человеку необходимо увеличить собственные достижения либо уменьшить уровень своих притязаний [Дубровина, 1995, с. 96].

Самооценка в представлении З. Фрейда и других зарубежных психологов, разделявших его точку зрения, представляет собой механизм, дающий человеку возможность согласовывать свои внутренние требования к самому себе с внешними условиями. Процесс самооценивания, по мнению Фрейда, является результатом идентификации личности с собственным эго- идеалом [Rosenberg, 1965].

Карен Хорни, одна из последовательниц З. Фрейда, высказывалась о том, что личность ощущает свою ценность лишь в том случае, если она соответствует «Я- идеалу», а все что не соответствует этому вымышленному образу, является не значимым, вызывает презрение, ощущение малоценности и способствует усилению внутриличностного конфликта [Роджерс, 2001].

Представители символического интеракционизма Ч. Кули и Д. Мид рассматривали личность в контексте социального взаимодействия и определяли самооценку как оценочный компонент суммы всех установок личности на саму себя либо отдельных ее оценок в конкретной социальной ситуации [Роджерс, 2001]. Согласно М. Розенбергу, самооценка личности складывается из набора ценностей, убеждений и идеалов, результатом которых является процесс сравнения себя с другими, а социальные факторы имеют чрезвычайно важное значение для формирования данного конструкта у индивида. Социологом был разработан широко используемый психологический инструмент для измерения самооценки «Шкала самооценки Розенберга (RSES)» [Rosenberg, 1965].

А. Маслоу, представитель гуманистического направления, считавший потребность в самоуважении одной из основных потребностей индивида, указывал на то, что нормальной является лишь самооценка, основанная на реальных знаниях, умениях, способностях человека [Роджерс, 2001]. К. Роджерс, предложивший феноменологический подход рассмотрения самооценки, огромное внимание уделял вопросам формирования данного конструкта, а также его роли в становлении личности.

Отечественные исследования, посвященные изучению самооценки основываются на работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, рассматривающих данный конструкт, в качестве компонента сознания и самосознания личности. По мнению Л.С. Выготского, становление личности не может происходить без формирования самосознания и эти процессы внутренне взаимосвязаны и именно в детском возрасте закладывается, устойчивое, обобщенное, не зависящее от ситуации, но при этом дифференцированное отношение ребенка к себе [Выготский, 2021]. С.Л. Рубинштейн считал, что в подростковом возрасте запускается процесс углубленного самопознания, которое соединяется с самооценкой, обладающей в данный период жизни рядом особенностей, таких как неустойчивость, обобщенность, направленность на внутреннее психологическое содержание. Им подчеркивалась детерминация самооценки личности общественными отношениями, а ее уровень, по его мнению, определяется вкладом человека в общественное дело [Рубинштейн, 2020]. А.Н. Леонтьев утверждал, что данный конструкт является мотивом, побуждающим личность соответствовать уровню ожиданий и требований окружающих и помимо когнитивного компонента самооценке добавлял эмоциональный аспект [Леонтьев, 1975]. Приведенные выше методологические основы послужили научной базой для отечественных авторов, каковыми являются Л. И. Божович, Л. В. Бороздина, Т. В. Галкина, А. В. Захарова, О. Н. Молчанова, В.С. Мухина, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др. при исследовании данного психологического феномена.

Феномен самооценки. Несмотря на то, что изучением данного конструкта занимались многие исследователи, по сей день не существует единого определения данному термину ни в зарубежной, ни в отечественной литературе. Существующее многообразие подходов понимания сущности данного психологического феномена, что говорит о его сложности и разносторонности. Осуществив теоретический анализ имеющихся источников мы ознакомились с определениями самооценки, встречающиеся в работах У. Джеймса (2020), Р. Бернса (1986), Н. Брандена (2021), Л. С. Выготского (2010), Т. В. Галкина (2011), И. С. Кон (1978), А. И. Липкиной (1976), О. Н. Молчановой (2020), А. А. Реана (2002), С. Л. Рубинштейна (2020), В. В. Столина (2014), А. В. Захаровой (1989), с целью выявления структуры данного образования личности.

При изучении описания феноменологии самооценки, определения закономерностей ее возникновения и способов развития данного конструкта мы опирались на работы О.Н. Молчановой. Самооценка, в ее изложении, представляет собой способность человека составлять определенное суждение о ценности,

значении или качестве своих действий, поступков, сторон личности. Данный конструкт объединяет в себе процесс и результат сравнения представлений личности о себе с внутренними стандартами [Молчанова, 2020]. Критериями для оценивания могут выступать способности и достижения других людей, собственные идеалы и качества, существующие социокультурные нормы, оценки, полученные от окружающих людей и многое другое.

Структура самооценки, практически всеми исследователями, представлена в единстве двух компонентов- когнитивного-знание субъекта о себе, и эмоционального- его отношение к себе. Общаясь с другими людьми, человек получает знания о собственной персоне, а они в свою очередь порождают эмоциональную реакцию, интенсивность которой зависит от важности данных знаний. Важная роль в процессе становления самооценки принадлежит рефлексии, являющейся одним из способов самопознания. Л. С. Выготский указывал на то, что человек становится способным наблюдать себя со стороны собственных чувств, а также внутренне дифференцировать Я действующее, рассуждающее и оценивающее, именно благодаря рефлексии [Джеймс, 2020, с. 27]. Начиная, появляясь в раннем возрасте, рефлексия оформляться как новообразование личности в подростковый период.

А.В. Захарова подчеркивала, что в период формирования личности ребенка, самооценка является важнейшим регулятором его активности в учебе, деятельности, общении, труде, а следовательно, от способности адекватно оценивать себя будет зависеть его дальнейшая успешность [Захарова, 1989].

Организация исследования и предварительные выводы. Цель нашего исследования заключалась в выявлении сформированности у детей подросткового возраста знаний о феномене самооценки. В исследовании, организованном на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 956», принял участие 41 подросток в возрасте 11– 13 лет. Нами был разработан экспресс-опрос для подростков, при помощи которого респондентам предлагалось ответить на вопрос: что такое самооценка? На основании полученных результатов были составлена таблица (Таблица 1), в которой указаны ответы детей и их количество. По результатам экспресс-опроса были сделаны выводы о сформированности представления о данном психологическом образовании у исследуемых подростков.

Таблица 1.

Результаты экспресс-опроса подростков о самооценке

№	Ответы подростков	Количество ответивших
1	Это то, как человек оценивает себя	14
2	Это то, как человек к себе относится	8
3	Это то, что думает о себе человек	5
4	Это, то каким себя видит человек-	4
5	Это то, как человек оценивает свои личные характеристики	1
6	Это, когда человек оценивает свои качества	5
7	Это, когда ты себя любишь	1
8	Не знаю	3

После проведения исследования и анализа полученных данных выявлены следующие результаты. Основная масса подростков -14 человек, высказались, что под данным феноменом скрывается оценка человеком самого себя, а 8 человек написали, что это отношение человека к себе. Следующие по количеству ответы, о том, что под самооценкой понимается мысли человека о себе- 5 человек и 5 человек определяет ее как оценку собственных качеств. 4 подростка высказали, что самооценка — это то, каким видит себя человек, 1- то, как человек оценивает личные характеристики и 1 ребенок посчитал, что это любовь к себе. 3 подростка затруднились высказать собственные мысли, написав, что они не знают определения самооценки.

Полученные в результате нашего исследования данные свидетельствуют о несформированности у детей подросткового возраста представления о понятии самооценки. Участники опроса имеют лишь разрозненные сведения об одном из важнейших образований данного сенситивного периода, а некоторые дети вообще не понимают его сути. Ребенок, не имеющий четкого представления о себе, не способный определять границы своих возможностей и способностей, а также не умеющий анализировать правильность полученных оценок от окружающих гарантированно столкнется с проблемой адекватности самооценивания собственной личности. Э. Эриксон высказывался, что несформированность тех или иных образований на определенной возрастной стадии неизбежно приведет к деформации процесса личностного развития в дальнейшем.

Поэтому, мы считаем очень важным чтоб на данном этапе развития ребенку была оказана консультативная помощь со стороны школьного психолога или учителя, которые бы научили ребенка понимать значимость и уникальность собственной личности. Показали бы подростку, что нужно находить собственные сильные стороны и качества, ценить себя, а главное, уметь правильно воспринимать мнения

других людей о себе, не подстраиваясь под них, и реально смотреть на вещи. Ребенок сможет научиться ценить себя только обладая знаниями о своей личности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 400 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. Санкт-Петербург : Питер, 2021. 224 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. Детская психология. Москва : Эксмо, 2010. 1136 с.
4. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. Москва : ИП РАН, 2011. 458 с.
5. Джеймс У. Психология. Москва : Амрита-Русь, 2020. 448 с.
6. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. Москва : МПА, 1995. 376 с.
7. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 5-14.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 304 с.
9. Молчанова О.Н. Психология самооценки. Москва : Юрайт, 2020. 308 с.
10. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 414 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва : АСТ, 2020. 720 с.
12. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системно-генетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
13. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. Москва : Университетская книга. 2006. 392 с.
14. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 528 с.
15. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-image. Princeton : PUP, 1965. 326 с.

УДК 159.9

С.В. Мурафа

ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В РАБОТЕ СО СПОСОБНЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье представлены особенности психологического консультирования по вопросам работы со способными детьми при разных формах обучения. Консультационная деятельность в работе с одаренными детьми и с детьми, имеющими ярко выраженные способности требует особого внимания всех специалистов образования. Сделан акцент на профессионально значимые качества психолога консультанта, на соблюдение профессиональной этики.

Ключевые слова: консультирование, одаренность, способности, профессиональная этика.

S.V. Mooreafa

FEATURES OF THE CONSULTING ACTIVITY OF A SCHOOL PSYCHOLOGIST IN WORKING WITH CAPABLE CHILDREN

Abstract. The article presents the features of psychological counseling on working with capable children in different forms of education. Consulting activities in working with gifted children and with children with pronounced abilities require special attention of all education specialists. The emphasis is placed on the professionally significant qualities of a consultant psychologist, on compliance with professional ethics.

Keywords: consulting, giftedness, abilities, professional ethics.

Задача по выявлению способностей детей и их педагогической поддержки в последние годы выделяется как особенная задача системы основного и дополнительного образования, являющаяся не менее значимой, чем обеспечение возможности равного доступа к качественному образованию. Для социальных условий, в которых будет развиваться ребёнок, требуются специальные факторы такие, как: культурные, экономические, семейные, национальные и этнические. Школьный психолог в своей работе со способными детьми обязательно должен их учитывать.

Школьный психолог выполняет несколько видов деятельности, в том числе и консультационную. Консультационная деятельность в работе с одаренными детьми и с детьми, имеющими ярко выраженные способности требует особого внимания. И здесь помощь психолога особенно заметна и значима.

Существуют три формы работы со школьниками, имеющие выраженные способности. При каждой форме обучения запрос на консультационную деятельность психолога высок.

Форма обучения в условиях образовательной школы. Учеба одаренного и талантливого ребенка проходит в общеобразовательной школе на основе принципов индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса с помощью индивидуального учебного плана и по программам отдельных предметов, с использованием современных технологий. Большую роль в индивидуализации играет учитель или наставник, который готов помочь ему с индивидуальной работой, основываясь на развитии его способностей и возможностей к самоопределению, а также к самоорганизации.

Форма обучения ребёнка в системе дополнительного образования. Дополнительное образование доступно каждому школьнику, которому предоставляется возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных предпочтений. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет и даёт возможность решать одну из основных задач дополнительного образования: выявление, развитие и поддержку одаренных детей. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений такого типа дает возможность удовлетворять запросы и требования определенных учеников, применяя потенциал их свободного времени: обучение ребёнка в индивидуальном или в микрогруппах по программе творческого развития в разных направлениях; работа в режиме наставничества, где самим наставников является учёный, специалист высокого класса; спортивные секции, школьные лагеря, творческие кружки, студии, лаборатории, музейно-краеведческая деятельность; интеллектуальные марафоны, олимпиады, фестивали; детские научные семинары и конференции.

Формы обучения в условиях школ, которые ориентируются на работу с одарёнными учениками. В таких школах создаются специальные учебные программы, которые ориентируются на обучение одаренных детей. Каждая программа должна отвечать своим требованиям, которые сформулированы и опираются на психологические особенности детей: изучение глобальных проблем и тем, что учитывает интерес к будущему развитию; использовать в обучении междисциплинарный подход на основе интеграции тем и проблем, которые относятся к разным сферам знания. Это позволяет стимулировать одаренных детей к расширению и углублению собственных знаний, а также совершенствовать свои способности и находить решения на разных типах знаний; поддержка и развитие самостоятельности в обучении; изучение проблем, по типу открытости, которые позволяют учитывать склонности учащихся к исследовательскому типу поведения, и сформировать их навыки с методами к исследовательской работе; учитывать интерес ребёнка, чтобы он сам выбирал углубленное изучение предмета; индивидуальная психологическая поддержка для каждого одарённого, способного ребёнка.

При всех формах обучения способных, одаренных детей необходимо проведение психологом консультаций: для педагогов, родителей по вопросам применения различных образовательных технологий по развитию способностей обучающихся. Развитие способностей детей в образовательной среде является актуальным для современного образования и развития общества [Мурафа, 2018].

Важной, профессионально значимой задачей при этом является соблюдение этических правил при консультировании, не зависимо с какой категорией работает психолог. Практические опросы показывают, что существует достаточно много случаев по несоблюдению этических правил психологами, приводящие в последствие к конфликтам.

Исследование, проведенное в 2016 году среди психологов образования РФ (155 психологов, из 12 регионов РФ) выявило основные трудности, возникающие у психологов образования в процессе профессиональной деятельности, связанные с различными этическими ситуациями: отсутствие описанных регламентов поведения специалиста в ситуации этических дилемм; определение объёма и качества предоставления информации о результатах диагностики; обсуждение возможности нарушения принципов конфиденциальности; отсутствие единого реестра рекомендованного диагностического инструментария; границы профессиональной компетентности педагога-психолога; незнание и/или несоблюдение специалистами этического кодекса педагога-психолога; взаимодействие педагога-психолога с родителями (законными представителями) обучающихся; регламент консультирования в сети интернет; вопрос о проведении супервизии профессиональной деятельности психологов образования [Умняшова, 2016].

Выявленные проблемы так или иначе касаются консультационной деятельности психолога в образовании при работе с разными категориями обучающихся, с их законными представителями [Суворова, 2019]. Можно выделить наиболее типичные проблемы, на которые жалуются родители: проблема с обучением, даже у способных детей; личностные особенности ребенка; нарушение межличностных отношений со сверстниками и взрослыми (чаще учителями).

Консультационная работа с одаренными, способными детьми должна быть прежде всего направлена на понимание, изучение индивидуальных особенностей и предполагаемых возможностей ребенка. Ро-

дители таких детей чаще ждут профессиональной помощи от психологов, при возникновении поведенческих проблем, сложностей с учебой, достижений и предъявляемых требований.

Необходимо также знать психологам различия в консультировании при разных формах обучения школьников, с учетом их индивидуальных способностей и особых возможностей здоровья, где большую роль имеет изучение физических возможностей учащихся для обучения [Мурафа, 2017].

При работе психолога с одаренными, способными детьми значимую часть своей деятельности психолог должен направлять на консультацию родителей, учителей. Таким детям необходимы благоприятные условия для развития своих способностей, индивидуализация по стимулированию способностей, минимизация неблагоприятных социальных факторов.

Библиографический список

1. Мурафа С.В. Особенности психологического консультирования родителей, имеющих детей с ОВЗ // Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся : Сборник научных трудов / Под ред. Г.В. Новикова, И.Б. Умняшова. Москва : МГППУ, 2017. С. 100-108.
2. Мурафа С.В. Практика развития одаренности // Психология творчества и одаренности: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Москва, 20–21 апреля 2018 года / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. Москва : МПГУ, 2018. С. 414-420.
3. Умняшова И.Б., Гильяно А.С., Кузнецова А.А., Новикова Г.В., Мурафа С.В. Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ // Вестник практической психологии образования. 2016. Т. 13. № 2. С. 19–26.
4. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.

УДК 159.9

Г.А. Суворова

СПОСОБНОСТИ В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Аннотация. Рассматриваются работы по системогенезу способностей в консультативной деятельности психолога. Анализируется три аспекта. Первый - системогенез деятельности и способностей в образовании; второй - системогенез способностей и исследование мысли человека; третий - системогенез способностей и одаренности в школьном и дополнительном образовании, а также в профессиональной деятельности. Предлагается типология задач на развитие девяти основных психических функций (процессов) - ощущений, восприятия, внимания, память, воображение, представление, мышления, речи и психомоторики, разная степень интеграции и разная выраженность которых в интеллекте характеризует общие способности.

Ключевые слова: способности, деятельность, мысль, системогенез, задача, школьник, ученик, студент, практический психолог.

G.A. Suvorova

ABILITIES IN THE CONSULTING ACTIVITY OF A PSYCHOLOGIST

Abstract. Works on the systemogenesis of abilities in the counseling activity of a psychologist are considered. Three aspects are analyzed. The first one is the system genesis of activity and abilities in education; the second - the system genesis of abilities and the study of human thought; the third is the system genesis of abilities and giftedness in school and additional education, as well as in professional activities. A typology of tasks for the development of nine basic mental functions (processes) is proposed - sensations, perception, attention, memory, imagination, representation, thinking, speech and psychomotor skills, different degrees of integration and different severity of which in the intellect characterize general abilities.

Keywords: abilities, activity, systemogenesis, thought, task, schoolboy, student, practical psychologist.

Системогенез деятельности и способностей в образовании. В настоящее время отечественная психология находится на новом этапе своего развития. Это этап сформировавшейся системогенетической (функционально-генетической) парадигмы в фундаментальной и прикладных областях научного знания, это этап развития системы психологического знания о человеке, его деятельности и способностях во внутреннем мире. Создателем и научным руководителем системогенетического подхода является Владимир Дмитриевич Шадриков, видный ученый, теоретик-методолог, основатель и руководитель одной из

ведущих научных школ в современной России. Именно система взглядов видного российского ученого, ученого-методолога в отечественной психологической науке на пути решения проблем психологии развития, обучения и воспитания Человека, представленная в его фундаментальных трудах- статьях и монографиях сформировала методологию системогенетического подхода в психологии. В его трудах и трудах его талантливых учеников, работающих в разных регионах России и за рубежом, это направление разрабатывается с 1979 г. по настоящее время. Следует отметить тот факт, что началом формирования системогенетической парадигмы в отечественной психологической науке следует считать именно 1979 г., когда выходит в Ярославском государственном университете учебное пособие В.Д. Шадрикова «Психологический анализ деятельности (системогенетический подход)» [Шадриков, 1977] и в Институте психологии Академии наук СССР в 1982 г. выходит монография «Проблемы системогенеза профессиональной деятельности» [Шадриков, 1982]. «Ярославские корни» теории системогенеза деятельности и теории способностей превратились уже в Москве в «древо» теории. Сам ученый определяет системогенез как «...процесс формирования системы» [Шадриков, 1982, с. 30].

На протяжении длительного периода им разрабатывались психологические проблемы деятельности и способностей человека, которые оформились в теорию системогенеза деятельности [Шадриков, 2013] и теорию системогенеза способностей [Шадриков, 2009; Шадриков, 2019].

В 2009 г. в МПГУ и в ПЕРСЭ вышел научный очерк про системогенез деятельности и способностей человека [Суворова, 2009а]. В 2010 г. выходит статья «О системогенетическом подходе в психологии» [Суворова, 2009б]. В 2006, 2015 и в 2019 гг. выходит монография «Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании системогенетическая парадигма» [Суворова, 2019].

Системогенез способностей и исследование мысли человека. С 2003 г. по настоящее время в Ярославле проводятся конференции, на которых обобщается опыт исследований в рамках теории системогенеза деятельности и способностей, выполненных в научной школе академика РАО В.Д. Шадрикова и обсуждаются перспективы дальнейшего развития школы на основе консолидации усилий ученых разных направлений российской и зарубежной науки. В ряде научных публикаций отмечается, что стратегии системогенетического подхода в психологии являются основой психологических инноваций в образовании. Все работы Шадрикова В.Д. попали в эпицентр инноваций.

В 2011 г. коллектив авторов под научным руководством В.Д. Шадрикова выпускают книгу «Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников». Они показывают, что от профессионализма Педагога и Психолога зависит развитие, воспитание и обучение Ученика нового поколения, его личностное и профессиональное самоопределение. Они ставят вопрос о деятельностной теории обучения и внутренних условиях обучения Ученика - развивающихся способностях [Профессионализм..., 2011].

В 2014 г. выходит монография «Мысль и познание», в которой развивается далее теория системогенеза способностей, подчеркивается взаимосвязь познавательных процессов с мыслью и через мысль обозначаются взаимопереходы от образа к представлению и далее к воображению и к мышлению в понятиях. Ученый раскрывает отношения между мыслью и словом, в котором эта мысль выражается, анализирует мысль как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию и процесс интеллектуализации мысли и образа. Он обосновывает связь процессов порождения мысли со способностями человека [Шадриков, 2014].

В 2016 г. в Москве выходит новая монография «Эволюция мысли. Как человек научился мыслить», в которой понятие «мысль» вводится в число базовых психологических категорий, высказывается суждение о структуре мысли, рассматриваются основные пути порождения мыслей и обосновывается сущность процесса научения мышлению через освоение интеллектуальных операций [Шадриков, 2016]. Ученый пишет о том, что структура мысли «... включает три компонента: содержание, потребность и переживание. В единстве трех выделенных компонентов мысль предстает как живое знание [Шадриков, 2016, с. 13]. И далее - «Мысль рождает мыслящий человек, реализующий свои способности, в структуру которых входят интеллектуальные операции. Научение мышлению идет через освоение этих операций» [Шадриков, 2016, с.121].

В 2017 г. в г. Москва выходит монография «Неокогнитивная психология», в которой задан новый неокогнитивный ракурс рассмотрения проблем когнитивной психологии: мысль и ее представленность в психических процессах обосновывается как основная категория психологической науки и как «исходная единица психической деятельности», именно она конкретизирует когнитивную составляющую внутреннего мира человека» [Шадриков, 2017].

В 2019 г. выходит монография «Мысль и понимание. Понимание мысли», в которой рассматриваются отношения мысли, понимания и мышления. Ученый пишет, что мысль выступает как содержатель-

но-потребностно-эмоциональная субстанция и этим она отличается от информации, а технические устройства, реализующие познавательные функции - от интеллекта человека [Шадриков, 2019].

Именно «развивающееся мышление» формирует структуру интеллекта ученика, утверждает В.Д. Шадриков. В.Д. Шадриков описал интеграцию в структуре интеллекта трех когнитивных способностей, когнитивных функций - восприятия, мышления и памяти [Шадриков, 1985; Шадриков, 2019]. Подход к интеграции семи когнитивных (познавательных) способностей ученика в структуре мышления описан в [Суворова, 2019]. Мы выделили пять функциональных систем человека: система зрения, система слуха, система обоняния, система вкуса, система осязания. На самом деле их гораздо больше. И выделили девять психических функций: ощущение, восприятие, память, представление, воображение, внимание, мышление, речь, кинестетика, т.е., психомоторики (реакции, движения, мышечная активность) [Суворова, 2020a]. Эти психические функции по названным модальностям мы закладываем в формулу интеллекта, имея ввиду качественные характеристики (см. таблицу № 1).

Таблица 1.

Психические функции ученика по разным модальностям

Модальность (ведущий анализатор)	Вид психического когнитивного процесса (психической функции)*								
	1 Ощуще- ние (О)	2 Восприя- тие (В)	3 Память (П)	4 Пред- ставление (Пр)	5 Вообра- жение (Во)	6 Внима- ние (Вн)	7 Мыш- ление (М)	8 Психомо- рика (Пс)	9 речь
Зрительная (З)	+	+	+	+	+	+	+	+	письмен- ная
Слуховая (С)	+	+	+	+	+	+	+	+	устная
Тактильная (Т)	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Обонятельная (О)	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Вкусовое (В)	+	+	+	+	+	+	+	+	-

Таким образом в интеллекте интегрируются все когнитивные функции ученика (ощущение, восприятие, память, воображение, представление, внимание, мышление, психомоторика, речь). Объединяющим началом в интеллекте ученика может быть разный системообразующий фактор в разных типах учебных задач на разных ступенях обучения, в качестве которого может выступать любая психическая функция по любой из модальностей (зрительной, слуховой, тактильной, обонятельной, вкусовой, др.). Подробно все характеристики психических функций даны в [Суворова, 2020б].

Следует отметить, что все высшие психические функции имеют системное строение, представляют собой целостные системные образования, и сопоставимы не с отдельными центрами мозга, а с мозгом в целом, с его структурой, с мозговой организацией. Все психические функции имеют «строение», они развиваются и распадаются. Именно поэтому развивающееся мышление и характеризует интеллект ребенка.

Системогенез способностей и одаренности в школьном и дополнительном образовании, а также в профессиональной деятельности. Психология консультирования представляет собой новый вид деятельности психолога, которое в настоящее время бурно развивается. Какова теоретическая основа профессиональной деятельности психолога- консультанта? Противоречивое состояние психологической науки и не прекращающиеся споры ученых о предмете психологии ставят перед психологами-практиками, ведущими консультирование по различным проблемам в образовании, важнейший вопрос: как понимается психологическая сущность человека, ребенка, родителей, педагога? Это центральный вопрос в консультативной деятельности школьного психолога. Это один из труднейших вопросов, считает Б.Ф. Ломов. И он дает ответ на этот вопрос: психологические качества человека целесообразно рассматривать как функциональные. И считает, что именно с понимания психологических качеств как функциональных качеств и начинается развитие научной психологии [Ломов, 1984].

Зинченко Ю.П. в своей публичной интернет- лекции «Как знание психологии спасает в мегаполносе» отмечает риски и перспективы цифрового общества и поднимает вопрос о психологической гигиене личной жизни в мегаполносе. К рискам цифрового общества Ю.П. Зинченко относит следующие: 1. Трансформация социальных отношений и перенос общения в виртуальную среду, в соц. Сети (недостаток непосредственного отношения со взрослым в семье.). 2. Воздействие на массовое сознание через интернет-пространство (кибермошенничество). 3. Коммерциализация социальных отношений.

Он выделяет психологические механизмы влияния цифрового общества на массовое сознание. Это заражение и подражание (эти эмоционально-аффективные формы всегда были, и они говорят о эмоциональных способностях), а также внушение и убеждения (когнитивные формы воздействия, то же всегда были, они говорят о познавательных способностях). Но в условиях цифрового общества они обострились. Но Человек все равно остается человеком в цифровом обществе. Как сохранить психическое здоровье? Как сохранить психологическое благополучие? Диагноз психического расстройства может поставить

только профессиональный психиатр. Где грань работы психолога и психиатра? Психиатр работает с неврастенией, синдромом хронической усталости, тревожными расстройствами, депрессией, паническими расстройствами, различными зависимостями. Здесь как раз и проходит грань.

В 2018 г. вышла статья «О деятельностном подходе в системогенетической парадигме к психологическому консультированию в образовании: теория и практика» [Суворова, 2018], в которой психологическое консультирование рассматривается как инновационное направление, связывающее в систему всех субъектов образования.

Теоретическое обоснование многих консультативно-психологических процессов в образовании возможно с использованием трех моделей деятельности и способностей В.Д.Шадрикова: модели функциональной психологической системы деятельности (фПСД), модели функциональной психологической системы способностей (фПСС), модели функциональной системы деятельности на уровне способностей (фСДС). Эти модели опубликованы в разное время и в разных источниках и дают основания проводить исследования деятельности и способностей человека -учителя, ученика, родителей, психолога, а также их одаренность с единых теоретико-методологических позиций и внедрять результаты в практику.

«Деятельность - человеческая форма активности, выражающаяся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности» [Профессионализм..., с. 131].

Модель фПСД является универсальной моделью, с ее использованием можно исследовать, описывать, диагностировать разные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую профессиональную (разные виды), исследовательскую, проектную, др. Эта модель может служить основанием для описания и поведения субъектов образования, если поведение понимать так, как понимал его С.Л.Рубинштейн: «Под поведением разумеют определенным образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма с окружающей средой» [Рубинштейн, 1989, с. 120]. Модель фПСД показывает, как объединяются в систему все составляющие поведения (деятельности): мотивация поведения (деятельности), целеобразование, программа поведения (деятельности), принятие решений, индивидуальные качества, которые становятся деятельностно-важными качествами - ДВК (учебно-важными качествами УВК, профессионально-важными качествами ПВК). Поступок характеризует нравственный аспект деятельности.

Модель фПСС уже включает свойства функциональных и операционных механизмов, последние из которых реализуются деятельностью.

Модель функциональной системы деятельности на уровне способностей (фСДС) иллюстрирует, как в «режиме взаимодействия» конкретные способности восприятия, воображения, представления, памяти, мышления, сенсомоторики взаимодействуют «при совершении конкретного действия».

В понимании способностей мы стоим на точке зрения В.Д.Шадрикова: «Способности есть конкретное проявление психической функции» [Шадриков, 2009, с. 384].

Предметом диалога субъектов психологического консультирования в образовании является мир внутренней жизни, который включает в себя способности желать и хотеть (мотивационные процессы через функциональную систему мотивации показывают нравственные устои личности), способности познавать (которые через функциональную систему реализуют познание и познавательные качества личности), способности чувствовать и переживать (которые через функциональную систему эмоций и переживания характеризуют эмоциональные качества личности).

Есть ли у нас единство в понимании «трех китов образования»- развития, обучения и воспитания ребенка? Его нет. Ребенок в любой среде, включая цифровую, обучается, развивается, воспитывается взрослыми. Если мы встанем на инновационную позицию в понимании научения, то научиться ребенок может, если у него сформирована функциональная психологическая система деятельности (по В.Д. Шадрикову). Если понимать развитие как развитие способностей, то центральной становится проблема способностей. Пути развития способностей и формирования интеллекта наиболее изучены в работах системогенетического подхода.

Мы предлагаем 9 критериев выделения интеллектуальных задач на развитие способностей учащихся школы в работе школьного психолога. Критерий 1. Системообразующей функцией является сенсорно-перцептивные процессы - ощущение, которые подтягивают к себе все остальные психические функции. Критерий 2. Системообразующей функцией является сенсорно-перцептивные процессы - восприятие, которые подтягивают к себе все остальные психические функции. Критерий 3. Системообразующей функцией является память, которая подтягивает к себе все остальные психические функции. Критерий 4. Системообразующей функцией является мышление, которое подтягивают к себе все остальные психические функции. Критерий 5. Системообразующей функцией является представление, которое подтягивают к себе все остальные психические функции. Критерий 6. Системообразующей функцией является воображение, которое подтягивают к себе все остальные психические функции. Критерий 7. Системообразующей функцией является внимание, которое подтягивает к себе все остальные психические функции.

Критерий 8. Системообразующей функцией является психомоторика, которая подтягивает к себе все остальные психические функции. Критерий 9. Системообразующей функцией является речь, которая подтягивает к себе все остальные психические функции.

Все функции, процессы надо рассматривать по разным модальностям. Когнитивные способности (включая речевые) и психомоторика имеют разные показатели продуктивности (точности, надежности, производительности). Выделенные критерии интеллектуальных задач требуют уточнения в практической работе учителя и школьного психолога. Представляется перспективной для консультирования работа по подбору методик оценки продуктивности девяти психических когнитивных функций и процессов (ощущений, восприятия, памяти, представления, воображения, внимания, мышления, психомоторики, речи) по 5 модальностям (зрительной, слуховой, тактильной, обонятельной, вкусовой).

Библиографический список

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984.
2. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под науч. ред. В.Д. Шадрикова. Москва : Логос, 2011. 168 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва : Педагогика, 1989. 488 с.
4. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей человека как направление исследований в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова. Москва : ПЕР СЭ, 2009а. 35 с.
5. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей человека. Москва : ПЕР СЭ, 2009б. 35 с.
6. Суворова Г.А. О деятельностном подходе в системогенетической парадигме к психологическому консультированию в образовании: теория и практика / Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть 1. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. С. 37-43.
7. Суворова Г.А. Об интеграции когнитивных действий в структуре способностей / Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019г.] под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. С. 99-104.
8. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
9. Суворова Г.А. Формула интеллекта ученика / В сб. Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, П.А. Сабадош. Москва, 2020.
10. Суворова Г.А. Интеллектуальное развитие школьников в процессе обучения // Школа будущего. 2020. № 5. С. 110-121.
11. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. Ярославль, 1977. 92 с.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.
13. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 3.
14. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования. Москва : Вентана Граф, 1997.
15. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. Москва : Университетская книга. Логос. 2006.
16. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. Москва : Аспект Пресс. 2007. 284 с.
17. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. Москва: ИП РАН, 2009. 656 с.
18. Шадриков В.Д. Развитие младших школьников в образовательных системах. Москва : Логос, 2011. 232 с.
19. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. Москва : Логос, 2012. 200 с.
20. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. Москва : ИП РАН, 2013. 464 с.
21. Шадриков В.Д. Мысль и познание. Москва : Логос, 2014. 280 с.
22. Шадриков В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить. Москва : Университетская книга, 2016.
23. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология. Москва : Университетская книга, 2017. 368 с.
24. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. Москва : Университетская книга, 2019. 168 с.
25. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. Москва : ИП РАН, 2019. 274 с.

Г.А. Суворова, А.С. Каймачникова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПРАКТИКУЮЩЕГО ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ

Аннотация. В современном мире образование играет важную роль в качестве сферы социальной жизни людей. Помимо этого, образование является неотъемлемым процессом становления личности, что в полной мере раскрывает взаимосвязанность общества и образования. Изучение профессии школьного психолога активно проводится в трудах следующих авторов: Шадриков В.Д., Суворова Г.А., Дружинин В.Н., Дубровина И.В. и др. Успешность и эффективность профессиональной деятельности психолога в образовании обеспечивается разным сочетанием профессионально-важных качеств, важное место среди которых занимают личностные качества. Личностные черты психолога в образовании являются социально значимыми формами поведения, которые после консультации у психолога можно развивать.

Ключевые слова: способности, профессионально важные качества психолога, психологическое консультирование, системогенетическая парадигма.

G.A. Suvorova, A.S. Kaimachnikova

PROFESSIONAL ABILITIES OF A PRACTICING PSYCHOLOGIST IN MODERN CIRCUMSTANCES

Abstract. In the modern world, education plays an important role as a sphere of people's social life. In addition, education is an integral process of personality formation, which fully reveals the interconnectedness of society and education. The study of the profession of a school psychologist is actively carried out in the works of the following authors: Shadrikov V.D., Suvorova G.A., Druzhinin V.N., Dubrovina I.V., etc. The success and effectiveness of the professional activity of a psychologist in education is ensured by a different combination of professionally important qualities, an important place among which is occupied by personal qualities. Personality traits of a psychologist in education are socially significant forms of behavior that can be developed after consulting a psychologist.

Keywords: abilities, professionally important qualities of a psychologist, psychological counseling, systemogenetic paradigm.

В современном мире профессия психолога крайне востребована для всех возрастных категорий людей. Это связано с тем, что с течением времени общество активно развивается, меняются окружающие условия. Психологи призваны помогать людям пережить личностные проблемы и двигаться дальше. Отдельного внимания заслуживают психологи в образовании. В современном мире психолог играет важную роль в системе образования, является связующим звеном в учебно-образовательном процессе. Первое серьезное исследование монографического характера по психологическому консультированию в образовании с позиций системогенетического подхода выполнено Суворовой Г.А. [Суворова, 2019]. Профессор Г.А. Суворова выделяет наиболее важные проблемные области, требующие психологического консультирования в образовании: проблемы психолого-педагогической готовности ребенка к обучению; проблемы формирования учебной деятельности и развития способностей обучающихся (проблемы психологии развития, обучения и воспитания); проблемы психологического профессионального консультирования и построению профессиональной карьеры (выбор профессии); проблемы в общении и личностных взаимоотношений; проблемы детско-родительских взаимоотношений в семье; проблемы профессиональной компетентности педагогов (Суворова Г.А., 2004-2019 гг.).

Профессор Дубровина И.В. – автор множества научных работ по практической психологии образования – определяет психологию как науку и психологию как совокупность особенностей характера, внутренний мир человека (Дубровина И.В., 1988-2016гг.) [Дубровина, 2014]. Психолог В.Н. Дружинин в своих работах рассматривает профессионально-важные качества психолога-практика (практического психолога) и психолога-исследователя (Дружинин В.Н., 1990-1999) [Дружинин, 1997].

Школьный психолог обеспечивает психологическое сопровождение учащихся, помогает детям и подросткам преодолеть эмоциональные кризисы и формировать личность. В профессии школьного психолога важен именно синтез профессиональных знаний и личностных характеристик. Профессионализм школьного психолога заключается в умении эффективно применять на практике те знания и характеристики, которые присущи его личности, для решения проблем другой личности. Профессор В.Д. Шадрин

ков дает следующее определение профессионально-важным качествам: индивидуальные качества субъекта, которые включены в процесс профессиональной деятельности и оказывают влияние на результативность ее выполнения (Шадриков В.Д., 1976-2020 гг.) [Шадриков, 2010].

В научно-психологической литературе широко ставится вопрос об определении профессионально-важных качеств (ПВК) школьного психолога, о методиках их выявления и измерения. Изучение ПВК психолога в образовании опирается на: системогенетический подход в психологии и теорию системогенеза деятельности (Шадриков В.Д., 1976-2020 гг.) [Суворова, 2010; Суворова, 2011; Суворова, 2020]; на системогенетическую концепцию психологического консультирования в образовании (Суворова Г.А., 2004-2019 гг.); на факторную теорию Кэттелла личностных черт (по Капустиной А.Н., 2001 г.) [Капустина, 2011].

В рамках исследования был использован комплексный подход. Исследование проводилось при кафедре младшего школьника МПГУ, а также в образовательных учреждениях Зеленоградского автономного округа Москвы. В исследовании участвовал двадцать один респондент, включая будущих психологов, действующих школьных психологов и людей, которые не имеют отношения к профессии психолога (три группы испытуемых). Исследование состояло из трех этапов: определение профессионально-важных по мнению испытуемых качеств психолога в образовании; определение доминирующей тенденции достижения по А. Мехрабиану (тест мотивации достижения А. Мехрабиана); исследование профессионально-важных качеств испытуемых, построение индивидуального и группового психографирования по Р.Б. Кэттеллу (факторный личностный опросник Р.Б. Кэттелла). В исследовании использовались следующие методы исследования: анкетирование, тестирование, интервьюирование, сравнение, моделирование, анализ и синтез, статистическая обработка данных.

На первом этапе исследования выявлены необходимые по мнению испытуемых ПВК психолога в образовании: эмпатия, умение слушать, самообладание, тактичность, гуманность, коммуникативность, открытость, стрессоустойчивость, наблюдательность, ответственность, отзывчивость, рефлексия, способность к самокритике, эмоциональная устойчивость, толерантность.

На втором этапе исследования определен доминирующий мотив личности у будущих психологов (избегания неудач или стремления к успеху) по методике А. Мехрабиана. По результатам проведенного тестирования, у всех испытуемых был выявлен негативный доминирующий мотив личности – избегание неудач, что говорит о необходимости развивать мотив стремления к успеху.

На третьем этапе исследования по опроснику Р.Б. Кэттелла выявлены следующие факторы, которые требуют развития у будущих психологов: А (замкнутость – общительность), В (интеллект), I (практицизм – чувствительность), L (доверчивость – подозрительность), N (прямолинейность – дипломатичность), Q1 (консерватизм – радикализм), Q2 (конформизм – неконформизм), Q4 (расслабленность – напряженность), F1 (высокая тревожность – низкая тревожность).

Также было построено психографирование личности испытуемых, оформлена сравнительная таблица по средним значениям факторов у трех групп испытуемых, оценена достоверность различий между группой будущих и действующих психологов. Не существует статистически достоверных различий у психологов на этапе подготовки к работе в образовательных учреждениях и работающих в сфере образования психологов по базовым ПВК. Для психологов в образовании предложены практические рекомендации по развитию необходимых ПВК в их будущей профессиональной деятельности. Также, было проведено индивидуальное обсуждение результатов, полученных респондентами на каждом этапе исследования, каждому испытуемому были предложены рекомендации в качестве кратких памяток.

Можно подвести итог в соответствии с проведенным исследованием, что все более востребованной становится профессиональная консультативная деятельность психолога, способствующая повышению качества образования. На современном этапе развития в каждом учебно-образовательном учреждении есть собственный штатный психолог, который оказывает профессиональную психологическую помощь и поддержку всем субъектам образовательного процесса, включая обучающихся. Каждый профессиональный психолог в образовании должен обладать определенной совокупностью профессионально-важных качеств, важное место в которых играют личностные черты психолога. Таким образом, успешное и качественное выполнение профессиональных задач психолога в образовании определяется совокупностью его профессионально-важных качеств, в число которых входят и личностные черты.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. Москва : ИНФРА-М, 1997. 256 с.
2. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. Москва : МПСУ : Изд. дом РАО, 2014. 455 с.
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. Санкт-Петербург, 2001. 112 с.

4. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
5. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии // Преподаватель XXI века. 2010. № 2. С. 128-129.
6. Суворова Г.А., Каймачникова А.С. О возможности использования методики Р. Кэттела в психологической консультации в вузе // Ярославская психологическая школа: актуальные проблемы практической психологии. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 100-104.
7. Суворова Г.А. Психология консультирования в образовании: современное состояние и перспективы развития // Преподаватель XXI века. 2011. № 1. С. 171-186.
8. Суворова Г.А. Системогенетическая парадигма в психологии и практика психологического консультирования в образовании // 125 лет Московскому психологическому обществу. Москва : МАКС ПРЕСС, 2011. С. 231-234.
9. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. Москва : Университетская книга, 2010. 319 с.

УДК 159.9

О.С. Яздовская

ДОЛЖНЫ ЛИ УЧИТЕЛЯ ИМЕТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ?

Аннотация. На основе анализа научных работ классиков отечественной и зарубежной психологии, эмпирических материалов, полученных автором предлагается рассмотреть вопрос необходимости получения школьными учителями психологических знаний.

Ключевые слова: знания, способности, сопереживание, интерес, мотив, потребности.

O.S. Iazdovskaia

SHOULD TEACHERS HAVE PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE?

Abstract. Based on the analysis of scientific works of the classics of domestic and foreign psychology, empirical materials obtained by the author, it is proposed to consider the issue of the need for school teachers to obtain psychological knowledge.

Keywords: knowledge, abilities, empathy, interest, motive, needs.

«... мыслит не мышление, чувствуют не чувства, стремится не стремление
- мыслит, чувствует и стремится человек»
А.Н. Леонтьев [Леонтьев, 1984, с. 350].

В нашем XXI веке, веке сплошного потока бесконечной информации: разноуровневой и многополярной, противоречивой и однозначной, мгновенно найденной и той, которую искать приходится очень долго, одним из источников ее получения, несмотря на мелькание такого же бесконечного количества мониторов, по-прежнему остаются школа и учитель. Может ли учитель просто механически транслировать знания своего предмета (передавать информацию) или обязан учитывать мельчайшие психологические нюансы в настроении и мотивации ученика при той же трансляции информации?

Маркова А. К., Орлов А. Б. и Фридман Л. М. констатируют, что «интерес к учению... не всегда приобретает у детей форму сознательного, активного, внутреннего познавательного интереса, который необходим для эффективной реализации методических приемов, используемых учителем» [Маркова, 1983, с. 4]. Поэтому, механически транслировать знания учитель может, но результативность проделанной работы будет на среднем уровне и ниже.

Мы знаем, что психика человека формируется под влиянием истории развития предшествующих поколений, закрепленной в генетическом коде; условий пре-, пери- и постнатального (особенно социального) периодов онтогенетического развития; следовательно, эффективность процесса познания окружающего мира зависит от того, насколько продуктивно используются данные психические ресурсы учеником и взрослыми, которые предлагают ему познавательную деятельность. Первостепенная роль отводится мотивационным ресурсам, личностно-значимым, от которых и зависит возможность, направление познавательной активности ребенка.

Учение, согласно принципам педагогики должно быть сознательным: т.е. мы должны требовать «ясного понимания ребенком того, почему, зачем надо учиться... учиться — долг ребенка» [Леонтьев,

1984, с. 377], но «не знание значения изучаемого характеризует сознательность... а тот смысл, который изучаемое приобретает для ребенка... Реально его побуждают учиться другие мотивы: может быть, он просто хочет научиться читать, писать и считать; может быть, он хочет получать пятерки, может быть, он хочет поддержать свою репутацию в семье, в классе, в глазах учителя» [Леонтьев, 1984, с. 377].

Можем ли мы, учителя, постепенно перевести второстепенные мотивы учения ребенка в познавательные. Можем, если знаем законы психологии. Так, физиологической основой интереса выступает ориентировочный рефлекс или рефлекс «Что такое?». Мы можем всегда использовать его при знакомстве с новым материалом, а также в проектной деятельности, в музейной педагогике и многом-многом другом.

Согласно психологической теории В.Д. Шадрикова [Шадриков, 1996] жизнь ребенка протекает среди четырех слов - «хочу», «можно и нельзя», «должен» - в строго указанной последовательности. В раннем дошкольном возрасте родители стремятся удовлетворить все требования ребенка. Это происходит до тех пор, пока требования ребенка адекватны его актуальным потребностям и не выходят за рамки нормы (объективной или субъективной). Как только ребенок переходит грань допустимого в поведении, общении, желаниях, взрослые произносят слово «нельзя». Следовательно, круг возможностей ребенка начинает постепенно сужаться, и мы приходим к слову «должен». Все три слова продолжают жить в психологическом портрете ребенка, периодически «выталкивая» друг друга на первый план. Тем временем «не принятые» взрослыми потребности ребенка не исчезают и не заменяются потребностями взрослых, а остаются, видоизменяются и вытесняются [Жутикова, 1988; Захаров, 1982; Ильин, 2011; Шадриков, 1996].

Как справедливо замечает В. Д. Шадриков, взрослые боятся того, что могут захотеть дети, т.к. ребенок усваивает форму социальных отношений прежде всего от близких взрослых без коррекции со своей стороны, при воспроизведении которой может произвольно вскрыть те психологические изъяны отношений и суждений, которые взрослые стараются скрыть [Шадриков, 1996]. В школе это часто выглядит следующим образом. Приведем несколько примеров [Жутикова, 1988].

Потребность ученика: «Хочу, чтобы учитель понятно объяснял новый материал» сталкивается с раздражением учителя: «Он не может понять элементарных вещей». Обычно такие неприятности сваливаются на тех детей, которым труднее сосредоточиться и воспринять что-либо, чем остальным. Внимание детей в младших классах очень отличается от внимания взрослого по устойчивости, концентрации и объему, но и у взрослых активное внимание тоже может утрачивать свою концентрацию вопреки волевому усилию. У детей слабее внутреннее активное торможение, которым внимание сознательно удерживается на заданном объекте, поэтому внимание ребенка произвольно отвлекается и рассеивается. Также могут добавиться невоспитанность, игнорирование социальных норм взаимодействия с обеих сторон.

При этом выражение отрицательных эмоций учителя для детей является слишком сильным раздражителем, который блокирует активное внимание, подавляет способность воспринимать, думать. Происходит утомление ЦНС ребенка, ее истощение. В таком состоянии ученик теряет способность осмысленно воспринимать и запоминать то, что продолжает говорить учитель и выполнять требуемые действия. Так усугубляется отставание ученика в учебной программе. Потребность ребенка: «Хочу, чтобы у меня была добрая учительница» сталкивается с ужасом учителя: «Дети сядут мне на шею».

Магия строгого учителя. Таких учителей ставят в пример вновь пришедшим, родители с удовольствием пересказывают друг другу все события, которые произошли в классе такого учителя, и мечтают отдать своего ребенка именно в такой класс к такому учителю. Отличить неумение учителя управлять классом, скрытое под маской чрезмерной строгости, от строгости выполнения правил и норм, принятых в обществе, сможет только специалист с психологическим образованием. Об этом необходимо всегда помнить, выбирая строгого учителя.

Потребность ребенка: «Хочу, чтобы учитель меня заметил». Накладывается на панику учителя: «Их много, а я одна!». Нормальное человеческое желание — желание быть замеченным значимым взрослым — в силу отстраненности психологически незрелых учителей от эмоциональных потребностей детей (по причине душевной холодности, домашних или личных проблем, неумения вступать в нормальные человеческие взаимоотношения с учениками, их родителями, коллегами и т. п.) — может приобретать в школе гипертрофированные формы. Появление «вечных клоунов», срыв уроков и т.п.

Учителя, не имеющие достаточного объема психологических знаний, чаще всего спрашивают на уроке тех, кто выкрикивает с места ответы; вскакивает и трясет рукой в воздухе. Учителя боятся, что, если они не спросят такого ученика, то дисциплина в классе будет окончательно подорвана, а урок сорван, т. к. уверены, что другого пути по «нейтрализации» поведения такого ученика нет. Таким образом, сами того не замечая, закрепляют деструктивное поведение ребенка.

П.А. Рудик указывает на два вида мотивов учения: непосредственные мотивы, связанные с различными особенностями самой деятельности учения, эмоционально привлекательные для ученика /ребенку

нравится математика, потому что он любит выводить строгие логические построения/ и опосредованные мотивы [Рудик, 1964], стремлением получить хорошее образование, научиться ответственности, заслужить одобрение или избежать наказания.

К концу обучения в начальной школе наступает удовлетворение потребности в позиции школьника и она теряет былую эмоциональную привлекательность причем не только она, но и сам учитель как наставник [Маркова, 1983]. Ее место постепенно начинает занимать потребность занять понравившееся место в классном коллективе, стать чуточку взрослым, ограничить влияние родителей на свой учебный процесс выйти из-под опеки взрослых. При этом познавательные мотивы, развиваясь, ведут ученика от познания конкретных фактов к закономерностям. При усилении познавательной потребности роль одного конкретного школьного учителя как единственного наставника и обращение внимания на популярность изучаемого предмета среди одноклассников значительно снижаются. Так, потребность в новых впечатлениях, которая прослеживается на протяжении всего обучения в начальной школе, переходящая в идеале в «ненасыщаемую познавательную потребность», при нахождении своего предмета становится мотивом — желанием овладеть новыми способами действий [Шадриков, 1996].

В рождении этого познавательного мотива может помочь учитель/родитель, придавая личностный смысл действиям ученика и наталкивая на осознание мотива, т. к., по словам В. Д. Шадрикова, наличие познавательной потребности само по себе не вызывает и не определяет учебную деятельность, если познавательная потребность не связывается с предметом ее удовлетворения: учителю надо специально организовать это предметное наполнение потребности и тем самым переход от общей познавательной потребности к познавательному мотиву [Шадриков, 1996].

Чем больше знаний имеет учитель по возрастной психологии, психологии учебной деятельности, тем больше шансов, что уроки у такого учителя будут проходить на высоком уровне с точки зрения применения методики преподавания и передачи информации. При этом, если учитель умеет сопереживать ученику в его трудностях, то эмоциональный комфорт участникам образовательного процесса обеспечен [Суворова, 2001; Суворова, 2019].

Библиографический список

1. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи. Москва : Просвещение, 1988. 176 с.
2. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Москва : Медицина, 1982. 248 с.
3. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 432 с.
4. Леонтьев Д.А. Проблема смысла в общепсихологических исследованиях // Психологические проблемы индивидуальности. Вып. 2. Научные сообщения к семинару-совещанию молодых ученых (Ленинград, 14-17 мая 1984 года) / Под ред. Б. Ф. Ломова и др. Москва, 1984. С. 18-24.
5. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. Москва : Педагогика, 1983.
6. Рудик П.А. Психология. Москва : Физкультура и спорт, 1964. 462 с.
7. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма. Москва : МПГУ, 2019. 416 с.
8. Суворова Г.А. Психосоматический модус состояний ученика и его влияние на успешность обучения // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия / под научн. ред. Воронина А.Н. Москва, 2001.
9. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. Москва : Логос, 2001. 136 с.
10. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. Москва : Логос, 2002. 160 с.
11. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. Москва : Логос, 2002. 156 с.
12. Шадриков В.Д. Духовные способности. Москва : Магистр, 1996. 36 с.
13. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования. Москва, 1997.
14. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. Москва : Логос, 2010. 352 с.
15. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Москва, 2009.
16. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. Москва : Логос, 1999. 200 с.
17. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 320 с.
18. Шадриков В.Д. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции. Москва, 2009. 384 с.
19. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. Москва : Университетская книга, 2010. 320 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абрамова Майя Геннадьевна**, старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет, Москва.
- Acar Selcuk**, Associate Professor, PhD, University of North Texas, Denton, Texas.
- Акимова Анна Юрьевна**, научный сотрудник Научно-образовательного центра "Психология одаренных подростков", кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород.
- Алексеева Елена Николаевна**, проректор по учебной деятельности, доцент кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике, кандидат физико-математических наук, доцент, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орел.
- Алексеева Ольга Феофановна**, кандидат психологических наук, доцент, Московский гуманитарно-экономический университет, Москва.
- Алигаева Нигар Назимовна**, преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности в УИС, Академия ФСИН России, Рязань.
- Алишев Тимирхан Булатович**, доцент, декан подготовительного факультета, кандидат социологических наук, Казанский Федеральный (Приволжский) Университет, Казань.
- Аминов Николай Александрович**, Кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва.
- Ансимова Нина Петровна**, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.
- Антоненко Ирина Викторовна**, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва.
- Аскярова Эльнара Акифовна**, психолог, Ярославский медицинский колледж, Ярославль.
- Багоцкий Сергей Владимирович**, ученый секретарь, Московское общество испытателей природы, кандидат биологических наук, Москва.
- Байгужина Ольга Вадимовна**, старший научный сотрудник, кандидат биологических наук, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск.
- Баранова Юлия Германовна**, педагог-психолог, МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль.
- Бармина Полина Сергеевна**, педагог-психолог, ГБОУ средняя школа № 322 Фрунзенского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург.
- Батенькина Оксана Васильевна**, кандидат технических наук, доцент, Омский государственный технический университет, Омск.
- Батыршина Альфия Робертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук, Международный инновационный университет, Сочи.
- Башкирова Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет, Москва.
- Белавина Юлия Юрьевна**, учитель начальных классов, ГБОУ средняя школа № 235 им. Д.Д. Шостаковича, Санкт-Петербург.
- Белоусов Максим Владимирович**, психолог, Центр региональных социально – гуманитарных связей, Москва.
- Беляева Ольга Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.
- Битюцкая Екатерина Владиславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва.
- Богомазова Кристина Олеговна**, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск.
- Богоявленская Диана Борисовна**, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности, Психологический институт РАО, Москва.
- Бондаренко Татьяна Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент, преподаватель, Высшая школа практической психологии и бизнеса, Москва.
- Бочкарева Ольга Васильевна**, доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.
- Бочкова Маргарита Николаевна**, магистр психологии, Москва.
- Бугайчук Татьяна Владимировна**, доктор политических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.
- Быкова Евгения Сергеевна**, старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск.
- Валуев Олег Сергеевич**, преподаватель-исследователь в области психологических наук, младший научный сотрудник Школы Антропологии Будущего, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Москва.
- Ван Синьчжо**, Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург.

Варавина Любовь Алексеевна, психолог, Ярославль.

Василенко Виктория Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Васильева Инна Витальевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, Тюмень.

Ведерникова Елена Владимировна, кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, Киров.

Виноградова Анна Андреевна, аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Виноградова Валерия Олеговна, ассистент кафедры общей и социальной психологии, психолог психологической службы, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Возный Роман Сергеевич, психолог, Наркологическая клиника доктора Шурова, Москва.

Володина Елизавета Ивановна, учитель, средняя школа № 52, Ярославль.

Воронецкий Алексей Владимирович, старший преподаватель кафедры корпоративного управления и инноватики, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва.

Гаврилова Лариса Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Гафаров Фаиль Мубаракович, кандидата физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем, Казанский Федеральный (Приволжский) Университет, Казань.

Горичева Вера Дмитриевна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Горшенина Наталья Александровна, учитель начальных классов, СОШ № 116 г. Челябинска, Челябинск.

Грушецкая Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет, Кострома.

Грушко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Омск.

Данилова Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Данильченко Сергей Леонидович, доктор исторических наук, профессор, почетный работник воспитания и просвещения РФ, директор, Севастопольский научный центр Российской академии образования, Севастополь.

Даркина Анна Владимировна, кандидат исторических наук, преподаватель, Воронежский юридический техникум, Воронеж.

Демина Ангелина Юрьевна, учитель начальных классов, СОШ № 1, Верхняя Пышма, Свердловская область.

Деревянченко Валерия Сергеевна, специалист по подбору персонала, ООО «Петролеум Трейдинг», Омск.

Дроздова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский психолого-социальный университет, Москва.

Ежов Данил Александрович, заместитель директора по научной работе, Самарский региональный центр для одаренных детей, Самара.

Еремина Лариса Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск.

Ермакова Елена Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург.

Ерофеева Анна Германовна, преподаватель, Ярославский педагогический колледж, Ярославль.

Жесткова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Арзамасский филиал ННГУ, Арзамас.

Задевасерс Инга Вилнисовна, методист, Ярославский педагогический колледж, Ярославль.

Зарубина Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальных технологий, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Зеленкова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево.

Зиновьева Анастасия Анатольевна, магистр психологии, рекрутер, АО «Яндекс», Ярославль.

Иванова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга.

Изотова Елизавета Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Илюшичев Владимир Дмитриевич, помощник исследователя, лаборатория когнитивных исследований, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Кабирова Альбина Александровна, старший преподаватель, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева, Казань.

Каймачникова Анна Сергеевна, психолог-консультант, психологическая консультация «Диалог», Москва.

Камальдинова Зульфия Фаисовна, кандидат технических наук, доцент, директор, Центр эффективного выявления и развития творческого потенциала личности, Самарский государственный технический университет, Самара.

Карицкий Игорь Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва.

Карпов Александр Анатольевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль.

Карпов Анатолий Викторович, чл.-корр. РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль.

Карпова Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Карповская Алина Андреевна, Учитель начальных классов, МОУ СШ № 6 г. Гаврилов-Ям, Гаврилов-Ям.

Качимская Анна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет, Иркутск.

Кашапов Мергалис Мергалимович, доктор психологических наук, профессор, заведующий, кафедра педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль.

Климанова Алла Владленовна, ассистент, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань.

Климанова Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань.

Клюева Надежда Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Козлова Дарья Евгеньевна, ассистент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск.

Козлова Лия Александровна, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород.

Колупаева Анна Николаевна, учитель физической культуры, МКОУ СОШ п. Ключи, Киров.

Кольшикина Татьяна Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры государственного и муниципального управления и медиакоммуникаций, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Ярославский филиал), Ярославль.

Конева Елена Витальевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Корнеева Анна Андреевна, старший преподаватель, Челябинский государственный университет, Челябинск.

Корнеева Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Кортаева Анастасия Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Короткова Наталья Владимировна, старший методист отдела инновационных проектов, ГОУ ДО ЯО ЯРИОЦ «Новая школа», Ярославль.

Костригин Артем Андреевич, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), Москва.

Кротова Мария Николаевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль.

Кряжева Елена Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры информатики и информационных технологий, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга.

Кучер Инесса Викторовна, аспирант, Тихоокеанский государственный университет, Владивосток.

Лауткина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск.

Ледовская Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Ле Чунг Хиеу, аспирант, Российский университет транспорта, Москва.

Липенская Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, директор, Самарский региональный центр для одаренных детей, Самара.

Локаткова Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов.

Лунева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, заведующий отделом по инновационной деятельности, Ярославский педагогический колледж, Ярославль.

Лычагина Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии, Санкт-Петербург.

Мазиллов Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Макарова Карина Вячеславовна, доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Малахова Светлана Игоревна, кандидат психологических наук, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва.

Малева Зинаида Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, Академия социального управления, Москва.

Маленов Александр Александрович, кандидат психологических наук, заведующий учебно-научной лабораторией, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск.

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск.

Манукян Виктория Робертовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Марихин Сергей Васильевич, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург.

Маркова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Матюшина Марина Александровна, старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск.

Махмудова Хилола Алишеровна, магистр психологических наук, преподаватель кафедры психологии, филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте, Ташкент.

Мацко Виктория Александровна, методист, Ленинградский областной институт развития образования, Санкт-Петербург.

Мелик-Пашаев Александр Александрович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва.

Мерзлякова Дина Рафаиловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности, Удмуртский государственный университет, Ижевск.

Мешкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва.

Миненко Максим Васильевич, психолог, Католический центр «Каритос Архиепархии Божией Матери в Москве», Москва.

Мирошник Кирилл Геннадьевич, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Мозговая Мария Алексеевна, Московский городской педагогический университет, Москва.

Мозгот Валерий Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, Адыгейский государственный университет, Майкоп.

Мокина Анастасия Павловна, учитель начальных классов, Средняя школа № 81 имени Сергея Красильникова, Ярославль.

Молодцова Наталья Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Морева Анастасия Николаевна, начальник отдела наукометрического анализа и поддержки публикационной активности, кандидат филологических наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород.

Морозов Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-психологической безопасности личности, Московский социально-педагогический институт, Москва.

Морозов Денис Дмитриевич, аспирант кафедры психологии профессиональной деятельности, Институт психологии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

Мудрак Софья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальных, психологических и правовых коммуникаций, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Москва.

Мурафа Светлана Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Набиуллина Ольга Григорьевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Гимназия № 179 - центр образования Ново-Савиновского района, Казань.

Наумова Диана Андреевна, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Неверов Александр Николаевич, доктор экономических наук, доцент, директор, Институт психолого-экономических исследований, Саратов.

Нижегородцева Надежда Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Новлянская Зинаида Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва.

Ободкова Евгения Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль.

Онучина Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, педагог-психолог, МОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 1, Советск Кировской области.

Осадчева Ирина Игоревна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва.

Павленко Софья Николаевна, Пятигорский государственный университет, Пятигорск.

Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула.

Панкратова Татьяна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и политической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Парамонов Григорий Валентинович, кандидат философских наук, доцент, Ярославль.

Пашкин Сергей Борисович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности, Институт психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

Певнева Анжела Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно.

Перцова Мария Алексеевна, учитель начальных классов, ЧОУ «Кенга», Санкт-Петербург.

Петухова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, Институт психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный гуманитарный университет, Москва.

Пикта Владимир Александрович, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург.

Плотникова Екатерина Сергеевна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры отраслевой и прикладной социологии, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород.

Поваренков Юрий Павлович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Полушина Ольга Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург.

Потапов Александр Константинович, кандидат исторических наук, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск.

Потапова Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск.

Прохорова Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии управления, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород.

Прудникова Александра Владимировна, старший преподаватель кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Пшеничникова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, Шуя.

Радашкевич Анастасия Александровна, витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Витебск.

Runco Mark, Director, Creativity Research & Programming, PhD, Southern Oregon University, Ashland, Oregon.

Россова Юлия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал), Арзамас.

Рудыхина Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Рукавишников Наталья Георгиевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Румянцева Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения, Ивановский государственный университет (Шуйский филиал), Шуя.

Рыбакова Ирина Ивановна, учитель физической культуры, Медведевская СОШ № 3 с углубленным изучением от дельных предметов им. 50-летия Медведевского района, Йошкар-Ола.

Рыльская Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии управления и служебной деятельности, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Челябинск.

Савичева Анастасия Вячеславовна, аспирант кафедры психологии управления, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород.

Сальников Виктор Александрович, доктор педагогических наук, профессор, Филиал военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, Омск.

Самоненко Юрий Анатольевич, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, Российский технологический университет, Москва.

Сенин Иван Геннадьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль.

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, проректор по организационно-методической работе, Институт развития образования, Ярославль.

Сергиенко Елена Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, Театральный Институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова, Москва.

Синельникова Елена Семеновна, кандидат психологических наук, Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I, Санкт-Петербург.

Сиповская Яна Ивановна, кандидат психологических наук, Научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.М. Дружинина, Институт психологии Российской академии наук, Москва.

Скитневская Лариса Витальевна, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра "Психология одаренных подростков", кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, Нижний Новгород.

Скляднева Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Российский экономический университет, Москва.

Скорова Лариса Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая, кафедра психологии образования и развития личности, Иркутский государственный университет, Иркутск.

Скуратова Ксения Андреевна, младший научный сотрудник, Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук, Санкт-Петербург.

Слепко Юрий Николаевич, доктор психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Соболева Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск.

Сольнин Никита Эдуардович, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Сопов Владимир Федорович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», Москва.

Стохина Галина Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Суворова Галина Андреевна, доктор психологических наук, доцент, директор департамента психологии ООО «Психологическая консультация «Диалог», профессор института педагогики и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва.

Суворова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, педагог, Санаторно-лесная школа им. В.И. Шарова, Ярославль.

Сулейманов Рамиль Фаилович, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой, Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова, Казань.

Термышева Елена Николаевна, старший преподаватель, Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина, Рязань.

Терновых Вероника Андреевна, Воронежский юридический техникум, Воронеж.

Тибеева Ляля Фатыховна, педагог-психолог, аспирант, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального Университета, Казань.

Тодышева Татьяна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск.

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва.

Толстикова Виктория Павловна, менеджер, Горэлектротранс, Санкт-Петербург.

Трошихина Евгения Германовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Умхажиева Хадишт Туркоевна, аспирант, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Ундозерова Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры автоматики (и вычислительных средств), Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Ярославль.

Устин Павел Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский Федеральный (Приволжский) Университет, Казань.

Ушкова Нина Васильевна, директор, Санаторно-лесная школа им. В.И. Шарова, Ярославль.

Филина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Центр профориентации и психологической поддержки «Ресурс», Ярославль.

Филиппова Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал), Арзамас.

Хабибулова Джамиля Султановна, аспирант, Московский педагогический государственный университет, Москва.

Халфиева Алиса Рамилевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Казанский Федеральный (Приволжский) Университет, Казань.

Хохлов Никита Александрович, кандидат психологических наук, психолог-разработчик научно-методического отдела, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва.

Хуторянская Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов.

Цымбалюк Анна Эдуардовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, руководитель психологической службы, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль.

Чеснокова Елена Петровна, старший преподаватель кафедры общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск.

Чистопольская Александра Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Чумаков Михаил Владиславович, доктор психологических наук, доцент, Курганский государственный университет, Курган.

Чумакова Дарья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, Курганский государственный университет, Курган.

Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, профессор-исследователь, департамент психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва.

Швацкий Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Оренбургский государственный университет - Орский гуманитарно-технологический институт (филиал), Орск.

Шебеко Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск.

Шейченко Ольга Алексеевна, учитель начальных классов, СОШ № 7, Шуя.

Шерешкова Елена Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск.

Шингаев Сергей Михайлович, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург.

Шипулина Александра Владимировна, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал, Шуя.

Щербакова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.

Щербакова Ольга Ивановна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва.

Щербинина Ольга Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственный университет, Кострома.

Щукина Ксения Евгеньевна, преподаватель кафедры общей и профессиональной педагогики, Челябинский государственный университет, Челябинск

Юров Игорь Александрович, кандидат психологических наук, доцент, Сочинский государственный университет, Сочи.

Яздовская Ольга Сергеевна, учитель начальных классов, Школа № 875, Москва.

Ярмантович Юлия Ивановна, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abramova Maiia Gennadevna, starshii prepodavatel, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Acar Selcuk, Associate Professor, PhD, University of North Texas, Denton, Texas.

Akimova Anna Iurevna, nauchnyi sotrudnik Nauchno-obrazovatel'nogo centra "Psihologiya odarennykh podrostkov", kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Kozmy Minina, Nizhnii Novgorod.

Alekseeva Helena Nicolaevna, prorektor po uchebnoi deiatel'nosti, docent kafedry matematiki i prikladnykh informatsionnykh tekhnologii i metodiki obucheniia matematike, kandidat fiziko-matematicheskikh nauk, docent, Orlovskii gosudarstvennyi universitet im. I.S. Turgeneva, Orel.

Alekseeva Olga Feofanovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Moskovskii gumanitarno-ekonomicheskii universitet, Moskva.

Aligaeva Nigar Nazimovna, prepodavatel kafedry psihologii professionalnoi deiatel'nosti v UIS, Akademiia FSIN Rossii, Riazan.

Alishev Timirhan Bulatovich, docent, dekan podgotovitel'nogo fakulteta, kandidat sotciologicheskikh nauk, Kazanskii Federalnyi (Privolzhskii) Universitet, Kazan.

Aminov Nicolai Alexanderovich, candidat psihologicheskikh nauk, docent, vedushchii nauchnyi sotrudnik, Psihologicheskii institut RAO, Moskva.

Ansimova Nina Petrovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Antonenko Irina Victorovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, Rossiiskii gosudarstvennyi universitet im. A.N. Kosygina (Tekhnologii. Dizain. Iskusstvo), Moskva.

Askiaarova Elnara Akifovna, psiholog, Iaroslavskii meditsinskii kolledzh, Iaroslavl.

Bagotckii Sergey Vladimirovich, uchenyi sekretar, Moskovskoe obshchestvo ispytatelei prirody, kandidat biologicheskikh nauk, Moskva.

Baiguzhina Olga Vadimovna, starshii nauchnyi sotrudnik, kandidat biologicheskikh nauk, Iuzhno-Uralskii gosudarstvennyi universitet (natsionalnyi issledovatel'skii universitet), Cheliabinsk.

Baranova Iuliia Hermanovna, pedagog-psiholog, MOU SSh № 58 s uglublennym izucheniem predmetov estest-venno-matematicheskogo tsicla, Iaroslavl.

Barmina Paulina Sergeevna, pedagog-psiholog, GBOU sredniaia shkola № 322 Frunzenskogo raiona Sankt-Peterburga, Sankt-Peterburg.

Batenkina Oksana Vasilevna, kandidat tekhnicheskikh nauk, docent, Omskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, Omsk.

Batyrshina Alfiia Robertovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent kafedry gumanitarnykh nauk, Mezhdunarodnyi innovatsionnyi universitet, Sochi.

Bashkirova Helena Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii mladshogo shkolnika, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Belavina Iuliia Iurevna, uchitel nachalnykh classov, GBOU sredniaia shkola № 235 im. D.D. Shostakovicha, Sankt-Peterburg.

Belousov Maksim Vladimirovich, psiholog, Centr regionalnykh sotcialno – gumanitarnykh svyazei, Moskva.

Beliaeva Olga Alekseevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii nachalnogo obucheniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Bitiutckaia Ekaterina Vladislavovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei psihologii fakulteta psihologii, Moskovskii gosudarstvennyi universitet imeni M.V. Lomonosova, Moskva.

Bogomazova Christina Olegovna, Iuzhno-Uralskii gosudarstvennyi universitet (natsionalnyi issledovatel'skii universitet), Cheliabinsk.

Bogoiavlenskaia Diana Borisovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, rukovoditel Centra mezhdistsiplinarnykh issledovaniia tvorchestva i odarennosti, Psihologicheskii institut RAO, Moskva.

Bondarenko Tatiana Alekseevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, prepodavatel, Vysshaia shkola prakticheskoi psihologii i biznesa, Moskva.

Bochkareva Olga Vasilevna, doktor pedagogicheskikh nauk, docent kafedry teorii i metodiki muzykalno-hudozhestvennogo vospitaniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Bochkova Margarita Nicolaevna, magistr psihologii, Moskva.

Bugaichuk Tatiana Vladimirovna, doktor politicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Bykova Evgeniia Sergeevna, starshii prepodavatel, Novosibirskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, Novosibirsk.

Valuev Oleg Sergeevich, prepodavatel-issledovatel v oblasti psihologicheskikh nauk, mladshii nauchnyi sotrudnik Shkoly Antropologii Budushchego, Rossiiskaia akademiia narodnogo hoziaistva i gosudarstvennoi sluzhby, Moskva.

Van Sinchho, Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, Sankt-Peterburg.

Varavina Liubov Alekseevna, psiholog, Iaroslavl.

Vasilenko Victoria Evgenevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Vasileva Inna Vitalevna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchii kafedroi obshchei i sotcialnoi psihologii, Tiimenskii gosudarstvennyi universitet, Tiumen.

Vedernikova Helena Vladimirovna, kandidat biologicheskikh nauk, docent, Viatskii gosudarstvennyi universitet, Kirov.

Vinogradova Anna Andreevna, aspirant, Iaroslavskii gosudarstvennyi univesitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Vinogradova Valeriia Olegovna, assistent kafedry obshchei i sotcialnoi psihologii, psiholog psihologicheskoi sluzhby, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Voznyi Roman Sergeevich, psiholog, Narkologicheskaia klinika doktora Shurova, Moskva.

Volodina Elizabeth Ivanovna, uchitel, sredniaia shkola № 52, Iaroslavl.

Voronetckii Aleksei Vladimirovich, starshii prepodavatel kafedry korporativnogo upravleniia i innovatiki, Rossiiskii ekonomicheskii universitet im. G.V. Plehanova, Moskva.

Gavrilova Larisa Vasilevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Gafarov Fail Mubarakovich, kandida fiziko-matematicheskikh nauk, docent, zaveduiushchii kafedroi informatcionnykh sistem, Kazanskii Federalnyi (Privolzhskii) Universitet, Kazan.

Goricheva Vera Dmitrievna, kandidat biologicheskikh nauk, docent, docent kafedry beozpasnosti zhiznedeiatelnosti, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Gorshenina Natalia Alexanderovna, uchitel nachalnykh classov, SOSH № 116 g. Cheliabinska, Cheliabinsk.

Grushetckaia Irina Nicolaevna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniia, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, Kostroma.

Grushko Natalia Victorovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F. M. Dostoevskogo, Omsk.

Danilova Marina Victorovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii razvitiia i differentsialnoi psihologii, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Danilchenko Sergey Leonidovich, doktor istoricheskikh nauk, professor, pochetnyi rabotneyk vospitaniia i prosveshcheniia RF, direktor, Sevastopolskii nauchnyi centr Rossiiskoi akademii obrazovaniia, Sevastopol.

Darkina Anna Vladimirovna, kandidat istoricheskikh nauk, prepodavatel, Voronezhskii iuridicheskii tekhnikum, Voronezh.

Demina Angelina Iurevna, uchitel nachalnykh classov, SOSh № 1, Verkhniaia Pyshma, Sverdlovskaiia oblast.

Derevianchenko Valeriia Sergeevna, spetsialist po podboru personala, OOO «Petroleum Trei-ding», Omsk.

Drozdova Irina Alexanderovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, Moskovskii psihologo-sotsialnyi universitet, Moskva.

Ezhov Danil Alexanderovich, zamestitel direktora po nauchnoi rabote, Samarskii regional-nyi centr dlia odarennykh detei, Samara.

Eremina Larisa Ivanovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, docent kafedry pedagogiki i sotsialnoi raboty, Ulianovskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni I.N. Ulianova, Ulianovsk.

Ermakova Helena Sergeevna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, professor kafedry «Prikladnaia psihologii», Peterburgskii gosudarstvennyi universitet putei soobshcheniia Imperatora Alexandra I, Sankt-Peterburg.

Erofeeva Anna Hermanovna, prepodavatel, Iaroslavskii pedagogicheskii kolledzh, Iaroslavl.

Zhestkova Helena Alexanderovna, kandidat filologicheskikh nauk, docent, docent kafedry doskolnogo i nachalnogo obrazovaniia, Arzamasskii filial NNGU, Arzamas.

Zadevasers Inga Vilnisovna, metodist, Iaroslavskii pedagogicheskii kolledzh, Iaroslavl.

Zarubina Iuliia Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry sotsialnykh tekhnologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Zelenkova Tatiana Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Gosudarstvennyi gumanitarno-tekhnologicheskii universitet, Orekhovo-Zuevo.

Zinoveva Anastasiia Anatolevna, magistr psihologii, rekruter, AO «Yandex», Iaroslavl.

Ivanova Irina Victorovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry sotsialnoi adaptatsii i organizatsii raboty s molodezhiu, Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tsiolkovskogo, Kaluga.

Izotova Elizabeth Gennadevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii nachalnogo obucheniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Iliushichev Vladimir Dmitrievich, pomoshchnik issledovatel'ia, laboratoriiia kognitivnykh issledovaniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Kabirova Albina Alexanderovna, starshii prepodavatel, Kazanskii innovatsionnyi universitet im. V.G. Timiriasova, Kazan.

Kaimachnikova Anna Sergeevna, psiholog-konsultant, psihologicheskaiia konsultatsiia «Dia-log», Moskva.

Kamaldinova Zulfiia Faisovna, kandidat tekhnicheskikh nauk, docent, direktor, Centr effektivnogo vyiavleniia i razvitiia tvorcheskogo potentsiala lichnosti, Samarskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, Samara.

Karitskii Igor Nicolaevich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Rossiiskii gosudarstvennyi universitet im. A.N.Kosygina (Tekhnologii. Dizain. Iskusstvo), Moskva.

Karpov Alexander Anatolevich, doktor psihologicheskikh nauk, professor kafedry psihologii truda i organizatsionnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P. G. Demidova, Iaroslavl.

Karpov Anatolii Victorovich, chl.-korr. RAO, doktor psihologicheskikh nauk, professor, dekan fakulteta psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P. G. Demidova, Iaroslavl.

Karpova Helena Victorovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiushchaia kafedroi pedagogiki i psihologii nachalnogo obucheniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Karpovskaia Alina Andreevna, Uchitel nachalnykh classov, MOU SSh № 6 g. Gavrilov-Iam, Gavrilov-Iam.

Kachimaskaia Anna Iurevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii obrazovaniia i razvitiia lichnosti, Irkutskii gosudarstvennyi universitet, Irkutsk.

Kashapov Mergalias Mergalimovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiushchii, kafedra pedagogiki i pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P. G. Demidova, Iaroslavl.

Climanova Alla Vladlenovna, assistent, Kazanskii (Privolzhskii) federalnyi universitet, Kazan.

Climanova Natalia Georgievna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Kazanskii innovatsionnyi universitet im. V.G. Timiriasova, Kazan.

Cluieva Nadezhda Iurevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii mladshego shkolknika, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Kozlova Daria Evgenevna, assistent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F.M. Dostoevskogo, Omsk.

Kozlova Leeia Alexanderovna, Natcionalnyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo, Nizhnii Novgorod.

Kolupaeva Anna Nicolaevna, uchitel fizicheskoi kultury, MKOU SOSh p. Cliuchi, Kirov.

Kolyshkina Tatiana Borisovna, kandidat filologicheskikh nauk, docent, docent kafedry gosudarstvennogo i munitcipalnogo upravleniia i mediakommunikatsii, Finansovyi universitet pri Pravitel'stve Rossiiskoi Federatsii (Iaroslavskii filial), Iaroslavl.

Koneva Helena Vitalevna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchaia kafedroi, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Korneeva Anna Andreevna, starshii prepodavatel, Cheliabinskii gosudarstvennyi universitet, Cheliabinsk.

Korneeva Helena Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Korotaeva Anastasiia Igorevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry pedagogiki i psihologii nachalnogo obucheniia, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Korotkova Natalia Vladimirovna, starshii metodist otdela innovatsionnykh proektov, GOU DO IAO IARIOTC «Novaia shkola», Iaroslavl.

Kostrigin Artem Andreevich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Rossiiskii gosudarstvennyi universitet im. A.N. Kosygina (Tekhnologii. Dizain. Iskusstvo), Moskva.

Krotova Maria Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, starshii prepodavatel, Iaroslavskoe vysshee voennoe uchilishche protivovozdushnoi oborony, Iaroslavl.

Kriazheva Helena Viacheslavovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry informatiki i informatsionnykh tekhnologii, Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K. E. Tciolkovskogo, Kaluga.

Kucher Inessa Victorovna, aspirant, Tihookeanskii gosudarstvennyi universitet, Vladivo-stok.

Lautkina Svetlana Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii, Vitebskii gosudarstvennyi universitet imeni P.M. Masherova, Vitebsk.

Ledovskaia Tatiana Vitalevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Le Chung Hieu, aspirant, Rossiiskii universitet transporta, Moskva.

Leepenskaia Irina Alexanderovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, direktor, Samarskii regionalnyi centr dlia odarenykh detei, Samara.

Lokatkova Olga Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Sarahtovskii natsionalnyi issledovatel'skii universitet im. N.G. Chernyshevskogo, Sarahtov.

Luneva Helena Sergeevna, kandidat pedagogicheskikh nauk, zaveduiushchii otdelom po innovatsionnoi deiatel'nosti, Iaroslavskii pedagogicheskii kolledzh, Iaroslavl.

Lychagina Svetlana Victorovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, Sankt-Peterburgskii voennyi ordena Zhukova institut voisk natsionalnoi gvardii, Sankt-Peterburg.

Mazilov Vladimir Alexanderovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiushchii kafedroi obshchei i sotsialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Makarova Karina Viacheslavovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Malahova Svetlana Igorevna, kandidat psihologicheskikh nauk, fakultet psihologii, Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M.V. Lomonosova, Moskva.

Maleva Zinaida Petrovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, Akademiia sotsialnogo upravleniia, Moskva.

Malenov Alexander Alexanderovich, kandidat psihologicheskikh nauk, zaveduiushchii uchebno-nauchnoi laboratoriei, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F.M. Dostoevskogo, Omsk.

Malenova Arina Iurevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F.M. Dostoevskogo, Omsk.

Manukian Victoria Robertovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii razvitiia i differentsialnoi psihologii, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Marihin Sergey Vasilevich, doktor pedagogicheskikh nauk, kandidat psihologicheskikh nauk, professor kafedry psihologii razvitiia i obrazovaniia, Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A.S. Pushkina, Sankt-Peterburg.

Markova Helena Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii truda i organizatsionnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Matiushina Marina Alexanderovna, starshii prepodavatel, Novosibirskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, Novosibirsk.

Makhmudova Hilola Alisherovna, magistr psihologicheskikh nauk, prepodavatel kafedry psihologii, filial Moskovskogo gosudarstvennogo universitet imeni M.V.Lomonosova v g. Tashkente, Tashkent.

Mateko Victoria Alexanderovna, metodist, Leningradskii oblastnoi institut razvitiia obrazovaniia, Sankt-Peterburg.

Melik-Pashaev Alexander Alexanderovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, glavnyi nauchnyi sotrudnik, Psihologicheskii institut RAO, Moskva.

Merzliakova Dinah Rafailovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchaia kafedroi bezopasnosti zhiznedeiatel'nosti, Udmurtskii gosudarstvennyi universitet, Izhevsk.

Meshkova Natalia Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry teoreticheskikh osnov sotsialnoi psihologii fakulteta sotsialnoi psihologii, Moskovskii gosudarstvennyi psihologo-pedagogicheskii universitet, Moskva.

Minenko Maksim Vasilevich, psiholog, Katolicheskii centr «Karitos Arhieparhii Bozhiei Materi v Moskve», Moskva.

Miroshnik Kirill Gennadevich, aspirant, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Mozgovaia Maria Alekseevna, Moskovskii gorodskoi pedagogicheskii universitet, Moskva.

Mozgot Valerii Georgievich, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, Adygeiskii gosudarstvennyi universitet, Maikop.

Mokina Anastasiia Pavlovna, uchitel nachalnykh classov, Sredniaia shkola № 81 imeni Sergeia Krasilnikova, Iaroslavl.

Molodtcova Natalia Gennadevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Moreva Anastasiia Nicolaevna, nachalnik otdela naukometricheskogo analiza i podderzhki publikatsionnoi aktivnosti, kandidat filologicheskikh nauk, Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Kozmy Minina, Nizhnii Novgorod.

Morozov Alexander Vladimirovich, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, zaveduiushchii kafedroi sotsialno-psihologicheskoi bezopasnosti lichnosti, Moskovskii sotsialno-pedagogicheskii institut, Moskva.

Morozov Denis Dmitrievich, aspirant kafedry psihologii professionalnoi deiatel'nosti, Institut psihologii Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena, Sankt-Peterburg.

Mudrak Sofia Alekseevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry sotsialnykh, psihologicheskikh i pravovykh kommunikatsii, Natsionalnyi issledovatel'skii Moskovskii gosudarstvennyi stroitelnyi universitet, Moskva.

Mooreafa Svetlana Valentinovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Nabiullina Olga Grigorevna, kandidat psihologicheskikh nauk, pedagog-psiholog, Gimnaziia № 179 - centr obrazovaniia Novo-Savinovskogo raiona, Kazan.

Naumova Diana Andreevna, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Neverov Alexander Nicolaevich, doktor ekonomicheskikh nauk, docent, direktor, Institut psihologo-ekonomicheskikh issledovani, Sarahtov.

Nizhegorodtceva Nadezhda Victorovna, doktor psihologicheskikh nauk, professor, zaveduiushchaia kafedroi pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Novlianskaia Zinaida Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, vedushchii nauchnyi sotrudnik, Psihologicheskii institut RAO, Moskva.

Obodkova Evgeniia Alexanderovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry sotsialnoi i politicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P. G. Demidova, Iaroslavl.

Onuchina Anastasiia Vladimirovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, pedagog-psiholog, MOU SOSh s uglublennym izucheniem otdelnykh predmetov № 1, Sovetsk Kirovskoi oblasti.

Osadcheva Irina Igorevna, kandidat psihologicheskikh nauk, starshii nauchnyi sotrudnik, Psihologicheskii institut RAO, Moskva.

Pavlenko Sofia Nicolaevna, Piatigorskii gosudarstvennyi universitet, Piatigorsk.

Pazuhina Svetlana Viacheslavovna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchaia kafedroi psihologii i pedagogiki, Tul'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. L.N. Tolstogo, Tula.

Pankratova Tatiana Mihailovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry sotsialnoi i politicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Paramonov Grigorii Valentinovich, kandidat filosofskikh nauk, docent, Iaroslavl.

Pashkin Sergey Borisovich, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, professor kafedry psihologii professionalnoi deiatel'nosti, Institut psihologii Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburg.

Pevneva Anzhela Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchaia kafedroi obshchei i sotsialnoi psihologii, Grodnenskii gosudarstvennyi universitet imeni Ianki Coopaly, Grodno.

Pertceva Maria Alekseevna, uchitel nachalnykh klassov, CHOU «Kenga», Sankt-Peterburg.

Petuhova Irina Alexandrovna, kandidat psihologicheskikh nauk, professor, professor ka-fedry obshchei psihologii, Institut psihologii im. L.S. Vygotskogo, Rossiiskii gosudarstvennyi humanitarnyi universitet, Moskva.

Pikta Vladimir Alexandrovich, aspirant, Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A.S. Pushkina, Sankt-Peterburg.

Plotneykova Ekaterina Sergeevna, kandidat sotsiologicheskikh nauk, docent, docent kafedry otraslevoi i prikladnoi sotsiologii, Natsionalnyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo, Nizhnii Novgorod.

Povarenkov Iurii Pavlovich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, professor kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Polushina Olga Borisovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry obshchei i prikladnoi psihologii, Sankt-Peterburgskii voennyi ordena Zhukova institut voisk natsionalnoi gvardii Rossiiskoi Federatsii, Sankt-Peterburg.

Potapov Alexander Konstantinovich, kandidat istoricheskikh nauk, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F.M. Dostoevskogo, Omsk.

Potapova Iuliia Victorovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Omskii gosudarstvennyi universitet im. F.M. Dostoevskogo, Omsk.

Prohorova Maria Viacheslavovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii upravleniia, Natsionalnyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo, Nizhnii Novgorod.

Prudnikova Alexandra Vladimirovna, starshii prepodavatel kafedry pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Pshenichnova Irina Victorovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii i sotsialnoi pedagogiki, Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Shuiskii filial, Shuia.

Radashkevich Anastasiia Alexanderovna, vitebskii gosudarstvennyi universitet imeni P.M. Masherova, Vitebsk.

Runco Mark, Director, Creativity Research & Programming, PhD, Southern Oregon University, Ashland, Oregon.

Rossova Iuliia Ivanovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, docent kafedry doskol'nogo i nachalnogo obrazovaniia, Natsionalnyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo (Arzamasskii filial), Arzamas.

Rudyhina Olga Valerevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gercena.

Rukavishnikova Natalia Georgievna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Rumiantceva Irina Borisovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry matematiki, informatiki i metodiki obucheniia, Ivanovskii gosudarstvennyi universitet (Shuiskii filial), Shuia.

Rybakova Irina Ivanovna, uchitel fizicheskoi kultury, Medvedevskaia SOSh № 3 s uglublennym izucheniem ot delnykh predmetov im. 50-letia Medvedevskogo raiona, Ioshkar-Ola.

Rylskaia Helena Alexanderovna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchaia kafedroi psihologii upravleniia i sluzhebnoi deiatelnosti, Iuzhno-Uralskii gosudarstvennyi universitet (natsionalnyi issledovatel'skii universitet), Cheliabinsk.

Savicheva Anastasiia Viacheslavovna, aspirant kafedry psihologii upravleniia, Natsionalnyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo, Nizhnii Novgorod.

Salnikov Victor Alexanderovich, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, Filial voennoi akademii materialno-tekhnikeskogo obespecheniia imeni generala armii A.V. KHruleva, Omsk.

Samonenko Iurii Anatolevich, doktor pedagogicheskikh nauk, kandidat fiziko-matematicheskikh nauk, Rossiiskii tekhnologicheskii universitet, Moskva.

Senin Ivan Gennadevich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii truda i organizatsionnoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P. G. Demidova, Iaroslavl.

Serafimovich Irina Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, prorektor po organizatsionno-metodicheskoi rabote, Institut razvitiia obrazovaniia, Iaroslavl.

Sergienko Helena Leonidovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Teatralnyi Institut imeni Borisa Shchukina pri Gosudarstvennom akademicheskom teatre imeni Evgeniia Vakhtangova, Moskva.

Sinelnikova Helena Semenovna, kandidat psihologicheskikh nauk, Peterburgskii gosudarstvennyi universitet putei soobshcheniia imperatora Alexandra I, Sankt-Peterburg.

Sipovskaia Iana Ivanovna, kandidat psihologicheskikh nauk, Nauchnyi sotrudnik laboratorii psihologii sposobnosti i mentalnykh resursov im. V.M. Druzhinina, Institut psihologii Rossiiskoi akademii nauk, Moskva.

Skitnevskaiia Larisa Vitalevna, starshii nauchnyi sotrudnik Nauchno-obrazovatel'nogo centra "Psihologiya odarennykh podrostkov", kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Kozmy Minina, Nizhnii Novgorod.

Sliadneva Victoria Victorovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent kafedry psihologii, Rossiiskii ekonomicheskii universitet, Moskva.

Skorova Larisa Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchaia, kafedra psihologii obrazovaniia i razvitiia lichnosti, Irkutskii gosudarstvennyi universitet, Irkutsk.

Skuratova Kseniia Andreevna, mladshii nauchnyi sotrudnik, Institut fiziologii im. I.P. Pavlova Rossiiskoi akademii nauk, Sankt-Peterburg.

Slepko Iurii Nicolaevich, doktor psihologicheskikh nauk, docent, dekan pedagogicheskogo fakulteta, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Soboleva Tatiana Nicolaevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Dalnevostochnyi gosudarstvennyi universitet putei soobshcheniia, Habarovsk.

Solynin Nikita Edwardovich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry pedagogicheskoi psihologii, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Sopov Vladimir Fedorovich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii, Rossiiskii universitet sporta «GTCOLIFK», Moskva.

Stiuhina Galina Andreevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Suvorova Galina Andreevna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, direktor departamenta psihologii OOO «Psihologicheskaiia konsultatsiia «Dialog», professor instituta pedagogiki i psihologii, Moskovskii gorodskoi pedagogicheskii universitet, Moskva.

Suvorova Galina Mihailovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, pedagog, Sanatarno-lesnaia shkola im. V.I. Sharova, Iaroslavl.

Suleimanov Ramil Failovich, doktor psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchii kafedroi, Kazanskii innovatsionnyi universitet im. V.G. Timiriasova, Kazan.

Termysheva Helena Nicolaevna, starshii prepodavatel, Riazanskii gosudarstvennyi radiotekhnicheskii universitet imeni V.F. Utkina, Riazan.

Ternovykh Veronica Andreevna, Voronezhskii iuridicheskii tekhnikum, Voronezh.

Tibeeva Lialia Fatyhovna, pedagog-psiholog, aspirant, Institut psihologii i obrazovaniia Kazanskogo (Privolzhskogo) Federal'nogo Universiteta, Kazan.

Todysheva Tatiana Iurevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry psihologii, Krasnoiarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V.P. Astafeva, Krasnoiarsk.

Tolochek Vladimir Alekseevich, doktor psihologicheskikh nauk, professor, vedushchii nauchnyi sotrudnik, Institut psihologii RAN, Moskva.

Tolstikova Victoria Pavlovna, menedzher, Gorelektrotrans, Sankt-Peterburg.

Troshihina Evgeniia Hermanovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii razvitiia i differentsialnoi psihologii, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Umhazhieva Hadisht Turkoevna, aspirant, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Undozerova Alla Nicolaevna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, starshii prepodavatel kafedry avtomatiki (i vychislitelnykh sredstv), Iaroslavskoe vysshee voennoe uchilishche protivovozdushnoi oborony, Iaroslavl.

Ustin Pavel Nicolaevich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchii kafedroi obshchei psihologii, Kazanskii Federalnyi (Privolzhskii) Universitet, Kazan.

Ushkova Nina Vasilevna, direktor, Sanatorno-lesnaia shkola im. V.I. Sharova, Iaroslavl.

Filina Svetlana Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, pedagog-psiholog, Centr proforientatsii i psihologicheskoi podderzhki «Resurs», Iaroslavl.

Philippova Liudmila Vladimirovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, docent kafedry doshkolnogo i nachalnogo obrazovaniia, Natsionalnyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N.I. Lobachevskogo (Arzamasskii filial), Arzamas.

Habibuloeva Dzhamilia Sultanovna, aspirant, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, Moskva.

Halfieva Alice Ramilevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent kafedry obshchei psihologii, Kazanskii Federalnyi (Privolzhskii) Universitet, Kazan.

Hokhlov Nikita Alexanderovich, kandidat psihologicheskikh nauk, psiholog-razrabotchik nauchno-metodicheskogo otdela, Centr testirovaniia i razvitiia «Gumanitarnye tekhnologii», Moskva.

Hutorianskaia Tatiana Valentinovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, docent kafedry pedagogicheskoi psihologii i psihodiagnostiki, Sarahtovskii natsionalnyi issledovatel'skii gosudarstvennyi universitet im. N.G. Chernyshevskogo, Sarahtov.

TCymbaliuk Anna Edwardovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry obshchei i sotsialnoi psihologii, rukovoditel psihologicheskoi sluzhby, Iaroslavskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. K.D. Ushinskogo, Iaroslavl.

Chesnokova Helena Petrovna, starshii prepodavatel kafedry obshchei i detskoi psihologii, Belorusskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Maksima Tanka, Minsk.

Chistopolskaia Alexandra Valerevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Iaroslavskii gosudarstvennyi universitet im. P.G. Demidova, Iaroslavl.

Chumakov Mihail Vladislavovich, doktor psihologicheskikh nauk, docent, Kurganskii gosudarstvennyi universitet, Kurgan.

Chumakova Daria Mihailovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Kurganskii gosudarstvennyi universitet, Kurgan.

Shadrikov Vladimir Dmitrievich, akademik RAO, doktor psihologicheskikh nauk, professor, professor-issledovatel, departament psihologii fakulteta sotsialnykh nauk, Natsionalnyi issledovatel'skii universitet «Vysshiaia shkola ekonomiki», Moskva.

Shvatckii Aleksei Iurevich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchii kafedroi psihologii i pedagogiki, Orenburgskii gosudarstvennyi universitet - Orskii gumanitarno-tekhnologicheskii institut (filial), Orsk.

Shebeko Valentina Nicolaevna, doktor pedagogicheskikh nauk, professor, Belorusskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Maksima Tanka, Minsk.

Sheichenko Olga Alekseevna, uchitel nachalnykh classov, SOSh № 7, Shuia.

Shereshkova Helena Andreevna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologii razvitiia i pedagogicheskoi psihologii, Shadrinskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, Shadrinsk.

Shingaev Sergey Mihailovich, doktor psihologicheskikh nauk, docent, zaveduiushchii kafedroi, professor, Sankt-Peterburgskaia akademiia postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniia, Sankt-Peterburg.

Shipulina Alexandra Vladimirovna, Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Shuiskii filial, Shuia.

Shcherbakova Olga Vladimirovna, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet, Sankt-Peterburg.

Shcherbakova Olga Ivanovna, doktor psihologicheskikh nauk, docent, professor kafedry psihologii, Rossiiskii ekonomicheskii universitet im. G.V. Plehanova, Moskva.

Shcherbinina Olga Stanislavovna, kandidat pedagogicheskikh nauk, docent, docent kafedry psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniia, Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, Kostroma.

Shchukina Kseniia Evgenevna, prepodavatel kafedry obshchei i professionalnoi pedagogiki, Cheliabinskii gosudarstvennyi universitet, Cheliabinsk.

Iurov Igor Alexanderovich, kandidat psihologicheskikh nauk, docent, Sochinskii gosudarstvennyi universitet, Sochi.

Iazdovskaia Olga Sergeevna, uchitel nachalnykh classov, Shkola № 875, Moskva.

Iarmantovich Iuliia Ivanovna, Belorusskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Maksima Tanka, Minsk.

Научное издание

Психология способностей и одаренности

Сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции

Научный редактор
Владимир Александрович Мазиллов

Технический редактор выпускных сведений С.А.Сосновцева
Компьютерная верстка - О.В. Первушина

Подписано в печать 11. 11. 2022 г.
Формат Формат 60x92/8.
Объем 62,0 п. л., .55,4. уч.-изд.л. Тираж 100 экз.
Заказ № 202.

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Типография ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Телефоны: (4852) 72-64-05, 32-98-69