



*Материалы
Всероссийской научно-практической конференции*

ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Ярославль
2019

Российский фонд фундаментальных исследований
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Российское психологическое общество

ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

*Материалы
Всероссийской научно-практической конференции*

21 - 22 ноября 2019 года

Ярославль
2019

УДК 159.9.; 159.9.018; 159.9.019
ББК 88.361 я 431; 88.4я431
С 409

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

*Мероприятие проведено (проводится) при финансовой поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-20025»*

С 409 Психология способностей и одаренности : материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В.А. Мазилова. - Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. - 554 с.

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», 2019.
© Авторы материалов, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Аминов Н.А. Осадчева И.И. Блохина Л.Н.	Одаренность как форма проявления лабильности взаимодействия сигнальных систем или взаимодействие специальных человеческих темпераментов	16
Батыршина А.Р.	Исследование основных направлений в изучении воли и волевой регуляции (по материалам диссертационных работ)	18
Богоявленская Д.Б.	Основные этапы раскрытия понятий «творчество» и «одаренность» в отечественной психологии	22
Васильева С.Н.	Методология построения дефиниций в психологической науке	25
Горбушина А.В. Савватеева М.С.	Разработка рефлексивного поля как метода фасилитации целеполагания	28
Давыдов А.Н.	Развитие логических способностей через решение математических задач на доказательство	31
Еремина Л.И.	Современные концепции одаренности: отечественный опыт	33
Карицкий И.Н.	Способности к психологической практике	36
Карпов А.А.	Общие способности как фактор метакогнитивной регуляции управленческой деятельности	39
Карпов А.В.	О понятии метакогнитивных способностей личности	42
Карпов А.В.	Закономерности развития метакогнитивных способностей в онтогенезе	46
Костригин А.А.	Познавательные способности и их связь с гениальностью в отечественных психологических учениях в XIX в.	50
Мазиллов В.А.	Исследование проблемы способностей в современной российской психологии как ответ на вызовы глобализации	52
Мазиллов В.А. Слепко Ю.Н.	Исследование проблемы способностей в психологии	60
Малахова С.И.	Психометрическая проблема измерения способностей	68
Малиновский Е.Л.	Образовательная одаренность мужественного высказывания	70
Неверова А.В. Голубев Ф.С. Магальян А.Т. Попенко К.С.	К проблеме выявления экономически-важных качеств личности: первые результаты экспериментальных исследований	74
Нижегородцева Н.В.	Развитие способностей в учебной деятельности	78
Ожиганова Г.В.	Понятие «духовные способности»	81

Панов В.И.	Психическая природа одаренности как психологического феномена	83
Сенин И.Г. Ермолина Д.А.	Разработка и первичная психометрическая проверка ситуационного теста диагностики профессиональных компетенций руководителя	87
Слепко Ю.Н.	Проблема психодиагностики одаренности человека	89
Сорокоумова Т.П.	Проблемы изучения и выявления одаренности	91
Стюхина Г.А.	«Параллелограмм» развития памяти в контексте системогенетической теории способностей	94
Субботина Л.Ю.	Системогенетический подход к анализу психологической защиты личности	97
Суворова Г.А.	Об интеграции когнитивных действий в структуре способностей	99
Тараканов А.В. Кавун Л.В.	Креативность, интеллект и самоактуализация: особенности взаимосвязей и опосредования	104
Толочек В.А.	«Горизонтальная» и «вертикальная» эволюция феномена способности: два «измерения»	107
Фисенко А.А. Самсонова О.П.	Диагностика и развитие способностей одаренных детей в отечественных исследованиях	110
Холодная М.А.	Понятийные способности как базовый компонент в структуре интеллектуальной одаренности	112
Чучалова О.Н.	Мотивационная готовность к самореализации интеллектуальных способностей как общесистемный психологический феномен	115
Шадриков В.Д.	Механизмы понимания	117
Шукова Г.В.	Перцептивная сфера феномена одаренности как проблемное поле психологии одаренности	120

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Байбородова Л.В.	Особенности педагогического сопровождения одаренных детей в сельской школе	124
Баринов В.К. Самоненко Ю.А.	Скаффолдинг в дополнительном образовании старших школьников и студентов среднего профессионального образования	128
Батина Е.В.	К проблеме выбора дополнительного образования участниками образовательных отношений	132
Башкирова Е.Н.	Раннее развитие способностей детей: за и против	135
Беберина О.Н. Бочагова Е.А. Усанина Н.С.	Развитие способностей и одаренности детей в инклюзивных группах дошкольного образовательного учреждения	138
Богдановская И.М. Королева Н.Н.	Структура дискурсивных способностей в подростковом возрасте	141

Бугайчук И.А. Бугайчук Т.В.	О детской одаренности, профильных классах и школьном учителе	144
Будрина Е.Г.	Особенности интеллекта учащихся с разной академической успеваемостью в младшем школьном и младшем подростковом возрастах	146
Бызова В.М. Перикова Е.И.	Метакогнитивная включенность в учебную деятельность школьников старших классов	150
Владимирова С.Г.	Причины положительного эмоционального всплеска у дошкольников на занятиях по английскому языку	153
Власова Г.И. Турчин А.С.	Особенности детерминации тревожности у младших школьников с признаками интеллектуальной одаренности	156
Волкова Е.Н. Васильева С.В.	Содержание и структура Я-концепции одаренных подростков	159
Гайдич О.П.	Особенности внимания у детей 9-10 лет с разной степенью увлеченности компьютерными играми	162
Гамова Е.И. Проскурина Р.Н.	Социализация одаренных обучающихся: психологические преграды успешности и пути их преодоления (на примере опыта работы учебно-оздоровительного детского центра «Магистр» Курской области)	164
Доронина М.В.	Особенности выявления музыкальной одаренности у дошкольников в учреждении дополнительного образования	167
Ефремова О.И. Якобчук А.А.	Психолого-педагогические проблемы обучения спортивно одаренных школьников	170
Карпова Е.В.	Влияние креативности, мотивации и интеллекта на успеваемость младших школьников	172
Кирпиков А.Р. Федулова Д.В.	Привязанность в раннем детстве и способность к саморегуляции человека в юности	174
Кияткина А.Д.	Возрастные особенности процесса порождения мыслей учеников младшей, средней и старшей школы	176
Климанова Н.Г. Климанова А.В.	Развитие графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	179
Лактионова Е.Б. Орлова А.В. Тузова А.С.	Психологическое благополучие одаренных подростков, отобранных на основании оценок учителей	181
Латкина Т.А.	Проблема в социализации одаренных детей, связанная с особенностями их развития	184
Лебедева С.А.	Поддержка педагогом развития способностей дошкольников в детском саду	186
Логутова Е.В.	Развитие интеллектуально - творческого потенциала обучающихся в условиях лицейского образования	189

Майборода Я.В.	Соотношение абсолютного слуха и музыкальности. Воспитание эмоциональной отзывчивости на музыку у учащихся ДМШ	192
Макарова К.В. Хакимова М.Р.	Критерии понимания, используемые учителем в процессе обучения младших школьников	194
Макеева Т.В. Гурьянчик В.Н.	Военно-профессиональная ориентации молодежи: выбор и ожидания	197
Мурафа С.В.	Учебно-методические комплексы как методический потенциал по развитию мнемических способностей младших школьников	201
Панищева О.А.	О некоторых особенностях обучения талантливых и одаренных детей	203
Пономарева В.С. Фалетрова О.М.	Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников средствами дидактических игр на уроках музыки	206
Серафимович И.В. Баранова Ю.Г. Куликова С.Ю. Иванова Е.А.	Социально-психологические особенности восприятия учителями и родителями потенциальной одаренности обучающихся	208
Симановский А.Э.	Влияние современных средств обучения на развитие мыслительной деятельности у детей: опасность деградации	211
Ставропольский Ю.В.	Развитие способностей и одаренности в общем и дополнительном образовании в Японии и Республике Корея	213
Суворова Г.А. Александрова Н.А.	Общие способности у мальчиков и девочек 7-8 лет с задержкой психического развития	215
Суворова Г.А. Вертушенкова Е.О.	Развитие общих способностей у интернет-зависимых младших школьников 11-12 лет	218
Трагинко Т.В.	Формирование мотивационной сферы спортсменов-юниоров	221
Троешестова Д.А.	Развитие инженерного таланта: проектно-развивающий подход	223
Фалетрова О.М. Захарова Д.В.	Духовно-нравственное воспитание школьников средствами музыки	226
Федорова П.С. Бугайчук Т.В.	Особенности развития способности к труду у клиентов психоневрологического интерната	229
Хачароева А.Х.	Роль семьи в коррекционно-педагогической работе с детьми с ОВЗ	231
Хохлов Н.А.	Нейропсихологический подход к оценке способностей у детей и подростков	233
Часовская А.Е. Макарова А.Н.	Дивергентное мышление в подростковом возрасте	236
Шемет И.С. Шемет С.С. Парфентьев В.И.	Воля как метаспособность и ее развитие в спортивной деятельности	239
Шумакова Н.Б.	Междисциплинарное обучение как основа выявления и развития ода-	242

	ренности дошкольника	
Щебланова Е.И.	Психологические особенности подростков с разным соотношением интеллекта и креативности	244
Щербинина О.С.	Специфика социально-педагогической работы с одаренными детьми в современных образовательных организациях	247

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Антоненко И.В.	Способности к предпринимательской деятельности	252
Башловка М.А.	Исследование взаимосвязи рефлексивности и профессиональной успешности сотрудников ФСИН	255
Васильева И.В.	Связь базовых убеждений и особенностей самоорганизации деятельности у сотрудников ОВД	257
Васильева Л.П. Иванисова Н.Д. Васильева Е.А.	Формирование профессионально важных социально значимых качеств специалиста на этапе профессионального обучения	259
Власов А.В.	Профессионально-важные качества руководителей системы органов государственной власти	262
Гаврилова Л.В.	О подготовке будущих учителей к диагностике и развитию познавательных способностей младших школьников	266
Галой Н.Ю.	Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество при становлении студента субъектом педагогической деятельности	268
Грушецкая И.Н.	Подготовка педагогов-психологов к работе с одаренными детьми в организации высшего образования	272
Дуркина Е.А. Корчагина Г.И.	Профессиональный успех как метакогнитивная способность личности	274
Зосимчук В.Н. Лапкина Е.В.	Защитно-совладающее поведение курсантов с первого по третий курс военно-технического вуза	277
Иванов Е.А.	Особенности диагностики агрессивных черт личности курсантов первого года обучения как предпосылка дальнейшей профессионализации	280
Изотова Е.Г.	Способность к саморегуляции как важнейший компонент учебной деятельности студентов	283
Кашапов М.М. Базанова Г.Ю.	Метакогнитивные способности студентов медиков на начальном этапе образования	285
Корнеева Е.Н.	Психологическое сопровождение формирования и развития спортивной одаренности	288
Косоногов В.В. Шкляревская А.А.	Связано ли критическое мышление с благополучием?	291
Кротова М.Н.	Исследование адаптационного потенциала курсантов к военной среде	292

Лапкина Е.В.	Личностные особенности и жизнестойкость курсантов военного-технического вуза	296
Ледовская Т.В.	Индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов с организаторскими способностями	297
Лейбина А.В. Понс Ф. Бинфет Дж.-Т.	Актуальные вопросы исследования педагогической доброты в профессиональной деятельности учителя	301
Лобанова Ю.И.	К вопросу о перспективах изучения стилей деятельности	304
Марьясова Н.В.	Понимание строения способностей как системы функциональных, операционных и регулирующих механизмов профессиональной деятельности человека	309
Меньшикова Л.В.	Значение координации невербальных и вербальных компонентов умственной деятельности в развитии профессиональных способностей будущих инженеров	313
Пашкин С.Б. Корнилова А.А.	О факторах повышения результативности познавательной деятельности курсантов	315
Пиявский С.А. Акопов Г.В. Колесникова Е.И.	Проблемы психологического сопровождения одаренных студентов вуза в сфере науки и техники	318
Плаксина И.В.	Результаты экспериментальной проверки экпсихологической модели становления субъекта учебно-профессиональной деятельности	321
Поваренков Ю.П.	Психологическая структура и виды одаренности профессионала	324
Прудовиков И.О. Высочков В.С.	Использование метода динамических фракталов для диагностики потенциала креативного лидерства	331
Рубцова Н.Е.	Способности и выбор траектории профессионального развития	332
Рукавишников Н.Г.	Профессиональная компетентность преподавателя	335
Селезнева М.В.	Лингвистические способности в изучении иностранных языков	337
Сизова Л.А. Рютина О.В. Вильчес-Нугерол В.В.	Стили делового общения как ресурсы для реализации в профессиональной среде	340
Сладкова О.Б.	Векторное моделирование как инструмент оценки образовательной среды студентами (на примере учебной программы «Профессиональное обучение»)	343
Смирнова Л.А. Дубровченко Т.Н.	Организация психолого-педагогического сопровождения студентов Рыбинского профессионально-педагогического колледжа	345
Соболева Т.Н.	Формирование профессиональной одаренности в зависимости от степени сложности требований деятельности	347
Сорокоумова В.Н.	Развитие способностей студентов в процессе вузовской подготовки	352

Сорокоумов С.П.		
Суворова Г.М.	Выявление личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности	354
Термышева Е.Н.	Проявление профессиональных способностей студентов технического вуза в процессе освоения иностранного языка	356
Токарева В.Б. Молчанова О.И.	Исследование стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта как профессионально важного качества организатора работы с молодежью	358
Троянская А.И.	Особенности осуществления рефлексии в условиях профильного развития технических способностей	360
Ундозерова А.Н. Близнюк О.Н.	Организационно-педагогические условия развития способностей курсантов в области информатики и информационных технологий	363
Урываев В.А. Золотарева В.В. Сысоева О.В.	Коммуникативные качества личности студентов-медиков младших курсов различных поколений	367
Цымбалюк А.Э. Виноградова В.О.	Актуальность исследования проблемы soft skills	369
Шак А.А.	Способность преодоления кризиса профессионального самоутверждения	372
Яценко Е.Ф. Лодыгина А.К.	Особенности самоактуализации как общей способности к профессиональной деятельности у будущих психологов	374

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Абакумова Н.Н. Борисова В.А.	Оценка склонности обучающихся к инженерно-техническому творчеству (на материале конкурса «Роботон-Мир»)	380
Ансимова Н.П. Христораднов И.А.	Самоотношение творческой личности	382
Башкин М.В.	Особенности творческого мышления и креативности студентов-бакалавров, получающих психологическое образование	385
Белова Е.С.	Вербальный и образный компоненты креативности у детей 5-7 лет	388
Бельская Н.А.	Особенности инструментальных ценностей старшеклассников с признаками творческой одаренности	390
Бугайчук Т.В. Губанцева Е.С.	К вопросу о развитии творческого мышления студентов-дизайнеров в условиях вуза	393
Быкова Е.С. Капустина В.А.	Исследование инновационного потенциала личности в контексте профессиональной жизнеспособности	395
Виноградова Я. Г.	Психологические стили творческих способностей	398
Воробьева И.В. Кружкова О.В.	Эстетический вандализм как форма творческого самовыражения молодежи	399

Галкина Т.В. Журавлев А.Л.	Научные представления Я.А. Пономарева в области психологии способностей и совместного творчества	403
Голкина В.А.	Сенсорное развитие младших дошкольников - основа социально-психологической ситуации формирования общей креативности	407
Гореловская В.Н.	Работа с одаренными детьми в творческих объединениях	408
Доний Е.И.	Применение теста Урбана на российской выборке для определения творческого потенциала младших подростков	411
Ермакова Е.С. Андрюшенко Д.А.	Креативность, тревожность и совладающее поведение студентов транспортного вуза	412
Кашапов М.М.	Креативность как основа профессионализации мышления субъекта	415
Кашапов М.М. Савельева Л.А.	Креативность и творчество как когнитивный ресурс профессиональной деятельности	418
Киселева Т.Г. Тихомирова Л.Ф. Энзельдт Н.В.	Сравнительный анализ творческих способностей студентов педагогического вуза	421
Корытова А.И. Корытова Г.С.	Литературные способности и одаренность как феномен психологии творчества писателя	424
Кряжева Е.В. Виноградская М.Ю.	Психологические подходы к проблеме развития творческого технического мышления	427
Мазилев В.А.	Проблема соизмеримости теорий в современной психологии	430
Мелик-Пашаев А.А. Новлянская З.Н.	Принципы развития художественной одаренности	437
Мозгот В.Г.	Развитие музыкальных способностей одаренных детей в условиях образовательного центра «Полярис-Адыгея»	440
Молодцова Н.Г.	Освоение способов работы с визуальной информацией как средство развития креативности мышления учащихся	442
Морозов А.В.	Креативность преподавателя как индикатор профессионализма	445
Невзорова А.В. Цветкова Л.В.	Развитие творческих способностей младших школьников в процессе решения изобретательских задач	448
Нежкина М.Р.	Развитие творческого мышления младших школьников средствами игровой деятельности	450
Николаева Е.И. Вергунов Е.Г.	Новый подход к изучению когнитивной гибкости	453
Петрова С.О.	Взаимосвязи показателей креативности младших школьников по тестам, самоотчетам и экспертным оценкам	455
Пиляк С.А.	Творческие способности костромского художника и драматурга Ефима Васильевича Честнякова (1874-1961) в контексте современной интерпретации его наследия	457

Терентьева Ю.В. Бухарова И.С.	Гендерные особенности креативности детей дошкольного возраста	459
Трухан Е.А. Шендрик П.О.	Взаимосвязь креативности и цветоразличения у студентов	462
Усанина Н.С. Королева Ж.Б.	Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста	465
Фролова С.В. Герасимова А.А.	Возможности когнитивного тренинга эмоциональной креативности	468

СОЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Брикса Ю.О.	Социально-психологические свойства и способности личности	472
Васина Е.А.	Понимание в межличностной коммуникации	474
Гвоздецкая С.С.	Развитие двигательных способностей и социально-психологическая адаптация к спорту в детском возрасте	478
Гончаренко Е.С. Машавец Л.М.	Развитие жизнеспособности и жизнестойкости у сирот и детей, лишенных родительского попечения как механизм позитивной адаптации	481
Гущина Т.Н.	Мониторинговое исследование социальной одаренности обучающихся в организации дополнительного образования	484
Журавлев А.Л. Китова Д.А.	Потребности в знаниях по психологии в структуре социальных способностей личности	487
Зарубина Ю.Н.	Социальная креативность как один из видов одаренности личности	492
Иванов Е.А. Лычагина С.В.	Сформированность коммуникативных умений будущих офицеров войск национальной гвардии как условие их профессиональной пригодности	494
Кисляков П.А. Мартынова Я.А. Семенова Я.А.	Социальная способность к просоциальному поведению и влияние субъективного благополучия на его формирование	497
Корнева Л.В.	Формирование социально-личностной активности студентов педагогических вузов в процессе непрерывной педагогической практики	499
Логвинова М.И. Богачева Т.И.	Роль молодежных субкультур просоциальной направленности в развитии социальных способностей личности	502
Лысюченко П.Н.	Развитие социальной компетентности ребенка посредством метода психодрамы	504
Лычагина С.В.	Формирование коммуникативных способностей курсантов Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии	507
Маленов А.А. Касьянова К.В.	Коммуникативные способности и механизмы их развития в процессе учебно-профессиональной подготовки студентов факультета психологии	509
Масляная А.Е.	Коммуникативные способности студентов педагогического вуза, обу-	512

	чающихся на разных профилях направления подготовки «Педагогическое образование»	
Мешкова Н.В.	Возрастные и межполовые особенности предикторов антисоциальной креативности в социальном взаимодействии	515
Неверов А.Н. Маркелов А.Ю.	Склонность к риску как способность к экономической деятельности: результаты лабораторного эксперимента	517
Неруш Т.Г. Неруш А.А. Бирюков Д.И.	Социальные способности субъекта в цифровой среде	520
Полушина О.Б.	Коммуникативные способности курсантов военного института	523
Романов И.В.	Анализ психологических составляющих категории «информация» в контексте изучения социальных способностей	526
Рыльская Е.А.	Структура жизнеспособности современного руководителя	529
Соколова М.В.	Подготовка студентов педагогического вуза к развитию социальных способностей обучающихся в школьной учебной деятельности в музее	531
Хаймина А.Г.	Развитие социальной одаренности старшеклассников в среде дополнительного образования	533
Шмелева Е.А. Кисляков П.А.	Социокультурные потребности личности в формировании способности противостоять возникающим угрозам и рискам	536
Шрейбер Т.В.	Межличностные отношения дошкольников с разным соотношением интеллектуальных и творческих способностей	539
Сведения об авторах		543

**Методология, теория и история
изучения способностей и одаренности**

ОДАРЕННОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ЛАБИЛЬНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИГНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ИЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ТЕМПЕРАМЕНТОВ

Аннотация. В статье одаренность рассматривается в рамках создания единой концепции психического развития человека на взаимодополняющих принципах традиционной культурно-исторической теории (Л.С.Выгодский) и типологического подхода. В рамках типологического (дифференциального) подхода (Б.М.Теплов) одаренность может рассматриваться как совокупность специальных способностей, которые и определяют успешность решения задач определенного класса, но сущностью одаренности является проявление индивидуальных различий специальных человеческих темпераментов.

Ключевые слова: одаренность, концепция психического развития, культурно-историческая теория, типологический подход, темперамент, характер, способности.

Проблема психического развития человека в контексте самореализации, раскрытия потенциала и способностей, здоровой, активной и общественно полезной жизни в 21 веке так же актуальна, как и 100, 150 и более лет назад. Психологические теории, подходы и концепции и были направлены на объяснение природы человека, понимание развития личности, выявление возможностей и различий между людьми, необходимой коррекции поведения, оптимального управления и т.п. В настоящее время, когда общество переживает цивилизационный кризис, когда происходит переосмысление роли человека в планетарном масштабе, когда по сути формируется новое отношение к зарождению человеческой жизни и воспитанию, становится важным создание единой концепции психического развития современного человека, с учетом реализации его «божьего дара» (по Ж.Ж.Руссо), способностей, таланта, сохранения его самости и эффективным решением задач, определяемых социумом. Основой новой концепции психического развития человека, на наш взгляд, должны стать культурно-историческая теория (Л.С.Выготский) и типологический (дифференциальный) подход (И.П.Павлов, Б.М.Теплов, В.Д.Небылицын).

Концепция И.П.Павлова о высшей нервной деятельности человека и проявлении темперамента (художественного или мыслительного) в поведении людей, фактически обосновала, с помощью объективных методов исследования поведения детей, концепцию психического развития человека, разработанную в 1920-30гг. советским психологом Л.С.Выгодским при участии его учеников А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия.

Согласно **культурно-исторической теории**, главная закономерность онтогенеза психики ребенка состоит в интериоризации им структуры внешней, социально-символической деятельности (т.е. деятельности совместной со взрослым и опосредованной знаками). В итоге, прежняя структура психических процессов как «натуральных» (природных) изменяется – опосредствуется интериоризованными знаками, психические процессы становятся «культурными». Внешне это проявляется в том, что они приобретают осознанность и произвольность или управляемость. Тем самым интериоризация выступает и как социализация.

В ходе интериоризации структура внешней деятельности трансформируется и «сворачивается», с тем что бы трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации, когда на основе психического процесса строится «внешняя» социальная деятельность.

В качестве универсального орудия, изменяющего психические процессы, выступает языковой знак – слово (под ред.А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, 1985) [4]. Здесь намечается возможность объяснения вербального и символического характера когнитивных (познавательных) процессов у человека.

Иначе говоря, И.П.Павлов не только предсказал развитие культурно-исторической теории в психологии, но и возможные последствия «вмешательства» в естественный ход онтогенеза ребенка в процессе обучения и влияние на заданные «природой» индивидуальные различия, в проявлении в

поведении ребенка темперамента (художественного или мыслительного), но еще и влияние на формирование характера ребенка.

Неоправданное противопоставление «натуральных» и «культурных» психических процессов; понимание механизма социализации как связанного преимущественно с усвоением знаково-символических (языковых) форм; недооценка роли предметно-практической деятельности ребенка остаются предметом дискуссий в педагогике 21 века.

Типологический подход к разработке концепции психического развития человека, был основан в 1923-1936 годах российским физиологом И.П.Павловым при участии его учеников О.П.Капустник и А.Г.Иванова-Смоленского [5.6]. Согласно типологического подхода, главная закономерность онтогенеза психики ребенка состоит в интериоризации его внешней, социально-символической речевой деятельности (совместной со взрослым и опосредованной знаком), но *в соответствии с уровнем созревания его корково-подкорковых структур ЦНС.*

В итоге прежняя структура психических функций как «натуральных» действительно изменяется: опосредуется интериоризированными знаками, становится «культурной», но только тогда, когда ребенок интериоризирует в определенные этапы своего развития «нужные» знаки, снимающие его базовую тревожность. В ходе интериоризации структура внешней речевой деятельности ребенка трансформируется и «сворачивается» (во внутреннюю речь), с тем, чтобы трансформироваться и «развернуться» в процессе экстериоризации.

При типологическом подходе трансформация внешней речевой деятельности ребенка во внутреннюю и наоборот является производной от взаимодействия сигнальных систем (по И.П.Павлову). Это явление элективной (избирательной) иррадиацией нервных процессов между двумя системами) обусловлено наличием связей между структурами, воспринимающими сигналы и обозначающими сигналы словами. Иначе говоря, регулирующая функция второй сигнальной системы имеет реальную нейрофизиологическую основу в виде второсигнальных управляющих импульсов, которые возникая в словесных отделах коры (центр Вернике) и распространяясь по мозговым структурам первой сигнальной системы (центр Брока), способны локально-фазно и тонически изменять возбудимости нейронных ансамблей, входящих в структуру первой сигнальной системы и обратно [1].

Элективная иррадиация процесса возбуждения из первой сигнальной системы во вторую впервые была получена в 1927 году в лаборатории И.П.Павлова у детей при выработке условных двигательных рефлексов при пищевом подкреплении. А.Г.Иванов-Смоленский исследовал индивидуальные различия в зависимости от особенностей передачи процессов возбуждения и торможения из одной сигнальной системы в другую. По этому параметру им были выделены четыре типа взаимоотношений первой и второй сигнальных систем:

- *первый тип* характеризуется легкостью передачи нервных процессов из первой сигнальной системы во вторую, и наоборот;
- *второй тип* отличается затруднением передачи нервных процессов в обоих направлениях;
- для *третьего типа* характерно затрудненность передачи нервных процессов только из первой во вторую сигнальную систему;
- у *четвертого типа* затрудненность передачи возникает только при переходе из второй сигнальной системы в первую [2].

Из этого следует, что только при первом типе взаимоотношений первой и второй сигнальной системы возможно усвоение знаний в процессе обучения и воспитания «без затруднений» (это и есть образование для всех). В третьем и четвертом типе взаимоотношений обнаруживаются индивидуальные различия в проявлении человеческого темперамента (художественного или мыслительного) и необходимость учета этих различий в процессе образования и воспитания (снижение тревожности у второго типа и повышения тревожности у третьего типа). При втором типе взаимоотношений сигнальных систем требуется уже коррекционное обучение и воспитание, например, обучение и воспитание слепо-глухо-немых детей.

Другими словами, по данным А.Г.Иванова-Смоленского при типологическом подходе эффективность обучения и воспитания зависит от исходного соотношения сигнальных систем или созревания корково-подкорковых взаимодействий у ребенка.

Если понимать механизмы социализации как связанные преимущественно с усвоением знаково-символических (языковых) форм при историко-культурном подходе, то **обучение и воспитание «для всех» возможно только при первом типе взаимоотношения первой и второй сигнальной системы**, в третьем и четвертом типе – **усвоение будет только при условии учета индивидуальных различий в поведении «человеческого» темперамента**, а во втором типе – **необходимо коррекционное**

(дефектологическое) обучение и воспитание.

К сожалению, ни при жизни И.П.Павлова, ни после его смерти типологический подход к созданию единой концепции психического развития, так и не был осуществлен. Только в конце 80-х годов прошлого столетия в отечественной литературе появились научные исследования подтверждающие павловские идеи. Это в первую очередь исследования Н.Н.Даниловой, Б.И.Кочубея и Е.В.Новиковой и других.

В исследованиях Н.Н.Даниловой двигательных и вегетативных реакций, под влиянием информационной нагрузки, были выделены два типа реакций. Один тип связан со стрессом, возникающим при умножении двузначных чисел в скоростном темпе - он представлен редуцией мощности дыхательной и сосудистой модуляции, ростом частоты сердечных сокращений (ЧСС) и *увеличением тревожности* (по типу Сильберга), что указывает на появление «оборонительных реакций». Второй тип реакции характеризуется противоположными изменениями: усилением дыхательной и сосудистой модуляции и снижением ЧСС. На субъективном уровне второму типу реакции соответствует *снижение тревожности* и ее рассматривают как выражение ориентировочной реакции (ОР) в составе когнитивной деятельности. Лица с мощной дыхательной и сосудистой модуляциями быстрее и лучше обучались. Сильная дыхательная аритмия у новорожденных – хороший прогностический признак его нормального будущего развития и выживания после неблагоприятной беременности.

Эти результаты хорошо объясняют природу «затруднений» или «отсутствия затруднений» в процессе обучения и воспитания.

Еще более интересные данные были получены в лабораториях Б.И.Кочубея и Е.В. Новиковой, где тревожность рассматривалась в зависимости от пола, возраста и социального характера детей [3]. Если рассматривать тревожность как субъективную меру ориентировочной и оборонительной реакции (снижение или увеличение) в составе когнитивной деятельности, то мы получаем *критерии нормального или неврологического развития человека*.

Таким образом, мы получаем веские доказательства в пользу *использования типологического подхода как взаимодополняющего культурно-историческую теорию*. Построение единой концепции психического развития человека должно быть только с учетом индивидуальных различий в проявлении человеческого темперамента в поведении ребенка, индивидуальных различий в характере ребенка при совместной деятельности со взрослым и индивидуальных различий при аутокоммуникации ребенка, в процессе осознания своих 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. - М.: Педагогика, 1981. – С. 98-112.
2. Данилова Н.Н. Психофизиология: Учебник для ВУЗов. – М.: Аспект Пресс, 2012. - 368 с.
3. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Знание, 1998. – 86 с.
4. Краткий психологический словарь. Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.:Политиздат, 1985. – 431с.
5. Павлов И.П. Рефлекс свободы. – СПб.: Питер, 2017.- 432с.
6. Фирсов Л.А. И.П.Павлов и экспериментальная приматология. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1985. – 155 с.

УДК 159.9

Батыршина А.Р.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В ИЗУЧЕНИИ ВОЛИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ДИССЕРТАЦИОННЫХ РАБОТ)

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные направления в изучении психологии воли и волевой регуляции, выявленные по материалам диссертационных работ к.ХІХ – до 2016 года. Характерной особенностью развития психологии воли является повышение интереса психологов к волевой

проблематике, что отражено в резком росте количества публикаций, углублении теоретических представлений о волевой регуляции и разработке принципов психологического исследования волевой регуляции. Основными направлениями в психологии воли и волевой регуляции на современном этапе являются системно-структурный подход в исследованиях; практическая направленность исследований; выделение новых направлений исследований из общей проблематики воли; спецификация исследований на материале различных отраслей психологии: медицинской, специальной, военной, социальной и др. Некоторое отставание может свидетельствовать о неоднозначности связей между общетеоретическими подходами к волевой регуляции и характеристиками научно-исследовательской ситуации в определенной отрасли науки.

Ключевые слова: история психологии, история отечественной психологии, психология воли и волевой регуляции, диссертация, «сленговый метод».

Одной из задач исследования является рассмотрение изменений в проблематике психологии воли и волевой регуляции, используя количественные методы. В исследовании количественным измерителем развития психологических знаний о воле и волевой регуляции выступили численность опубликованных по данной проблеме работ (книг, статей, диссертаций, монографий, тезисов выступлений на конференциях). Основные результаты исследований были опубликованы (см., например, [1]). В данной работе представлен анализ диссертационных исследований по основным вопросам воли и волевой регуляции, собранный по материалам предметного каталога диссертационного зала Российской государственной библиотеки. Существенным дополнением к данным предметного каталога РГБ послужили текущие библиографические указатели-издания Российской книжной палаты: «Летопись авторефератов диссертация», ежеквартальные издания-каталоги диссертаций.

Выборка первоисточников (названий диссертаций) охватывала не только исследования, выполненные формально в русле специальности «Общая психология», но также диссертации по другим психологическим специальностям (по социальной психологии, педагогической психологии, акмеологии, медицинской, психологии спорта), а также по педагогической науке. Главным критерием отнесения конкретного диссертационного исследования, выполненного в рамках той или иной области знания считалась представленность в его названии ключевых слов, соответствующих предметному содержанию интересующей нас проблемы.

В исследовании был использован «сленговый метод» исследования, достаточно широко применяемый в наукометрии. Суть метода состоит в оперировании ключевыми словами, значением названия научной работы. Оценкой частоты встречаемости ключевых слов разного содержания.

В таблице 1 представлены данные об общем количестве диссертационных работ по основным этапам выделенной нами периодизации: первый этап – XVIII в. – первая половина XIX в.; второй этап – вторая половина XIX в. – 1910-20-е годы XX в.; третий этап – к.20-х гг. – к. 40-х гг. XX в.; четвертый этап – н.50-х гг. – к.80-х гг. XX в.; пятый этап – н. 90-х гг. – 2016 г.

Поскольку периоды занимают разное количество лет, то для объективности выводов и достоверности результатов подсчета, необходимо ввести показатель относительного количества работ, вычисляемый делением общего количества работ за период на количество лет данного периода. Сравнение относительных показателей, а не абсолютного подсчета работ за изучаемый период будет являться основой для выводов.

Таблица 1.

Распределение диссертационных исследований по этапам

	I	II	III	IV	V
I. Историко-психологические исследования	-	-	4/0,2	25/0,6	44/1,8
II. Исследования по проблеме воли, произвольности, волевой и эмоционально-волевой регуляции			8/0,4	59/1,4	53/2,1
III. Исследования по изучению и формированию воли и волевых качеств			3/0,15	129/3,2	96/3,8
IV. Исследования по волевой проблематике (психология труда, социальная, медицинская, коррекционная и др.)			-	8/0,2	23/0,9
Всего (452 работы)	-	-	15	221	216

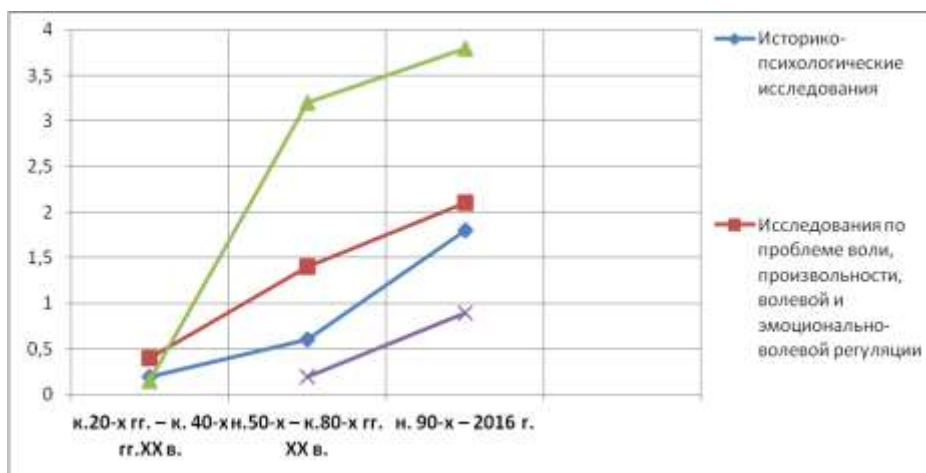


Рисунок 1. Распределение диссертационных исследований по этапам (по относительному показателю)

Из представленных данных следует, что имеет место последовательный рост количества исследований с разной степенью интенсивности. Так, наблюдается повышенный интерес к историко-психологическим работам и соответственно увеличение работ – почти в 2 раза. В период с начала 50-х – 60-х годов историко-психологическому анализу подвергаются психологические взгляды советских психологов И.М.Сеченов, И.П.Павлов, Н.И.Новиков, А.Ф.Лазурский, русские общественные деятели первой половины XIX века (Н.Г.Чернышевский и др.).

В 70-е годы разворачивается процесс возвращения незаслуженно забытых имен советских психологов (М.Я.Басов, П.П.Блонский Л.С.Выготский), обновляются их исторический портреты, пересматриваются их взгляды и общетеоретические позиции в психологии. В 80-е, и особенно в 90-е годы, возрастает интерес к концепциям классиков мировой и отечественной психологической науки. Продолжаются исследования, рассматривающие вклад русских и советских психологов в разработку теории воли в психологических концепциях Г.И.Челпанова, Н.Н.Ланге, П.Ф.Каптерева, И.А.Сикорского, Л.М.Лопатина, П.Д.Юркевича, Л.Шестова, А.И.Введенского.

В 2000-10-х годах XXI века появляются исследования, отражающие новаторскую тематику в исследовании воли не только в психологии, но и в смежных науках. Так, например, диссертации по таким темам: «Воля в массовой культуре» (В.В.Гопко, 2006), «Феномен свободы воли в русской православной философии» (М.В.Якушкин, 2006), «Проблема воли в философии и христианской антропологии» (М.Ю.Байдакова, 2008).

Исследование по изучению и формированию волевых качеств претерпевают в большей степени качественные изменения: содержание меняется от работ, рассматривающих отдельно взятые волевые качества (настойчивость, целеустремленность, инициативность) к исследованию других волевых качеств (ответственность, уверенность в себе) и взаимосвязи волевых качеств с эмоциональными проявлениями личности, к системному рассмотрению проявлений волевой сферы.

На современном этапе развития психологии наблюдается увеличение исследований, рассматривающих общетеоретические положения психологии воли и волевой регуляции на материале смежных отраслей психологии: психологии труда, социальной психологии, коррекционной психологии и др.

Особенности психологических исследований по психологии воли и волевой регуляции в разные годы вырисовываются при содержательном рассмотрении названий диссертационных работ. Рассмотрим динамику проблематики психологии воли и волевой регуляции, отраженную в частоте встречаемости в названиях диссертаций ключевых слов, содержательно связанных с каждой из тем, выделенных в рамках следующих направлений.

Одной из первых диссертационных работ, рассматривающей психологические механизмы воли, взаимосвязь воли с другими психическими процессами, является исследование Н.Н.Ланге (1893), защищенной в Московском университете. Как известно, в этой работе был сформулирован закон перцепции, на основе которого доказывалась теория волевого внимания, представлявший интерес для психологической теории к XIX – н. XX вв.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что некоторые проблемы оставались либо в той же мере актуальными на протяжении всего периода, либо существенных изменений в частоте встречаемости в этих проблем не произошло.

Количество диссертаций, ориентированных на выявление физиологических основ воли достигает максимума в 40-80-е годы XX века. И это, как отмечается Т.В.Зверевой (2012), не случайное явление, а вполне «адекватно отражающий феномен идеологического управления наукой» [241, с.34].

На современном этапе лидирующее место сохраняется за изучением волевой регуляции и саморегуляции, как в общей, так и смежных отраслей психологии. Так, наряду с изученными ранее общетеоретических подходов к волевой регуляции, представленными в теории В.К.Калина и В.А.Иванникова, в 90-е и 2000-е годы предметом исследования становятся становление волевой регуляции в онтогенезе (Т.И.Шульга, 1994), генезис волевой регуляции (А.В.Быков, 2003). Отметим, что в истории современной психологии разработаны два методологических подхода к волевой регуляции: В.К.Калина (школа В.И.Селиванова) (1989) и В.А.Иванникова (школа А.А.Леонтьева-Л.С.Выготского) (1989), но в силу социально-исторического фактора, теория В.А.Иванникова стала основополагающей в общей психологии.

Следует отметить также расширение разновидностей исследуемых особенностей волевой регуляции и саморегуляции. Так, на современном этапе объектом исследования стали волевая регуляция подростков (В.Б.Горский, 1992), взаимосвязь самооценки и волевой регуляции младших школьников (И.В.Боязитова, 1998), волевая регуляция у подростков (М.А.Басин, 2006), волевая саморегуляция у боксеров (Д.Ю.Жихарев), волевая регуляция студентов (Д.Д.Барабанов).

Происходит повышение работ, рассматривающих эмоционально-волевые проявления и особенности личности, а также происходит выделение эмоционально-волевой регуляции от волевой регуляции как отдельного направления исследования (М.В.Чумаков, 2007).

Таблица 2.

Распределение тематики диссертационных исследований по периодам

	I	II	III	IV	V
Работы по общепсихологическим вопросам воли	-	1	8/0,4	47/1,2	24/0,9
Работы по воспитанию и формированию волевых качеств	-	-	3/0,15	130/3,25	82/3,2
Работы по волевой регуляции и саморегуляции.	-	-	-	6/0,15	12/0,4
Работы по эмоционально-волевой регуляции	-	-	-	-	10/0,4
Работы по эмоционально-волевым особенностям личности.	-	-	-	5/0,1	24/0,9
Историко-психологические исследования	-	-	4/0,2	25/0,6	44/1,7
Итого:	-	1	15/0,75	213/5,3	196/7,8

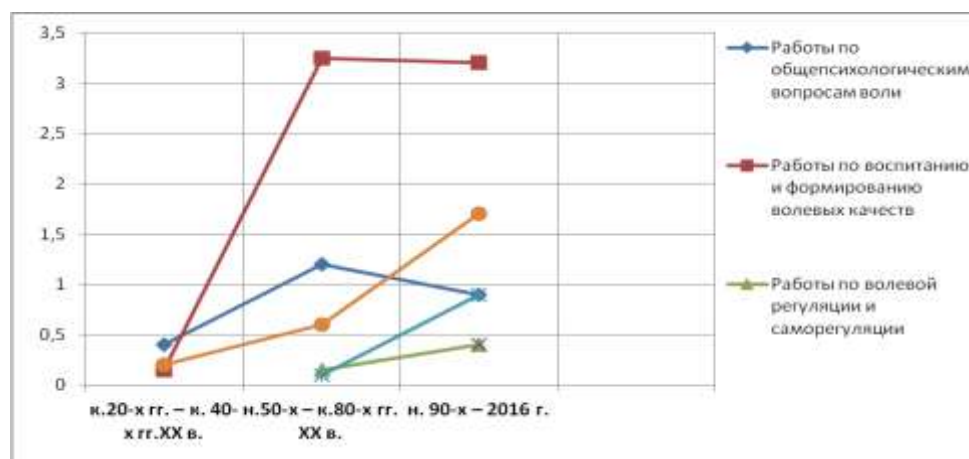


Рисунок 2. Распределение тематики диссертационных исследований по периодам (по относительному показателю)

Начиная с 90-х годов стала реже исследоваться психофизиологическая основа волевых процессов. Наблюдается снижение диссертаций, рассматривающих сущность волевых качеств, хотя тематика по формированию и воспитанию волевых качеств на материале различных видов социальной активности увеличивается. Это связано с тем, что работы стали более точными и конкретными, отражающие специфику исследовательской деятельности.

Объединяя направления в более крупные блоки исследования, то можно указать на следующие приоритетные направления, существующие в данный момент времени в диссертационных исследованиях: 1) Работы по общепсихологическим вопросам воли; 2) Работы по воспитанию и формированию волевых качеств; 3) Работы по волевой подготовке личности; 4) Работы по волевой регуля-

ции и саморегуляции; 5) Работы по эмоционально-волевой регуляции и эмоционально-волевым особенностям личности.

Таким образом, из всех выделенных направлений в исследовании психологии воли и волевой регуляции, снижение работ коснулось общепсихологических вопросов теории воли. Однако, это не означает «вымывание» данной категории из научного оборота. Лидирующее место сохраняется за изучением волевой регуляции и саморегуляции, при этом произошло окончательное выделение исследований по эмоционально-волевой регуляции в отдельное научное направление.

Библиографический список

1. Батыршина А.Р., Мазилев В.А. Наукометрический метод в исследовании проблемы воли в отечественной психологии // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. – С.193-204.

УДК 159.9

Богоявленская Д.Б.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАСКРЫТИЯ ПОНЯТИЙ «ТВОРЧЕСТВО» И «ОДАРЕННОСТЬ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье отражены основные этапы исследований психологии творчества, начиная с середины, а затем с конца XXв. психологии одаренности в рамках отечественной методологии. **Первый этап:** с 1950г. знаменуется раскрытием механизма инсайта Я.А.Пономаревым и школой мышления С.Л. Рубинштейна. **Второй этап:** с конца 1969г. в рамках данной школы реализуется выход на исследования высших форм творчества. **Третий этап:** с 90-х гг. правительством утверждается тема: «Одаренные дети». В результате работы координационного Совета этой программы в 1998 г. МО РФ выпускает «Рабочую концепцию одаренности» [9]. Как коллективный труд и первый опыт Концепция не лишена противоречий. **Четвертый этап:** в связи с внедрением в систему образования в 90-х методологию бихевиоризма, отечественная методология в настоящее время не доминирует в психологии творчества и одаренности, что препятствует ее внедрению в практику.

Ключевые слова: творчество, одаренность, инсайт, интеллект, мотивация.

В настоящее время при стремительно нарастающей актуальности проблемы творчества, оно не имеет научного определения. Более того, общепринятым считается определение творчества не по его процессуальной стороне - механизму, а по его результату – новизне продукта. Психологи, признавая это, не рефлексируют, что определение творчества по критерию создания нового, это определение творчества лишь по его проявлению. В этом психология повторяет тот компромисс, на который идет любая становящаяся наука. Так, в свое время физика, не имея еще научного определения теплоты, использовала градусник для ее измерения (поскольку при нагревании тела расширялись). Поэтому определение творчества по новизне продукта – это показания «градусника». При этом ничего нельзя сказать о природе и механизмах этот продукт породивших. Основная беда распространенного определения творчества заключается в том, что, судя о нем по продукту, не отдается отчет об отсутствии представления о природе самого процесса. Вместе с тем, перед системой образования ставится задача развивать творческие способности у детей с самого раннего возраста, но как это можно осуществлять, решается в обход имеющейся проблемы. Кроме того, определение творчества по результату оправдывает отсутствие дифференцированности огромной, неоднородной феноменологии творчества. В одной плоскости рассматриваются как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки. Поэтому не удивительно, что после достижений гештальт-психологии, три четверти XX века основным объектом творчества для психологов выступал феномен «инсайта», внезапного озарения, возникающего на стадии инкубации, мгновение которого в принципе невозможно прогнозировать [2;8]. Объяснение природы инсайта, воспроизводимое экспериментально, является неоспоримой заслугой яркого таланта Я.А.Пономарева. Возможно потому, что концепция Пономарева стояла особняком к генеральной линии развития отечественной психологии, отождествляя творчество с интуицией, вся феноменология творчества была сведена им к переходу «побочного продукта» в «прямой» [8]. До настоящего времени она сводится многими психологами к роли бессознательного

[2].

Разработанное в школе С.Л.Рубинштейна представление о догадке, как о стремительно кристаллизирующемся закономерном результате проведенного анализа, закрывало рассмотрение инсайта как излюбленного пристанища индетерминизма [10]. В свое время, снятие налета иррациональности с явлений «догадки-инсайта», было значимой победой отечественной психологии. Однако научным сообществом не понималось, что эта победа носит лишь частный характер. Выявленный механизм не объяснял всей феноменологии творчества. В том числе, явлений «спонтанных открытий», которые так и остались за пределами экспериментального исследования. То, что этот факт не рефлексировался учеными объясняется, прежде всего, тем, что в рамках имеющегося метода (проблемных ситуаций) экспериментатор не мог наблюдать иной феноменологии, кроме процесса, связанного с решением задач. Он мог продвигаться в анализе лишь внутри, но не вне этого процесса.

Говоря, что «мышление исходит из проблемной ситуации», С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «имея такое начало, оно имеет и конец» [10]. Действительно, как только требование выполнено, исходная детерминация и стимуляция процесса исчерпана.

На тот момент, выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания, не находило своего применения в психологическом раскрытии природы творчества [7]. Однако уже древние греки ввели специальный термин «поризм», который обозначал явление непредвиденного выхода человека в «непредзаданное», что не было связано с решением им каких либо проблем. На Востоке этот феномен получил название «Серендипити», которое связано с тем, что сыновья правителя Цейлона находили нечто ценное в поисках другого. Более того, уже в начале XX века сначала Э.Клапаред, а вслед за ним Ж. Адамар утверждали, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы её достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению». Второй же, напротив, состоит в том, «чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить. Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки» [1, с.116]. Фактически здесь Адамар говорит о феномене творчества, теряющем форму ответа. И далее Ж. Адамар приводит многочисленные примеры и окончательно приходит к выводу, что редко или почти никогда важные математические исследования проводились непосредственно с целью их определенного практического применения. «Чаще всего исследователи руководствовались общим мотивом всякой научной работы – желанием знать и понимать». [1, с.116]

Нами экспериментально было доказано, что процесс познания детерминирован принятой задачей (через соотнесение ее условий и требований, по С.Л.Рубинштейну) только на первой его стадии. Затем, в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае он обрывается, как только решена задача. Во втором, напротив, он развивается. В этом случае, наблюдается феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этой способности к продолжению познания за рамками требований заданной (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно-нестимулированной продуктивной деятельности и кроется тайна высших форм творчества, способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие. При этом действие индивида приобретает порождающий характер, и все более теряет форму ответа: его результат шире, чем исходная цель. Таким образом, творчество в узком смысле слова начинается там, где перестает быть *только ответом*, только решением заранее поставленной задачи. Оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто «сверх того», что и определяет его творческий статус [4]. Это «нечто» как показали массовые исследования характерно для личности, в структуре которой доминирует познавательная мотивация. Фактически это констатировал уже век назад Ф. Гальтон, придя к выводу, что всех гениальных людей характеризует «приверженность делу» [13].

Эмпирически наблюдаемый нами процесс полностью соответствовал методологии Л.С.Выготского: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» [6], получив, таким образом, свое теоретическое обоснование. Выделенная нами «единица анализа», в которой произошла «встреча аффекта и интеллекта» (по выражению Выготского), в своей целостности (по Гегелю [7]), наконец, позволила сформулировать тот процесс, который является механизмом творчества, как способность к развитию деятельности по собственной инициативе. Здесь интеллект обеспечивает успешное овладение деятельностью, а познавательная мотивация ее дальнейшее развитие (в качестве первоначального термина для объяснения выявленной феноменологии нами использовалось понятие «интеллектуальная активность»).

Такое понимание творчества потребовало обоснования новой психодиагностической процедуры для его исследования. Это стало возможным лишь в рамках принципиально новой модели эксперимента. Ее реализует разработанный нами метод «Креативное поле» (1969г.) [3]. В этом плане принципиально то тонкое психологическое определение, которое Г.И.Челпанов дал понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [12, с.335]. В определенной степени это объясняет, почему творческие способности, исследуемые и диагностируемые тестами (набором заданий на разные операции) и решением проблемных ситуаций, не могут быть выявлены. Способность к творчеству не может быть проявлена по нашему требованию.

Раскрытие природы творчества важно также для решения одной из приоритетных задач нашего образования: выявления и сопровождения одаренных детей и юношей. Напомним, что термин «одаренность» появился в культуре Средневековья для объяснения способности человека к творчеству трактуемую как дар от Бога. Поэтому выявление одаренных - это выявление способных к творчеству. Господствующее в научной литературе сведение одаренности лишь к высоте способностей вызывает недоумение. Одаренность интегральная характеристика личности, где умственные способности действуют, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности. Мотивационный компонент объясняет как положительную, так и отрицательную динамику способности к творчеству [4,5].

В мировой практике путем выполнения разного уровня заданий по выявлению одаренности (тесты на интеллект, предметные задания повышенного уровня (олимпиадного), тесты креативности, и т.п.), по результатам конкурсных мероприятий уже накоплены факты, говорящие о высокой диагностической погрешности этих методов для выявления одаренности и их несостоятельности в плане прогноза развития достижений у детей [5].

Научно обоснованное понятие одаренности как способности к творчеству необходимо не только для того, чтобы правильно провести отбор одаренных детей. Оно обеспечивает прогресс, высшие достижения, на которые способен человек. Это высшее психологическое новообразование. Это цель развития человека. Понятия творчества и одаренности не должны быть некоей абстракцией, которую мы постигаем интуитивно.

Представленное раскрытие понятий творчества и одаренности созвучно не только теории способностей и одаренности, разработанной в течение десятилетий в другой логике академиком В.Д. Шадриковым, но и самому процессу ее разработки ученым. Самое яркое подтверждение определения одаренности, данное Ф. Гальтоном, как приверженность делу я увидела в поведении заместителя министра образования РФ, конце 90-х, когда рушился не только строй страны, но все системы производства и образования. Ежедневно в течение всего рабочего дня им велся прием и решение проблем с представителями всех регионов страны: депутатами, генералами, губернаторами и пр. Его прерывали лишь звонки с мест трагедий, требующие немедленных решений. В этой ситуации Владимир Дмитриевич каждую субботу также в 9 ч. утра приезжал в пустое министерство, чтобы писать свою книгу. Поэтому не удивительно, что именно этот ученый определил понятие «способности» и на этом не остановился. Определив способность на уровне индивида, он далее вышел на следующий уровень способности субъекта деятельности. И, наконец, на третьем уровне способностей - уровне личности, при наличии духовных ценностей фиксируется понятие одаренности. Именно на этом «3-м этапе сформированная одаренность приводит к развитию деятельности. При этом результаты деятельности могут выходить за нормативные требования», т.е. способности к творчеству. Идентично нам также понимание роли интеллекта в структуре одаренности: «...интеллект выступает как условие проявления духовности», интеллект носит лишь «инструментальный характер».[11].

Подход к решению проблемы с разных сторон, в разной логике, приводящий к сходному результату, подтверждает истинность ее решения.

Библиографический список

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в математике. М., 1970.
2. Аллахвердов В.М. Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту. //Творчество – от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. М.: ИП РАН. 2011. С.175-187. Т.600.
3. Богоявленская Д.Б. 1971. Метод исследования уровней интеллектуальной активности //Вопросы психологии. 1971, №1. с. 144-146.
4. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятиях «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества: Монография / Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф.

- А.И. Савенкова. - М.-СПб.: Нестор-История, 2017. - С. 21-36.
5. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Монография // Образование личности. 2018. 15п.л. Т. 1000.
 6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Национальное образование. - 2016. - 368 с.
 7. Гегель Г.В. Наука логика. 1812.
 8. Пономарев Я.А. Психология творчества. 1976.
 9. Рабочая концепция одаренности /Под ред. Д.Б.Богоявленской, В.Д.Шадрикова.- М.: МО РФ.1998- 2003.
 10. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР. 1959.
 11. Шадриков В.Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019, том 40. № 2, с15-26
 12. Челпанов Г.И. Психология, философия, образование. Избр. труды.
 13. Galton F. Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin, vol.XII, 1865.

УДК 159.9

Васильева С.Н.

МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ДЕФИНИЦИЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. Представлена методология построения дефиниций в психологической науке на примере научной категории «жизнеспособность профессионала» методом двухуровневой триадической дешифровки. Метод двухуровневой триадической дешифровки поэтапно выявляет ключевые признаки, которые необходимо и достаточно отражают сущность определяемого понятия. Для реализации метода дешифровки был проведен анализ имеющихся в отечественной и зарубежной науке трактовок концепта "жизнеспособность профессионала" и выделены повторяющиеся характеристики данного феномена. В результате была получена искомая дефиниция.

Ключевые слова: дефиниция, методология, метод двухуровневой триадической дешифровки, жизнеспособность профессионала.

Жизнеспособность человека, достаточно новое и многообещающее направление в психологии, которое стремительно развивается. Современные исследования последних лет обращены в сторону его профессиональной жизнеспособности. Перспектива исследования жизнеспособности в контексте профессионализации как важной части жизненного пути человека является актуальной и многообещающей.

Анализ научной литературы освещает достаточно большой круг ученых, работающих в данном направлении: Рыльская, Кузнецова, 2017; Валиева, 2014; Дикая, Лактионова, Махнач, Березовская, 2016; Лактионова, 2013; Плюшева, 2017; Третьяков, 2006; London M, 2002; Bakker A. B, 2007; Fink-Sammick E., 2009; Everly G. S. Jr., Strouse D. A, Bakker A. B. 2010; Fletcher D., Sarkar M, 2013; Leon M. R., Halbesleben J. R., 2013; Hobfoll S. E ,2010; DeJoy D. M., Wilson M. G., 2010; Hodliffe M, 2014; Steyer, Sullivan-Taylor, 2016; Forster, Duchek, 2017; Pendergast, 2011; Khademi, Ghasemian, Hassanzadeh, 2014; Kidd, 2006 и др. Такое же большое разнообразие представлено и в подходе к определению «жизнеспособность профессионала», где каждый исследователь выдвигает авторское определение. Существующее многообразие подходов к определению «жизнеспособность профессионала», с одной стороны, дает возможность отразить исследуемую предметную область с разных плоскостей знания, с другой стороны, мешает выработке стройного научного определения. Преодолеть подобное многообразие представляется возможным, если обратиться к методологии построения дефиниций. Особенно остро проблематика методологии построения дефиниций лежит в поле новых научных направлений, куда, несомненно, относится психологическое исследование «жизнеспособности профессионала».

Обращаясь к изучению теоретических материалов по теме «жизнеспособность профессионала», не удастся обнаружить каких-либо методологических подходов к построению дефиниций. Следовательно, можно предположить, что исследователи используют описательные характеристики, и построение определений базируется на формальном логическом подходе, вне поля методологии. Дополнительно нужно отметить, что наука психология оперирует понятиями, которые обладают специ-

фическими особенностями, такими как феноменальность, невидимость, неповторяемость, высокая изменчивость, невозможность проведения точных замеров приборами, отсутствие материальной формы. Как отмечают авторы (Боуш, Разумов, 2010), решение проблемы конструирования дефиниции, возможно более полно и точно отражающей природу соответствующего феномена, лежит в методологической плоскости[4]. Таким методологическим подходом может служить метод двухуровневой триадической дешифровки.

Суть метода двухуровневой триадической дешифровки позволяет выделить некоторые закономерности – повторяющиеся характеристики искомого феномена, и опираясь на них, определить «ядро» дефиниции.

Рассматривая имеющиеся определения «жизнеспособность профессионала» и близкие по смыслу категории, можно выделить повторяющиеся компоненты и существенные признаки, ядро искомого понятия.

Методология двухуровневой триадической дешифровки предполагает использование несколько этапов (от двух до множества уровней), где ограничение обусловлено лишь когнитивными способностями исследователя, либо использования компьютерного программного обеспечения. Поэтому, использование метода двух уровней триадической дешифровки представляется вполне достаточной формой для конструирования научных понятий [2,3,4].

На первом этапе выделяется триада понятий, наиболее полно характеризующих искомое определение. На втором этапе выполняется дешифровка понятий первого уровня [3,4].

Анализ имеющихся авторских определений конструкта «жизнеспособность профессионала» показывает, что ключевым значением в определениях является категория «способность». Данная «способность» реализуется в сложных условиях и/или неблагоприятной, изменяющейся внешней среде; способность к позитивной адаптации, неблагоприятным условиям жизнедеятельности; способность строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях; способность сохранения и адаптации нормативной жизнедеятельности; способность к самостоятельному существованию и/или выживанию, а также развитию вопреки влиянию любых внешних факторов; способность справляться со стрессами, адаптироваться и развиваться в ответ на изменяющиеся рабочие обстоятельства; способность оправиться от неудач (выживать), способность использовать опыт для личностного роста (развиваться). Видим, что «способность» рассматривается в контексте: а) «выживания», б) «адаптации», в) «развития». Таким образом, выделяется первая триада дешифровки с атрибутом «способность»: а) способность профессионала выживать, б) способность профессионала адаптироваться, в) способность профессионала развиваться.

На втором этапе, исследуя материалы теоретических источников, видим, что «жизнеспособность профессионала» имеет общие корни с термином «организационная жизнеспособность». Термин «организационная жизнеспособность» введен в употребление, стандартизирован и активно используется в США, Англии, Австралии. Очевидная схожесть наполнения терминов «жизнеспособность профессионала» и «жизнеспособность организации» делает их взаимосвязанными, по способности к выживанию (восстановлению), способности к адаптации, способности к развитию. Таким образом, определяется второй атрибут термина «профессиональной жизнеспособности» – наличие жизнеспособной организации. Каждое из этих понятий «распадается» на уровень ниже. Понятие «организационная структура» распадается на «стандарты», «полномочия», «ресурсы»; «организационные нормы» включают в себя «нормы поведения», «групповые нормы», «руководство»; «организационная среда» предполагает «психологический климат», «производительность труда», «организационную культуру».

Третий компонент в построении дефиниции «жизнеспособность профессионала» предполагает рассмотреть личность, т.е. самого профессионала. Учесть его личностные свойства, качества, характеристики, присущие конкретному человеку, работнику, субъекту труда. К ним относятся: наличие профессиональных знаний, умений, навыков, личностных ресурсов, наличие индивидуальной и групповой идентичности, индивидуального стиля когнитивной деятельности, личностную стратегию в профессии, профессиональные перспективы и карьеру, материальную достаточность, гибкую смену ролей, инновационную готовность. Учитывая вышеперечисленные личностные характеристики, выделим следующие категории второго уровня: а) «компетенции», б) «стратегия», в) «ресурсы».

Итак, с помощью метода двухуровневой триадической дешифровки удалось выделить три понятия, с необходимой и достаточной степенью полноты отражающие сущность феномена «жизнеспособность профессионала»: 1) способность, 2) организация, 3) личность. Каждое понятие дешифруется тремя категориями. Понятие «способность» дешифруется категориями: выживать, способность адаптироваться, способность развиваться. Понятие «организация» имеет свою среду, структуру, нормы.

Понятие «личность» включает в себя: компетенции, ресурсы, поведенческие стратегии человека.

Соединяя выделенные три понятия (ядро дефиниции) и девять категорий, относящихся к каждому из понятий, получаем искомую дефиницию «жизнеспособность профессионала».

Жизнеспособность профессионала - это способность человека к успешной адаптации, выживанию и саморазвитию с помощью личностных ресурсов, компетенций и поведенческих стратегий в структурно-нормативной среде организации.

Таким образом, на примере построения дефиниции «жизнеспособность профессионала» показано, что с помощью применения методологии к построению дефиниции можно получить научно-обоснованное определение любого искомого понятия. Рассмотренная здесь модель построения дефиниции «жизнеспособность профессионала» посредством метода двухуровневой триадической дешифровки может применяться к любым психологическим категориям. Определение носит унитарный характер, поэтому не требует профессиональной специализации.

Библиографический список

1. Березовская Р.А. Жизнеспособность и профессиональное благополучие личности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г.Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. с. 538-555.
2. Боуш Г. Д. Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления. Омск, 2013. 159 с.
3. Боуш Г. Д. Кластеры предприятий. Терминологическая нечеткость и определение понятия. Вестник Омского ун-та, 2009. №3.
4. Боуш Г.Д., В. И. Разумов. Новый подход к конструированию дефиниций экономических категорий (на примере бизнес-кластера). Журнал экономической теории №4 , 2010.
5. Валиева Ф. И. Резилиантность как фактор социально-профессиональной адаптации. Вестник СПбГУ. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. Вып. 2. с. 39–50.
6. Кондратенко О.А. Психологическая структура профессиональной жизнеспособности личности. Актуальные вопросы современной науки. Изд-во: ООО "Центр развития научного сотрудничества" г. Новосибирск, №10, 2010. с. 143-151
7. Лактионова А.И. Структурно-уровневая организация жизнеспособности человека: метасистемный подход // Личность профессионала в современном мире. /Отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»,2013. с.109-126
8. Мандрикова Е. Ю. Личностный потенциал в организационном контексте//Личностный потенциал. Структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. с. 469–490.
9. Нестик. Т.А. Жизнеспособность социальной группы: основные подходы к изучению // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты/ Отв.ред. А.В.Махнач, Л.Г.Дикая, - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 755с
10. Плющева О.А. Жизнеспособность специалиста в контексте профессиональной деятельности // Институт психологии Российской Академии наук. Организационная психология и психология труда, 2017 . 155с.
11. Постылякова Ю. В. Ресурсный потенциал субъекта профессиональной деятельности//Социальная психология труда: теория и практика. Т. 1. / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. с. 226–243.
12. Рыльская Е.А. Психологическая концепция жизнеспособности человека: монография / Е.А.Рыльская. – Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2013. 336 с.
13. Рыльская Е.А., Кузнецова Ю.Н. Профессиональная жизнеспособность как предмет научного исследования // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы», Ростов-на-Дону; Курск, 21-22 апреля 2017 г. – М.: КРЕДО, с. 77-79
14. Третьяков П.И. Профессиональная жизнеспособность и компетенции педагогов-руководителей как показатели качества образования Сибирский педагогический журнал. 2006. № 3. с. 221-227.
15. Bakker A. B., Derks D. Positive occupational health psychology// Occupational health psychology/S.Leka, J.Houdmont (Eds). Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. P. 194–224.
16. Bakker A. B., Oerlemans W. G. M. Subjective well-being in organizations // Handbook of Positive Organizational Scholarship / K. Cameron, G. Spreitzer (Eds). Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 178–189.
17. Everly G. S. Jr., Strouse D. A., Everly G. S. III. Resilient leadership. New York: Dia Medica, 2010.

18. Fink-Samnick E. The professional resilience paradigm: Defining the next dimension of professional selfcare // Professional Case Management. 2009. V. 14 (6). P. 330–332.
19. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience: a review and critique of definitions, concepts and theory // European Psychologist. 2013. V. 18. P. 12–23.
20. Hobfoll S. E. Conservation of resources theory: Its implication for stress, health and resilience // The Oxford handbook of stress, health, and coping / S. Folkman, P. E. Nathan (Eds). New York: Oxford University Press, 2010. P. 127–147.
21. Hodliffe M. The Development and Validation of the Employee Resilience Scale (Emp-Res): The Conceptualisation of a New Model. Unpublished dissertation for the Degree of Master of Science in Applied Psychology. University of Canterbury, 2014.
22. Kidd J. Understanding career counseling: theory, research and practice. London: Sage, 2006.
23. Lengnick-Hall C. A., Beck T. E., Lengnick-Hall M. L. Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management // Human Resource Management Review. 2011. V. 21. P. 243–255.
24. Leon M. R., Halbesleben J. R. B. Building resilience to improve employee well-being // Improving employee health and well-being / A. M. Rossi, J. A. Meurs, P. L. Perrewé (Eds). Charlotte: Information Age, 2013. P. 65–82.
25. Llorens S., Salanova M., Torrente P., Acosta H. Interventions to Promote Healthy & Resilient Organizations (HERO) from positive psychology // Salutogenic organizations and change: The concepts behind organizational health intervention research / G. F. Bauer, G. J. Jenny (Eds). New York–London: Springer Publication, 2013. P. 91–106.
26. London M. Organizational assistance in career development // Work careers: A development alperspective / D. C. Feldman (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2002. P. 323–345.

УДК 159.99

Горбушина А.В.
Савватеева М.С.

РАЗРАБОТКА РЕФЛЕКСИВНОГО ПОЛЯ КАК МЕТОДА ФАСИЛИТАЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена описанию целеполагания как деятельности, результативность которой может зависеть от сформированности составляющих, наличия функциональных связей между ними, а также согласованности реализации компонентов деятельности целеполагания. Системогенез целеполагания как деятельности возможно форсировать с помощью привлечения интерактивных технологий. В статье приводится описание авторского рефлексивного поля как одного из способов фасилитации системогенеза деятельности целеполагания. При работе в рефлексивном поле субъект осознает собственные мотивы постановки целей, особенности формулировки целей, привлечения ресурсов внешней среды и внутренних способностей, связывая воедино функциональные блоки, тем самым форсируя процесс системогенеза целеполагания как деятельности и развивая способность к целеполаганию как метакогнитивное качество личности.

Ключевые слова: целеполагание, психологическая система деятельности, системогенез, рефлексивное поле, способность к целеполаганию.

Цель в любой деятельности является неотъемлемым компонентом, который определяет ее содержание, способы и характер действий субъекта. На первый взгляд процесс постановки цели кажется простым и понятным. Однако, в практической работе психологи сталкиваются с тем, что многие люди испытывают трудности с развернутой постановкой цели. Формулирование цели, разработка программы действий по ее достижению составляют сущность целеполагания. Развитая способность к целеполаганию способствует повышению эффективности деятельности человека и может считаться в современных условиях метакомпетенцией в профессиональной деятельности, а также метакогнитивным качеством личности.

Целью данной статьи является представление идеи и описание авторского психологического инструмента – рефлексивного поля – как способа фасилитации целеполагания.

Психологическая проблема постановки цели и постулирование ее роли в организации деятельности были описаны в работах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна [4, 7]. Позднее В. Д. Шадриков, рассматривая место цели в деятельности человека, показал ее системообразующую роль в организации психологической системы деятельности. Подразумевая под целью не просто образ результата, но сложный процесс постановки и операционализации цели, В. Д. Шадриков утверждает, что от постановки цели и способности к целеполаганию может зависеть результативность деятельности [8, 9].

На основе анализа литературных источников целеполагание в общем виде можно определить как деятельность по генерации, формулированию, представлению субъектом образа результата деятельности. Считая процесс целеполагания развернутой деятельностью, можно утверждать, что его сущность заключается не просто в формулировании цели, определении критериев ее достижения, но и выстраивании целенаправленной активности по ее достижению. Деятельность целеполагания имеет структуру, изоморфную общему строению деятельности по В. Д. Шадрикову. Следовательно, в целеполагании как деятельности можно выделить те же самые функциональные блоки психологической системы деятельности. В ходе своего становления деятельность целеполагания будет претерпевать изменения – системогенез: установление компонентного состава, формирование функциональных связей и достижение согласованности функционирования компонентов между собой.

В практической работе психолога продиагностировать особенности осуществления, наладить функциональные связи, скорректировать отдельные блоки целеполагания можно в игровом моделировании.

Трансформационные игры на сегодняшний день являются одним из перспективных психологических методов диагностики, развития и коррекции целеполагания. Этот метод представляет собой работу с запросом клиента с помощью специально разработанной схемы игрового моделирования действий, которые впоследствии могут быть перенесены в реальную жизнь. Благодаря игровому процессу запускается один из механизмов целеполагания – рефлексия, способствующая осознанию и пониманию собственного поведения субъектом.

Одной из разновидностей трансформационных игровых технологий является метод работы с рефлексивным полем, в котором участник занимается исключительно самоанализом, избегая ситуации проигрыша.

Поэтому направлением нашего исследования стала разработка рефлексивного поля, в котором субъект получает возможность осознать особенности реализации отдельных компонентов целеполагания, наладить функциональные связи между ними и достичь согласованности их реализации. Основной целью работы в рефлексивном поле является фасилитация системогенеза деятельности целеполагания субъекта.

При создании в рефлексивное поле было заложено несколько теоретико-методологических идей: идея многомерного строения деятельности и концепция системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова, А. В. Карпова [8, 9]; идея развития навыков самоэффективности в игровом процессе Дж. МакГонигал [5]; идея о наличии уровней организации самоопределения человека: «хочу», «могу», «надо» Е. А. Климова [3]; идея о наличии метаспособностей, способствующих профессиональной успешности А. В. Карпова и Ю. Д. Красовского [1, 2]; идея о существовании деятельностно важных качествах Ю. П. Поварёноква: индивидуальных качеств субъекта деятельности, влияющих на эффективность реализации, освоения и саморегуляции различных видов и форм деятельности профессионала [6]; идея о базовых культурно-деятельностных ролях, востребованных окружающими в профессиональной деятельности и общении С. Седун.

Рефлексивное поле может применяться в таких сферах как профессиональное консультирование (выбор деятельности в результате анализа сильных сторон клиента), коучинг (выявление противоречий между желаемым и действительным человека, указание на сбой в его системе деятельности), подбор кадров (выявление способности человека осуществлять необходимую деятельность с опорой на его выявленные качества).

Целью рефлексивного поля является анализ и определение базовой, ключевой метакомпетенции человека, которая проявляется в деятельности человека на всех ее уровнях и прежде всего в целеполагании как ключевом функциональном блоке, определяющем содержание деятельности, и может служить организующим фактором в регуляции целеполагания и деятельности в целом. Это необходимо для того, чтобы устранить сбой в его личной психологической системе деятельности путем опоры на сильные стороны и работы со слабыми сторонами человека.

Обозначим ключевые особенности работы в рефлексивном поле.

Перед началом работы с рефлексивным полем участнику необходимо задать личную цель,

важную для него. В процессе работы предполагается выявить как раз те качества, которые должны помочь человеку в постановке и достижении цели.

Рефлексивное поле состоит из пяти уровней, на каждом из которых выявляются необходимые для успешного достижения результата функциональные блоки деятельности человека, такие как цель, мотивация, информационная основа деятельности, индивидуальные качества человека и т.д.

На первом уровне человек выбирает свои внутренние ресурсы – те действия, при выполнении которых он чувствует себя профессионалом и получает от этого удовольствие. Также на этом же уровне выявляются внешние ресурсы человека, которые направляют любую его деятельность, дают опору в трудных ситуациях. Данный блок заложен в структуру рефлексивного поля с целью актуализации мотивации как функционального блока деятельности.

На втором уровне необходимо выявить те возможности, способности, которыми обладает человек, но которые он не использует. Это необходимо для того, чтобы показать человеку его внутренний скрытый потенциал. Данный уровень направлен на актуализацию и самоанализ индивидуально-значимых качеств субъекта.

Третий уровень раскрывает те качества человека, которые могут быть востребованы окружающими, т.е. также помогает увидеть человеку свои сильные стороны, но теперь глазами других людей. На данном уровне происходит соотнесение цели, поставленной участником, с имеющимися у него качествами и востребованными обществом для ее конкретизации и уточнения.

Четвертый уровень предполагает выявление тех качеств, за которые человек будет иметь какую-то выгоду, эффект. На этом уровне определяются ключевые критерии качества деятельности и их успешности, происходит установление функциональных связей между составляющими уровней рефлексивного поля.

Пятый уровень является метасистемным по сути и назначению и позволяет выйти на определение метакомпетенций, метакачеств, проходящих сквозь все другие уровни и имеющими возможности регуляции всей системы.

После этого предлагается участнику вновь посмотреть на свою цель, поставленную в начале игры, и спросить, сможет ли он ее достичь с учетом выявленной метакомпетенции и применяет ли он данные качества в реальности для ее достижения.

Апробация рефлексивного поля проходила на базе Центра психодиагностики и консультирования в апреле-мае 2019 года. В данной работе приняли участие 12 человек, в возрасте от 18 до 45 лет. Работа проходила как индивидуально, так и в групповой форме. Участники смогли проанализировать и выявить свои ключевые метакомпетенции, позволяющие ставить цели и достигать их.

Таким образом, нами был разработан новый инструмент – рефлексивное поле, который предназначен для анализа и определения базовой, ключевой метакомпетенции, которая проявляется в деятельности человека на всех ее уровнях и прежде всего в целеполагании как ключевом функциональном блоке, определяющем содержание деятельности. Включение в работу механизма рефлексии позволяет фасилитировать системогенез деятельности целеполагания субъекта за счет самоанализа ее основных функциональных блоков и определения ресурсов деятельности, в том числе и при постановке целей.

Предполагается дальнейшая работа по развитию данного инструмента в плане более детального разбора функциональных блоков деятельности целеполагания с опорой на ключевые метакомпетенции.

Библиографический список

1. Карпов А.В. Метакогнитивные способности личности. Вестник Ярославского государственного университета. 2008, № 7, с. 24-29.
2. Карпов А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности. Известия ДГПУ, 2013, № 4, с. 12-19.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культур и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
5. МакГонигал Дж. SuperBetter. Изд-во: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 384 с.
6. Поваренков Ю.П. Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала. Ярославский педагогический вестник, 2017, № 4, с. 186-194.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: Т.2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза деятельности. М.: Наука, 1982.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ДОКАЗАТЕЛЬСТВО

Аннотация. В статье рассматривается мышление человека, и раскрываются характерные черты логического мышления, уделено внимание логическим умениям и описываются особенности логических способностей. В статье разбираются особенности математических задач на доказательство для развития логических способностей, и обосновывается необходимость формировать логические умения для развития логических способностей через решение математических задач на доказательство. Уделяется внимание значению геометрических задач на доказательство. Рассматривается пример логических рассуждений.

Ключевые слова: математика, геометрия, задача на доказательство, доказательство, мышление, логические способности, логические умения.

Мышление как способность человека рассуждать, то есть мыслить, представляет процесс отражения существующей реальности. Отражение реальности определяется мыслительными процессами индивида, которые зависят от субъективного осознания окружающего многообразия и объективной действительности. Человеку необходимо правильное мышление, чтобы понимать существующее, разбирать всевозможное, отличать фактическое от виртуального, устанавливать временные границы прошлого, настоящего и будущего. Правильно мыслить, значит, следовать законам логики. Поэтому, мыслительные процессы, которые человек осуществляет по логическим законам и правилам, приводят к достижению истины, познанию сущности, определению объективности. Однако мыслительные процессы происходят не всегда логично, в основном, мысль развивается хаотично, неупорядоченно, ложно, запутанно. Вот поэтому, человеку необходимы логические способности, чтобы, следуя логическим законам, правильно рассуждать и адекватно мыслить, более того, выстраивая последовательность суждений, умозаключений и утверждений, человек логическим путём приходит к истине. Логические способности позволяют человеку отличать истинное или ложное, реальное или мнимое, закономерное или случайное, правильное или противоположное. Знание законов логики и владение логическими операциями позволяет человеку сделать выводы на основе необходимых и достаточных оснований. Более того, логические способности не позволяют человеку отклониться от достижения истины, направить рассуждения по ложному следу, запутать доказательство фальшивыми аргументами. Поэтому, логические способности признаются как исключительное и непревзойдённое качество личности.

Установлено и доказано учёными-психологами и педагогами, что логическое мышление формируется в процессе учебной деятельности, при решении математических задач, особенно, огромное преимущество имеют геометрические задачи на доказательство. Поэтому, задачи на доказательство применяются как упражнения, которые необходимы для формирования активной мыслительной деятельности учащихся [1 – 3; 5; 6; 9, с. 89 – 90]. Логические способности помогают интеллектуальному, творческому, духовному развитию личности, вот поэтому, задачи на доказательство представляют универсальный и уникальный математический инструмент, формирующий мыслительные процессы учащихся [4, с. 27 – 29; 8; 9, с. 89 – 90].

Приведём достаточные основания, утверждающие, что математические задачи на доказательство способствуют развитию логического мышления [4, стр. 27 – 29]: *во-первых*, доказательство, как процесс мыслительной деятельности, является критерием, определяющий уровень владения логическими операциями; *во-вторых*, доказательство рассматривается и применяется как метод, позволяющий формировать и развивать логические способности; *в-третьих*, доказательство, как процесс решения задачи, развивает логические способности.

Разнообразные задачи на доказательство представлены в разделах геометрии. Образовательная, развивающая и методическая функция геометрии, с одной стороны, формирует умение учащихся решать задачи на доказательство, но, с другой стороны, решение задач на доказательство формирует, развивает и совершенствует логические умения, которые необходимы для осуществления доказательства. Более того, навыки доказательства учащийся применяет на все школьные разделы математики, а именно: алгебра, тригонометрия, теория вероятностей, комбинаторика, математический анализ.

Существует возможность развивать логические способности через умения решать геометрические за-

дачи на доказательство, потому что доказательство представляет аналитический мыслительный процесс, а логические операции сопровождают доказательство на основе математического материала.

Рассмотрим характерную особенность логических способностей. Определить логические способности учащегося можно через умение осуществлять логические операции, то есть анализировать, абстрагировать, обобщать, сопоставлять, классифицировать, опровергать, аргументировать, выводить и т. п. В идеальном случае логические способности являются абсолютными, если представляют значительную совокупность вышеперечисленных логических операций. Однако логические способности не бывают врождёнными качествами личности, разве, что на уровне элементарных задатков как умение выполнять только какие-нибудь логические операции. Логические способности всё-таки надо рассматривать как приобретённое качество личности. Более того, врождённые качества и приобретённые способности необходимо развивать. Если не совершенствовать качества личности, то способности теряются, а умения утрачиваются. Вот поэтому, развивать и совершенствовать логические способности возможно только через умения, а самым эффективным упражнением являются математические задачи на доказательство, включая разнообразнейшие геометрические задачи.

Задачи на доказательство, кроме учебной функции, можно рассматривать как индикатор, показывающий качественно-количественный уровень логических способностей. Например, задачи на доказательство как тест, который определит наличие или отсутствие логических способностей, либо определит один из видов логического мышления, допустим логико-образное мышление. Имеет принципиальное значение процесс построения доказательства, который показывает учащимся, что существует только верный, возможно не единственный, путь достижения истины, тогда как путей достижения ложного, мнимого может быть бесконечно много.

Рассмотрим упражнение на развитие логического мышления. Представлен числовой ряд: {5; 5; 5; 5}. Между числами надо расставить знаки арифметических действий: сложение (вычитание); умножение (деление); скобки, таким образом, чтобы в результате арифметических операций получались числа {3; 4; 5; 6; 7; 30; 50; 120} [7, с. 18].

Покажем примеры логических рассуждений. Требуется составить из набора чисел {5; 5; 5; 5} числовое выражение, результатом которого является число 3. Число 3 можно получить, если $15 : 5$, следовательно, операция «*деление*» имеет место в записи числового выражения на следующей позиции, то есть $5_5_5:5$. Заметим, что число 15 представляет сумму трёх пятёрок: $5 + 5 + 5 = 15$, именно то, что надо, следовательно, операция «*сложение*» должна быть обособлена скобками, тогда получим $(5 + 5 + 5) : 5 = 3$.

Рассуждая аналогично, можно получить числовое выражение для результата числа 4. Число 4 можно получить, если $20 : 5$, следовательно, операция «*деление*» имеет место в записи числового выражения на следующей позиции, то есть $5_5_5:5$. Далее надо получить число 20. Для этого обособим оставшиеся числа скобками, получим $(5_5_5) : 5 = 4$. Число 20 можно получить, если $5 \cdot 5 = 25$ и, если $25 - 5 = 20$, следовательно, операции «*умножение*» и «*вычитание*» имеют место в записи чисел следующим образом $(5 \cdot 5 - 5) : 5 = 4$. На основе данных упражнений можно формировать умение логических аналогий.

Рассмотрим следующее упражнение, в котором требуется получить результат 5 из набора четырех пятёрок. Если следовать предыдущим аналогиям, то число 5 можно получить, если $25 : 5 = 5$, следовательно, операция «*деление*» имеет место в записи числового выражения на следующей позиции, то есть $5_5_5 : 5$. Далее надо получить число 25, для этого обособим оставшиеся числа скобками, получим $(5_5_5) : 5 = 5$. Число 25 можно получить единственным способом, если $5 \cdot 5 = 25$ и остаётся число 5; после нескольких попыток убеждаемся, что аналогия привела в «логический тупик», следовательно, необходимо искать другой путь рассуждений. Здесь, важно убедиться, что аналогия – это логическая операция, которая имеет место в последовательности логических суждений, но на универсальность претендовать не может, впрочем, как и все логические операции. Более того, аналогия, как логическая операция, не является универсальным умением, но использовать аналогию, как подход к решению, полезно. Рассуждаем дальше, число 5 можно получить, если $10 - 5 = 5$, либо $5 + 0 = 5$. Рассмотрим варианты использования скобок, чтобы получить число 0. Если $5 - 5 = 0$, то обособим группу пятёрок скобками, получим $(5 - 5)_5_5 = 5$. Далее рассуждаем, если $0 \cdot 5 = 0$ и, если $0 + 5 = 5$, получили то, что надо. Следовательно, числовое выражение имеет вид $(5 - 5) \cdot 5 + 5 = 5$, либо $5 + 5 \cdot (5 - 5) = 5$.

Рассмотрим упражнение, в котором требуется получить результат 6 из набора четырёх пятёрок. Выполним логический анализ (логика альтернативного выбора): число 6 можно получить как $30 : 5 = 6$ или как $1 + 5 = 6$. Заметим, что в обоих случаях имеет место число 5 и арифметическая операция, то есть $\langle 5; : \rangle$ и $\langle 5; + \rangle$. Далее, применяем логику альтернативного выбора: либо получить число 30

из трёх пятёрок; либо получить число 1 из трёх пятерок.

Если применить аналогию предыдущих суждений, то получим $(5 \cdot 5 + 5) = 30$, тогда $30 : 5 = 6$, следовательно, числовое выражение имеет вид $(5 \cdot 5 + 5) : 5 = 6$.

Интересно получить число 1 из трёх пятёрок! Делаем попытки и убеждаемся, что любые перестановки арифметических операций не дают единицу, однако подход к решению надо запомнить при следующих логических рассуждениях.

Рассмотрим упражнение, в котором требуется получить результат 7 из набора четырех пятёрок. Очевидно, что число 7 можно получить либо $35 : 5 = 7$, либо $2 + 5 = 7$ (см. логику предыдущих рассуждений!). Применяем логику альтернативного выбора. Убеждаемся, что любые арифметические действия не дадут число 35, следовательно, отвергаем первый логический путь и, выполнив арифметические действия между тремя пятёрками, получим числовое выражение $(5 + 5) : 5 + 5 = 7$. Данный пример показал применимость логики альтернативного выбора и убедил, что применение аналогий имеют значение для логики альтернативного выбора.

Если рассматривать получение чисел $\{30, 50, 120\}$, то заметим, что данные числа могут быть получены, используя операции «сложение», «умножение», «деление». Предлагаю, читателям самостоятельно рассмотреть логические суждения и сопоставить с ответами: а) $(5 : 5 + 5) \cdot 5 = 30$, можно заметить некоторое различие с выражением вида $(5 \cdot 5 + 5) : 5 = 6$ (см. пример); б) если $25 + 25 = 50$, то $5 \cdot 5 + 5 \cdot 5 = 50$; в) можно заметить, что $125 - 5 = 120$, тогда $5 \cdot 5 \cdot 5 - 5 = 120$.

Выводы. Логические способности можно развивать на основе математического материала, в частности, геометрические задачи на доказательство являются эффективными упражнениями для развития аналитических способностей. Развивать логические способности можно через умения решать задачи на доказательство, а совершенствовать логические способности можно, если доказывать математические задачи. Логические способности, как индивидуально-психологические особенности, влияют на всестороннее развитие и совершенствования личности, поэтому решать задачи на доказательство важно и полезно!

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.: ил.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.: ил.
3. Гальперин П. Я. Опыт изучения умственных действий // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 4. – С. 2 – 20.
4. Давыдов А. Н. Почему важно решать задачи на доказательство? // Наука и мир. – 2018. – № 9(61). Т.2. – С. 27 – 29.
5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
6. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
7. Петерсон Л. Г. Математика. 4 класс: учебное пособие: в 3 ч. Ч. 1/Л. Г. Петерсон. – 3-е изд., стереотип. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 96 с.: ил.
8. Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1989. – 151 с.
9. Пойа Д. Обучение через задачи // Математика в школе. – 1970. – №3 – С. 89 – 90.

УДК 159.928

Еремина Л.И.

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОДАРЕННОСТИ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ

Аннотация. Рассматривается одаренность как индивидуальное сочетание ряда способностей, от которых зависит успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности. Представлен анализ отечественных концепций одаренности Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Ю.Д. Бабаевой, А.И. Савенкова, В.И. Панова. Выделены виды одаренно-

сти в зависимости от конкретных видов деятельности, в которых проявляются способности. Описаны критерии выделения одаренности («Рабочая концепция одаренности»), категории одаренных детей по Н.С. Лейтесу.

Ключевые слова: способности, одаренность, концепция одаренности, виды одаренности.

В настоящее время существует проблема многочисленных определений понятия «одаренность». Впервые данный термин появился в зарубежных исследованиях Г. Уиппла для обозначения учащихся со сверхнормальными способностями [3]. Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор и другие осуществляли исследования творчески одаренных людей в естественных ситуациях общения, работы и отдыха, выделяя характерные особенности личности одаренных людей, которые проявлялись в поведении, мышлении, склонностях и установках.

Б.М. Теплов рассматривал одаренность как совокупность способностей (но не сумма способностей), при этом способности приобретают иной характер в зависимости от наличия и степени развития друг друга. Автор отмечал, что нельзя говорить об одаренности вообще, а только об одаренности в какой-нибудь конкретной деятельности [10]. Индивидуальное сочетание ряда способностей, от которых зависит успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности – это и есть одаренность [7].

Виды одаренности чаще всего выделяются в зависимости от конкретных видов деятельности, в которых проявляются незаурядные способности (по этому критерию различают музыкальную, изобразительную, литературную, техническую, математическую одаренность и т.п.). В настоящее время различают несколько видов одаренности: общая интеллектуальная, специфическая академическая, творческая (художественное и исполнительское искусство), психомоторная, лидерская, социальная, практическая (противовес художественной) [3].

Анализ исследований показал, что среди наиболее известных отечественных концепций одаренности следует выделить «Рабочую концепцию одаренности» Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и других, концепцию возрастной одаренности Н.С. Лейтеса, концепцию творческой одаренности А.М. Матюшкина, динамическую теорию одаренности Ю.Д. Бабаевой, диагностическую модель одаренности А.И. Савенкова, экпсихологический подход к развитию одаренности В.И. Панова.

В исследованиях Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина и других, феномен одаренности рассматривается как психологическая предпосылка творческого развития.

В «Рабочей концепции одаренности» (1998) Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и других одаренность характеризуется как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [8].

По мнению Д.Б. Богоявленской, единицей анализа творчества является феномен «ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности», отражающий природу одаренности. Для исследования этого феномена создан соответствующий метод, получивший название «креативного поля», который позволяет анализировать результаты по двум параметрам: 1) обучаемости (овладение новой деятельностью, задаваемой в эксперименте); 2) проявлению творческих способностей как познавательной самодеятельности – способности не стимулированного выхода на открытие закономерностей, имплицитно существующих в системе экспериментальных заданий [2].

В «Рабочей концепции одаренности» обоснованы критерии выделения одаренности: 1) по двойному критерию «виду деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» дифференцируются пять основных видов деятельности (практическая, познавательная, художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная); 2) по «степени сформированности одаренности»: актуальная и потенциальная одаренности; 3) по «форме проявления»: явная и скрытая одаренности; 4) по «широте проявлений в различных видах деятельности»: общая и специальная одаренности; 5) по «особенностям возрастного развития»: ранняя и поздняя одаренности [8].

Согласно концепции «возрастной одаренности» Н.С. Лейтеса, способности на том или ином этапе онтогенеза не означают сохранение этого уровня и проявления их в будущем. Общая (академическая) одаренность в начальной школе является нормой, в подростковом возрасте нормой выступает коммуникативная одаренность. Следовательно, наиболее продуктивен педагогический путь, где важна вариативная предметная среда, и одаренность в младшем школьном возрасте рассматривается и развивается как некая общая, универсальная способность. Н.С. Лейтес (1962) выделяет в качестве базовых факторов интеллектуальной одаренности активность и саморегуляцию. Автор сделал вывод о том, что возрастные особенности являются одной из составляющих способностей. Возрастные и индивидуально-типологические особенности нервной системы не являются независимыми, отдельно

действующими фактами, их тесная взаимосвязь приводит в некоторых случаях к усилению или сложению возрастных и типологических особенностей [4]. Н.С. Лейтес предложил различать три категории одаренных детей. В первую группу входят дети с ранним подъемом интеллекта. Для них характерен быстрый темп обучения в школе, они стремительно развиваются в умственном отношении и далеко опережают своих сверстников. Как правило, отмечает автор, такие дети к трем-четырем годам обучаются чтению, письму, счету. Увлекаются какой-либо областью знаний и далеко продвигаются в ней. Вторую группу представляют дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности. Дети данной группы характеризуются обычным уровнем развития интеллекта, проявлением склонностей в какой-либо области искусства, науки, техники. Третью группу составляют дети с потенциальными признаками одаренности. Они не идут вперед сверстников по общему развитию, но их отличает особое своеобразие умственной работы, которое и указывает на проявление у них незаурядных умственных способностей. Им характерны оригинальные, самостоятельные суждения, неординарность точек зрения по различным вопросам творчества и т.д. [4].

Структурными компонентами одаренности в концепции А.М. Матюшкина являются: познавательная мотивация; исследовательская творческая активность; возможность достижения оригинальных решений, прогнозирования и предвосхищения; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки. У одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности и проявляется в более низких порогах к новизне стимула, обнаружению нового в обычном. Реализация исследовательской активности обеспечивает ребенку произвольное открытие мира, преобразование неизвестного в известное, обеспечивает творческое порождение образов [5].

Динамическая теория одаренности Ю.Д. Бабаевой характеризует одаренность как развивающееся свойство целостной личности. Данная модель базируется на трех принципах: социальной обусловленности развития, перспективы будущего, компенсации. При оценке одаренности следует учитывать наличие психологических барьеров, затрудняющих проявление и развитие одаренности, приводящие к диссинхронии. Для диагностики потенциальной и скрытой одаренности, а также для выявления психологических преград, тормозящих их проявление, развитие и реализацию, Ю.Д. Бабаевой был разработан специальный метод – психодиагностический тренинг. Автор подчеркивает, что важнее анализировать не конечные продукты, а своеобразие порождающих их психических процессов, учитывая при этом и схемы варьирования временных ограничений [1].

А.И. Савенков, занимающийся проблемой детской одаренности в сфере исследовательской деятельности, предлагает диагностическую модель одаренности, опирающуюся на принципы комплексного оценивания; долговременности; использования тренинговых методов; учета потенциальных возможностей ребенка; принцип опоры на экологически валидные методы диагностики; участия разных специалистов; участия детей в оценке собственной одаренности. В выявлении способностей, которые находятся в основе одаренности, должны участвовать не только педагоги и психологи, но и родители ребенка. Педагогу совместно с психологом образовательного учреждения важно выявить у ребенка, соответствующий ему вид одаренности, то есть наличие определенных способностей (исследовательские, академические, художественные, спортивные), используя для этого соответствующие методики (методика оценки общей одаренности, методика «Карта одаренности» и др.) [9]. В экспертной оценке общей детской одаренности (Д. Хаан, М. Кафф в модификации А.И. Савенкова), адресованной родителям и педагогам, выделяют следующие виды одаренности: интеллектуальную, творческую, академическую (научную), художественно-изобразительную, музыкальную, литературную, артистическую, техническую, лидерскую, спортивную.

Экопсихологический подход к развитию одаренности В.И. Панова предполагает создание образовательной среды развивающего (творческого) типа, то есть среды, обеспечивающей возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся. По мнению исследователя, одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренность, с точки зрения онтологического подхода, рассматривается как особая форма проявления творческой природы психики человека; как особая форма психической реальности (бытия), обретающей актуальную форму своего проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой (ситуацией) и последовательно приобретающей в своем становлении форму психического процесса, психического состояния и личностной структуры (черты) сознания индивида [6].

Библиографический список

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 154-168.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 320 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2000. 320 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29 - 33.
6. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования // Психология сознания: современное состояние и проблемы: материалы I Всероссийской конференции. Самара, 2007. С. 472-484.
7. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
8. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский и др. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. 68 с.
9. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2000. 232 с.
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 323 с.

УДК 159.923+159.99

Карицкий И.Н.

СПОСОБНОСТИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Выделена структура психологической практики по основаниям. Важнейшие основания: мотивационные, концептуальные, реляционные, методологические, практические, инструментальные, действенные, феноменальные. Описаны способности специалистов психологической практики по основаниям.

Ключевые слова: психологическая практика, психопрактические основания, способности.

Как и в каждой деятельности, успешные специалисты в области психологической практики обладают определенными способностями, позволяющие им быть успешными в этой области. Согласно В.Д.Шадрикову, способности являются свойствами функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [12]. Способности к психологической практике могут быть соотнесены с ее основаниями, которые представляют собой структуру субъекта в плане обеспечения выполняемой деятельности.

Под психологической практикой (психопрактикой) мы понимаем вид социальной практики, в котором цели практики и используемые средства являются психологическими. По критериям системного анализа к основным видам психологической практики относятся психологические: саморегуляция, тренинг, консультирование, терапия, практики личностного роста, хотя в эмпирическом пространстве практической психологии видов психопрактики насчитывается существенно больше, в том числе деструктивных. В соответствии с дополнительными признаками эти практики образуют ряд подвидов. Например, для психотерапии существуют такие подвиды: контекстуальная (наиболее известных подвид – сказкотерапия, другой подвид – танатотерапия и т.д.), компенсационная, тренирующая, игровая, интегративная, развивающая, коммуникативная, жизнеобучающая, экзистенциальная, терапия творчеством и т.п. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11 и др.].

Основания психологических практик – это те методологические, теоретические, практические представления и схемы действия, социальные или личностные потребности, а также наблюдаемые явления, которые в явном или неявном виде существенно в этих практиках используются или существенным образом влияют на них. По критерию близости к психопрактическому взаимодействию выделяются следующие основания (в обратном порядке): мотивационные, концептуальные, реляци-

онные, методологические, практические, орудийные, действенные и феноменальные [4; 5; 6; 7].

Мотивационные основания психологической практики составляют совокупность тех общественных, групповых и личностных (индивидуальных) потребностей, мотивов и целей, которые актуально инициируют данную практику (практику в целом как особое направление или данный конкретный психопрактический процесс), формируют ее и задают ее прочее содержание, в том числе содержание других оснований, аспектное и динамическое содержание. То есть мотивационные основания выполняют основную формирующую функцию психопрактики; те мотивы субъекта, которые вызывают к жизни некоторый психопрактический процесс, вместе с тем определяют его основные компоненты и особенности. На уровне мотивационных оснований существенны способности к пониманию и выражению актуальных психологических потребностей личности, группы и общества, трансформации их в реализуемые цели практики.

Концептуальные основания представлены совокупностью всех дескрипций, концептов и их систем, которые обосновывают данную практику и наблюдаемые в ней феномены, используются в ней или существенно с ней связаны. Например, та или иная психологическая теория может составлять существенную часть концептуальных оснований психопрактики. В бихевиористских (поведенческих) психопрактиках – это одна теория со своими специфическими концептами (поведение, рефлекс, обусловливание, стимул – реакция, подкрепление, пробы и ошибки, научение, оперантное обусловливание, промежуточные переменные, объективное наблюдение и т.п.), в психоаналитических – другая (тело, сознание, подсознание, бессознательное, психическая энергия, цензура, либидо, агрессивная энергия, мотивы, влечения, вытеснение, защиты, сублимация, тревога, сновидения, психосексуальные фазы развития, фиксация, невроз, эдипов комплекс, перенос и т.д.), в практиках гуманистической и экзистенциальной психологии – третья (целостный человек, уникальность отдельного индивида, анализ отдельного случая, переживание, самоактуализация, психическое здоровье, межличностное общение, ценности, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, трансценденция, одиночество, выбор, смысл существования и пр.), в когнитивных – четвертая (система психики, познавательный процесс, микроструктура процесса, информация, переработка информации, когнитивная схема, восприятие, действие, селективность, категоризация, когнитивный диссонанс, моделирование, автоматические мысли, самооценка, аффектогенная ситуация, анализ и др.) и т.д. [1; 3; 6; 9; 10; 11]. На уровне концептуальных оснований важны способности к усвоению психопрактических теорий, которые реализуются в самой практике в виде конкретных действий, ведущих к позитивному результату, способности к преобразованию теории в практику.

Реляционные (от лат. *relatio* – отношение) основания представляют собой множество ценностей, норм и оценок, которые формируют отношение к феноменальному пространству данной психологической практики, выделяемым психопрактическим проблемам и способам их решения, а также сами эти отношения. Реляционные основания психопрактики тесно связаны с концептуальными и часто трудно отделимы от них, поскольку всякое представление о реальности уже есть и отношение к ней, «чистых» описаний реальности не существует. Высший уровень реляционных оснований образуют основные смыслы и ценности данной практики. Например, по одному из ценностных критериев все практики могут быть разделены на актуализирующие личностный потенциал и манипулятивные, подчиняющие личность. На этом уровне основной блок способностей связан с умением выделять проблемную феноменологию и формировать к ней релевантное отношение.

Методологические основания психологических практик – это знания о том, как действовать для достижения целей этих практик и чем руководствоваться в этих действиях, т.е. это способы осуществления практики и их концептуальные, феноменальные и иные ориентиры. Методологические основания психологической практики задают ее структуру как непосредственной деятельности, направляют и организуют процесс этой деятельности. Существенным элементом методологических оснований психологической практики являются ее собственно методологическое (в узком смысле, прикладное), психотехнологическое, психотехническое и методическое содержание. Способности этого уровня являются важнейшими для психологической практики, поскольку практика всегда реализуется через определенный метод, совокупность технологий и техник.

Практические основания представляют собой реальные способности, навыки и умения, необходимые для практических действий в данной системе, без них практика не может состояться. Практические основания подразделяются по уровням и сферам практических действий. Одни из них связаны с особенностями психопрактического восприятия, другие с соучастием, сопереживанием, совместными действиями, умениями пристройки, третьи с навыками различных психопрактических воздействий, четвертые со способностью анализировать собственные и других людей ощущения, переживания и их вербализацией или другими способами объективации. Это умения и навыки: телес-

ные, в том числе психомоторные, сенсомоторные, идеомоторные, дыхательные, тонко-телесные, перцептивные, вербальные, чувственно-эмоциональные, ментальные, духовные, регуляционные умения разных уровней и систем, навыки влияния и воздействия на других, эмпатические способности и т.д. Данный уровень связан со способностями специалиста осуществлять практику в конкретном психопрактическом процессе.

Орудийные (или инструментальные) основания – это психологические и иные средства, которые используются в психопрактике для достижения ее целей (результатов). Одни из них, собственно, принадлежат непосредственно человеку (голос, интонация, тело, движение, прикосновение, мимика, жесты и т.д.), другие, будучи отделимыми от него, все же сливаются с его образом (прическа, одежда, украшения, разного рода личные атрибуты), третьи целиком являются внешними (музыка, свет, цвет, видео, многообразные вещи, химические и биологические вещества, аппараты физического воздействия, природа, животные, растения и пр.), четвертые уже принадлежат тому, на кого производится воздействие (его тело, его одежда, его телесные позы, дыхание и т.п.). Существенно, что любая вещь может стать инструментом психологического воздействия, если ее используют именно с психологической целью. В ряде случаев практические и орудийные основания сливаются в одно целое, являясь сторонами одного паттерна действия (слово как навык и слово как средство воздействия). Уровень орудийных оснований связан со способностями к использованию инструментов психологической работы.

Феноменальные (объектные, перцептивные) основания психологической практики – это совокупность психических, психологических, психосоматических и социально-психологических явлений, которые психологическая практика выделяет, с которыми непосредственно работает, на которые воздействует, которые интерпретирует, концептуализирует и т.п. Каждая практика имеет дело со своим набором феноменов, со своим специфическим феноменальным пространством: психофизиологические – с психосоматикой, бихевиоральные практики – с поведенческими паттернами, психоаналитические – со свободными ассоциациями, сновидческой реальностью, когнитивистские – с ментальными дескрипциями и отношениями, трансперсональные – с мистическими переживаниями и т.п. Здесь реализуются перцептивные и когнитивные способности специалиста к умению видеть феноменальное пространство психологических проблем, ориентироваться в нем и выделять его существенные компоненты.

Действенные основания психологической практики – это система действий, через которые практика реализуется в конкретном процессе. В них выражаются интегрированные способности к практике, все другие основания в явном или снятом виде присутствуют в психопрактических действиях, результат практики достигается через систему этих действий.

Таким образом, согласно уровневой структуре психологической практики по основаниям для нее существенны способности к формированию мотивов практики, к усвоению и использованию психопрактических теорий, выделению проблемной феноменологии, исходя из теоретических представлений, способности к овладению и использованию психопрактических методов, формированию психопрактических навыков и умений, использованию соответствующих инструментов, способности к восприятию и различению психологической феноменологии, релевантной для целей практики, способности к грамотному осуществлению практики в совокупности определенных действий.

Библиографический список

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь. Теория и практика. К.: Освита Украины, 2007.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл; МГППУ, 2003.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Изд-во «Ось-89», 2000.
4. Карицкий И.Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик. М.; Челябинск: Социум, 2002.
5. Карицкий И.Н. Психологическая практика: базовая структура. М.: МАПН, 2006.
6. Карицкий И.Н. Теоретико-методологический анализ психологической практики // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. Москва: ИП РАН, 2007. С. 223-247.
7. Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011б. Т.4. №2. С.35-46.
8. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии. Ярославль: МАПН, 2006.
9. Мазилев В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история

психологии. 2008. Т.3. №3. С.9-24.

10. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2003.

11. Хозиев В.Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // Методология и история психологии. 2007. Вып. 1. С. 190-206.

12. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.

УДК 159.9.07

Карпов А.А.

ОБЩИЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР МЕТАКОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Представлены психологические особенности общих способностей (интеллекта, креативности, обучаемости) в контексте их закономерной взаимосвязи с основными параметрами метакогнитивной сферы личности. Обоснованы положения, согласно которым исследование общих способностей в управленческой деятельности следует осуществлять с позиций их изучения в данной взаимосвязи. Сформулированы представления об общих способностях как о важном факторе метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Выявлены конкретные характеристики зависимостей между уровнем развития интеллекта, креативности и обучаемости и значениями индексов структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности. Определены основные закономерности динамики индексов структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности руководителей.

Ключевые слова: общие способности, управленческая деятельность, интеллект; креативность, обучаемость, метакогнитивная сфера личности, метакогнитивная регуляция; взаимосвязь.

Как известно, изучение проблемы отдельной большой группы общих способностей личности представляет собой одно из наиболее традиционных и актуальных в психологии [2; с. 10; 8; с. 145; 9; с. 215]. Наиболее подходящим общей цели и задачам осуществленного в нашей работе исследования является, как мы полагаем, подход В.Н. Дружинина [1; с. 15] 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. По отношению к этим научным взглядам в целом можно высказать следующее. Во-первых, они основываются на четком и в то же время общем критерии, что делает саму систему общих способностей также четкой и определенной. Во-вторых, данный подход является достаточно операциональным. Это проявляется и в четкости критерия, положенного в основу выделения состава общих способностей, и в том, что для диагностики именно этих общих способностей в настоящее время имеется наиболее разработанный психодиагностический инструментарий. В связи с этим он вполне может быть использован в качестве рабочего в данном исследовании.

Метакогнитивное направление представляет собой одно из наиболее интенсивно развивающихся и широко представленных в структуре современного психологического знания. Общий ход его развития, фактически, предопределил появление новой психологической отрасли, которая в ряде наших работ [3; с. 184; 4; с. 4; 5; с. 100] была обозначена как *метакогнитивная психология*. В современных работах подчеркивается, что центральным и наиболее общим в метакогнитивной психологии понятием закономерным образом является «*метакогнитивная сфера личности*». Осуществленное исследование было направлено на достижение сразу нескольких важных в и наиболее общих целей: интеграции трех указанных научных направлений, преодоления внедеятельностного «статуса» метакогнитивизма, решения ряда теоретико-методологических вопросов относительно специфики метакогнитивной сферы личности в менеджменте и др.

Необходимо также отметить, что проведенное исследование является комплексным по своему содержанию, состоящим из несколько закономерно сменяющих друг друга этапов. Его общая цель заключалась в определении возможной взаимосвязи между степенью развития отдельных видов общих способностей (интеллекта, креативности и обучаемости) и основными параметрами метакогни-

тивной сферы личности в управленческой деятельности. Объектом исследования является уровень развития общих способностей и степень развития компонентов метакогнитивной сферы личности субъекта управленческого труда (руководителя). В свою очередь, предмет исследования – возможная зависимость уровня креативности от степени развития основных параметров метакогнитивной сферы личности (метакогнитивных процессов, качеств, стратегических характеристик и др.) в условиях реализации управленческой деятельности. Значительный объем методического инструментария, использованного в работе, следует в целом разделять на три больших блока: методики диагностики уровня развития общих способностей; методики диагностики базовых компонентов метакогнитивной сферы (в том числе специально разработанная нами методика «Комплексный опросник метакогнитивного потенциала» (КОМП) [3; с. 383; 4; с. 18]); группа методов математико-статистической обработки и интерпретации результатов. В соответствии с результатами, полученными по тесту умственных способностей (ТУС), тестам креативности и обучаемости, все испытуемые-руководители были разделены на четыре группы. В группу I вошли испытуемые с наиболее низким уровнем общих способностей, в группу II – с уровнем развития общих способностей ниже среднего, в группу III – преимущественно с уровнем развития общих способностей выше среднего и, наконец, в группу IV – с высоким. Далее, согласно основным методологическим требованиям структурно-психологического анализа, были определены матрицы интеркорреляций параметров метакогнитивной сферы личности, диагностируемых шкалами использованных методик, осуществлен подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структур основных параметров метакогнитивной сферы личности.

Вследствие этого, можно констатировать факт наличия общей закономерной динамики изменения показателей структурных индексов при возрастании степени развития каждой из трех общих способностей. Взаимосвязь степени развития интеллекта и степени структурной организации базовых компонентов метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности имеет вид инвертированной U-образной зависимости (то есть зависимости «типа оптимума»). Это означает, что максимальная структурированность метакогнитивных процессов, качеств, стратегических и иных характеристик имеет место не при минимальных, но и не при максимальных значениях интеллекта, а при некоторых его хотя и достаточно высоких, но все же промежуточных значениях. Подобный результат во многом находит свое отражение в выделенной Э. Гизелли [6; с. 46] зависимости эффективности управленческой деятельности от уровня интеллекта. Ее криволинейный характер является практически полностью схожим с U-образной зависимостью, выявленной в нашем исследовании. Испытуемые-руководители с низким уровнем интеллекта достаточно сильно нуждаются в развитии у себя метакогнитивных качеств, стратегий, умений и др., но, по-видимому, не имеют для этого необходимых интеллектуальных способностей. Испытуемые II и III групп (преимущественно со средним уровнем интеллекта) обладают развитыми метакогнитивными характеристиками, активно используют метакогнитивные стратегии в менеджменте, так как имеют достаточный для их развития показатель умственных способностей. Наконец, наиболее интересным результатом представляется показатель для IV группы. Испытуемые с высоким уровнем интеллектуальных способностей обладают, соответственно, и высокой степенью развития основных параметров метакогнитивной сферы личности, однако, на наш взгляд, дальнейшее их развитие для таких людей просто не является необходимым, ввиду наличия у них высоких умственных способностей. Для таких руководителей характерно сочетание *возможности* формирования и структурирования метакогнитивных качеств с отсутствием данной *необходимости*. В силу этого интеллект как одна из общих способностей личности действительно может выступать в качестве фактора метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа.

Вместе с тем, выявленная в исследовании зависимость между уровнем развития креативности и значениями индексов структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности может быть объяснена, как мы полагаем, конкретными особенностями осуществления процессов принятия управленческих решений, в частности тем, что креативность (и ее высокий и выше среднего уровень развития), как средство поиска новых, нестандартных решенийских *альтернатив*, фактически, является «противопоказанием» в деятельности управленческого типа, поскольку такая ситуация сопряжена с большим количеством рисков. Данный тезис находит также свое отражение и в известном в теории принятия решения *элиминативном поведении*, заключающемся в наиболее общем смысле в стремлении руководителя к отказу от принятия решений как такового, поскольку оно непременно содержит определенный риск. В то же время, необходимо учитывать, что отказ от решения – это, по существу, также принятие решения («метарешение») [6; с. 46; 7; с. 214], поэтому интерпретация полученного нами результата может и должна быть осуществлена

еще более углубленно и специфицировано.

И наконец, по мере увеличения уровня обучаемости как одной из общих способностей личности имеет место достаточно существенное и статистически значимое возрастание степени структурной организации параметров метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности. Таким образом, эксплицируется прямая зависимость между исследуемыми переменными, вследствие чего целесообразно отметить, что сама по себе обучаемость как способность в существенной мере связана с формированием и развитием, усвоением и генерализацией метакогнитивных стратегий. Иными словами, в само содержание метакогнитивных процессов и других метакогнитивных характеристик включены компоненты и факторы обучаемости, овладение человеком различными операционными средствами метапамяти, метамышления, когнитивного мониторинга и т. д. Это обстоятельство, как мы полагаем, принципиально важно в контексте осуществления управленческой деятельности. Такие составляющие управленческого труда, как профессиональное обучение, профессиональная подготовка менеджеров в рамках различных программ, профессиональная аттестация, тренинг в менеджменте, управленческий консалтинг и т. д., стали, как известно, в последние десятилетия неотъемлемыми атрибутами эффективного управления. Более того, вопросы, связанные с профессиональным обучением и, как следствие, с обучаемостью личности, оказываются, в исследованиях современных организаций в центре такого крупного направления как организационное развитие. Оно, как известно, главным образом, связано с выработкой действенных средств и механизмов приспособления организационного функционирования к интенсивно складывающимся изменениям и иным факторам внешней и внутренней среды организации. В этих условиях получило также распространение понятие «обучающейся организации», что, очевидно, не может быть не связано с центральной проблематикой нашего исследования.

По результатам проведенного нами многоэтапного исследования следует сформулировать основные, наиболее общие выводы.

1. Направление исследования общих способностей личности является актуальным и широко представленным в психологии, однако наблюдается очевидный дефицит эмпирических исследований, сосредоточенных на их изучении в менеджменте.

2. Исследование общих способностей в деятельности управленческого типа следует осуществлять в контексте взаимосвязи их уровневых показателей с основными параметрами метакогнитивной сферы личности, что позволит в дальнейшем осуществить интеграцию рассматриваемых психологических направлений.

3. Существует зависимость между уровнем развития трех общих способностей (интеллекта, креативности, обучаемости) и основными параметрами метакогнитивной сферы личности в контексте управленческой деятельности. Каждая зависимость имеет определенный вид, что объясняется спецификой содержания исследуемых общих способностей.

4. Общие способности личности (интеллект, креативность, обучаемость) выступают факторами метакогнитивной регуляции деятельности управленческого типа.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: монография. СПб., Питер Ком, 1999. 368 с.
2. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 272 с.
3. Карпов, А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
4. Карпов А.А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие. М.: МПСУ, 2019. 115 с.
5. Карпов, А.А. Общие способности в структуре управленческой деятельности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки, № 3 (45). Ярославль, 2018. С. 100-107.
6. Карпов А.А. Современная организационная психология: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 256 с.
7. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений: монография. М.: Юристъ, 1998. 437 с.
8. Шадриков В. Д. Способности и деятельность. М., 1995. 405 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 419 с.

О ПОНЯТИИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие сущность и содержание метакогнитивных способностей как специфического класса способностей личности в целом. Рассмотрены предпосылки и определены основные направления конвергенции и впоследствии синтеза двух фундаментальных областей психологического знания – психологии способностей и современно метакогнитивизма. Сформулирован структурно-уровневый подход к экспликации общей структуры способностей.

Ключевые слова: способности, одаренность, метакогнитивные способности, структура способностей, метакогнитивизм, метакогнитивная одаренность, развитие способностей.

Проблема способностей в целом и одаренности, в частности, является, как известно, одним из фундаментальных и классических направлений психологических исследований. Одним из проявлений такого статуса этого направления выступает то, что – как это и присуще любой «классике» – оно, сохраняя свою непреходящую значимость и актуальность во все времена, обретает, вместе с тем, на каждом новом историческом периоде новые краски и новое звучание, специфичное своему времени и отражающее его особенности. В свою очередь, и все новые данные, получаемые в ходе развития психологического знания, также проходят своего рода верификацию с позиций тех или иных классических представлений. Все это в полной мере относится и к тем отношениям, которые складываются сегодня между данной проблемой и таким крупным направлением современной когнитивной и общей психологии, каковым выступает *метакогнитивизм* [8, 10, 12, 13]. Несмотря на то, что он является сегодня «передним краем» исследований в когнитивной психологии и во многом репрезентирует ее в целом, до настоящего времени он разрабатывается вне должной концептуальной и содержательной связи с проблематикой способностей. Острота ситуации и парадоксальность такого положения обусловлены еще и тем, что эти два направления характеризуются атрибутивной связью и даже общностью предметного поля исследований, а также взаимной конвергенцией общей логики развития. Отсутствие реального концептуального синтеза между ними в существенной степени термозит развитие их обоих, входит в резкое противоречие с логикой такого развития. Так, традиционная психология способностей испытывает принципиальные трудности по включению в свой концептуальный строй новых видов и классов способностей, раскрытых в метакогнитивизме – прежде всего, метакогнитивных; она оказывается, фактически, не в состоянии адекватно включить их в свой концептуальный строй. Одновременно с этим объективная логика развития метакогнитивизма характеризуется явным доминированием и приоритетным исследованием метакогнитивных процессов, а не свойств, качеств личности, – прежде всего, способностей. В результате этого метакогнитивизм еще только «движется» от изучения психических процессов к проблеме способностей; вплотную подходит к необходимости синтеза с ней, но пока отнюдь не характеризуется такого рода синтезом.

Таким образом, можно видеть, что в настоящее время все более актуальной становится задача, состоящая в синтезе метакогнитивизма и психологии способностей, а также в разработке на этой основе специальной концепции метакогнитивных способностей. Решение этой фундаментальной задачи, являющейся достаточно обобщенной – собственно концептуальной по своему содержанию, предполагает опору на такой подход, который также обладает достаточно высокой степенью обобщенности. В связи с этим, есть все основания считать, что в его качестве может быть использована разработанная ранее обобщающую концепцию метасистемной организации психики [5, 7]. В ней содержатся необходимые и во многом достаточные предпосылки и условия для разработки концепции метакогнитивных способностей личности. Все они структурируются в три основных уровня, комплекс которых и образует собой содержание данного подхода, – методологический, теоретический и методический (процедурный). Так, в собственно методологическом плане данный подход базируется на сформулированном нами ранее принципе метасистемного подхода как качественно новой форме (и этапе) реализации общеметодологического принципа

системности в психологических исследованиях. Его развернутая характеристика представлена, например, в [7]. Он заключается в том, что ни психика в целом, ни ее основные «составляющие» не могут быть адекватно, полно и корректно раскрыты и объяснены с точки зрения сложившихся к настоящему времени представлений о «классических» типах систем (чем, кстати говоря, и обусловлены кризисные моменты в развитии системного подхода), а представляют собой качественно иной, глубоко своеобразный класс систем. Это своеобразие обусловлено важнейшим и наиболее специфическим – по существу, атрибутивным свойством психики – свойством самосензитивности и, следовательно, самопрезентированности в ней результатов и продуктов, а частично – и процессов своего собственного функционирования. Данное свойство является «сквозным» и пронизывает все уровни структурной организации психики – начиная от элементарного самоощущения и заканчивая рефлексивными процессами и сознанием в целом.

Как необходимое следствие этого, выступает то, фактически любые психические образования и процессы обретают способность делать самоё себя в целом специфическим «предметом» репрезентации и активных воздействий. Тем самым, психические образования, структуры, процессы объективно обретают специфическую способность своеобразного «выхода» за свои собственные пределы, то есть за пределы общесистемного уровня своего функционирования; способность к порождению нового уровня – метасистемного. На этом уровне они сами в целом становятся объектом управления и организации со стороны самих же себя. Таким образом, преодолевается их «системная ограниченность», реализуется выход в качественно иную плоскость, на качественно иной уровень функционирования – метасистемный.

Данная фундаментальная закономерность имеет множественные и важные проявления; отметим лишь два из них. Во-первых, это, разумеется, атрибут осознаваемости, феномен сознания в целом, суть которого как раз и заключается в перманентном и атрибутивном «выходе» за пределы самоё себя (трансцендентности); в «отражении отраженного»; в способности психики к самопрезентации себя в целом. Во-вторых, столь же естественным, а одновременно и важным проявлением данной закономерности является и основной объект исследований современного метакогнитивизма – сами метакогнитивные процессы. Их атрибутивная, сущностная особенность заключается в том, что они представляют собой «процессы по организации процессов», являются итоговыми эффектами общепсихологического свойства самосензитивности, в результате чего когнитивные процессы «удваиваются», выходят за пределы самих себя, порождают новые – по существу, метасистемные образования, то есть метакогнитивные процессы (метапамять, метамышление и др.). Таким образом, психические образования могут выступать и в качестве метасистемы по отношению к самим себе. Более того, итоговые эффекты – результаты, достигнутые за счет «выхода» на метасистемный уровень вновь используются в последующем собственном функционировании психических образований, то есть «встраиваются» в общесистемный уровень их функционирования. Поэтому психические образования выступают системами со «встроенным» метасистемным уровнем.

Наряду с этим, данная закономерность, коренящаяся в атрибутивной характеристике психики (свойстве самосензитивности), имеет, повторяем, очень общий характер. Она является, по существу, «сквозной» для психики. Однако, если это так, то появляются все основания для того, чтобы распространить ее и на категорию способностей в целом, на их организацию. Тем самым, логика развертывания данного подхода с объективной необходимостью приводит к обоснованию категории метаспособностей как частного случая действия общего принципа (и механизма) метасистемных образований, суть и специфика которых заключается в том, что это «способности по регуляции, управлению и развитию своих способностей», «способности воздействия на способности», «вторичные» способности. Ярким и наиболее очевидным проявлением метаспособностей как раз и являются метакогнитивные способности. Тем самым, можно видеть, что предлагаемый подход (метасистемный) содержит все необходимые и достаточные гносеологические условия для дифференциации категории метаспособностей. Более того, он естественным образом раскрывает их природу и содержание как частного проявления одной из наиболее фундаментальных особенностей функционирования психики – свойства самосензитивности, самопрезентированности. Все это дает основания считать, что именно данный методологический подход окажется наиболее конструктивным и эвристичным в целях разработки обобщающей концепции метакогнитивных способностей.

Далее, обоснованность сделанного выше заключения подтверждается еще и тем, что данный подход не только содержит необходимые и во многом достаточные методологические основания для решения сформулированной выше проблемы, но и задает адекватные и перспективные собственно теоретические ориентиры для этого. Суть дела заключается в том, что именно на его основе оказалось возможным реали-

зовать по отношению к проблеме способностей основные идеи и принципы структурно-уровневого подхода, а в итоге – разработать представления о целостной, уровневой организации способностей [5,7]. Тем самым, структурно-уровневый подход к изучению психических явлений, широко и многопланово реализованный в подавляющем большинстве психологических проблем и направлений, но парадоксальным образом не востребованный психологией способностей, впервые получает свое органическое воплощение. Действительно, если способности в целом подчиняются общей и наиболее фундаментальной закономерности метасистемной организации, охарактеризованной выше, то возникает объективная необходимость в дифференциации, как минимум, двух качественно различных уровней их организации – не только общесистемного (традиционно изучаемого), но и метасистемного, на котором локализован особый, качественно специфический их класс – метакогнитивные способности.

Следует особо подчеркнуть, что необходимость обращения к идеям структурно-уровневого подхода, к уровневой экспликации категории способностей органично и естественно вытекает из самой сущности метасистемного подхода, поскольку его основной идеей как раз и является положение о порождении любым психическим образованием особого и качественно специфического уровня организации – метасистемного. Однако, если это так, то появляются основания для трех важных заключений. Во-первых, создаются все необходимые и достаточные гносеологические условия для распространения идей структурно-уровневого подхода на проблему способностей в целом, то есть для достаточно коренной трансформации общей парадигмы психологии способностей – для ее преобразования в структурно-уровневую парадигму. Во-вторых, создается своеобразный «прецедент»: если доказано существование двух уровней в общей организации способностей, то не только не исключено, но наоборот, весьма вероятно существование и иных уровней такого рода. Однако в таком случае формулируется важнейшая в теоретическом плане проблема, связанная с экспликацией этих уровней, с установлением закономерностей их организации в целостную и, возможно, иерархически организованную структуру. В-третьих, возникает настоятельная необходимость ассимиляции понятием метакогнитивных способностей (как видовым) того концептуального потенциала, который содержится в психологических исследованиях относительно категории способностей в целом (как родовой). В частности, в этом плане формулируется важная как в теоретическом, так и в прикладном отношении задача выявления общих и специфических особенностей, присущих формированию и развитию традиционных классов способностей, с одной метакогнитивных способностей, с другой. Данная задача специально рассматривается в другой нашей статье, помещенной в этом сборнике.

Реализация сформулированных выше положений теоретико-методологического плана, реализуется, предполагает учет основных особенностей современного состояния проблемы способности в целом. Действительно, исследования проблемы способностей, выполненные в последние десятилетия, убедительно свидетельствуют о том, что наиболее конструктивной и перспективной методологической основой ее разработки является *функционально-генетическая* парадигма [3, 9]. Как известно, с позиций данной парадигмы способности дифференцируются на основе критерия их соответствия с базовыми когнитивными психическими *функциями* и соответствующими им когнитивными психическими процессами. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что данная парадигма, хотя и *необходима* для успешной разработки проблемы способностей, но сама по себе *недостаточна* для этого. Дело в том, что она обладает своего рода «зависимостью», производностью от представлений о системе психических процессов в целом, которые складываются и постоянно эволюционируют в теории психических процессов. Следовательно, решающим условием развития проблемы способностей вообще и реализации функционально-генетического подхода, в особенности, является разработка адекватных и, по возможности, более полных представлений об организации самой системы психических процессов. С другой стороны, опора на современные представления о структурно-уровневой организации системы психических процессов не только позволяет констатировать существенную концептуальную неполноту господствующих взглядов на состав и содержание способностей, но и в значительной степени преодолеть ее.

Согласно этим представлениям общая организация системы психических процессов в целом и когнитивных процессов, в частности, достаточно сложна и базируется на структурно-уровневом принципе. Она никак не может быть сведена и исчерпана традиционными представлениями, фиксирующими, в основном, лишь уровень так называемых «первичных» процессов. Наряду с ними (точнее – «над» ними) локализируются качественно иные уровни организации психических процессов. Причем, речь должна идти не только о так называемых «вторичных» процессах, достаточно интенсивно изучаемых в последнее время в метакогнитивизме. Как показано в предложенной нами [6, 7] структурно-уровневой концепции организации системы психических процессов, необходима также дифференциация процессов более высоких порядков – «третичных» процессов, а также уровня процессуальной организации сознания в целом. Все эти процессы, помимо того, что они являются, как

правило, более комплексными, сложноорганизованными, чем «первичные» процессы обладают и еще одной – общей для них, но принципиально отличной от «первичных» процессов базовой особенностью. Они направлены не на «внешнюю», а так сказать на «внутреннюю среду»; их предметом, «материалом» организации, координации и регуляции в них выступают опять-таки психические процессы – их содержание и функциональная динамика.

Так, например, на уровне «вторичных» процессов они могут выступать и реально выступают как совокупность *метакогнитивных* процессов (разного типа), дополняющих собой *метарегулятивные* процессы и входящие в особую категорию *метапроцессов* как таковых. На следующем уровне – уровне «третичных», то есть собственно рефлексивных процессов атрибут «самонаправленности» процессуальной регуляции становится вообще основным и доминирующим; он входит в само *определение*, в сущность рефлексивных процессов. То же самое можно сказать и про метасистемный уровень организации психических процессов, поскольку сама его сущность как раз и состоит в том, что именно на нем предметом процессуальной регуляции становится не какая-либо часть, аспект психики как системы (и уже тем более – внешней среды), а сама она в целом – как своего рода объективированный психикой «материал» для своего же собственного функционирования.

Таким образом, можно видеть, что во всех этих категориях психических процессов, на всех трех указанных уровнях представлены процессы, которые качественно отличаются от тех, которые обычно (традиционно) рассматриваются в функционально-генетической парадигме способностей в роли основы для дифференциации тех или иных частных, специальных способностей (то есть – от «первичных» процессов). Их принципиальная особенность состоит в том, что во всех них кардинально меняется их «предмет» – то, на что они направлены; то, что выступает их «операндами» и по отношению к чему они сами выступают как «операторы». Подчеркнем также, что еще одной важнейшей особенностью всех метапроцессов является их принципиальная и ярко выраженная *гетерогенность*. Они, как следует из сказанного, представляют собой не только особую и качественно специфическую психическую реальность, но и представлены в общей структурно-уровневой организации системы психических процессов не на одном, а на *трех* уровнях. Иными словами, в плане приуроченности к тому или иному уровню их «представительство» даже еще шире, нежели у традиционно дифференцируемых – «первичных» процессов. В этой связи необходимо также отметить и оригинальный подход М.А. Холодной, согласно которому в качестве одной из разновидностей метакогнитивных способностей выступают *когнитивные стили* [8]. Они, являясь базовыми по отношению ко *всем* психическим процессам, выполняют в них ряд регулятивных, организационных функций и в этом смысле, действительно, являются метакогнитивными образованиями. Следовательно, данный подход не только не противоречит развиваемой нами точке зрения, но и показывает, что «сфера действия» метакогнитивных способностей еще более широка: они включены в самую содержание «первичных» процессов и даже – в определенной степени – находятся в их основании.

Наконец, если с позиций развитых выше представлений о структурно-уровневой организации психических процессов, а также с точки зрения основных методологических установок метакогнитивизма в целом обратиться к такой традиционной и фундаментальной общепсихологической проблеме, каковой является проблема *саморегуляции* – проблема произвольного, осознаваемого контроля за поведением и деятельностью, то становится очевидным следующее – важнейшее обстоятельство. Саморегуляция как таковая (то есть регуляция, «направленная на самого себя», на свою собственную активность – деятельностную, поведенческую, коммуникативную» и пр.), ничуть не проще, а, пожалуй, более сложна, нежели «просто» регуляция. Она предполагает реализацию базовых саморегулятивных функций, которые очень подробно охарактеризованы в соответствующих областях общей и прикладной психологии. Вместе с тем, никуда не уйти от того простого, но важного обстоятельства, что реализация этих – саморегулятивных функций может быть успешно осуществлена лишь в своего рода «процессуальном обрамлении», то есть при наличии системы адекватных им процессов, реализующих и обеспечивающих эти саморегулятивные функции. Эти процессы – по определению (поскольку они являются *саморегулятивными*) – атрибутивно сходны с общей категорией *метапроцессов*, поскольку их «предметом» выступает реальность не объективная, а субъективная – психическая; не «внешняя», а «внутренняя» среда. Однако они – эти «субъектно-ориентированные» процессы – метапроцессы имеют, как показывают исследования [4, 5], индивидуальную меру выраженности. Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что с этой точки зрения они могут и должны быть проинтерпретированы в качестве онтологической базы для специфических – регулятивных способностей. Данная категория способностей, как показано в наших предыдущих исследованиях [6, 7], образует качественно специфический класс, не сводимый ни к частным (специальным), ни к общим способностям; они были обозначены нами как *интегральные способности* личности. В данном контексте

представляется также совершенно оправданной и перспективной произведенная в свое время Э.А. Голубевой дифференциация общей способности к саморегуляции как одной из базовых способностей личности [1].

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-013-0011

Библиографический список

1. Голубева Э.А. Способности и склонности. М.: Педагогика, 1989. 266 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Лантерна, 1995. 243 с.
3. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению // Психологический журнал. 1987. № 2. С 23-31.
4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
5. Карпов А.В. Психология сознания. М.: РАО, 2011. 1080 с.
6. Карпов А.В., Карпов А.А. Введение в метакогнитивную психологию. М.: МПСУ, 2016. 455 с.
7. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 510 с.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
9. Шадриков В.Д. Способности и деятельность. М., 1995. 405 с.
10. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология. М.: Логос, 2017. 500 с.
11. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problemsolving // The nature of intelligence. N.Y., 1976. pp. 231-235.
12. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.
13. Nelson, T. O. (Ed.). Metacognition: Core Readings. Boston: Allen and Bacon. 1992.

УДК 159.9

Карпов А.В.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Аннотация. Представлены теоретические, эмпирические и экспериментальные материалы, развивающие представления о категории метакогнитивных способностей в целом и об особенностях их формирования и развития в онтогенезе. Дифференцированы два основных направления исследования развития этих способностей – генетическое и средовое. Показаны конкретные пути конвергенции этих направлений, сформулирован новый подход к объяснению процесса развития метакогнитивных способностей.

Ключевые слова: развитие, способности, одаренность, метакогнитивные способности, структура способностей, метакогнитивизм, метакогнитивная одаренность, развитие способностей.

Решение вопроса о выявлении основных закономерностей формирования и развития метакогнитивных способностей требует обязательного учета и адекватной концептуализации тех многочисленных данных, которые получены (и продолжают «лавинообразно» нарастать) в специальном направлении общего течения метакогнитивизма, предметом исследования которого является *метакогнитивная одаренность*. При этом следует различать два основных направления исследований в данной области – «генетическое» и «средовое» [1, 5].

В рамках «генетического» направления метакогнитивные способности рассматриваются как фактор общей одаренности личности. Они спонтанно проявляются уже в четырех шестилетнем возрасте и определяют динамику и регуляцию мыслительного процесса. Впоследствии формируется так называемая «метакогнитивная включенность», которая позволяет осуществлять мыслительную деятельность одновременно в двух планах или симультанно переходить из плана действий в план их оценки и регуляции. Одаренные дети, как показали те же исследования, без специального обучения

вариативно используют значительный арсенал метакогнитивных стратегий. При целенаправленном обучении использованию метапознавательных стратегий, как отмечается в [11], «обычные» дети демонстрируют значительное повышение продуктивности мыслительной деятельности, в то время как показатели одаренных детей остаются относительно стабильными. Кроме того, метакогнитивно одаренные дети оказались более социально адаптивными, чем их сверстники. Таким образом, обобщение проведенных исследований позволяет заключить, что ряд авторов рассматривают метакогнитивную одаренность как устойчивый комплекс когнитивных и личностных характеристик, которые к определенному возрасту (предположительно 4-6 годам) формируются в устойчивую, резистентную к формирующим воздействиям структуру.

Представители «средового» направления доказывают обусловленность метакогнитивных навыков своевременными формирующими воздействиями на ребенка, соглашаясь с представителями первого направления в том, что сензитивным периодом для целенаправленного развития метакогнитивных процессов является возраст 4–6 лет (период, «подготавливающий» формирование личностной рефлексии). Развитие метакогнитивных функций происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого, основная цель которой, – научить ребенка вариативно использовать различные стратегии получения знаний и самоконтроля интеллектуальной деятельности. В настоящее время существует целый ряд программ в рамках метакогнитивной модели обучения, направленных на развитие метапознания.

При такой дихотомии взглядов на детерминацию метапознания, существуют, с точки зрения У. Шнейдера и Д. Локла, три основных направления исследования метапознания в детском и подростковом возрасте (по [1]). Первое направление включает исследования последователей Ж. Пиаже [4]. Именно Ж. Пиаже принадлежит периодизация развития метапознавательных феноменов, в частности рефлексии и описание феноменологии осознания ребенком своих познавательных процессов в различном возрасте. В экспериментальных исследованиях этого направления получено много данных о восприятии и различении детьми различного возраста своих мыслей, фантазий и намерений. Необходимо отметить, что Дж. Флейвелл, один из основателей метакогнитивизма, проводивший эксперименты по исследованию метапознания с детьми различного возраста, отмечает следующее: современные дети гораздо менее эгоцентричны в своем мышлении, чем это описывал Ж. Пиаже, и гораздо раньше способны отслеживать и контролировать свою умственную деятельность [8].

Второе направление – «собственно метакогнитивное» сформировалось в конце 1980 -х гг. Его основателями считаются тот же Дж. Флейвелл, а также А. Браун, Д. Миллер и др. Основной задачей представителей данного направления является исследование становления отдельных метакогнитивных процессов – метапамяти, метамышления, самосознания у детей старшего возраста и подростков. И, наконец, третье направление исследований (Д. Джонсон, Х. Уэллмен, Н. Пернер), наиболее интенсивно развивающееся в настоящее время – исследования имплицитной теории сознания. Основной объем исследований представители данного направления проводят с детьми 4-6 летнего возраста. Это обусловлено тем, что именно в данном возрасте впервые феноменологически проявляются метакогнитивные функции: дети начинают «проговаривать» способы и стратегии решения проблемных ситуаций, анализировать особенности общения и совместной деятельности с различными взрослыми и сверстниками. Исследования генезиса «теории сознания» у детей, с точки зрения метакогнитивистов, – ключ к пониманию механизмов формирования комплексных, метакогнитивных по своей природе феноменов, таких как, например, имплицитная теория личности, когнитивная подструктура самосознания и т.п.

Одной из наиболее остро дискутируемых тем в последнее время становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков. С одной стороны, метакогнитивные обладают высокой степенью обобщенности; их практически невозможно сформировать ни с помощью нестандартных задач, ни через обучение логике, программированию и т.п. (М. Прессли и др. [11]). С другой стороны, Р. Перкинс и Б. Саломон (по [1]) доказывают альтернативную точку зрения: метакогнитивные навыки могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Более того, с точки зрения авторов, для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Кроме того, по мнению авторов, основным методом метакогнитивного обучения должна стать экстернализация и последующее «усиление» метакогнитивных стратегий и расширение их арсенала. Важной частью обучения является обучение навыкам саморефлексии. Учащийся должен знать, что происходит у него в сознании, когда он думает над своим познанием и его особенностями. Человек, обладающий метакогнитивными способностями, согласно точке зрения авторов, полностью управляет своим поведением. Он определяет, когда необходимо

использовать метакогнитивные стратегии, соотносит свой арсенал стратегий с условиями задачи, исследует и оценивает альтернативы решений. Метакогнитивно одаренный субъект может правильно оценить, насколько удовлетворительно решена та или иная проблема, определить приоритетные жизненные задачи таким образом, что последовательное их решение будет способствовать его наилучшей адаптации. Исследования показали также, что у испытуемых, которых непосредственно обучали метакогнитивным навыкам, улучшились общие показатели успеваемости (Г. Скраггс [12]). Р. Перкинс и Б. Саломон доказывают альтернативную точку зрения: метакогнитивные навыки могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Личностная и интеллектуальная рефлексия в данном случае определяет отслеживание субъектом динамики обучения, способы сознательной тренировки метакогнитивных навыков, включение полученных навыков в различный смысловой контекст. Среди наиболее распространенных программ целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий следует отметить, прежде всего, подход, предложенный К. Диркс (по [7]); образовательную программу «Knowledge Wave»; программу, разработанную в школе «конструктивного обучения» [9]; программу «рефлексивный ассистент», а также так называемый «иерархический подход» (Д. Симстер, В. Реддинг, Д. Кемпф (по [13])).

С нашей точки зрения, более глубокий анализ данной проблемы позволяет преодолеть противоречия между «генетическим» и «средовым» направлениями. Эти противоречия снимаются, если рассмотреть метакогнитивные процессы в единстве их *функциональных* и *операционных* механизмов. Функциональные механизмы психических процессов в значительной степени предопределены генетически и задаются психофизиологическими особенностями субъекта. Другими словами, функциональные механизмы определяют границы развития и реализации того или иного психического свойства в деятельности. Операционные механизмы формируются в процессе индивидуального развития на основе функциональных механизмов. Операционный состав психических процессов и свойств определяется теми обучающими воздействиями, которые происходят в течение жизни субъекта. Между механизмами каждого типа существует тесная взаимосвязь: функциональные механизмы определяют границы операционных, уровень их сложности и возможности генерализации.

Вместе с тем, следует обязательно учитывать и то, что отличительной чертой метапроцессов, как показывают исследования, является практически бесконечное многообразие их операционных механизмов при ограниченном составе функциональных. Тем самым ограниченный набор функциональных механизмов создает возможность для формирования нескольких иерархических уровней сложности операционных механизмов. Эта особенность особенно ярко проявляется при анализе такого сложного высокоорганизованного метакогнитивного процесса как рефлексивность, являющегося одной из наиболее важных общих способностей субъекта.

Выраженность у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения. В контексте эволюции психики рефлексия есть механизм ее самодифференциации с целью адаптации к изменяющейся внешней и усложняющейся внутренней среде. В наших предыдущих исследованиях рефлексивность рассматривается с позиции системного подхода как сложнейшее генетически обусловленное образование, выступающее в психической жизни одновременно и как психическое свойство, и как психический процесс, и как психическое состояние, задающее уровень сложности и тип психологической адаптации личности. Таким образом, личность может формироваться в процессе индивидуального развития либо как высокорефлексивная, либо как низкорефлексивная. При этом базис каждого типа личности составляет характерный для него симптомокомплекс личностных и когнитивных свойств. Как показали результаты проведенных исследований, базовыми когнитивными характеристиками высокорефлексивной личности является выраженная способность к быстрому и точному отслеживанию логических отношений и закономерностей различной степени сложности, к многоуровневой оценке информации, выработке нескольких альтернатив при принятии решения и другим сложным сукцессивным операциям. Низкорефлексивную личность характеризует: эмоциональная сензитивность, развитый самоконтроль, планирование и опора на обобщенный прошлый опыт и имеющиеся знания, общее преобладание симультанных интеллектуальных операций, в частности, способности к пониманию и оперированию пространственными отношениями.

На одном из этапов исследования в качестве основной задачи выступало сопоставление уровня метакогнитивной включенности у высокорефлексивных и низкорефлексивных испытуемых. Как показали результаты исследования, обе группы – высокорефлексивные и низкорефлексивные испытуемые, демонстрируют незначительные различия по общему показателю метакогнитивной включенности в деятельность. У высокорефлексивных испытуемых данный показатель несколько выше. Вместе с тем, при незначительных общих различиях, метакогнитивные процессы реализуются у вы-

соко и низкореклексивных личностей за счет различных стратегий и с различной степенью субъективной легкости [1]. Это дает основание предположить, что высокореклексивные люди осуществляют метакогнитивный контроль в большей степени за счет изначальной метакогнитивной одаренности, а низкореклексивные – за счет успешного сознательного обучения метакогнитивным стратегиям и навыкам.

Таким образом, уровень рефлексивности субъекта, определяющий его способность осуществлять сложные метарегулятивные операции, задается генетически и, соответственно, характеризуется инерционностью по отношению к целенаправленным формирующим воздействиям, задавая определенный диапазон их применимости и эффективности. С нашей точки зрения, можно выделить четыре существенно различающихся между собой по целому ряду адаптационных показателей уровня развития рефлексивности личности: низкий уровень (1-3 стенов), средний уровень (4-6 стенов), «оптимальный» уровень (7-8 стенов) и «завышенный» уровень (9-10 стенов). Для каждого из этих уровней существует свой достаточно широкий операционный состав. Например, средний (4-6 стенов) уровень развития рефлексивности позволяет сформировать большое количество стратегий среднего уровня сложности, таких как стратегии децентрации, метамыслительные стратегии и т.д. При этом количество усвоенных индивидом стратегий будет зависеть в значительной степени от мнемических процессов и регулятивных процессов первого уровня (метапамяти). Таким образом, функциональные механизмы метапознания задают в структуре каждого уровня развития рефлексивности определенный уровень сложности, возможности сочетания метакогнитивных стратегий, а также уровень переноса и генерализации метапознавательных навыков.

Итак, на основе обобщения представленных в данной статье материалов, можно, по видимому, сделать следующий главный вывод. Поскольку метакогнитивные процессы, в частности и метапроцессы – в целом являются несомненной психической реальностью, то их учет совершенно необходим при разработке проблемы способностей, осуществляемой с позиций функционально-генетической парадигмы. В противоположном случае ни сама эта парадигма, ни проблема способностей не могут считаться реализованными и раскрытыми в сколь-нибудь полной и адекватной форме. И наоборот, учет этого кардинально важного факта – факта существования метапроцессов как особой и специфической, вполне самостоятельной психической реальности позволяет (и даже – заставляет) сделать вывод о существовании специфической категории способностей – *метаспособностей*. Все они дифференцируются на базе единого и общего – *унитарного критерия* – критерия соответствия с особым классом процессов – с метапроцессами. Вместе с тем, они, так же, как и сам этот класс процессов, обладают принципиальной *гетерогенностью*, включают в себя различные разновидности, изоморфные в целом основным классам метапроцессов. В связи с этим, можно и нужно дифференцировать, например, *метакогнитивные* и *метарегулятивные* способности; способности *метамотивационной* регуляции и *метаэмоционального* контроля и др. Сама же категория метаспособностей раскрывается с этих позиций именно как категория – как «единство разнообразного, но принципиально сходного» как класс, включающий в себя различные виды способностей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-013-0011

Библиографический список

1. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
2. Карпов А.В. Психология сознания. М.: РАО, 2011. 1080 с.
3. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. М.: ИП РАН, 2004. 510 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 660 с.
5. Шадриков В.Д. Способности и деятельность. М., 1995. 405 с.
6. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert, R.H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987. pp. 65-116.
7. Deuser D.E., & R.J. Sternberg. The role of metacognition in problem solving. In: Metcalfe & Shimamura (eds) Metacognition. Cambridge: MIT press, 1994. pp. 207-226.
8. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problemsolving // The nature of intelligence. N.Y., 1976. pp. 231-235.
9. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002. 253 p.

10. Nelson, T. O. (Ed.). Metacognition: Core Readings. Boston: Allyn and Bacon. 1992.
11. Pressley M., Borkowski J.J., Schneider W. Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta and G. Whitehurst (Eds.), Annals of Child Development, Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press. 1987. pp. 89-129.
12. Scruggs G. Modeling of metacognitive behavior in teaching practice. Educational Psychology, 1985, V. 2. pp. 311-319.
13. Wellman H.M. Metamemory revised // Contributions to human development. 1983. Vol. 9. pp. 31-51.

УДК 159.9

Костригин А.А.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИХ СВЯЗЬ С ГЕНИАЛЬНОСТЬЮ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УЧЕНИЯХ В XIX в.

Аннотация. В статье автор обращается к познавательным способностям и их связи с гениальностью и талантом. Отмечается, что история становления данной области исследований в российской психологии XIX в. почти не изучена. Рассматриваются психологические учения дореволюционных отечественных психологов и философов о познавательных способностях и их связи с гениальностью. Анализируются взгляды А.И. Галича, О.М. Новицкого, М.И. Владиславлева и В.А. Снегирева на данную проблему.

Ключевые слова: история психологии, способности, познавательные способности, ум, гениальность, талант, духовность, высшие способности.

Проблема гениальности и таланта в настоящее время привлекает большое количество исследований в различных науках: психологии, философии, педагогике, искусстве и др. Эти понятия мы относим к высшим степеням развития различных способностей. Сами способности, по мнению В.Д. Шадрикова, можно понимать через их операционные механизмы, которые реализуются как психические функции и процессы. «Обращение к операционным механизмам позволяет рассматривать способности как психические функции и психические процессы одновременно, и развитие способностей представляется через развитие психических функций и процессов» [11, с. 33]. Таким образом, способности выражаются в высшем уровне развития и функционирования конкретных психических процессов.

В данной работе мы обратимся к истории становления психологии способностей в России в XIX в. Формирование отечественной психологии способностей традиционно относят к советскому и постсоветскому периоду (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и др.), но недостаточное внимание уделяется истокам отечественной психологии в дореволюционный период.

Согласно словарю Брокгауза и Ефрона, гением «теперь называется человек: 1) который живет повышенной, потенцированной внутренней жизнью и 2) деятельность которого имеет не только личное, а общее родовое значение (для народа или для всего рода человеческого). Гениальность как высшая степень одаренности сравнительно с талантом как низшей не подлежит точному определению; само различие условно, попытки строгого разграничения произвольны и применение их спорно» [9, с. 338].

В словаре Э.Л. Радлова находим, что «гений – обозначает человека с чрезвычайно повышенным нравственным чувством или интеллектуальными способностями. Г. обыкновенно противопоставляют таланту; первый термин обозначает высшую, творческую ступень, человека, производящего новые идеи, в то время как талант обозначает не столько творческую способность, сколько формальную, т.е. быстроту усвоения и умение придать усвоенному новую, легко воспринимаемую форму» [10, с. 55].

Как видно, под гениальностью и талантом понимали как интеллектуальное, так и нравственное развитие человека. В данной работе мы сосредоточимся на том, как отечественные психологи и философы XIX в. представляли различные уровни развития умственных способностей и как они понимали и связывали их с гениальностью и талантом.

Стоит отметить, что развитие психологических учений в течение XIX в., по нашему мнению, протека-

ет от умозрительных, религиозных и философских к более психологизированным, эмпирическим и опирающимся на научный метод [3; 4; 5]. В таком ключе мы и проследим развитие взглядов на выдающиеся познавательные способности, гений и талант в психологических концепциях отечественных мыслителей (на примере учений А.И. Галича, О.М. Новицкого, М.И. Владиславлева и В.А. Снегирева).

Отечественный философ А.И. Галич (1783–1848) называет высшие проявления познавательных способностей – совершенством ума или «чрезвычайные явления умозрительной жизни положительного качества» [2, с. 536], это необыкновенные состояния душевной жизни, которые «изумляют нас своим величием» [2, с. 507]. Он выделяет два вида совершенств ума – формальные и материальные. Среди формальных умственных совершенств встречаются остроумие, пронизательность и глубокомыслие. К материальным совершенствам относятся «талант наблюдать и явления и силы и законы внешнего мира и жизни человеческой – <...> ясно познает многообразные, запутанные отношения» [2, с. 540], дар гаданий (предвосхищение событий, предвидение последствий), «многообъятный ум, образующийся из счастливого сочетания предыдущих совершенств, обнаруживается в способности не только присвоивать себе, с помощью наставлений, обширные, глубокие, даже разнороднейшие познания, но и умножать приобретенные запасы собственным своим размышлением, улучшать оный и делать доступным каждому» [2, с. 545]. Эти способности, наравне с талантами чувства и воли, входят в состав Гения. Гений, по А.И. Галичу, «означает не только особенное изменение общих даров человечества, а и определенное первоначальным развитием жизни расположение сил преимущественно к духовной деятельности» [2, с. 555].

Обращаясь к философу О.М. Новицкому (1806–1884), отметим, что термин «способности» относится ко всем психическим процессам и функциям, в значении «сила», «свойство», «группа явлений». Под умственными способностями понимает сознание, а различные познавательные процессы – это стороны сознания. Он указывает, что в зависимости от возраста и пола познавательные способности по-разному развиваются. По мнению мыслителя, существуют три возраста и три степени развития познавательных способностей: «естественно-необходимые способности познания раскрываются в отрочестве, фантазия – в юношестве, разумение в возрасте зрелом» [7, с. 285]. На основании пола: «разумение женщины больше воспринимает и непосредственно знает, а разумение мужчины больше производит и деятельно усваивает» [7, с. 285]. Индивидуальные различия в познавательных способностях выражаются в преобладании того или иного аспекта сознания, что им обозначается как уровни их развития. Он пишет: «Если преимущественно развиты инстинктуальные способности, именно сила восприятия и память, то они составляют *хорошее дарование*. Разумение одаренное особенную восприимчивостию называется *талантом*, а когда обладает еще и даром творчества, то составляет *Гений*» [курсив – О.М. Новицкого] [7, с. 286].

Философ и психолог М.И. Владиславлев (1840–1890) рассматривает высшие проявления умственных способностей [1, с. 347–360]. В умственных способностях он выделяет следующие характеристики: объем, степень напряжения и результат. По объему выделяются широкие (обширные) умы (широкий кругозор, ориентация в разнообразном логическом материале, понимание различных интересов, возможность вмещения в себя большого объема знаний) и узкие умы (узость понятий и суждений, слабое понимание окружающего мира, неспособность одновременного понимания нескольких точек зрения). По степени напряжения выделяются гибкий (подвижный, готовый активно работать, применимый к различным задачам познания, способный выходить из умственного затруднения), острый/пронизательный (быстро вникает в предмет познания, видит суть проблемы), быстрый (за малое количество времени совершает логические акты, находит связи между явлениями и вопросами), энергичный (способный к продолжительной и напряженной деятельности) умы [1, с. 352]. По результатам деятельности Владиславлев выделяет оригинальный (приходит к новым идеям и результатам), глубокий («способный к исследованиям. Досягающим самых глубоких внутренних сторон предметов» [1, с. 354]), логичный (всегда соблюдает правила логики в познании и объяснении явлений), основательный (выводы, заключения основывает на общепризнанных принципах), зрелый («конечный результат долгого развития и долгих трудов над собственным образованием» [1, с. 358]).

Психолог и богослов В.А. Снегирев (1841–1889) выделяет несколько типов умов, которые основываются на преобладание того или иного умственного таланта: механический ум (развитая память, живые образы, творческие способности), отвлеченный ум (отвлеченное мышление, способности к математике и метафизике), логический/систематический ум (преобладание умозаключений, стремление к связыванию мыслей и явлений), философский ум (стремление к определению причин явлений), критический ум (преобладание процесса оценки знания, его истинности и ложности) [8, с. 325–326]. Человека с высокоразвитыми познавательными способностями тогда можно считать гением, когда «в соединении с высокой степенью способности отвлечения, объяснения и стремления к познанию причинной связи и основ явлений» [8, с. 265] у него будет высокая степень развития фантазии (или, в современной терминологии, креативности или творческой).

Анализируя рассмотренные учения о познавательных способностях и их связи с гениальностью и талантом, необходимо отметить, что отсутствует единая точка зрения на данное психическое явление. У всех авторов разные основания в классификации познавательных способностей, однако все они подчеркивают, что среди способностей есть высшие, которые, во-первых, позволяют человеку решать сложные задачи и быстро овладевать информацией, а во-вторых, являются индивидуальными особенностями. Гениальный человек, как правило, понимается как тот, кто обладает наиболее выдающимися способностями, а также как высокодуховная личность.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

Библиографический список

1. Владиславлев М.И. Психология. Исследование основных явлений душевной жизни В 2 т. Т. 1. СПб.: Типография В. Безобразова, 1881. 610 с.
2. Галич А.И. Картина человека: Опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. СПб.: тип. Акад. наук, 1834. 677 с.
3. Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Умозрительная и интроспективная психология в России в XIX – начале XX вв.: определение понятий, границы направлений // Психология и Психотехника. 2016. № 9. С. 755–765.
4. Костригин А.А., Мазилев В.А. Проблема развития самосознания в трудах отечественных психологов второй половины XIX в // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 156–167.
5. Мазилев В.А., Костригин А.А. Психология в системе философского знания XIX в.: богословская традиция // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 3 (42). С. 97–111.
6. Мазилев В.А., Слепко Ю.Н. Психометрическая парадигма в решении проблем творчества и способностей // Вопросы психологии. 2013. № 6. С. 150–153.
7. Новицкий О.М. Руководство к опытной психологии. Киев: Унив. тип., 1840. 489 с.
8. Снегирев В.А. Психология. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2008. 768 с.
9. Энциклопедический словарь Т. 8: Гальберг – Германия / под ред. проф. И. Е. Андреевского. СПб.: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1892. 478 с.
10. Философский словарь логики, психологии, этики, эстетики и истории философии / Под ред. Э.Л. Радлова. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1904. 284 с.
11. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М: Логос, 2002. 160 с.
12. Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 2–11.

УДК 159.9

Мазилев В.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрена глобализация как вызов для современной отечественной психологии, проанализированы возможные варианты реагирования на вызовы эпохи. Отстаивается положение, что интеграция в мировое пространство должна происходить с учетом и на основе методологических положений, предложенных в отечественной науке. Выдвинут тезис о необходимости разработки философии психологии как инструмента, направляющего развитие психологической науки. В статье показано, что именно трактовка способностей как центрального психологического феномена в структуре внутреннего мира может помочь сформулировать адекватный ответ на вызов глобализации. Как нам представляется, выход из сложной ситуации/

Ключевые слова: психология, методология, глобализация, вызовы, ответы, интеграция, операционный стол, предмет психологии, внутренний мир.

Статья посвящена проблемам глобализации и тем вызовам для российской психологии, которые этими проблемами обусловлены и порождены. Если говорить честно, я бы предпочел использовать термин «угрозы», но будем придерживаться сложившихся традиций. Обратимся к современному состоянию психологической науки, особенное внимание обратив на то, как она реагирует и как *должна реагировать* на вызовы, связанные с глобализацией.

В психологии исторически сложилось так, что существовала множественность подходов к исследованию психического. Поэтому к попыткам искусственно стимулировать переход к единству стоит относиться по крайней мере очень осторожно. Представляется, что вопрос о соотношении отечественной и зарубежной психологии очень непростой. Кратко остановимся на нем, поскольку он важен не только для понимания того места, которое занимает сегодня отечественная психологическая наука в мировой системе научного знания о человеческой психике и поведении, но и для выбора оптимальной стратегии взаимодействия российской психологии с мировой.

Психология при краткой истории, как хорошо известно, имеет длинное прошлое. Древние греки создали философию, там же появилась и наука. Выдающийся древнегреческий философ и ученый Аристотель, изложивший систематически учение о душе, проницательно заметил, что душу можно рассматривать с точки зрения философии, но ее же можно интерпретировать и с позиции науки о природе [1]. Как известно, Аристотелю не было нужды вводить термин психология, ему достаточно было учения о душе. Но если бы Аристотелю захотелось конституировать науку «психологию», если бы пришлось относить «психологию» (напомним, психологии в то время не существовало, как не было и самого термина, Аристотель говорил об учении о душе – *logos peri psyche*) к какой-то группе дисциплин, то по всей вероятности решение было бы двойственным – она относится одновременно и к биологическим, и к философским дисциплинам.

Отметим только, что и философия, и появившаяся позднее психология, несомненно, интернациональны. Как любое значимое изобретение, они очень быстро становятся достоянием всего человечества. И так же совершенно ясно, что каждая культура вносит в это достояние что-то свое, что для нее наиболее значимо. Никого не удивляет, что немецкая философия отличается от английской или французской. То же и с психологией. Когда совершается значимый прорыв, скажем, начинает массово использоваться экспериментальный подход к изучению психических явлений (в школе Вундта), возникает интернациональная школа, идеи и методики распространяются по всему миру. Но используются эти методы в соответствии с теми традициями, которые существуют в этой культуре. Вместе с тем возможны (история психологии полна таких примеров) радикально отличающиеся взгляды на психологию, ее предмет и методы. Можно смело сказать, что в психологии никогда не было даже относительного единства. Как отмечал П.Фресс, французская психология отпочковалась от психопатологии, интерпретируемой философами" [17, с.46]. Не подлежит сомнению, что английская психология развивалась под влиянием идей ассоциативной философии и эволюционной биологии, немецкая под влиянием классической немецкой философии и метода научного эксперимента.

Тем не менее отметим, что создатели научной психологии мыслили ее именно как единую мировую науку. Вильгельм Вундт, вне сомнения, мыслил под физиологической психологией – прообразом научной психологии будущего мировую науку. Его многочисленная интернациональная школа эту идею подтверждала. В.Джемс, автор до сих пор не превзойденного учебника по психологии, полагал, что психология оформится в будущем как единая наука, не предполагающая национальных вариантов. З.Фрейд, напротив, опасался, что его теорию примут за национальную, и принимал специальные действия по интернационализации психоанализа. И С.Л. Рубинштейн, отмечавший в 1940 году, что становление психологии самостоятельной наукой еще не завершено [14], говорил о необходимости создания системы психологии, несомненно имел в виду мировую науку, в которую национальные входят в качестве составляющих. Понятно, что в силу идеологических факторов он не мог эту мысль сформулировать открыто. Совсем не случайно его основы общей психологии были попыткой синтеза научных достижений психологии в целом (и отечественной и зарубежной). Поэтому отнюдь не случайно, что «Основы общей психологии» являются лучшим до сих пор русскоязычным учебником по психологии. И, кстати, это очень хорошо поняли те «критики» Рубинштейна, которые утверждали, что он в своем учебнике «недостаточно критически» относится к буржуазной психологии. В этом смысле С.Л. Рубинштейн был «человеком мира», который принял на себя ответственность за развитие мировой психологии, поскольку один из немногих методологически мыслящих психологов хорошо понимал тенденции ее развития. Об этом свидетельствует и тот проект, который был реализован его учениками уже после его смерти – дать обобщенную картину мировой психологии [16], [15].

Идея внутреннего единства мировой психологии была широко представлена еще в 1960-е годы. Поэтому, помня о том, что мировая наука едина, не стоит забывать и о другом. Имеется в виду то, что национальные психологии имеют свои традиции. Особенности отечественной психологии, о которых будет сказано ниже, представляют собой лишь один вариант, который симпатичен автору настоящих строк. У других психологов имеются другие идеалы, что совершенно естественно.

Когда в научной периодике обсуждается современное состояние отечественной психологии, чаще всего вспоминают, что в мире имеет место глобализация, психология как наука должна отвечать на вызовы современности, поскольку должна идти в ногу с временем. Психология как наука, конечно же, зависима от процессов, происходящих в социуме. Как хорошо известно, историки психологии давно указывают на роль экстернатальных факторов в развитии психологической науки. В теории развития психологии М.Г.Ярошевского, например, акцентирована роль социальных факторов, которые наряду с предметно-логическими и личностно-психологическими факторами, определяют развитие психологической науки. Поэтому никого и нисколько не удивляет, что события, происходящие за пределами науки, влияют на ее развитие. Как опять же хорошо известно, события, как и вещи, не бывают хорошими или плохими – разграничение проводит наше восприятие. Для психологии это социокультурное влияние понятно и привычно.

Конечно, наука должна быть современной, должна отвечать на вызовы времени и общества. В этом отношении с авторами многочисленных публикаций о роли глобализации и ее влиянии на развитие психологии можно безоговорочно согласиться. Но не все просто.

Обратимся к научной периодике. В номере 2 «Психологического журнала» за 2018 год опубликована статья известных отечественных психологов А.Л.Журавлева, И.А.Мироненко и А.В.Юревича «Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы», которая затрагивает интересы всех, кто причастен к психологической науке. В обсуждении и анализе вариантов ближайшего будущего психологической науки, в конструктивных предложениях и инициативах различных исследователей, в том числе и относящихся к разным направлениям и школам, в научных дискуссиях о перспективах видится залог дальнейшего развития отечественной психологии, как бы ни оценивалось ее настоящее. Как справедливо отмечают авторы упомянутой статьи, «в глобальном мире, где действуют транснациональные организации, социальные институты и процессы, а люди активно перемещаются из страны в страну, культура народов с неизбежностью приобретает новые черты. Наука как часть культуры, приспосабливаясь к новым условиям существования, закономерно изменяется, постепенно становится глобальной, что предполагает формирование как новых объектов и предметов исследований, так и изменение совокупного субъекта исследовательской деятельности – научного сообщества» [5].

Глобализация в психологии имеет место, она вполне гармонирует с тем, что идеи интеграции представляют несомненную ценность в глазах представителей психологического сообщества, и вместе с тем существуют объективные тенденции к интеграции как самого сообщества, так и интеграции психологического знания [9],[13],[6].

Очень важно отметить что различные науки по-разному откликаются на вызовы, связанные с интеграцией. Если в естественных науках заметна тенденция к унификации, то для наук гуманитарного профиля процессы интеграции существенно осложняются выраженной «культурной опосредованностью» как со стороны предмета, так и со стороны субъекта исследований [5].

Если еще четверть века назад можно было говорить о глобализации как об общем распространении в мире западных культурных стандартов и норм, то сегодня стало очевидным, что такое представление является несостоятельным. Ведущей чертой глобализации становится возникновение многополюсной мировой системы и рост культурного разнообразия [5].

Для психологии движение к глобализации по-разному протекает в различных регионах и в существенной степени оказалось окрашенным “протестными” тенденциями сопротивления гегемонии западно-центрического мейнстрима, в котором после второй мировой войны доминировала американская традиция [5, с.58].

Обратимся еще раз к цитированной статье. Авторы, исследуя формы глобализации в психологии, отмечают, что в азиатском регионе и в странах Африки основной формой движения в данном направлении стало развитие так называемых “туземных” психологий (Indigenous Psychologies (IPs) или Indigenized Psychologies (IZPs)) [5].

Интенсивный экономический и политический рост азиатских стран, где зародился проект IPs, рост национального самосознания, послужили толчком к критике западных психологических теорий. Энрикес, один из основателей движения IPs на Филиппинах, объяснял, что оно направлено “...против психологии, которая поддерживает статус сознания филиппинца”... Аналогичного мнения придержива-

ваются и другие исследователи, утверждая, что “массовый импорт западной психологии в Азию представляет собой форму культурного империализма, который закрепляет здесь колониальную форму сознания”... Основным аргументом авторов, разрабатывающих IPs, стала непригодность западных теорий для объяснения и прогнозирования поведения и деятельности местных жителей, понимания их психического склада. Это доказывает необходимость рассматривать психологические проблемы людей в контексте культуры той общности, к которой они принадлежат, и их реального бытия в конкретном социуме. В русле этого направления ставится общая задача “...развития системы научного знания, которая бы эффективно отражала, описывала и объясняла психическую деятельность и поведение в естественных контекстах и в культурно-релевантных терминах...” ... Проект IPs быстро приобрел и сохраняет большую популярность. В 1999 г. высокорейтинговый журнал “Прикладная психология (Applied Psychology)” подготовил специальный выпуск, посвященный IPs. В 2005 г. вышел посвященный ему специальный выпуск Азиатского журнала по социальной психологии (Asian Journal of Social Psychology). Были опубликованы две коллективных монографии, посвященные IPs, под редакцией таких авторитетных ученых как Ким и Берри» [5].

Подчеркивается, что подход позволяет выявить некие “универсалии”, составляющие основу человеческой психики во всех ее культурных вариантах, и, таким образом, продвинувшись к созданию “универсальной”/глобальной по своему предмету психологии, не только отражающей характеристики представителя западной культуры, фиксированные в теориях западной психологии, но и применимой в контексте любой культуры. Западному мейнстриму психологии при таком подходе придается статус лишь одной из IPs. В этом смысле утверждается, что все психологические теории являются “туземными” (IPs), так как созданы в русле какой-то одной определенной культуры. Парадоксальным образом данное направление IPs, выступая под лозунгом критики западных теорий, новых не выдвинуло. Фокусируясь на проведении эмпирических исследований с целью выявления различий между психологическими характеристиками местного населения по сравнению с данными, представленными в западном мейнстриме, приверженцы данного направления, в основном опираются на методический аппарат и инструментарий, разработанные на западе. На этом противоречии базируется растущая критика IPs теорий, в контексте которой звучат уже утверждения, что они являются тупиковыми [5].

Отметим еще один парадокс в развитии IPs: возникшее под лозунгом критики западного мейнстрима за игнорирование культурных особенностей, это направление фактически выявляет “общечеловеческие” характеристики через снятие культурной специфичности. В русле всего обширного потока исследований IPs доминирует представление о глобальной психологии как о психологии универсальной и общечеловеческой (universal/global psychology), что объясняет явно и неявно проявляемые здесь тенденции сближения с эволюционной психологией (в той форме, в которой она представлена в современном западном мейнстриме). Сторонники последней полагают, что психические механизмы жизнедеятельности человека сложились в далеком прошлом, когда происходил процесс образования вида современного человека, и навечно закреплены генетически [5].

Обратим внимание на принципиально важный момент. Еще раз процитируем статью трех авторов: «можно заключить, что в общем контексте глобальных изменений с неизбежностью происходит формирование глобальной психологической науки, отражаясь как в изменениях представлений о предмете (объекте) науки, так и в изменениях субъекта науки – мирового научного сообщества» [5, с.62-63].

Говоря о глобальной психологии, следует подчеркнуть, что меняются представления скорее не о предмете, а об объекте психологии. Авторы совершенно правильно пишут о диалектике дифференциации и интеграции. Необходимо помнить, что интеграция возможна на той или иной основе – для этого нужен предметный (операционный) стол. В любом случае неявно используется та или иная «общая психология» в смысле, который придавал этому понятию Л.С.Выготский [4, с.417].

Здесь мы касаемся самого главного момента.

В обсуждениях, которые мы достаточно подробно представили выше, речь идет о исключительно о содержании психологии: о соотношении в ней общечеловеческого и культурно-обусловленного. Мы полагаем, что главные различия лежат в сфере *методологии*. Это представляется основным упущением в представленных в статье дискуссиях. Если мы не решили, какова будет эта психология с позиций методологического обоснования, надежды на взаимопонимание практически нет. Иными словами, все зависит от того, как будет выстраиваться модель, на основе которой будет осуществляться сопоставление и взаимосоотнесение различающихся подходов. Речь идет об операционном (предметном) столе (термин М.Фуко). Если предметный стол, образно говоря, «меньше», чем одна из соотносимых концепций, он неизбежно оказывается прокрустовым ложем. Как показы-

вают специальные исследования, при любой интеграции чрезвычайно важно, что именно будет выступать в качестве предметного стола [9]. Как показывает специальный анализ, если предметный стол «мал» (по сравнению хотя бы с одной из сопоставляемых концептуальных реальностей), адекватное их соотношение принципиально невозможно. Стоит дополнительно подчеркнуть, что при осуществлении любых интегративных действий в рамках глобальной психологии неявно подразумевается определенная модель – вполне сциентистская и позитивистская – тот самый пресловутый американский стандарт, который заодно выполняет в этой модели роль операционного стола. Иными словами, в методологическом отношении ничего не изменилось: содержательно, как мы видели, модель значительно модернизировалась, методологически осталась прежней. Очевидно, что «объединительное решение» всегда будет в пользу предлагаемой модели. До тех пор, пока не будет обращено внимание на методологическую основу этой потенциальной интеграции. Как представляется, здесь очень важно помнить о том, что психология чрезвычайно далека от финальности. Юнг писал, что мы пока не можем понять сущность психологического фактора [22].

В современной российской психологии перед лицом глобализации в качестве стратегии реагирования могут быть выделены такие тенденции:

- изоляционизм и следование национальной традиции;
- безоговорочное принятие предлагаемой глобальной «универсальной» модели;
- интеграция с сохранением национальной специфики, сложившейся в российской психологической науке.

Как представляется, наиболее перспективным является третий путь.

Как показали предшествующие исследования автора, в любом случае предстоит осуществление интеграции. Важнейшим вопросом при осуществлении любых вариантов интеграции – повторимся – является проблема выбора операционального (предметного) стола. Если мыслить непредвзято – в понятиях методологии психологии – ответ очевиден: в качестве предметного стола должно выступать самое широкое психологическое понятие. В качестве такового наиболее логично использовать конструкт «предмет психологии». Как показали исследования, конструкт предмет психологии должен выполнять определенные методологические функции и, соответственно, иметь определенные характеристики [8], [7].

В качестве современного варианта, соответствующего указанным методологическим требованиям, предлагается «внутренний мир человека», восходящий к работам русского философского психолога С.Л.Франка. Это трактовка предмета психологии как совокупного предмета.

Юнг писал, как уже отмечалось, что мы пока не можем понять сущность психологического фактора: "мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность" [22, s.418]. И – в эпоху глобализма – стоит вспомнить о национальных традициях.

Когда здесь речь идет о национальных традициях, имеется в виду следующее. Конечно, не имеются в виду разговоры о загадочной русской душе, избранности, уникальности пути русской науки и т.д.

Речь исключительно о том, что в традициях российской науки есть методологические наработки, которые могут быть эффективно использованы для решения проблем мировой психологической науки. В западной психологической науке такого рода наработки отсутствуют, их стоит рассматривать именно как порождение российской науки и культуры.

В отечественной философии, психологии, физиологии накоплен опыт, который является национальным достоянием, позволившим получить значимые результаты и открывающий новые перспективы. И отказываться от него нет никакого резона.

Внимательный читатель, вероятно, уже пребывает в недоумении. Про глобализацию сказано предостаточно, но о способностях – ничего. Спешу исправить ситуацию. Как было отмечено выше, для того, чтобы интеграция российской и глобальной психологии в каком-либо варианте была возможна в первую очередь необходим операционный стол. Естественно, что в роли операционного стола, поскольку речь идет о психологиях, наиболее логично увидеть конструкт «предмет психологии».

В качестве такового предполагается использовать внутренний мир человека. В новейшее время этот термин был предложен в этой функции В.Д.Шадриковым, им предложена его характеристика и архитектура [21].

Развернутую характеристику внутреннего мира смотри [21], [19]. Было рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности [21]. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним

миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный, идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет *психе как целое*, который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера объяснить психическое через психическое становится реальным. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией [19].

Выше можно было видеть, что традиционная психология не может полностью избавиться от функционализма, поскольку отдельные психические процессы взаимодействуют там как *различные* явления. Тем более ясно, что между психическими процессами, с одной стороны, и психическими свойствами, с другой, при традиционном понимании имеется серьезный разрыв. Разрыв усугубляется тем, что объяснение активности и деятельности требует категории субъекта. Внутри внутреннего мира как целого может быть переосмыслено традиционное понимание роли тех или иных его составляющих. Если внутренний мир существует – а он несомненно существует реально – внутренний мир имеет онтологический статус, что является основанием для того, чтобы изучающая его психология могла считать себя фундаментальной наукой.

Конечно, психическое как процесс существует, но это не единственная форма существования психического. Более того, психическое как процесс существует благодаря тому, что есть постоянная основа для возникновения психического процесса. В рамках внутреннего мира психические процессы (психические функции) могут быть рассмотрены как проявления способностей. Легко увидеть, что способности это то, что объединяет психические процессы, свойства и определяют собой активность человека.

Не имея возможности дать в рамках ограниченного объема настоящей статьи демонстрацию возможности коррекции значения психологических понятий в рамках внутреннего мира в сколь-нибудь значительной степени, приведем один пример, опираясь на исследования В.Д.Шадрикова. Обратим внимание, что традиционно понимание связи способностей и одаренности связано с значительными трудностями. В подходе В.Д. Шадрикова связь способностей и одаренности построена не по принципу сведения одного к другому, а по принципу следования одного (одаренности) из другого (способностей). Эта связь реализуется следующим образом. Понимая под одаренностью «системное взаимодействие способностей...» [20, с.211], автор предлагает выделить три измерения способностей, в которых они реализуются и через которые они проявляются в деятельности человека - природные (способности индивида), субъектно-деятельностные (способности субъекта деятельности), личностные (способности личности). Под *природными способностями* понимаются «свойства физиологических функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. В данном определении способности рассматриваются как общие (всеобщие) качества. Здесь реализуется связь психики и ее субстрата, определяемая положением о единстве строения и функции» [20, с.102]. Природные способности на уровне их представленности в психической деятельности человека реализуются в виде психических функций (восприятие, внимание, память и т.д.), каждая из которых имеет индивидуальную меру выраженности у индивида. Если на уровне всеобщей представленности психических функций у человека можно говорить о способностях индивида, то в ходе реализации им той или иной деятельности следует говорить о *способностях субъекта деятельности*. Последние отражают операционные механизмы психических функций и также имеют индивидуальную меру выраженности. Формирование способностей субъекта деятельности происходит за счет достраивания природных способностей интеллектуальными операциями, классифицируемыми В.Д. Шадриковым на четыре вида: предметно-практические операции (сравнение, анализ, синтез и др.), операции восприятия и памяти (группировка, классификация, систематизация и др.), операции мышления (сравнение, раскрытие отношений, обобщение и др.) и метаинтеллектуальные операции (формирование гипотезы, целеполагание, принятие решения, планирование и др.).

Третий вид способностей - *способности личности* достаточно многообразен, но в нем выделяются два ведущих личностных образования, определяющих успешность реализации способностей индивида и субъекта деятельности - мотивация и духовные способности. Их место в структуре способностей определяется следующим образом: «С учетом того, что мотивация направляет поведение человека, а поведение реализуется через его способности, а также принимая во внимание структуру

психологических функций, мы можем утверждать, что мотивация будет тесно связана со способностями, с одной стороны, определяя их развитие, с другой – проявляясь в функциональных состояниях (духовных способностях)» [20, с. 120].

Не будем далее говорить о перспективах данного подхода. Лишь обратим внимание, что понятие способности, разработка которого первоначально принадлежит Аристотелю, занимает вполне определенное и, что важно, ведущее место среди других психологических понятий. И, подчеркнем, что в структуре способностей находится место для духовных способностей.

Как нам представляется, рассмотрение внутреннего мира человека в качестве предмета психологии создает новые дополнительные возможности для коррекции трактовки психологических понятий. Полагаем, что психология представляет собой фундаментальную науку, изучающую единый предмет – внутренний мир человека.

Именно в пределах предмета необходимо, как представляется, осуществлять соотношение понятий, уточнение их значений и трактовок. Внутренний мир это то пространство, в котором представлена вся психическая жизнь человека.

Организуя диалог с глобалистской психологией, как нам представляется, необходимо использовать методологические наработки, содержащиеся в современной российской психологии и, в первую очередь, в ее методологии. Настаиваем на этом не потому, что это «родное» и «домашнее», а потому что зарубежных аналогов не существует.

В качестве методологического аппарата может быть предложена коммуникативная методология.

Понятно, что ведущаяся подспудно разными психологами и методологами работа должна как-то координироваться, обобщаться. Философия и эпистемология науки от этого фактически устранилась, сосредоточившись на естественных науках. Методология психологии сосредоточена на решении конкретных вопросов. Предлагается создать философию психологии как ветвь психологического знания. Подробнее см. [9], [7].

Приведем пример. Как мы видели, очень важный результат, зафиксированный в статье трех авторов, состоял в том, что различные науки на вызовы глобализма реагируют по-разному. Если естественные дисциплины легко переходят на унификацию (понятно, что интернациональный коллектив, работающий на андронном коллайдере, не имеет существенных различий в интерпретации процессов, проходящих в этом устройстве), то в области гуманитарного знания расхождения во взглядах, обусловленных культурной и историко-социальной средой, выходят на первый план, делая добровольную унификацию практически невозможной. Сегодня нет ответа, какой наукой надо считать психологию. Известны результаты исследований Б.М.Кедрова и Ж.Пиаже. Эти исследования проводились в середине XX столетия. Сегодня мы почему-то считаем (вероятно, так было удобно чиновникам от образования), что психология является социогуманитарной наукой. Вряд ли это вызвало бы понимание у В.И.Вернадского, А.А.Ухтомского или П.К.Анохина.

Но интереснее другое. Как можно полагать, представители разных цехов отечественной психологии по-разному реагируют и на вызовы глобализма в том числе. Как можно полагать, представители когнитивной психологии в значительной мере готовы принять тезис о том, что психология едина, поскольку американский стандарт вполне устраивает. Однако, я сильно сомневаюсь, что такой будет реакция многоуважаемых коллег, которые относят себя к традициям культурно-исторической психологии. Как представляется, они видят психологию и ее будущее по-иному. К сожалению, на этот вопрос точного ответа нет. Несмотря на многолетние призывы А.В.Юревича, социологии психологии у нас так и не появилось, поэтому о многом приходится судить по косвенным данным и аппроксимациям.

Настоящая статья посвящена, как понятно читателю, проблемам когнитивной методологии психологии. Но нельзя не отметить, что реакции на вызовы глобализации определяются, к сожалению, не только когнитивными процессами, но и личностными. Здесь придется говорить о грустном. Реакция на вызов в значительной степени зависит от того, какова профессиональная идентичность отечественного психолога. Как он воспринимает и оценивает свою принадлежность к той или иной ветви или школе в отечественной психологической науке.

Обратим внимание, что статус современной мировой психологии не слишком высок. Кредит доверия, который был выдан психологии как самостоятельной науке, постепенно исчерпался. Сейчас наиболее престижными позиционируются когнитивная наука и нейронаука. В качестве примера достаточно привести высказывания зарубежных психологов, которые не против того, чтобы их причислили к нейронауке или когнитивной науке, но не к психологии. Пока – по выражению известного английского нейрофизиолога Криса Фрита – психология находится «внизу». Дадим ему слово: «Как

у всякого другого племени, у ученых есть своя иерархия. Место психологов в этой иерархии – в самом низу» [18, с.17]. Оставим эту оценку на совести видного представителя нейронауки.

И перспектива создается такая. Психология «в самом низу» иерархии научного знания. А отечественная психология «в самом низу» мировой, поэтому надо подстраиваться под стандарты англоязычной психологии, переводить статьи на английский язык и стремиться к тому, чтобы публикация была в журнале, реферируемом в какой-либо базе данных. При этом качество исследования и публикации никого особенно не интересует, т.к. главная цель – соответствовать стандартам. Не станем далее развивать эту тему.

Но если мы продолжим создавать у молодого поколения представления, что надо печататься на английском языке, стремиться проникнуть в журнал, который реферируется в какой-либо зарубежной базе данных и т.п., на будущее отечественной психологической науки нужно смотреть печально. Ибо это неизбежно создает у молодых психологов впечатление о второсортности нашей науки. Понятно, что на самом деле это не так, но «процесс пошел». Наука о «наиболее возвышенном и совершенном», по Аристотелю, имеет в наше время вдохновляющие перспективы, нужна лишь готовность их увидеть [8]. Все-таки стоит вспомнить, что научная деятельность не только сотрудничество, в том числе и международное, но и в некотором роде соревнование. И в этом отношении не вполне разумно делать верховными арбитрами редакторов зарубежных иноязычных журналов, даже если они реферируются в базах данных Скопус и Вэб оф Сайенс. Давайте представим на минуту, что работы над атомными проектами ориентировались бы на показатели наукометрии...

Хочу привести как позитивный пример национальной научно-психологической идентификации замечательного русского ученого, одного из создателей экспериментальной психологии в России Ардалиона Ардалионовича Токарского, безвременно ушедшего из жизни в 1901 году, и ныне почти забытого. «Прекрасно владея иностранными языками, Токарский не напечатал в иностранных журналах ни одной из своих работ (кроме докладов на международных съездах): он считал это унижением для своего русского достоинства. По его не раз горячо высказывавшемуся мнению, русские работы должны печататься на русском языке, и не нам, русским, заботиться об ознакомлении с ними иностранной публики. На международных съездах Токарский, как представитель русской науки, старался выдвинуть ее заслуги, и отстаивать ее престиж» [3, с. XI].

Каждому пишущему хочется быть понятым, причем понятым правильно. Автор настоящих строк со всей ответственностью заявляет, что не собирается предлагать ни новой редакции лозунга борьбы с низкопоклонством, ни провозглашения отечества родиной слонов. Но за державу с ее традициями обидно. Полагаю, что к возможному принятию ценностей глобализма стоит относиться осторожно и внимательно.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

Библиографический список

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. / Аристотель. М.: Мысль, 1975. – 550 с.
2. Асмолов А.Г. «Вечный вопрос психологии: помогает ли решение проблем психологии разрешать "психологические проблемы"?» / <https://psy.su/feed/7542/>
3. Бернштейн А.Н. Ардалион Ардалионович Токарский // Вопросы философии и психологии, 1901, кн. 59, с. V-XI
4. Выготский Л.С. Сочинения в 6 томах. Т.1. М.: Педагогика, 1982
5. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы / А.Л.Журавлев, И.А.Мироненко, А.В.Юревич // Психологический журнал, № 2, 2018, с.57-70
6. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального. М., 2000.
7. Мазилев В.А. Психология: взгляд в будущее // Психологический журнал, т.38, №5, 2017, С.97-102
8. Мазилев В.А. De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня, № 6, 2019, с. 60-70
9. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А.Мазилев Ярославль, 2017. 419 с.
10. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. [Текст] / В.А.Мазилев. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.

11. Мазиллов В.А. Методология психологии на современном этапе: проблемы и перспективы // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. С. 42-48.
12. Мазиллов В.А. Когнитивная методология психологической науки: уровневый подход // Системогенез учебной и профессиональной деятельности Ярославль: ЯГПУ, 2011. С. 57-59.
13. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 162-164.
14. Рубинштейн С. Л. Философские корни экспериментальной психологии // Рубинштейна С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973, с. 68–90.
15. Основные направления исследования психологии мышления в капиталистических странах / Под ред. Е.В. Шороховой. М: Наука, 1966.
16. Современная психология в капиталистических странах. М., 1963
17. Фресс П. Развитие экспериментальной психологии// Экспериментальная психология/Ред. П.Фресс, Ж.Пиаже. Вып.1,2. М.:Прогресс, 1966, с.15-98.
18. Фрит К. Мозг и душа. Как мозг формирует наш внутренний мир. М.: АСТ, 2016. 335 с.
19. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015.
20. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
21. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. [Текст]. / В.Д.Шадриков. М., 2006. - 386 с.
22. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung fur die Psychologie// Ges.Werke.Bd.8, 1967, S.418-423.

УДК 159.9

Мазиллов В.А.
Слепко Ю.Н.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Утверждается, что проблема психологии способностей одна из ключевых в психологии, но ее исследование связано с значительными трудностями. Прогресс в области исследования способностей не слишком очевиден: на протяжении длительного времени происходило не столько последовательное продвижение, сколько периодическое смещение акцента от одного полюса к другому (способности как наследственное или приобретенное; как биологическое или социальное и т.д.). В статье отмечается, что существенным представляется исследование, выполненное В.Д. Шадриковым (2019), поскольку оно открывает новые перспективы.

Ключевые слова: психология, способности, одаренность, научное исследование, глобализация, предмет психологии, внутренний мир человека.

Как ни удивительно, но сколь-нибудь подробной истории изучения способностей и одаренности пока что не написано. Специальных работ, посвященных этому вопросу, очень мало. Авторы, пишущие о способностях, обычно ограничиваются кратким историческим очерком, в котором рассматриваются лишь отдельные работы. Представляется, что должна быть какая-то причина, объясняющая малое число работ при высокой степени актуальности проблемы. Как мы полагаем, отсутствие должного количества специальных историко-психологических исследований свидетельствует также и о том, что такого рода описание представляется не слишком эффективным, что по-видимому останавливает потенциальных авторов. Как нам представляется, одна из причин недостаточной проработанности этой исторической темы состоит в том, что прогресс в этой предметной области не слишком заметен: отсутствие обилия исторических исследований по этой проблематике (при всей ее важности и актуальности) связано еще и с тем, что на протяжении многих веков происходило не столько последовательное продвижение, сколько периодическое смещение акцента от одного полюса к другому (способности как наследственное или приобретенное; как биологическое или социальное и т.д.). Впрочем, этого вопроса мы еще коснемся...

Понятно, что проблема способностей относится к числу самых сложных. Проблема способностей сложна объективно, так как это вопрос, предполагающий принципиальное решение проблемы

детерминации развития, поэтому по сложности ее вполне можно уподобить знаменитым «мировым загадкам». Проблема сложна и субъективна, так как решение вопроса о способностях касается каждого, задевая его непосредственно – быть неспособным или глупым для человека очень обидно: как в свое время пронизательно заметил Франсуа де Ларошфуко, «все жалуется на свою память, но никто не жалуется на свой ум». На протяжении многих столетий кипят страсти по поводу того, обусловлены способности наследственностью, генетически, или могут развиваться под воздействиями среды. Добавляет сложности и то, что способности имеют и отчетливую социальную, сословную, классовую значимость. С самых ранних этапов изучения способностей они трактовались с учетом наследственности и сословной принадлежности: еще Платон – родоначальник исследований способностей – утверждал, что от рождения по способностям люди не равны: правители, их помощники, земледельцы и ремесленники наделены соответственно различными «примесями»: «Хотя все члены государства братья (так скажем мы им, продолжая этот миф), но бог, вылепивший вас, в тех из вас, кто способен править, примешал при рождении золота, и поэтому они наиболее ценны, в помощников их – серебра, железа же и меди – в земледельцев и разных ремесленников» [12, с. 416].

К чести выдающегося философа (и вопреки его недобросовестным интерпретаторам) его текст не так однозначен, как может показаться: «Вы все родственны, по большей части рождаете себе подобных, хотя все же бывает, что от золота рождается серебряное потомство, а от серебра – золотое; то же и в остальных случаях. От правителей бог требует прежде всего и преимущественно, чтобы именно здесь они оказались доблестными стражами и ничто так усиленно не оберегали, как свое потомство, наблюдая, что за примесь имеется в душе их детей, и, если ребенок рождается с примесью меди или железа, они никоим образом не должны иметь к нему жалости, но поступать так, как того заслуживают его природные задатки, то есть включать его в число ремесленников или земледельцев; если же рождается кто-нибудь с примесью золота или серебра, это надо ценить и с почетом переводить его в стражи или в помощники» [12, с. 416].

Впрочем, другой выдающийся философ Томас Гоббс мудро заметил: «Если бы геометрические аксиомы задевали интересы людей, они бы опровергались», поэтому совсем не удивительно, что вокруг проблемы способностей во все века кипели страсти: определенность в том или ином решении вопроса способностей имеет многочисленные следствия философского, социологического, этического свойства. Не случайно, обсуждение вопросов способностей необходимо включалось в проекты переустройства общества. Учитывая наличие такого контекста при рассмотрении проблемы способностей, понятно, почему в своих мемуарах известный советский психолог К. К. Платонов приводит слова Бориса Михайловича Теплова, высказанные ему в частной беседе: «Чтобы разрабатывать проблему способностей, надо иметь не только способности, но и смелость!» [13, с. 181-182].

Выбор точки «отсчета» в случае проблемы способностей как и во многих случаях достаточно произволен и зависит от вкуса. Авторы настоящих строк полагают, что в качестве таковой могут быть выбраны философы «начала»: великие современники Гераклит и Парменид. В их текстах можно найти указания на то, что потом стали называть способностями. К тому же Парменид может считаться отцом идеи о красоте – пропорции, в которой сочетаются в человеке первоэлементы.

Уже упоминались высказывания Платона, который может считаться родоначальником изучения способностей. Подробно способностями занимался Аристотель, в работе которого, кстати, находим первое упоминание о «табула раса» - чистой дощечке для письма. Эта метафора является на протяжении многих веков выражением позиции, согласно которой врожденное знание в душе отсутствует, все содержание душевной жизни является следствием опыта.

Коротко рассмотрим взгляды Аристотеля на способности. Способности (наряду со страстями и устоями) составляют, по Аристотелю, структуру души. Аристотель пишет: «Теперь надо рассмотреть, что такое добродетель. Поскольку в душе бывают три [вещи] - страсти, способности и устои, то добродетель, видимо, соотносится с одной из этих трех вещей. Страстями, [или переживаниями], я называю влечение, гнев, страх, отвагу, злобу, радость, любовь (philia), ненависть, тоску, зависть, жалость - вообще [все], чему сопутствуют удовольствия или страдания. Способности - это то, благодаря чему мы считаемся подвластными этим страстям, благодаря чему нас можно, например, разгневать, заставить страдать или разжалобить. Нравственные устои, [или склад души], - это то, в силу чего мы хорошо или дурно владеем [своими] страстями, например гневом: если [гневаемся] бурно или вяло, то владеем дурно, если держимся середины, то хорошо. Точно так и со всеми остальными страстями. В связи со страстями говорят о движениях [души], а в связи с добродетелями и пороками - не о движениях, а об известных наклонностях. Поэтому добродетели - это не способности: нас ведь не считают ни добродетельными, ни порочными за способности вообще что-нибудь испытывать <и нас не хвалят за это и не осуждают>. Кроме того, способности в нас от природы, а добродетельными (или

порочными) от природы мы не бываем. Раньше мы уже сказали об этом. Поскольку же добродетели - это не страсти и не способности, выходит, что это устои» [1, с.70]. Способности, согласно Аристотелю, природные образования. «[Все] то, чем мы обладаем по природе, мы получаем сначала [как] возможности (dynameis), а затем осуществляем в действительности (tas energeias apodidomen). Это поясняет пример с чувствами. Ведь не от частого взглядывания и вслушивания мы получаем чувства [зрения и слуха], а совсем наоборот: имея чувства, мы ими воспользовались, а не воспользовавшись - обрели. А вот добродетель мы обретаем, прежде [что-нибудь], осуществив (energesantes), так же как и в других искусствах» [1, с.64].

Дискуссии по проблемам способностей продолжают вплоть до XXI столетия, вплоть до настоящего времени, что свидетельствует о сложности и многоплановости проблемы способностей.

Обратим внимание и на то, что, как следствие недостаточного интереса к истории проблемы, среди считающихся ныне общепринятыми и установленными положениями, многие, как представляется, требуют дополнительного изучения и проверки, а возможно и коррекции. Разумеется, в рамках статьи нет возможности проанализировать проблему в целом и сколь-нибудь подробно. Рассмотрим лишь несколько примеров. Известно, что в Новое время проблематика способностей активно разрабатывалась Христианом Вольфом (1679-1754) [17]. Роль самого Вольфа в истории психологии принижена на том основании, что в начале XIX столетия Иоганн Герbart, казавшийся сам себе «сокрушителем» теории способностей, объявил, что Х.Вольф и И.Кант превращают психологию в «мифологию» на том основании, что способности выделяются ими умозрительно. Конечно, Х.Вольф был сыном своего века, отрицать это вряд ли стоит, но представляется, что критика Герbartом вольфианской теории способностей во многом несправедлива.

Обратим внимание, что способности соотносятся Вольфом с психическими функциями, что выглядит достаточно современно (особенно в свете того, что в двадцатом столетии чаще всего рассматриваются в связи с определенной деятельностью). Однако рассмотрим, как Вольф подходит к важнейшему вопросу выявления «номенклатуры» способностей. Его "Эмпирическая психология" может рассматриваться как первое систематическое изложение психологии в новое время. В связи с этим важно подчеркнуть, что для того, чтобы конституировать дисциплину, необходим организующий принцип, который бы определил "номенклатуру" психических феноменов, относящихся к дисциплине и позволил их как-то упорядочить. Иными словами, необходимо "задать систему". Вольф придерживается следующей стратегии. Он определяет душу как простую вещь, которая может сознать себя и другие вещи. В качестве основной силы души Вольф полагает силу представления, в которой находит выражение активность сознания. Эта активность остается неизменной, но может менять свои предметы. М. Дессуар отмечает: "... как тело может двигаться последовательно по неограниченно многим направлениям, так и у души есть различные возможности последовательных самопроявлений, которые осуществляются благодаря энергии" [3, с. 107]. Эти проявления и называются душевными способностями. Перечень способностей может быть определен, по Вольфу, при помощи языка: то, для чего существует специальное наименование, может считаться особой способностью. Вольф делает оговорки относительно "непостоянства" речи. Дальше в действие вступают законы логики, поскольку вся душевная жизнь, по Вольфу, подчинена формам и законам логики. Вольф выделяет волю ("способность желать") и познание ("способность познавать").

Рассмотрим более подробно способность познания. Материалом для этой способности являются представления. Они могут быть смутными, ясными либо отчетливыми. По своему содержанию они могут быть или восприятиями, или представлениями. Представления подчиняются закону ассоциации: каждое представление вызывает в душе более общее, часть которого он составляет. Поскольку, как свидетельствует опыт, бывают и новые сочетания, должна существовать "сила выдумки". Явления памяти имеют место при повторении прежних переживаний. Внимание может придавать отдельным представлениям ясность и отчетливость. Как справедливо отмечает М. Дессуар, "в целом перед нами планомерное сцепление психологических понятий, ставших позже общим местом" [3, с. 108]. Важно подчеркнуть, что концепция Вольфа в XVIII столетии продемонстрировала метод работы в психологии. "Эмпиризм" состоял в том, что самонаблюдение выполняло верифицирующую роль: оно должно было подтвердить соответствие построений опыту. Источником эмпирического материала самонаблюдение не являлось: было достаточно отдельных примеров, которые бы подтвердили "жизненную правду" созданной картины ("сцепления психологических понятий"). Это позволяет понять, почему Вольф называл свою эмпирическую психологию наукой "эмпирической теоретической": эмпирическая - соответствующая опыту, теоретическая - логическая конструкция имеющая производный (теоретический) характер. Этот метод Христиана Вольфа не только стал общим местом - здесь Дессуар абсолютно прав - но и определил традицию. В дальнейшем менялись только принци-

пы, определяющие "сцепление" - сам способ в течение длительного времени оставался неизменным. Мы видим, что Вольф нашел способ обоснования способностей через обозначения в языке. Этот способ оказался удачным и в дальнейшем часто использовался в психологии.

Примером того, что современная история психологии способностей представлена не полно, является полузабытый ныне психолог Фридрих Эдуард Бенек (1798-1854). Как представляется, забвения он не заслуживает хотя бы потому, что первым обосновал возможность психологии как науки о внутреннем опыте, что было использовано Вундтом для обоснования физиологической психологии как самостоятельной науки. Он является создателем психологизма, что также было повторено Вундтом, а затем столетие спустя и Жаном Пиаже. Но Бенек еще и автор оригинальной концепции способностей [2].

Душевные способности, или силы, по Бенек, часть природы души. Душа есть совокупность этих сил. Деятельность душевных сил подчинена четырем законам.

1. Человеческая душа под влиянием внешних впечатлений или раздражений, воспринимаемых внутренними силами, или способностями производит в себе ощущения и восприятия. Силы или способности восприятия Бенек называет элементарными или первоначальными способностями. Каждое чувство представляет не одну такую способность, но множество их, целую систему. В человеческой душе постоянно образуются новые элементарные способности.

2. Взаимодействие душевных сил и внешних впечатлений, производящее чувственные ощущения и восприятия, представляет различные степени взаимного проникновения или соединения обоих элементов.

3. В человеческой душе постоянно образуются новые элементарные способности.

4. Силы, или способности развитой души состоят из следов прежних образований [2, с. X-XIII].

Таким образом, можно видеть, что в психологии появляется идея, что способности не существуют в «готовом» неизменном виде, происходит постоянное их развитие. Всякий душевный акт сохраняется в бессознательном и представляет собой «задаток» нового процесса. Объединение элементарных способностей в системы также представляется оригинальным взглядом для первой половины девятнадцатого века.

Причина «забвения», как представляется, в стереотипе сознания исследователей, согласно которому научная психология начинается с Вундта (который Бенек, кстати, очень многим обязан), поэтому у предшествующих авторов вряд ли найдется что-то ценное.

Мы можем найти интересные рассуждения о способностях

Обратим внимание, что и в российской психологии проблемы способностей обсуждались в XIX столетии довольно активно. В качестве примера возьмем забытого психолога – ярославца Ивана Кедрова, в 1844 году издавшего в Ярославле свой «Курс психологии» [5]. Труд его переиздан в 2018 году, находится в процессе «второго рождения», возвращения к читающей публике [5].

«Под силами или способностями души человеческой понимаются не самостоятельные какие-либо деятели, зависящие от одного главного и подчиненные ему для порядка в общей деятельности, но просто различные обнаружения одной и той же души, или даже самые возможности (*potentiae*) психических действий и явлений. Допустить эти силы в душе нашей необходимо» [6, с. 89].

И.А.Кедров рассматривает душу в трех отношениях: 1) как способность разума, 2) как способность желательную 3) как способность сердечного ощущения. Это деление сил, по Кедрову, обнимает всю душу и имеет отношение к трем главным системам человеческого организма, как бы особенно предназначенным для тройственного обнаружения души. Сверх того надобно заметить, что «каждая из сих трех главных способностей имеет свое место во всех трех областях психического существования под своими наименованиями» [6].

Познавательная способность души человеческой, к примеру, обнаруживается в трех главных силах: 1) в способности чувственного восприятия (*facultas percipiendi*), 2) в рассудке (*intellectus*) и 3) разуме (*ratio*). Очевидно, что все эти виды способности разума сходствуют между собою, имея одну цель - познание истины; но отличаются различными сферами деятельности, орудиями и приемами познания предметов.

Способность желательная есть не что иное, как способность стремлений души нашей к внешним предметам и определение их по личным видам

Способность сердечного ощущения, говоря современным языком, эмоции и чувства. Сердце, в духовном значении, занимает средину и составляет связь между способностями познавательной и желательной, точно так, как в физиологическом смысле, оно служит средоточием мозговой и желудочной системы. Оно-то главным образом и составляет душу нашу, так что все, чему надобно совер-

шиться в нас и чрез нас, необходимо должно коснуться сердца; иначе внутренняя жизнь наша останется не развернутою и как бы в почке сокрытою, для которой холодное знание есть то же, что для растения не его воздух. А отсюда естественное следствие, что в сердце заключается начало и знания истинного и доброй нравственности. Человек без сердца не может быть ни умным, ни добрым [6, с.258-259].

Книга Кедрова вполне современна. В качестве примера рассмотрим в трактовку таланта и гениальности, которую дает в своей книге И.Кедров. Обратим внимание на то, что это особенно важно в наше время, когда ставится задача формирования педагогической одаренности.

Проблемам способностей уделяли значительное внимание русские демократы. Интересные идеи выдвинуты в свое время А.Н.Радищевым, Н.А.Добролюбовым, Н.Г.Чернышевским, Д.Н.Писаревым. (См. Ковалев и Мясичев)

Выше мы уже касались того, что в области изучения способностей прогресс не слишком выражен. Приведем один пример. Все хорошо знают, что любящий эпатировать публику Джон Уотсон, лидер американского бихевиоризма, восклицал: «Дайте мне десять здоровых младенцев и я воспитаю из них кого угодно!». И немногие при этом помнят, что это знаменитое выражение всего лишь парафраз высказывания Дидро. Он, полемизируя с Гельвецием, вопрошает: «Представьте себе пятьсот новорожденных младенцев; вам доверяют воспитывать их по вашему усмотрению. Скажите же, скольких из них вы сделаете гениями?». Мы отчетливо видим, что за полтора столетия существенного продвижения нет. И в этом отношении совсем безрадостна знаменитая цитата самого Гельвеция, которую любят приводить педагоги: «Квинтиллиан, Локк и я утверждаем: «Неравенство умов есть результат известной причины, и эта причина - разница в воспитании». Квинтиллиан в первом веке, Гельвеций в восемнадцатом...

В российской психологии пионером исследования способностей явился А.Ф.Лазурский. Интуиция подсказывает, что очень скоро А.Ф.Лазурский займет достойное место, в частности, как пионер в области исследования способностей (в двадцатом столетии в отечественной психологии). В 1909-1910 гг. в знаменитом в те годы журнале «Вопросы философии и психологии» были опубликованы его статьи «Теория способностей в современной психологии», «Душевные способности как основания биологических функций» и «Значение гипотезы способностей для эмпирической психологии».

Отметим, заключая краткий исторический экскурс, что и в отечественной истории психологии дело обстоит далеко не лучшим образом. В советской психологии проблеме способностей были посвящены работы классиков отечественной психологической науки Б.М.Теплова, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова и др. Эти работы составили этап в изучении способностей, но решить эту сложную проблему в целом даже не пытались, поскольку в то время не было еще соответствующих условий. С. Л. Рубинштейн, как бы подводя итог состоянию проблемы содержательного определения способностей, писал, что термин «способности» в определениях, представленных в литературе, указывает только на то, что это *нечто* (способность) обуславливает успех в деятельности, но ничего не говорит нам о том, *что есть это нечто*. Создание теории способностей предполагает, прежде всего, содержательное раскрытие понятия «способности» [24, с. 12]. Отметим также, что если мы рассматриваем одаренность как системное проявление способностей, то без определения способностей нельзя понять и одаренности.

Классик отечественной психологии, ведущий специалист по проблеме способностей и одаренности в советской психологии Б.М.Теплов писал: «Я не предлагаю дать общую теорию одаренности, не предлагаю даже развить какую-либо гипотезу, о том, какова должна быть такая теория. В настоящее время это ещё не исполнимо. Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей" [25, с. 15].

Обратим внимание на то, что в самое последнее время ситуация существенно изменилась. В 2019 году опубликована книга, в которой разработка проблемы способностей существенно продвинулась [26]. Предложенное В.Д.Шадриковым понимание способностей позволяет, прежде всего, ответить на принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретенные в процессе жизнедеятельности человека. Согласно предложенной теории, способности предопределены природой в той мере, в которой она определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретенными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. В процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Можно сказать, что способности имеют двойную детерминацию: природную и личностно-деятельностную. Это один из важ-

нейших выводов из предложенной теории, который следует учитывать в педагогическом процессе, он раскрывает теоретическую основу процесса развития способностей, открывает перспективный взгляд на проблему одарённости и её развития» [26].

Исследование выполнено именно в русле системного подхода. Уместно напомнить, что автор книги – один из пионеров системного подхода в отечественной психологии, его докторская диссертация была защищена в Ленинградском государственном университете «Системный подход в психологии производственного обучения» (1977). Это представляется важным, так как в последнее время появилось много версий системного подхода, в том числе и недостаточно проработанных, поэтому презентация авторской позиции по проблеме ценна и своевременна.

Заслуживает быть отмеченным повышенное внимание автора к понятийному аппарату. Автором предлагается теоретический конструкт «способности». Автор специально подчеркивает, что конструкт получен «на основе анализа научных работ, прежде всего классиков отечественной психологии..., а также работ Б.Г. Ананьева, А.Р. Лурия, П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, опираясь на эмпирические материалы, полученные автором и его учениками» [26].

Обратим внимание, что в рамках настоящей статьи нет возможности проследить значение обозначенного в работах В.Д.Шадрикова для методологии психологии и её отраслей [7-9], [10-13], [14-16].

В монографии «обосновывается подход, согласно которому способности рассматриваются в трёх измерениях: как природные, субъектно-деятельностные и личностные. Важно подчеркнуть, что у конкретного человека (как индивидуальности) способности должны рассматриваться *одно-временно* в трёх измерениях. При этом в каждом измерении будет проявляться неравномерность и гетерохронность их развития. В результате мы получим представление о сложном процессе формирования и развития способностей как системогенетическом процессе» [26].

Отметим, что важными для понимания авторского подхода являются его предыдущие работы. В работе использован системогенетический подход.

Системогенетический подход широко используется в психологии. Честь распространения идей системогенеза на сферу психологии принадлежит В.Д. Шадрикову, который является основателем системогенетического подхода в психологии. Им первоначально на материале производственного обучения, а затем в масштабах психологии труда рассмотрен и проанализирован процесс формирования систем. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели. В психологии труда и инженерной психологии вопросы системогенеза профессиональной деятельности наиболее детально проработаны В. Д. Шадриковым.

За практически сорок лет реализации идей системогенеза в психологии получили широчайшее распространение. Учебная и трудовая деятельность, общение, развитие способностей давно и успешно исследуются в рамках системогенетического подхода. Он находит свое применение и относительно новых для идеологии системогенеза сферах – например, при разработке методологии или истории психологии.

Приведем цитату из книги: «Предложенное понимание способностей позволяет, прежде всего, ответить на принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретенные в процессе жизнедеятельности человека? Согласно предложенной теории способности предопределены природой в той мере, в которой она определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретёнными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. В процессе жизнедеятельности обе составляющие способностей выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Можно сказать, что способности имеют двойную детерминацию: природную и личностно-деятельностную. Это один из важнейших выводов из предложенной теории, который следует учитывать в педагогическом процессе, он раскрывает теоретическую основу процесса развития способностей, открывает перспективный взгляд на проблему одарённости и её развития» [26].

Изложенные в книге теории имеют огромное прикладное значение – они находят свое применение в педагогике. Авторское понимание способностей демонстрирует основной путь развития способностей и интеллекта – это освоение интеллектуальных операций. Данное положение должно составлять теоретическую основу развития способностей.

В работе показано, что любая способность теоретически описывается психологической функциональной системой, изоморфной психологической функциональной системе деятельности. Это по-

зволяет ответить на ряд принципиальных вопросов психологии одарённости.

«В настоящей монографии сделана попытка представить систему теоретических взглядов на то, что есть способности, и на этой основе подойти к определению одарённости... В настоящей работе сделана попытка на основе проведённых автором и его учениками эмпирических исследований и их обобщений представить теорию способностей и одарённости. В монографии дается ответ на фундаментальные проблемы теории способности» [26].

Сформулированные В.Д.Шадриковым психологические теории способностей и одаренности представляются удобной методологической платформой для решения важного вопроса о формировании педагогической одаренности, который в последние годы представляется чрезвычайно актуальным [17-21].

В заключение отметим, что работа, в которой получено много значительных результатов, со всей очевидностью будет иметь свое продолжение. Автор отмечает, что «Предложенное в настоящей работе теоретическое понимание способностей и одарённости не исчерпывает всех проблем, связанных с ментальным развитием человека. Не затронута, например, такая фундаментальная проблема, как проявление способностей и одарённости в условиях свободы и жёсткой регламентации деятельности. Большинство эмпирических работ связано с изучением способностей в условиях нормативной деятельности, предполагающий некий способ её выполнения. Но способности раскрываются, прежде всего, тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах её реализации, в возможности творчества. Нормативные способности и способности творчества трагически противостоят друг другу. И приходится констатировать, что способности не только связаны с нашей социальной жизни, но и подавлены этой социальной жизни, деформированы и подмяты ею. Из категории способностей ушли такие способности, как духовные. Нуждается в дальнейшем исследовании процесс освоения интеллектуальных операций и его представленность в педагогическом процессе. Наконец, остается пока закрытой нейрофизиологическая сторона достройки физиологических функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, функциональными системами, реализующими отдельные интеллектуальные операции и влияние мотивации в этих процессах. Изложенное представление о способностях и одарённости показывает ограниченность современных процедур диагностики этих качеств человека и намечает пути развития» [26].

«Предложенное понимание способностей позволяет, прежде всего, ответить на принципиальный вопрос: являются ли способности обусловленными природными факторами или они благоприобретенные в процессе жизнедеятельности человека? Согласно предложенной теории способности предопределены природой в той мере, в которой она определяет функциональные физиологические системы, свойством которых являются способности, и они являются благоприобретёнными, когда мы их рассматриваем с позиции интеллектуальных операций и мотивационных качеств субъекта деятельности и личности. В процессе жизнедеятельности обе составляющие способности выступают в единстве, развиваясь гетерохронно и неравномерно. Можно сказать, что способности имеют двойную детерминацию: природную и личностно-деятельностную. Это один из важнейших выводов из предложенной теории, который следует учитывать в педагогическом процессе, он раскрывает теоретическую основу процесса развития способностей, открывает перспективный взгляд на проблему одарённости и её развития».

Изложенные в книге теории имеют огромное прикладное значение – они находят свое применение в педагогике. Авторское понимание способностей демонстрирует основной путь развития способностей и интеллекта – это освоение интеллектуальных операций. Данное положение должно составлять теоретическую основу развития способностей.

В работе показано, что любая способность теоретически описывается психологической функциональной системой, изоморфной психологической функциональной системе деятельности. Это позволяет ответить на ряд принципиальных вопросов психологии одарённости.

Автор подчеркивает: «Однако дальнейшее понимание одарённости зависит от ответов на три вопроса: что понимать под способностями, что стоит за понятием «сочетание», иными словами, как способности интегрируются в одарённость, как происходит эта интеграция, что является системообразующим фактором. Дать ответы на поставленные вопросы можно только с позицией системогенеза одарённости. Этот процесс и рассматривается в настоящей монографии».

Подчеркнем, что автор не ограничивается рассмотрением способностей, хотя это само по себе представляется замечательным результатом исследования. В.Д.Шадриков переходит к теоретическому рассмотрению понятия "одарённость".

Автор приходит к выводу, что одарённость можно рассматривать как системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат

деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающего взаимодействие способностей и интеграцию их в *качественное новообразование – одарённость*: «Одаренность есть системное взаимодействие способностей, направленное на получение желательного результата, выступающее как качественное новообразование субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности».

Автор совершенно по-новому раскрывает теорию проблемы одарённости. Будучи производной от способностей одарённость также будет иметь три измерения: природное, генетически обусловленное, субъектно-деятельностное и личностное. Таким образом, согласно автору, разрешается психофизиологическая проблема и на уровне одарённости. Каждый человек в разной мере одарён по отношению к конкретным видам деятельности. Но природная одарённость является предпосылкой, природной основой развития субъектно-деятельностной и личностной одарённости.

Обращаем внимание читателя, что такое понимание одарённости имеет огромное методологическое и идеологическое значение, оно обосновывает пути развития одарённости и пути её диагностики. Перед педагогикой, вооруженной психологической теорией В.Д.Шадрикова, открываются новые перспективы, связанные с формированием одаренности.

Можно согласиться с автором монографии:

- изложенные представления о структуре способностей и одарённости вносят существенный вклад в понимание их сущности,
- открывают перспективы дальнейшего изучения и развития способностей и формирования одарённости,
- показывают ограниченность современных процедур тестирования и намечают пути их развития.

Книга перед читателем, поэтому вряд ли имеет смысл анонсировать или пересказывать полученные результаты. Новые и масштабные результаты получены и описаны в книге В.Д.Шадрикова, перспективы впечатляющи и реальны. Реальны перспективы в первую очередь потому, что из научной монографии видно – автор позаботился и об этом – как результаты научного психологического исследования должны использоваться в практике образования.

Как понятно читателю, результатов много, они важны, а в совокупности они позволяют существенно продвинуться вперед, что не может не радовать.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

Библиографический список

1. Аристотель. Этика. М.: АСТ, 2002. 496 с.
2. Бенеке Ф.Э. Руководство к воспитанию и учению. Часть 1. Руководство к воспитанию. [Текст] / Ф.Э. Бенеке. СПб, 1871-1872. 456 с.
3. Дессуар М. Очерк истории психологии. [Текст] / С.-Пб.: Книгоизд. О.Богдановой, 1912. С.264
4. Дидро Д. Сочинения. Т.2. [Текст] / Д.Дидро. М., 1982.
5. Кедров, И.А. Курс психологии. Сочинение Ивана Кедрова. [Текст] / И.А.Кедров - Ярославль: Типография Губернского Правления, 1844. 326 с.
6. Кедров, И. А. Курс психологии. [Текст] / И.А.Кедров / вступ. статья- Шевцов А.; вступ. статья - Мазилев В. Иваново: Издательство «Роща», 2018. - 380 с.
7. Ковалев А.Г. Мясищев В.Н. Психические особенности человека. Том 2. Способности. Л., 1960.
8. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль, 2016
9. Козлов В.В. Духовная психология: в поисках изначального. М., 2000. 112 с.
10. Козлов В.В., Мазилев В.В., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. М., 2018. 756 с.
11. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.
12. Мазилев В.А. Научная психология в век глобализации [Текст] / В.А.Мазилев // Высшее образование сегодня № 7, 2018, с. 48-55
13. Мазилев В.А. Психология: взгляд в будущее [Текст]. / В.А.Мазилев // Психологический журнал, т.38, №5, 2017а, С.97-102
14. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. [Текст]. / В.А.Мазилев Ярославль, 2017. 419 с.
15. Мазилев В.А. Научный факт в психологии: структурно-уровневый подход // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. № 1 (90) январь –

март 2018, с. с.133-142

16. Мазилев В.А. De anima: предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня, № 5, 2019
17. Мазилев В.А. Прогресс на фоне кризиса [Текст]. / В.А.Мазилев // Вопросы психологии, №6, 2017, с.107-116
18. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы [Текст] / В.А.Мазилев, Ю.Н. Слепко // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 37–49
19. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Проблема формирования педагогической одаренности как условие устойчивого развития ребенка[Текст] / В.А.Мазилев, Ю.Н. Слепко // Экопсихологические исследования – 5: сборник научных статей. / Редакторы-составители: С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панов. – Пермь: ОТ и ДО, 2018. – С. 227-233
20. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Педагогическая одаренность как психологическая проблема[Текст] / В.А.Мазилев, Ю.Н. Слепко // Вестник интегративной психологии. Вып. 18, 2018, с. 90-95
21. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Психологическая диагностика одаренности: проблема соотношения теории и метода исследования [Текст] / В.А.Мазилев, Ю.Н. Слепко // Страховские чтения / Р.М. Шамянов (гл. ред) [и др.]. –Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, Факультет психолого-педагогического и специального образования, 2018. – С.188-193
22. Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы // интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 37–49.
23. Платон. Государство [Текст] / Платон. Сочинения. т.3. М., 1994. с. 716
24. Платонов К. К. Мои личные взгляды на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога. [Текст] / К.К.Платонов. М.: ИП РАН, 2005. 286 с.
25. Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.
26. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С.Л.Рубинштейн. // Вопросы психологии. 1960, № 3. С. 3 – 15.
27. Теплов Б.М. Избранные труды. В двух томах. [Текст] / Б.М.Теплов. М.: Педагогика, 1985. Т.1. с.15
28. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Изд-во ИП РАН, 2019. - 274 с.
29. Wolff Ch. Psychologia empirica, methodo scientifica pertractata qua ea, quae de anima humana indubia experientiae fide constant, continentur et ad solidam universae philosophiae practicae ac theologiae naturalis tractationem via sternitur. [Текст] / Ch. Wolff. Francofurti & Lipsiae: Libraria Rengeriana, 1738. 720 S.

УДК 159.99

Малахова С.И.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ИЗМЕРЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения индивидуальных различий в психологии. Обсуждается метод факторного анализа и его преимущества и недостатки в диагностике и прогнозировании. Современный этап развития психометрики характеризуется отсутствием надежных средств для измерения способностей человека.

Ключевые слова: способности, индивидуальные различия, психометрика, факторный анализ.

История изучения способностей начинается с вопроса о том, почему люди психологически отличаются друг от друга. Индивидуальные различия стали активно изучаться после того, как появилась возможность их количественной оценки с помощью психологических тестов и других методов. Начиная с В.Вундта, психология занималась широкими обобщениями, разрабатывая закономерности, свойственные всем людям. Например, возрастная психология, выделяя стадии развития, предполагает, что все дети развиваются сходным образом. Психофизиологи полагают, что нервная система у всех людей построена приблизительно по одному типу и поэтому функционирует примерно одинаково. Социальные психологи разрабатывают теории больших и малых групп, предполагая, что люди, в

общем, могут вести себя в соответствии с обнаруженными закономерностями. Однако реальность, в которой мы живем, каждый день преподносит нам примеры, которые не укладываются в рамки обнаруженных и возведенных в статус закона явлений. Не все дети развиваются одинаково, одни развиваются быстрее, другие медленнее. В любой группе найдутся представители, в разной степени не соответствующие закономерностям группового поведения. Одни люди обладают высокой возбудимостью нервной системы, другие сохраняют спокойствие даже в критических ситуациях. На одних оказывают влияние минимальные дозы психоактивных веществ, другие не ощущают их воздействия даже при сверхвысоких концентрациях. И даже такие показатели как кожно-гальваническая реакция и электрическая активность мозга имеют широкую норму реакции в популяции. Сегодня как никогда эти индивидуальные различия важны для нормального функционирования общества и в обществе.

К. Купер выделяет четыре главные причины, по которым следует изучать индивидуальные различия [2]. Во-первых, это интересно само по себе, т.к. выяснение отличий одних людей от других является захватывающим процессом для подавляющего большинства людей. Во-вторых, психологические тесты незаменимы в практической психодиагностике. Правильное использование тестов в одинаковой степени полезно и для общества и для отдельного человека. Тесты, которые измеряют способности, знания и умения, личные особенности, тревогу и мотивацию, а также множество других характеристик, являются незаменимым инструментом для психологов, работающих в области образования, менеджмента, в силовых структурах и в клинике, т.е. в тех областях, где требуются особое внимание к деталям деятельности. В-третьих, тесты становятся зависимыми переменными, которые используются в других областях психологии. Современные эксперименты немыслимы без применения тестов. Например в когнитивной психологии для изучения связи между памятью и мотивацией необходимо измерить эти психические процессы с помощью валидных и надежных опросников, т.к. современный способ представления данных, подтверждающих или отвергающих теоретические представления, невозможен без методов статистической обработки. В клинической психологии для концептуализации таких факторов, как тревога, депрессия, низкая самооценка, применяются более объективные научные методы для изучения личностных различий, чем просто рассказы пациентов и выводы из наблюдений терапевтов. Опросники, сконструированные с помощью тщательно разработанных статистических процедур, позволяют избежать многозначности языка при определении способов поведения и количественно оценивать обнаруженные индивидуальные различия. При этом большое внимание уделяется точности измерения и репрезентативности. Результаты, полученные на «аномальных» выборках, могут оказаться важными для понимания процессов, происходящих при обследовании «нормальных» популяций. Возникновение психометрики, разрабатывающей точные средства диагностики индивидуальных различий, является следующим этапом в развитии представлений о природе индивидуальных различий, лежащих в их основе психических процессов и в создании и проверке научных теорий. В-четвертых, учет индивидуальных различий позволяет с большей точностью прогнозировать поведение людей, которых изучают психологи, работающие в разных областях психологии. Тесты, обладающие прогностической валидностью, позволяют на основе полученных результатов предсказывать критериальное поведение. Например, при определении эффективности определенного лечения необходимо знать личностные особенности человека и его способности, т.к. лечение, успешное для одного, может оказаться бесполезным для другого. Таким образом, исходя из возможных вышеперечисленных примеров, можно утверждать, что существуют веские причины для изучения индивидуальных различий.

Психологи, занимающиеся этой проблемой, выделяют два главных вопроса, которые возникают при попытках понять природу индивидуальных различий [1]. Первый вопрос касается структуры индивидуальных различий и является основным в теории черт, разрабатывающей надежные и валидные способы измерения главных личностных черт. Вторым вопросом связан с причиной возникновения индивидуальных различий и направлен на исследования в области способностей, мотивации и личностных особенностей. Общей проблемой для всех теорий черт является трудность измерения личности из-за широкой области валидности самого понятия личность. Сложно установить параметры, по которым люди отличаются друг от друга; подтвердить константность этих параметров, т.е. продемонстрировать в эксперименте, что это диспозиционные, а не ситуативные особенности поведения; выявить природу этих индивидуальных различий и способ их передачи, если таковой существует. Так как в теориях черт постулируется, что люди отличаются друг от друга по степени выраженности определенных личностных черт, то возникает проблема количества этих черт и их феноменологии. Современное развитие этого вопроса решается в рамках поведенческого подхода с помощью метода факторного анализа. Если черта влияет на поведение, то для определения понятия черта нужно измерить показатели поведения большой выборки людей с разной выраженностью изучаемого

свойства и провести факторный анализ. Факторы, которые будут получены в результате факторного анализа, должны подтвердить выдвигаемые гипотезы и продемонстрировать результат сочетания форм поведения, которые являются причинными от выделенных личностных черт. И если первые исследователи выполняли факторный анализ вручную, то современные компьютерные программы настолько повысили мощность метода факторного анализа и способ его проведения, что сложно найти журнал, в котором не было бы статьи с результатами факторного анализа. При этом сами авторы часто имеют слабое представление об общей организации и выполнении факторно-аналитических исследований. Как язвительно выразился кто-то из компьютерных специалистов «мусор на входе, мусор на выходе» [3]. Потому что современные компьютерные программы всегда обеспечивают какой-либо ответ, и субъективный анализ данных с помощью разнообразных методов факторного анализа позволяет варьировать количеством выбираемых факторов, опираться на разные наборы переменных и получить в итоге что-нибудь правдоподобное из самого незадачливого исследования. Все сказанное не обесценивает факторный анализ как исключительно полезный метод, позволяющий сократить размерность изучаемых переменных и прояснить связи между ними, но только призывает технически обоснованно проводить анализ большого числа факторов. Так например, А.Г. Шмелев метафорически сравнивает тест с оружием: подобно оружию тесты дают преимущество их обладателю и могут нанести вред человеку. Метафора оружия позволяет понятно изложить автору такие характеристики тестов, как надежность (плохое оружие, не "обстрелянное" на репрезентативной выборке, ослабляет пользователя, подвергает его риску), валидность (тест не может быть валидным в руках непрофессионала; нет универсального оружия, и в разных условиях "боя" надо применять разное оружие для измерения психики), достоверность (если тест - оружие проникновения в человеческую психику, то испытуемый имеет право на самозащиту с помощью компенсаторных механизмов, которые могут оказаться по прочности сильнее удара, нанесенного с помощью теста; и вследствие этого, положительные результаты тестирования имеют меньшую ценность, меньшую предсказательную силу, чем негативные результаты). В итоге, Шмелев обосновывает, что большая часть недоразумений происходит от неквалифицированного применения тестов и надо разумно ограничить применение тестов более узким кругом подготовленных аттестованных пользователей, представляя им только сертифицированные тесты [4].

Несмотря на то, что новые методы исследовательского факторного анализа постоянно совершенствуются, существует потребность как в более лучших тестах по количеству выделяемых факторов, так и в разработке новых методов для исследования индивидуальных различий. Триумфальное шествие факторного анализа не отменяет проблему воспроизводимости факторных структур, выполняющейся только при наличии должного качества данных. Научные споры в этой области, берущие начало с 70-х годов прошлого столетия, на современном этапе развития психодиагностики являются даже более актуальными, чем 50 лет назад. Таким образом, несмотря на достигнутые успехи, в психометрике до сих пор не существует надежных средств для измерения способностей человека.

Библиографический список

1. Анастаси А. Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер. 2005.
2. Купер К. Индивидуальные различия. М: Аспект Пресс. 2000.
3. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М.: Независимая фирма «Класс». 2003.
4. Шмелев А.Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2004. - Т.1. - №.2. - С. 40-53.

УДК 159.9+2

Малиновский Е.Л.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОДАРЁННОСТЬ МУЖЕСТВЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена проблема демаркации научного знания относительно патерналистской предпосылки образовательного потенциала субъекта, выдерживающего поле пересечения психологии с текстом Священного Писания. Исследование истины как адекватного отражения объективной реальности, при внутренних и внешних характеристиках репрезентативной выборки, способ-

ствуется выявлению одарённости мужества как патерналистской интенции homo sapiens, генерализованной относительно первичных и вторичных половых признаков за счёт личностного мужества субъекта образования. Доцент, обладающий знанием истины, одарён личностным выбором акта высказывания в мужественной интенции свободы и ответственности.

Ключевые слова: стохастический событийность, патернализм, голос, акт высказывания.

Проблема перераспределения критериев образовательных инноваций из культурно-исторической заданности усвоения учебной дисциплины в личностный выбор жизненного пути решается распространением истины на логику и топологию познания. Методологическое основание «асимметричности» исследования иллюстрирует «принцип фальсификации», означающий контроль осмысленности научных теорий, осуществляющийся не через поиск подтверждающих гипотез, но, преимущественно, через констатацию фактов их опровергающих [9]. За две тысячи лет христианства никто не смог опровергнуть Воскресение Иисуса Христа. При этом, эволюционная гипотеза не мало подтверждает Библейский креационизм, распространяющийся, в том числе, на классический и структурный психоанализ. Исследование истины как адекватного отражения объективной реальности, при внутренних и внешних характеристиках репрезентативной выборки, способствует выявлению одарённости мужества как патерналистской интенции homo sapiens, генерализованной относительно первичных и вторичных половых признаков за счёт личностного мужества субъекта образования. Образовательная инновация событийности (англ. eventfulness) на пересечении (англ. cross) психологии с текстом Священного Писания служит онтологическим первоисточником науки, искусства, религии, права и самой личности. Методология стохастического интерперсонализма, начиная с Фомы Аквината, Р. Декарта, Г. Лейбница, Ж. Маритэна, Э. Жильсона, Фр. Brentano, Э. Мунье, У. Штерна, Н. Бердяева, М. Шелера, Г. С. Салливена и М. Бубера, провозглашала личность как самое ценное из всего, что есть в бытии, куда ведут все методы и парадигмы мира: «Никто не вправе препятствовать служить Другому в духе любви, доверия и надежды» [6].

Формантой преодоления метафизического понимания истины, красоты и доброты является голос, обладающий, на фоне причинно-следственных связей мира, властью его изменения через act statements или интенциональные акты высказывания. В отличие от speech act, речевого акта, действие голоса сообразует историю, культуру и гносеологию событийности, которая характеризуется «обретением ранее неопознанной в экзистенциальном субъекте свободы от власти общества потребления» [7]. Путь от идеологии потребления к личному становлению пролегает через выбор гласного исповедания «Отче наш», превосходящего сердечно молчаливое милосердие поступка [ср. 3, Рим 10:10]. Будучи представителем преемственности патерналистского лидерства в иудео-христианской конфессиональности, папа Франциск продемонстрировал обладание властью изменить двухтысячелетний текст «Отче наш» возложением ответственности за искушение злом на противника добра (от ивр. רִשְׁעָאִין — клеветник). Прежняя апелляция к Богу «и не введи нас во искушение» теперь звучат как do not let us fall into temptation, «и не дай нам впасть в искушение». Таким образом, упование на Отца получило интенциональную стратегию дистанцирования от самого влияния зла на человека. Мужественному решению понтифика предшествовали не только 16 лет научных исследований библейских текстов, изначальный из которых на арамейском языке был, как выяснилось, искажен переводом на греческий, но и 160 лет Ватиканского ежедневника L'Osservatore Romano, психологический девиз которого unicuique suum или «каждому своё» тут же получает патерналистскую поддержку non praevalent или «не одолеют» [3, Мф 16:18]. Официальная доктрина католической теологии основывается на противоречивом для религиозного бессознательного примате интеллекта над верой (от лат. primatu intellectus fidei proferuntur), имеющим для мировой науки непреходящее значение. Что же касается образования, то его патерналистская интенция спонсирована (от лат. sponsor — поручитель, spondere — обязать, гарантировать) «всемогуществом Творца, не распространяющимся на то, что несет в себе противоречие» [1, с. 47].

Если дистанцирование невежества является, преимущественно, феминной стратегией совладания, то каким образом патерналистский привод мужественности может способствовать социально-психологической конфронтации в преодолении нехватки бытия университетского дискурса? Очевидно, это свершается за счёт самого реально спасающегося индивида в «любви как совокупности совершенства» [3, Евр 11]. Откровение любви никогда ранее не ставилась в повестку дня психологии, обретающей логическую перспективу валидного, надежного, однозначного и точного знания homo amantis в выборе Другой, в первую очередь, первоначальной и окончательной личности [3, Откр 1:8]. При выборе Другого образа жизни патримониальная инновация «Се, творю всё новое» [3, Откр 21, 5] получает матримониальное сопровождение за счёт выхода субъекта из внешнего «катексиса» (З. Фрейд) или захвата: «А во вне — псы и чародеи, и прелюбодеи, и убийцы, и идолопоклонники, и всякий лжец и делатель неправды» [2, Откр 22, 15]. Ф. М. Достоевский в «Преступлении и наказании» характеризует «бесчисленный и разноликий легион пошляков и всему недоучившихся самоду-

ров, которые пристают непременно к самой модной ходячей идее, чтобы мигом окарикатурить всё, чему они же иногда самым искренним образом служат». Страна, точнее, Гергесинский легион демонов [2, Матф 8:28] может послужить метафорой атеистического дискурса с элиминацией, собственно, изгнанием Логоса из круга своего блуждания (от лат. *discurto*).

Образование это не страна, но город, приверженный стохастической методологии в предсказании тех элементов цивилизации, которые ей не известны, но будут обнаружены впоследствии. Если обратиться от онтологии откровения к интенции образа, то беспрецедентным в историографии окажется утверждение в июле 2019 года на посту Президента Еврокомиссии матери семерых детей и усыновлённого сирийского подростка, врача гинеколога и доктора наук Урсулы фон дер Ляйен, дочери основателя ЕЭС-1957 в Брюсселе Эрнста Альбрехта, имеющего, кстати, русские корни. Это обстоятельство даёт право реагировать на язвительный выпад в соцсетях «её народ не выбирал» комментарием: она не народная и не инородная, но благородная. Констатируя факт мужественного завоевания семьи народов надситуативным материнством, образ Европы дополнен также фигурой нового председателя ХДС и министра обороны ФРГ Аннегрет Крамп-Карренбауэр, воспитывающей своих троих детей в католической традиции преемственного служения Богу и самой Марии [3, Лк 1:49], слагающей «все слова сии в сердце своём» [3, Лк 2:19]. Метафорой непреходящего отцовства может служить добровольный целибат филогенетического папы Франциска, унизившего господство своего понтификата до рабского целования ног воинственным африканским лидерам, умоляя их не лгать и не проливать кровь на Богохранимой планете Земля: «Я не знаю, чего вы хотите, но если вы лжётё, я знаю кто ваш отец». Акт смиренного высказывания невидимой истины Имени Отца и есть образовательная интенция мужества в вихревом потоке символизированных представлений и формализованных требований университета. Студент заочного отделения поделился на тематическом семинаре «Сущность воспитания» индивидуальной историей возвращения к Богу (ивр. תשובה - «Тшува») после крупной ссоры с сыном, после которой первый раз в жизни совершил земной поклон в церкви: «И вот, произошло чудо — сын позвонил и попросил прощения». В ответ преподавателю пришлось поделиться и своей индивидуальной историей, по которой отошедший от веры и грубо оскорбивший отцовское достоинство сын, так и не поросивший прощения, через год был вероломно зарезан ножом в сердце, в полном соответствии псалму «Сказал безумец в сердце своём нет Бога» [3, Пс 13] и Евангелию: «Моисей сказал: почитай отца своего и мать свою; и злословящий отца или мать смертью да умрёт» [3, Мк 7:10].

Квалификация патерналистской интенции мужества предполагает перспективный взгляд оформления Библейской категориальности в истории и логике науки. Латинский термин *directus*, обладающий, кроме смысла «мужественности», значениями «прямой» и «успех», наиболее точно передаёт актуальность анализируемого предмета для современного образования. В сравнении с ним, термин «женственность» неминуемо учитывает некий изгиб в виде *divitias feminei sexus* или сексуального богатства женщины. Сексуальное богатство мужчины — это владение оружием слова и дела. Например, герой Гражданской войны К.Е. Ворошилов защитил возлюбленную жену Екатерину Давидовну от ареста НКВД директивным голосом перед ворвавшимися конвоирами и предупредительным выстрелом в потолок, навсегда освободив свою семью от легиона демонов сталинизма. Таким образом, интенцией мужества обладает влюблённый, который вооружён Словом просвещения как актом творения: «И сказал Бог: да будет свет. И стал свет» [3, Быт 1:3].

Директивная интенция доцента (от лат. *dose* — научить) переносит профессиональную компетентность личности из рабства мифических представлений и концептуальных понятий к вербальному образу любви. Этот образ предполагает дополнительные усилия по его сотворению в подобии [3, Быт 1:26], предполагающем психологическое исследование системных взаимоотношений части и целого. Оказалось, что большинство студентов-психологов могут типологизировать индивидуальные черты мужественной женщины и женственного мужчины. Но далеко не каждый доцент может дифференцировать генетическое сочетание позиций мужественности отца и матери на системном основании мудрости целеполагания, при котором целое (от лат. *sistema*) ведет себя как единица, независимая от степеней сложности.

Из существующего динамического многообразия системного подхода для исследования психологических процессов целесообразно выделение таких свойства, как эмерджентность, эквифинальность и гомеостаз. Эмерджентность или несводимость системы к свойствам ее элементов указывает на структурную подчиненность комплексных имплицитных черт контроля и безопасности возникновению в личности новых качеств целого, отсутствующих у таких её интеграционных элементах, как индивид, субъект и индивидуальность. В то же время их объединение в систему сопровождается потерей свойства, характерных им вне системы, или приобретением новых. Наименее изученным, в

этой связи, свойством системы является эквифинальность как *aequilibris* или сбалансированность *fine*, цели (лат. *propositum*) и случайности (лат. *accidente*). Изымая процесс познания из комплексных состояний равновесия в закрытых, детерминированных условиях научения, Людвиг фон Берталанфи предложил термин «эквифинальность» применительно к открытой системе постижения (от лат. *cogito*) независящих от времени параметров бытия и сознания (Л.Берталанфи, 1969). Идея эквифинальности релевантна изучению некоторого предельного уровня организации личности как элемента подобия, всегда стремящегося воспроизводить себя и, восстанавливая утраченное равновесие, преодолевать сопротивление социальной среды. Такое свойство личности ещё носит название гомеостаза подобия.

На основании интегративной методологии отечественной науки [7] мы предприняли фрейминговое тестирование студентами реальности «легиона» популистских гендерных учений, сокрытых метафорой «призрака (лат. *docen*), бродящего по Европе» (К.Маркс, Ф.Энгельс, 2018), направленных на «выдерживание внутренних противоречий субъекта, спотыкающегося от понятия к понятию» (Г.Ф. Гегель, 2010). Анализ «спотыкающегося» понимания истины выявляет кризисный момент растворения мужества в ситуации отступничества (лат. *apostasia*), преодолеваемого исключительно личным призванием Имени Отца [3, Лк 22:42], которое проясняет обыденное потребление паттерна анализом его неверного применения. В своих лекциях «Как совершать действия при помощи слов» Дж. Остин изобличает заблуждение мысли, только «описывающей» ситуацию или утверждающей нечто суждением, которое обязательно должно быть истинным или ложным. В процессе фрейминга студенты пришли к выводу, что проблема состоит не в достоверности или ошибочности чувственных восприятий, а в осмысленности речевых определений. Речевой акт, которому Остин дал название «перформатив» (от лат. *performato* — создаю, образываю) равноценен поступку [8]. На фоне множественных констативов, среди которых неисполненные обещания, волюнтаристские предупреждения, авторитарные приказания, несправедливые наказания, истинным перформативом студенты называли Имя Отца. Нелогическое использование локуса отца может порождать языковую игру, юмор или такой силлогизм, как «Сын за отца не отвечает» (И.В.Джугашвили). Поскольку любое субъективное суждение имеет деятельностную природу, а не интенциональный родовой акт, язык приучен к сегрегации «Символического» (Ж. Лакан) в дифференцированном «отстаивание индивидуальности» (А.Г.Асмолов). На фоне «правильных» академических и социально-личностных стандартов программного построения предмета, идейно-универсальная фигура доцента служит гуманитарному мифу «учиться, учиться и учиться», что отмечено ещё древними как *docents dissimu* или «лицемерием доцентов». Образовательная интенция *disciplinae docere* или «учить учась самому» оправдывает не столько надежду, сколько веру адресата, осведомлённого в образе Божьем каждого мужчины и женщины, обнаруживающих в себе самом выбор Его подобия Другому.

Две стратегии мужества — психологическая и Евангельская — складываются в единицу личности, не вписывающейся в заданные субкультурой, в том числе религиозной и атеистической, «образцы» повествования. При смене парадигм, заново начинается поиск соответствия тайны психики надёжному паттерну закона. Наше исследование показало, что компетентное отцовство может стать методологически верифицированным посредством конструктивной, внутренней, операциональной и экологической валидности, а также здравым смыслом как *communio sensus* в складке личностного мужества господина. Работа Фрейда «Я и Оно» удивляет нас мужественной интенцией личности: «В какую бы форму ни вылилось дальнейшее сопротивление характера влияниям покинутых объектом загрузок, все же воздействие первых идентификаций, происходивших в самые ранние годы, будет общим и длительным. Это возвращает нас к возникновению «Идеала Я», так как за ним кроется первая и самая значительная идентификация индивида, а именно - идентификация с Отцом личного правремени» [10]. Отсюда уже не *socius*, но *substancion* сопровождает, точнее «слегка подталкивает локтем», голос любви и личностный выбор индивида. Теория подталкивания (англ. *nudge theory*) в экономической психологии Э.Тейлера предполагает влияние на процесс принятия групповых и индивидуальных решений посредством положительного подкрепления и не прямых указаний-высказываний [2].

Психологическая наука как *cognitio dei experimentalis* или «экспериментальное постижение личностью своего богоподобия» [1] декодирует Имя Отца, вне которого бессознательное остаётся не сбывшейся надеждой на того, кто есть любовь, несравненно «большая, нежели вера» [3, 1 Кор 13, 13]. При этом любовь есть *significat*, «означающее», представляющее собой эффект *insigne*, «означающего». Жак Лакан считал Имя Отца «Последним не сбывшимся означающим», элиминация которого из мира науки и образования способствовала всем иным означающим считаться «без оглядки сбывшимся» [5] за счёт ресурса психики, отыгрывая который (англ. *acting out*) доцент с бессознательной

самоуверенностью умозаключает что-то типа «жизнь удалась».

Психологические понятия очевидны матримонимальной заданностью социума в его «плодотворной восприимчивости», терпении и ригидности. В то же время, мужественность личности отмечена вмешательством, проникновением и авантюризмом (Э.Фромм, 2016). Когда на заре романтического идеализма начала XIX века И.Г.Фихте воскликнул «Пусть покинет меня все остальное, только не мужество», образовательная инновация уже давала о себе знать университету о личном достоинстве не столько уровня и характера усвоения знания, сколько волевого акта авторского толка. Будучи добродетелью, мужество отражает нравственную направленность рефлексии в преодолении барьера личностного роста при кризисном переходе от страдания к ономотологии выбора. Мужество это личностная идентичность, которая выдерживает единоборство с так называемой «queer-идентичностью». Но странное стремление избежать ответственности плавно трансформировалось в новый тренд «гостинг» (англ. ghost — призрак). В профессиональной среде ghost это человек, который не выходит на работу без предупреждения или говорит, что заболел, и тут же выкладывает философский пост, прикрепляя к нему фото бокала каберне. Виктимология доцента-гостя как жертвы бессознательного существования подразумевает минимум напряжения психической инстанции страдания при максимуме удовольствии его. Однако *Heiliger Geist* или Святой Дух исполняет означаемое *hostia* (от лат. — жертва) познанием Другого при такой публичной речи доцента, которая, с точки зрения академической компетенции, не представляет достаточного сопровождения учебной программе. Тем не менее, книжный (греч. Βιβλία) язык социально-личностной компетентности на протяжении более двух тысяч лет отстоялся в сущности, по которой «Нет ничего вне текста» (Ж. Деррида, 1997). Текст обеспечивает содержание личности, а голосовая форманта освобождает её креативность не только от лишних аффектов субъекта познания, но и от результатов деятельности, поставляя намерение (лат. *intentio*) цели Отца, Имя которого вдохновляет личность мужеством как актом полного высказывания себя Другому.

Библиографический список

1. Аквинский Ф. Сумма теологии. Том 1. — М.: Либрис, 2013. — 832 с.
2. Белянин А.В. Ричард Талер и поведенческая экономика: от лабораторных экспериментов к практике подталкивания // Вопросы экономики. 2018. № 1. С. 5–25.
3. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. (Синодальный перевод). — М.: Издательство: Русский Паломник, 2013. — 1376 с.
4. Деррида Ж. Призраки Маркса. Государство долга, работа скорби и новый интернационал. М.: Logos-altera: *Esse homo*, 2006. 256 с.
5. Лакан Ж. Семинары. Книга 2 «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа. М.: Издательство «Гнозис», 1999. 520 с.
6. Мунье, Э. Что такое персонализм? / Пер. с франц. И.С.Вдовиной. — М.: Издательство гуманитарной литературы, 1994. — 128 с.
7. Мазилев В.А. Методология психологической науки. Ярославль: МАПН, 2003. 198 с.
8. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов. Вып. XVII. М., 1986. С. 22-129.
9. Поппер К. Логика и рост научных знаний. Избранные работы. М.: «Прогресс», 1983. 605 с., 3. Будущее одной иллюзии / Зигмунд Фрейд. — М.: издательство АСТ, 2009. — 183 с.
10. Фрейд З. Я и Оно. М.: Издательский дом: Эксмо, 2015. 864 с.

УДК 159.9

Неверова А.В.
Голубев Ф.С.
Магалян А.Т.
Попенко К.С.

К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИ-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье представлено понимание экономической деятельности одновременно и как уникальной и как всеобъемлющей. Экономически-важные качества (ЭВК) рассматриваются в соответствии с традициями системогенетической концепции, как индивидуальные качества субъекта экономической деятельности, влияющие на ее результативность (эффективность).

Ключевые слова: экономика, качества личности, личность, экономическая деятельность, профессионально важные качества (ПВК), экономически важные качества (ЭВК).

Развитие мировой экономики по пути высоких технологий и наукоемких производств, предъявляет значительные требования к современному человеку с позиций реализации его как активного субъекта экономического пространства, обладающего необходимым набором качеств (*общий уровень развития и базовые знания, способность системно мыслить, умение перерабатывать большие объемы информации и выделять в ней главное, умение применять полученные знания на практике, высокий уровень самостоятельности, целеустремленности и ответственности, способность постоянно учиться и пр.*), позволяющих повышать результативность и эффективность экономической деятельности. С другой стороны, в настоящее время нечетко представляется понимание самой экономической деятельности (*преимущественно с точки зрения психологического знания*), в чем состоит ее специфичность по отношению к другим видам деятельности, какие существуют типы экономических субъектов и как они реализуют данную деятельность, в чем заключается специфичность экономической активности личности. Собственно, это противоречие между запросом объективной реальности и состоянием разработанности понимания особенностей экономической деятельности в целом и ее участников (субъектов, агентов и пр.) формирует необходимость решения данной задачи.

В настоящее время для отраслей отечественной психологической науки (психология труда, экономическая психология и др.) понятие «активность» в подавляющем большинстве случаев соотносится с понятием «деятельность» [6;106], поэтому в рамках настоящей работы мы не проводим различия между экономической активностью личности и экономической деятельностью.

Под *экономической деятельностью* в настоящей работе мы будем понимать деятельность, которая с одной стороны достаточно специализирована по своим особенностям (например, ее обусловленность необходимостью производства, обмена, распределения и потребления экономических благ), с другой стороны, охватывает и включает в свою реализацию (так или иначе) абсолютно все население планеты, вне зависимости от наличия, уровня и/или качества необходимых, для ее реализации.

Анализ работ по деятельности и ее различных видов [1] приводит нас к мнению, что имеет смысл говорить о двух уровнях психологического анализа: процессуально-деятельностном и структурно-функциональном. На первом уровне изучению и анализу подлежит представление содержания активности (деятельности) субъекта деятельности - через реализацию таким компонентов как: мотив, цель, программа деятельности и т.д. На втором уровне описанию подлежат индивидуальные качества, посредством которых осуществляется реализация активности и которые влияют на ее эффективность (результативность).

В силу того, что человек в разной степени и достаточно рано, в рамках современного социально-экономического развития общества, включается в экономическую деятельность, а, следовательно, данная деятельность влияет на психологический склад личности, который в свою очередь определяет качество ее эффективности, то, с нашей точки зрения, логично начинать изучение экономической активности личности со второго уровня психологического анализа деятельности.

Проблема выявления индивидуальных качеств личности («психологического склада личности» – по Ломову Б.Ф.) влияющая на результативность деятельности не нова для отечественной психологии, так, по-видимому, впервые она обозначена еще в 1920 году в работе А.А. Толчинского [5;11]. В дальнейшем акцент при изучении индивидуальных качеств личности ставится преимущественно на деятельностно важных качествах и профессионально-важных качествах личности [2] в рамках профессиональной деятельности.

Как указывает Ю.П. Поваренков под деятельностно-важными качествами (ДВК) можно понимать «индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность, успешность выполняемой им деятельности и через которые она осуществляется» [7], таким образом из определения видно, что особенности ДВК определяются содержанием и специфичностью той деятельности, которую выполняет любой человек, без жесткой привязки к его профессиональной направленности. В таком случае можно говорить о ДВК как о общепсихологическом понятии, которое возможно применить к анализу индивидуальных качеств личности, оказывающих влияние на результативность (эффективность) любой деятельности в которую включен человек.

В современной психологии теоретический фундамент изучения профессионально важных качеств (ПВК) восходит к системогенетической концепции В.Д. Шадрикова. Согласно данной концепции, ПВК есть индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [8]. Из чего логично предположить, что ПВК есть разновидность ДВК в конкретно взятой деятельности.

Таким образом, из выше представленных определений ДВК и ПВК мы находим правомерным говорить, о том, что ДВК как общепсихологическое понятие при рассмотрении конкретной деятельности приобретает более уточненную категоризацию в соответствии с особенностями деятельности. Так при изучении индивидуальных качеств личности в рамках реализации экономической деятельности правомерно, вслед за Неверовым А.Н. [4], говорить о экономически важных качествах (ЭВК), которые мы будем определять как индивидуальные качества субъекта экономической деятельности, устойчиво связанные с результативностью (эффективностью).

В силу возможности различного влияния индивидуальных качеств на результативность (эффективность) формирования и развития экономического субъекта, вслед за Ю.П. Поваренковым [6; 184] эти качества мы предлагаем обозначать как экономически ориентированные (ЭОК). В зависимости от механизма влияния на результативность (эффективность) экономической деятельности и развития экономического субъекта ЭОК подразделяются на экономически важные (ЭВК) и экономически значимые (ЭЗК).

В качестве ЭВК выступают экономические знания и умения, экономические способности, которые определяют процесс и результат экономических функций. Посредством этих качеств обеспечиваются целеполагание и планирование экономической деятельности – реализуются цели и планы, контроль за результатами деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ЭВК на результативность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости. Свою качественно-количественную определенность ЭВК приобретают при условии включенности личности в деятельность как одного из элементов.

В качестве ЭЗК выделяют профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других. Эти качества определяют отношение человека к экономическим функциям, степень их принятия. В условиях отсутствия определенной системы отношений к экономической деятельности, к ее содержанию и условиям у экономического субъекта не формируется экономическая мотивация, а порой он вынужден отказаться от избираемой деятельности. Влияние ЭЗК на результативность (эффективность) косвенное. В результате экспериментального исследования это влияние описывается коэффициентом корреляции невысокого уровня значимости.

Таким образом, под ЭОК экономического субъекта мы понимаем системные качества, которые влияют на результативность (эффективность) его экономической активности. Разделение ЭОК на две группы (ЭВК и ЭЗК) позволяет выйти на общую гипотезу исследования, заключающуюся в предположении о том, что они образуют две специфические группы индивидуальных качеств, ориентированных на решение различных задач. Для детального и точного рассмотрения отдельных подструктур экономического субъекта на следующем этапе нашего исследования нами было проведено лабораторное изучение взаимосвязи личностных качеств и результативности экономической деятельности.

На первом этапе данного исследования осуществлялась проверка предположения о наличии особого класса способностей, которые обуславливают успешность или легкость освоения экономической деятельности. При этом, как сказано выше, мы исходили из системогенетического подхода, согласно которому можно выделить деятельностно-важные и деятельностно-значимые качества личности. Критерием для выделения этих качеств выступал уровень парной корреляционной связи между личностными свойствами или качествами и результативностью той или иной деятельности.

В связи с этим, в нашем исследовании мы провели расчет корреляционной связи между показателями результативности экономической деятельности и личностными качествами. Личностные качества были измерены по семи психометрическим методикам: 5-факторному личностному опроснику Р. МакКрэя и Пол Т. Косты, методике СЖО (Д.А. Леонтьев), методике диагностики профессиональной готовности А.П. Чернявской, методике изучения самоотношения личности С.Р. Пантелеева, 16-факторному личностному опроснику Р. Кеттелла, методике диагностики интеллекта Дж. Равена, методике диагностики субъективного экономического благополучия В.А. Хащенко. Расчет проводился на основе коэффициента корреляции К. Пирсона в ППП Statistica 17.

В итоге были получены следующие статистически значимые корреляционные связи (табл. 1).

Для проверки полученных данных нами были проведены дополнительные исследования на обнаруженные ЭВК и ЭЗК. При увеличении выборки по 5-ти факторному опроснику Р. МакКрэя и

Пола Т. Косты до $n=81$ (т.е. в 2,5 раза), коэффициент корреляции с уровня 0,351 снизился до $r=0,113$ (статистически не значимый). Аналогичное снижение наблюдалось и по одному из факторов данного опросника «Эмоциональность-эмоциональная сдержанность» с 0,465 до 0,116.

Таблица 1

Экономически-важные и экономически-значимые качества личности

Свойство личности	г	р
Предусмотрительность - беспечность	0,351	$p \leq 0,05$
Тревожность - беззаботность	0,415	$p \leq 0,05$
Самокритика - самодостаточность	0,367	$p \leq 0,05$
Эмоциональность – эмоциональная сдержанность	0,465	$p \leq 0,01$
Отраженное самоотношение	-0,352	$p \leq 0,05$
Логичность мышления	0,446	$p \leq 0,05$

По показателю тревожность-беззаботность с 0,415 до 0,171, по показателю самокритика – самодостаточность с 0,367 до 0,178 соответственно. Эти значения уже ближе к уровню значимости, равному при данном объеме выборки 0,22, но также, как и первый – ниже уровня статистической значимости.

Тем самым, возникают сомнения в правомерности отнесения данных свойств личности к группе экономически-важных или экономически-значимых качеств. По-видимому, для проверки наличия или отсутствия устойчивой корреляционной связи требуется доведение выборки как минимум до 320 испытуемых.

Та же картина наблюдается и по параметру «Отраженное самоотношение» (методика МИС С.Р. Пантелеева). Если при первоначальном анализе на выборке из 32 испытуемых он мог быть с отрицательным значением отнесен к экономически-значимым качествам личности, то после увеличения выборки до $n=88$, значение коэффициента корреляции уменьшилось до статистически незначимого уровня и стало равно -0,031. В то же время, обращает на себя внимание сохранение пусть и не значимой, но обратной связи с результативностью деятельности. Аналогичная ситуация и по показателю «логичность мышления» (методика Дж. Равена), который первоначально мог быть отнесен к экономически-значимым качествам, а после увеличения выборки до $n=79$, стал равен 0,189. Однако, в случае с логичностью мышления коэффициент корреляции значительно ближе к уровню статистической значимости, чем по другим первоначально выделенным качествам. Подводя итог, анализу результатов первого этапа нашего исследования, отметим, что резкое снижение значений коэффициентов корреляции при любой статистической значимости свидетельствует о низкой воспроизводимости выявленных связей между психическими характеристиками личности и результативностью экономической деятельности. Для дальнейшей проверки гипотезы о наличии специальных экономически-важных качеств личности требуется как проведение дополнительных исследований по разработанной нами программе с целью увеличения выборки. Критерием окончания данной серии экспериментов может выступать стабилизация значения коэффициентов корреляции. Кроме того, необходимо проведение дополнительных исследований по другой программе, что способно позволить фальсифицировать показатель результативности экономической деятельности, выступающий ключевым для эмпирического выявления вышеозначенных качеств личности.

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ «Психологические особенности экономической активности личности в условиях совершенной экономики» №18-013-00952\18

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А., Ананьев Б.Г., Брушлинский А.В., Каган М.С., Климов Е.А., Зеера Э.Ф. Поваренков Ю.П., Рубинштейн С.Л., Шадриков В.Д. и др.
2. Аكوпова Г.В., Алишева Н.В., Геллерштейн С.Г., Егорова А.С., Г.В., Зеера Э.Ф., Климов Е.А., Кузьминой Н.В., Кузнецова В.М., Маришук В.Л., Марковой А.К., Поваренкова Ю.П., Ребровой Н.П., Самойленко П.И., Толчинский А.А., Шадрикова В.Д., Ядрышниковой Т.Л. и других.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.:Наука, 1984. С. 215.
4. Неверов А.Н. Формирование экономически важных качеств в рамках двухуровневой системы образования// Профессионализация личности в современных условиях. Саратов. СГТУ. 2012.
5. Носкова О.Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. А. Климова. М.: Академия, 2004. 384 с.

6. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст]/Ю.П. Поваренков; изд. 2-е, доп. – Саратов: СГСЭУ, 2013. С.106.
7. Поваренков Ю.П. Определение и классификация деятельностно важных качеств профессионала // <http://yspu.org/images>.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 1996.

УДК 159.9

Нижегородцева Н.В.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье, на основе методологии системогенетического подхода рассматриваются основные линии развития способностей в учебной деятельности. Развитие способностей в структуре учебной деятельности, как учебно-важных качеств, рассматривается в единстве двух аспектов: развитие внутренних механизмов способностей, их «приспособление» (спецификация) к требованиям деятельности; включение способностей в психологическую структуру деятельности, образование необходимых для реализации ее цели функциональных связей с другими учебно-важными качествами. Отмечается, что кардинальная перестройка внутренних механизмов способностей происходит в период кризисов системогенеза учебной деятельности.

Ключевые слова: способности, учебная деятельность, системогенез деятельности, кризис системогенеза учебной деятельности.

Раскрывая сущность системогенетического подхода к проблеме развития, В.Д. Шадриков отмечает диалектическую связь процессов развития способностей и развития учебной деятельности. С одной стороны, «в начале освоения деятельности ее выполнение опирается на имеющиеся у ученика способности, а когда требования деятельности превышают возможности способностей ученика, последние приходят в движение» [10, с.122]. Вместе с тем, «развивающиеся способности и составляют те *внутренние условия* психической деятельности, которые развиваются в деятельности» [там же].

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 выполнения деятельности» [8, с. 5]. Функционирование деятельности на психологическом уровне обеспечивается системой психических качеств, побуждающих, программирующих, направляющих активность субъекта и реализующих ее в исполнительных действиях [9]. Любая конкретная деятельность может быть дифференцирована на отдельные психические функции. Именно психические функции реализуют наиболее общие формы деятельности, вместе с тем являются «единицами» деятельности и выступают в качестве исходных при ее анализе.

Каждая психическая функция реализуется специализированной функциональной системой, которая является частью единой функциональной системы мозга. Таким образом, если психика по определению является свойством мозга, то отдельные психические функции выступают как свойства отдельных функциональных подсистем мозга: свойство адекватно отражать объективный мир (восприятие), свойство запечатлевать внешние воздействия (память) и т.д. Каждое свойство (способность) реализуется соответствующей функциональной системой мозга и проявляется в деятельности. Как показывают нейрофизиологические исследования, принципиальное строение функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию, соответствует в общих чертах архитектонике функциональной системы целостной деятельности [2]. Если функциональные системы, свойствами которых являются способности, рассматриваются как подсистемы единого целого мозга, то в качестве элементов функциональных систем будут выступать отдельные нейроны (нейронные модули). Именно свойства нейронов, в значительной степени специализированных в соответствии с назначением конкретной функциональной системы, целесообразно рассматривать как специальные задатки. К общим задаткам, согласно такой точке зрения, следует отнести общие свойства нервной системы и некоторые индивидуальные особенности организации головного мозга, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности. Такое понимание проблемы позволяет по-новому рас-

смотреть вопросы о соотношении способностей и задатков и развитии способностей в онтогенезе. Определив способности как свойства функциональных систем мозга, а задатки – как свойства компонентов этих систем, можно говорить не о развитии способностей из задатков, а о развитии тех образований, свойствами которых являются и те, и другие. «Свойства функциональных систем (способности) являются *системными* качествами. При этом в свойствах системы (способностях) могут проявляться и проявляются свойства элементов, ее составляющих (специальные задатки). Помимо этого, на продуктивность психической деятельности влияют и свойства суб- и суперсистем», которые В.Д. Шадриков обозначил как общие задатки [8, с.6].

В работах Б.Г.Ананьева формирование и функционирование психических качеств рассматривается с точки зрения развития и взаимодействия функциональных, операционных и мотивационных механизмов [1]. 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 непосредственно связаны с определенными структурами мозга и являются «эффектами» тех или иных нейродинамических свойств, генерируемых этими структурами, и могут быть правильно поняты, подчеркивал Б.Г.Ананьев, лишь в связи с характеристиками человека как индивида. Функциональные механизмы детерминированы, прежде всего, онтогенетической эволюцией и природной организацией человека, их развитие во многом определяется факторами возраста, нейродинамическими и конституциональными особенностями человека.

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.) [1, с. 207]. Операционные механизмы, подчеркивал Б.Г. Ананьев, опосредованы, прежде всего, социальными, культурными и техническими компонентами деятельности, характеризуют человека как субъекта деятельности. 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.

Мотивационные механизмы включают все уровни мотивации, от органических потребностей до ценностных ориентаций, и поэтому относятся автором 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. В каждом из психических процессов обнаруживаются проекции всех основных характеристик человека как индивида, личности и субъекта деятельности, обеспечивающие целостность и единство индивидуальности.

Такое понимание внутренних механизмов развития способностей дает возможность рассмотреть вопрос о развитии способностей в процессе деятельности. Анализ исследований в этой области позволяет выделить в качестве одной из важнейших линий развития перестройку операционных механизмов в оперативные [4], их «спецификацию» [5] по отношению к целям и содержанию деятельности. Индивидуально-психологические качества приобретают характеристики деятельностно-важных качеств в результате перестройки операционных механизмов в оперативные. Исходя из этого положения, высокий уровень развития образного мышления можно рассматривать как один из показателей готовности к обучению в школе тогда, когда у ребенка сформирована способность к анализу сложных геометрических фигур и синтезу на этой основе графического образа. Высокий уровень познавательной активности еще не гарантирует достаточную мотивацию учения, необходимо, чтобы познавательные интересы ребенка были связаны с содержанием и условиями школьного обучения. Иными словами, индивидуальные качества ребенка начинают «работать» на обеспечение усвоения школьных знаний, то есть становятся учебно-важными, тогда, когда они «специализируются» по отношению к учебной деятельности и содержанию обучения (приобретают оперативность).

В исследованиях, посвященных проблемам развития способностей и деятельности, активно обсуждается вопрос о существовании способностей «до деятельности». Если взять за основу опреде-

ление способностей как свойства функциональных систем мозга, то можно говорить о существовании способностей к тому или иному виду деятельности до начала ее активного освоения, «...уже при рождении ребенок обладает определенными способностями (именно способностями, а не только задатками). Это способности генотипа» (В.Д.Шадриков [7, с. 20]). Сходной точки зрения придерживались и другие авторы. С.Л.Рубинштейн, в частности, писал, что «...в процессе обучения и усвоения способности развиваются и специфицируются, но в неразвитой и общей форме - они образуют и исходные предпосылки обучения и усвоения» [6, с.5]. Следовательно, еще до начала систематического школьного обучения и активного освоения учебной деятельности ребенок обладает в неразвитой (неспециализированной) форме необходимыми для этого способностями.

Общую схему развития способностей в деятельности можно представить следующим образом. Приступая к освоению конкретной деятельности, субъект располагает определенными психическими свойствами. Эти свойства 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 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 данной деятельности. Таким образом, развитие способностей в структуре учебной деятельности, как учебно-важных качеств (УВК), необходимо рассматривать в единстве двух аспектов: 1. развитие внутренних механизмов способностей, их «приспособление» (спецификация) к требованиям деятельности; 2. включение способностей в психологическую структуру деятельности, образование необходимых для реализации ее цели функциональных связей с другими УВК.

Сказанное иллюстрируют результаты исследования динамики учебно-важных качеств (компонентов информационного блока психологической структуры учебной деятельности) в дошкольном и младшем школьном возрасте, полученные Е.М. Агафоновой в рамках магистерской диссертации (рис. 1).

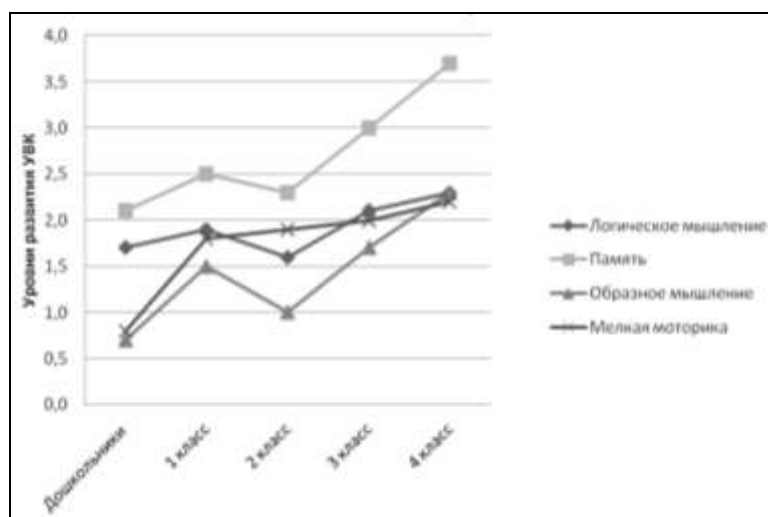


Рисунок 1. Показатели развития компонентов информационного блока психологической структуры учебной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте

Результаты эмпирического исследования показывают снижение показателей когнитивных способностей и мелкой моторики рук у учащихся во втором классе начальной школы. Именно в это время происходит существенная перестройка учебной деятельности: переход от элементарной ее формы – к развивающейся [3]. Элементарная форма учебной деятельности свойственна дошкольникам и начинающим школьникам, по сути, это деятельность взрослого, в которую он включает ребенка, ставя перед ним учебные задачи. Развивающаяся учебная деятельность – это совместная деятельность взрослого и ребенка, функции которой вначале распределены между педагогом и учащимся и в процессе обучения передаются ученику и осваиваются им в полном объеме. Изменение характера

учебной деятельности и условий обучения обуславливают перестройку внутренних механизмов учебных способностей, что, в свою очередь, проявляется снижением показателей. Такие периоды перехода от одной формы учебной деятельности к другой, в которые наблюдается снижение показателей УВК и эффективности деятельности, являются кризисами системогенеза учебной деятельности, психологический смысл которых – перестройка внутренних механизмов учебно-важных качеств и психологической структуры учебной деятельности [3].

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. - М.: Медицина, 1975.- 448с.
3. Нижегородцева Н.В. Стадии системогенеза, генетические формы и типы учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник: Научный журнал. 2019, № 4. С. 125-131.
4. Ошанин Д.А. Предметное действие как информационный процесс // Вопросы психологии. - 1970. - № 3. - С.34-50.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Изд. Мин. прос. РСФСР,1946. – 703 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. - 1960. - N.3. - С. 3-15.
7. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал. - 1982. - №5. - С.13-26.
8. Шадриков В.Д. Методологические проблемы способностей // Психология учебной и трудовой деятельности. - Ярославль: Изд-во Яросл. пед. ин-та, 1985. - С. 3-8.
9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994.- 320 с.
10. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: учеб. пособие. – М.: Логос, 2012. 200 с. С. 116 – 122

УДК 159.9

Ожиганова Г.В.

ПОНЯТИЕ «ДУХОВНЫЕ СПОСОБНОСТИ»

Аннотация. Рассматривается понятие способностей. Представлено понятие «духовные способности», приводятся его характеристики и даются определения.

Показаны его особенности в сравнении с понятием «способности». Названы способности, входящие в состав духовных способностей и указан критерий их выделения. Намечены перспективы исследования понятия «духовные способности» в психологической науке.

Ключевые слова: способности, духовные способности, духовные состояния, высшие способности.

В современной психологии понятие способностей соотносится с интеллектуальными свойствами личности, а также с ее возможностями быть успешной в специфичных видах деятельности, требующих развития специальных способностей. Способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и ведущие к успешности выполнения деятельности (определение Б. М. Теплова), в основном исследуются изолированно от других качеств личности. Выделение духовных способностей может свидетельствовать о целостном подходе к рассмотрению человека, когда интеллектуальная и духовная сферы личности пересекаются.

В.Д. Шадриков отмечает особые духовные способности и определяет их в качестве способностей человека как субъекта деятельности и отношений в единстве с нравственными качествами человека как личности. Он считает, что духовные способности неотделимы от нравственности и добродетельного поведения [6].

Рассмотрим, как введение понятия «духовные способности» в предметное поле психологической науки может обогатить содержание понятия «способности» и создать возможность для новых ракурсов их исследования.

Традиционным в психологии способностей является изучение общих и специальных способностей. Ч.Э. Спирмен выделил общую способность, обуславливающую успех любой интеллектуальной работы (фактор G), и специальные способности (механические, арифметические и лингвистиче-

ские), специфичные для определенной деятельности (фактор S). Существуют факторные модели интеллектуальных способностей (Д. Векслера, Д. Равена, а также Р. Амтхауэра и др.), эксплицитно или имплицитно выделяющие общий интеллект (фактор G по Спирмену) и специальные интеллектуальные способности (основные групповые факторы, по терминологии Спирмена): пространственные, числовые, вербальные. Эти модели пользуются большой популярностью в современной научной среде. Помимо изучения интеллектуальных способностей, исследуются творческие способности, чаще всего определяемые в русле концепций Дж. П. Гилфорда и Е. П. Торренса как способности к дивергентному мышлению.

Существует также направление изучения способностей, связанных с определенной профессиональной деятельностью: музыкальной, спортивной, педагогической, летной и пр.

Это многообразие направлений и исследований, тем не менее, не исчерпывает всего содержания понятия «способности человека». В последнее время все больший интерес у ученых вызывает изучение не только познавательных способностей, определяющих успешность индивида в профессиональной сфере и в достижении высокого социального статуса, но и исследование духовного потенциала субъекта (В.В. Знаков), духовных способностей (В.Д. Шадриков), а также проявлений мудрости (Л.И. Анцыферова, М.А. Холодная, П. Балтес, У. Стаудингер). Так, когнитивно-ориентированный подход в изучении способностей может дополняться личностно-ориентированным, субъектно-деятельностным и др.

Исходя из этого становится возможным и перспективным изучение духовных способностей. Духовные способности мы определяем как умственные способности, направляемые морально-ценностными ориентирами на решение проблем и достижение целей для блага окружающих людей и общества.

В отношении духовных способностей отметим следующее: с точки зрения разделения на общие и специальные способности, они могут рассматриваться как общие. Духовные способности создают возможность продуктивности и успешности в любой сфере жизнедеятельности. Это достигается прежде всего за счет активизации духовного ресурса, связанного с духовно-нравственной (альтруистической) направленностью личности. Такой ресурс может возникать благодаря определенным духовным состояниям, например, по описанию У. Джеймса [2], связанным с милосердием (любовь ко всем людям, полное отсутствие антипатии, дружелюбие ко всем); с силой души, когда чувство расширения границ жизни может стать столь всеохватывающим, что все личные побуждения и преграды, являющиеся обычно могущественными, окажутся незначительными и человек откроет в себе новые возможности бодрого терпения; исчезнут опасения, тревоги и заботы, и на их месте возникнет спокойствие. Согласно В.Д. Шадрикову, «Духовные способности – это способности духовного состояния, которое формируется на основе духовных ценностей личности» [6, с. 28].

Очень важным, на наш взгляд, является вывод В.Д. Шадрикова, касающийся влияния духовных состояний на саму организацию мыслительной деятельности, определяющей интеллектуальные способности. Он пишет: «Если сама способность мыслить есть свойство мозга, его особой организации, то мы можем сказать, что организация мозга во многом определяется состоянием (физиологическим и духовным), следовательно, в разных состояниях мозг может представлять разные сущности. И поэтому духовное состояние определяет и иную сущность мозга, другие его функциональные (интеллектуальные) возможности позволяют по-иному мыслить» [6, с. 20].

В.Д. Шадриков отмечает, что «в духовных способностях индивид возвышается над обычными способностями» [6, с. 28], подчеркивает, что это высшая стадия развития способностей. Анализируя понятие «духовные способности», мы выделили в их составе ряд высших способностей: моральных, рефлексивных, саморегулятивных, творческих и др., относимых к категории духовных [3]. Критерием выделения высших способностей является духовное основание, близость к духовному Я, являющаяся результатом ухода от Я эгоцентричного (по аналогии с движением от наличного Я к духовному Я у Т.А. Флоренской [4] или с восхождением по ступеням развития личности у Б.С. Братуся [1] – от эгоцентрического уровня к высшему духовному). О существовании духовного Я, в первую очередь, свидетельствует голос совести [4; 5].

Таким образом, использование понятия «духовные способности» позволит открыть новые перспективы развития исследований способностей, которые будут включать в качестве предмета изучения не только традиционные психические процессы: мышление, память, внимание, воображение и пр., но и психические состояния, и свойства личности (доброта, дружелюбие, сострадание, мудрость), а также создаст условия для изучения рефлексивных, саморегулятивных и других способностей как высших, относимых к категории духовных.

Библиографический список

1. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М.: Роспедагенство, 1994. 219 с.
2. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. СПб.: Изд-во «Андреев и сыновья», 1992.
3. Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016, 282 с.
4. Флоренская Т. А. Слово и молчание в диалоге // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1996, № 1, с. 49-63.
5. Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006.
6. Шадриков В.Д. Духовные способности. М.: Магистр, 1998.

УДК 159.928.22

Панов В.И.

ПСИХИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ОДАРЕННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

Аннотация. В статье рассматриваются феноменологические и методологические трудности определения одаренности, как предмета исследования, и изучения психической природы одаренности. Показано, что одаренность как предмет исследования растворяется: в своих бесчисленных проявлениях, в разнообразии теоретических подходов и моделей, в разнообразии используемых для ее выявления и развития методических средств. Предлагается перейти на трансцендентальное представление о творческой природе развития психики (как форме бытия), которая на феноменальном уровне проявляется в творческом потенциале и творческих способностях человека, лежащих в основе проявления и развития одаренности.

Ключевые слова: одаренность, методология, экопсихологический подход, творческая природа, способности.

Трудность в изучении психической природы одаренности обусловлена следующими феноменологическими и методологическими причинами.

Одаренность, как психологический феномен, характеризуется столь же широким разнообразием своих многочисленных проявлений, как и психическая активность человека в целом. В качестве предмета исследования одаренности всегда выступают отдельные виды одаренности: интеллектуальная, спортивная, художественная и т.д. Не удивительно, что одаренность не имеет общепринятого определения: сколько авторов – столько и определений феномена одаренности. Однако природа одаренности, как известно, проявляясь в разных ее видах, тем не менее не сводится ни к одному из них.

Еще полвека назад Б.М. Теплов [12] обращал внимание на то, что «проблема одаренности есть проблема прежде всего качественная, а не количественная» и что «психология должна ставить своей целью дать практике способы анализа одаренности людей в различных областях, а вовсе не приемы измерения этой одаренности... Не то главное, что одни люди более, а другие менее одарены. Важнее то, что разные люди имеют различную одаренность и различные способности, различные не в количественном, а в качественном отношении. Качественные различия одаренности выражаются не только в том, что один человек одарен в одной области, а другой – в другой, не только в том, что один человек имеет техническую, а другой – музыкальную одаренность... Качественные различия одаренности выражаются в том, что даже и пианистическая одаренность у разных людей качественно различна: один человек по-одному одарен как пианист, а другой – по-другому» [там же, с. 27].

Экспликация одаренности в качестве предмета исследования психологическое описание одаренности чаще всего сводится к выделению и перечислению тех индивидуально-психологических особенностей, которые характеризуют людей (детей или взрослых), демонстрирующих признаки одаренности в ее развитой форме [2; 4; 12; 19; 20 и мн.др.]. Поэтому определения одаренности, как феномена, зависят от того, какие признаки выделяет данный автор в качестве наиболее характерных для одаренных людей, исходя из авторских теоретических предпочтений [1; 3; 8; 9; 14; 15 и мн.др.]. В результате, в зависимости от первично выделенных признаков одаренности, ее модальности и вида деятельности разные авторы предлагают разные модели одаренности, содержательно отличающиеся друг от друга. А далее, указанные признаки используются либо для построения психометрических

методик для диагностики одаренности в виде ее феноменологической данности, либо для реконструкции условий и предпосылок развития одаренности, исходя из данности этих признаков. В итоге, психическая природа одаренности подменяется индивидуально-психологическими особенностями людей, демонстрирующих признаки одаренности

Следующая трудность в изучении природы одаренности обусловлена тем, что она предстает перед исследователем в форме результата (продукта) психического развития конкретного индивида, представленного «в материале» деятельности конкретного вида. Наличие или отсутствие одаренности мы оцениваем по успешности выполнения того или иного вида деятельности, т.е. по продукту выполняемой деятельности [10; 14 и др.]. При этом процессуально-порождающая сторона психических процессов и состояний, обуславливающих успешность/неуспешность выполнения заданной деятельности, остается скрытой от непосредственного наблюдения и анализа, т.к. психические процессы и способности предстают перед нами в опредмеченной форме, «в материале» данной деятельности. В то время как их собственная (процессуально-порождающая) природа как психического акта, а также соответствующего вида одаренности, остается скрытой предметным содержанием («материалом») этой деятельности [6]. То же самое можно сказать и об исследованиях онтогенетического и лонгитюдного направлений [13; 16] – независимо от различия в теоретических позициях, используемые в этих исследованиях модели развития одаренности имеют в своей основе признаки одаренности в ставшей, развитой форме.

По этой же причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу оценки достижения результатов в том или ином виде деятельности, могут фиксировать только продуктивный уровень диагностируемой способности. Вследствие чего, психическая природа одаренности подменяется предметным содержанием и критериями успешности выполнения конкретного задания (деятельности). В то время как процессуальная сторона этой способности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик [6].

Подводя общий итог, можно сказать, что одаренность как предмет психологического исследования как бы исчезает, т.к. растворяется:

- в своих бесчисленных проявлениях,
- в разнообразии теоретических подходов и моделей,
- в разнообразии используемых для ее выявления и развития методических средств.

Естественно возникает вопрос: если одаренность не сводится ни к одному из своих феноменологических (продуктных, частных) проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психической природе одаренности, которая лежит в основе ее разноликих проявлений в развитой, феноменологической форме, хотя и не сводится ни к одной из них?

Чтобы ответить на этот вопрос, предлагается использовать в качестве предпосылки для понимания природы одаренности не «успешность индивида» как субъекта какого-либо действия (деятельности), а онтологическое представление о психике как форме бытия, творческая природа которой выражается в ее способности к постоянному самоизменению (самотрансформации) в виде психических процессов, психических состояний и структур сознания (черт личности).

Здесь необходимо отметить, что на творческой сути и творческой природе одаренности делают акцент многие исследователи. Эта сторона одаренности рассматривается как креативность (творчество) при выполнении заданий [19, 20], как творческий потенциал человека [11; 18], как условие развития одаренных детей в междисциплинарном обучении [17], как потребность в выполнении деятельности по личной инициативе [1] и т.п.

Важно отметить, что творческая составляющая одаренности в этих исследованиях ограничивается пределами «человеческой психики». Одаренность в таком понимании не обладает субстанциональностью, т.к. источником и детерминантной ее развития выступают личность человека и его деятельность. Вследствие чего природа одаренности редуцируется к природе человека как личности и как субъекта деятельности, и, в этом смысле, подменяется ею.

В отличие от этого, в качестве предпосылки для исследования природы одаренности предлагается принять онтологическое представление о психике как форме бытия, обретающей реальность своего существования в виде психических феноменов. Согласно такому представлению, психике присуща онтологическая субстанциональность, которая выражается в творческой природе ее развития и которая на феноменальном уровне проявляется в виде творческого потенциала и творческих способностей человека.

Представление о психике, как форме бытия, лежит в основе экопсихологического подхода к развитию психики, в рамках которого одаренность рассматривается как процесс и продукт актуали-

зации творческой природы развития психики в виде [6]:

- психических процессов (например, абсолютный музыкальный слух),
- психических состояний (всем известное состояние озарения «Эврика!!»),
- черт личности (структуры его сознания, если хотите), которые побуждают индивида к высокому проявлению своих способностей и которые выступают ведущим фактором (внутренней детерминантой) психического развития индивида с признаками одаренности, «подчиняя себе» развитие его восприятия, мышления, переживаний и поведения [7].

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику экпсихологического подхода к развитию одаренности [6]:

а) одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая и потенциальная одаренность);

б) актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных средовых условий, обеспечивающих проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;

в) единицей анализа развития одаренного ребенка должна выступать ситуация развития как система, взаимодействующими компонентами которой являются в равной мере ребенок с его природными задатками и склонностями, с одной стороны, и, с другой стороны – семейные, образовательные и иные социальные условия;

г) ситуация развития одаренности должна выстраиваться таким образом, чтобы способствовать проявлению интереса и способностей, а затем превращению одаренности в ведущую структуру сознания (черту личности) одаренного ребенка. Общая логика такова: от одаренности в виде психического процесса к одаренности в виде переживания психического состояния «Эврика!», от эпизодически проживаемых состояний «Эврика!» к превращению этих состояний в постоянно действующую антиципирующую структуру сознания (черту личности) ребенка;

е) акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики, а затем к развитию одаренности и сохранению одаренности ребенка в последующей взрослой жизни. Более конкретно речь идет о создании ситуаций развития, включающих в качестве последовательных и обязательных этапов:

- ситуацию безоценочного самовыражения, экстерииоризации и опредмечивания индивидом в той или иной форме своего творческого психического состояния (творческого порыва). Существенно, что в рамках этой ситуации действия индивида обязательно должны подкрепляться только положительной оценкой. Это необходимо для того, чтобы закрепить у данного индивида природную потребность в самовыражении (экстерииоризации и опредмечивании) свои чувств, мыслей, склонностей;

- ситуацию, способствующую обучению и овладению необходимыми инструментальными навыками. Здесь вектор развития меняет свое направление от экстерииоризации к интерииоризации, т.е. к усвоению социально принятых инструментальных действий и их оценки. Следовательно, здесь должно быть сочетание как положительных, так и отрицательных оценок со стороны других людей, что должно способствовать развитию субъектности одаренного ребенка как субъекта определенных инструментальных навыков;

- ситуацию, способствующую и социально подкрепляющую потребность индивида в самовыражении (опредмечивании, экстерииоризации) своих психических состояний в соответствии с социально принятыми формами и критериями оценивания. На этом этапе субъектность одаренного ребенка развивается в единстве мотивационной и инструментальной составляющих одаренности.

Таким образом, вопрос о психической природе одаренности приводит нас к необходимости изменения методологических позиций в понимании психики с гносеологической (психики как свойство и функция человека) на онтологическую (психика как форма бытия). Вследствие чего происходят парадигмальные изменения в предмете исследования одаренности:

1) одаренность определяется как психологический феномен, выражающийся в способности (комплексе способностей) человека к сверхуспешному освоению или выполнению социально значимой деятельности. Целью исследования является эмпирическое выявление и теоретическая интерпретация исходно заданных мотивационных качеств и/или инструментальных способностей, характеризующих одаренного человека. В качестве исходной предпосылки используется данность призна-

ков одаренности – гносеологическая парадигма (позитивистский подход);

2) одаренность определяется как развивающийся (динамичный) психологический феномен, который выражается в возможности развития способностей (комплекса способностей) человека, обеспечивающих в перспективе сверхуспешное освоение или выполнение социально значимой деятельности. Предметом исследования выступают динамика признаков одаренности, предикторы и средовые условия в актуал- и онтогенезе одаренности, способствующие или препятствующие проявлению и развитию способностей до уровня одаренности. В качестве исходной предпосылки используется данность признаков одаренности, на основании которых производится реконструкция указанных предикторов и условий развития одаренности — гносеологическая парадигма (генетический, лонгитюдный и средовой подходы);

3) одаренность представляет собой высшее проявление творческой природы психики (как формы бытия), которая актуализируется в виде потребности человека в проявлении и творческом развитии актуальных и потенциальных возможностей своего психического развития в виде: психических процессов, психических состояний и личностного сознания. Необходимым условием для проявления и развития творческих возможностей индивида является продуктивные виды взаимодействия с окружающей средой и ее субъектами. Предметом исследования выступает не собственно одаренность человека, а принципы и условия его взаимодействия с окружающей средой (ее субъектами), обеспечивающие возможность проявления и развития творческой природы психики в виде одаренности – онтологическая парадигма (экопсихологический подход к развитию психики).

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности. Понятие, виды, проблемы (Выпуск 1). М.: МИОО, 2005. 176 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
3. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Институт психологии РАН, 2011. 320 с.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. 416 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989, № 6. С.29-33.
6. Панов В.И. Экопсихологический подход к развитию одаренности // Психология одаренности и творчество: монография /Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.: СПб.: Нестор-История, 2017. С.37-51.
7. Панов В.И., Хромова Т.В. Критические ситуации в жизни особо одаренных детей // Педагогика, 2015, №1. С.40-47.
8. Психология одаренности и творчества: монография /Под ред. Проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 288 с.
9. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2000. 96 с.
10. Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Магистр, 1998. 68 с.
11. Савенков А.И., Одаренный ребенок в массовой школе. М.: Сентябрь, 2001. 208 с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
13. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал, 2011, том 32, №5. С.69-78.
14. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М., 1991. С.7-21.
15. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 368 с.
16. Щепланова Е.И. Структура и динамика общей одаренности детей в школьном возрасте. Лонгитюдное исследование. Saarbrücken (Germany): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. 316 с. на русском языке.
17. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 336 с.
18. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997. 78 с.
19. Guilford J.P. (1967). Intellectual Factors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y. 96 p.

20. Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, pp. 53-92. New York: Cambridge University Press.
21. Sternberg R. (2000). Giftedness as developing expertise // *International handbook of giftedness and talent* / Ed.by K. Heller et al. Amsterdam: Elsevier science, pp. 55-66.

УДК 159.9

Сенин И.Г.
Ермолина Д.А.

РАЗРАБОТКА И ПЕРВИЧНАЯ ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА СИТУАЦИОННОГО ТЕСТА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической диагностики личностных компетенций руководителя как психологической характеристики, определяющей эффективность деятельности управления. Обосновывается использование ситуационного теста как наиболее оптимального метода психологической диагностики личностных компетенций. Описывается процедура создания и первичной апробации оригинального теста диагностики личностных компетенций, разработанного на основе ситуационного подхода. Описываются результаты анализа пунктов первой предварительной формы теста. Делается заключение о возможности его дальнейшей психометрической проверки.

Ключевые слова: эффективность деятельности управления, личностные компетенции, ситуационный тест, дискриминативность заданий теста, индекс трудности.

Определение уровня выраженности профессионально важных характеристик руководителя является одной из наиболее актуальных прикладных задач организационной психологии. Руководитель – это должностное лицо, которое в силу своего служебного статуса влияет на других людей таким образом, чтобы они выполняли работу, порученную организацией. Руководитель наделен полномочиями для принятия управленческих решений, он решает, что и как делать, и несёт за это ответственность. Основная функция любого руководителя – это управление, включающее процесс планирования, организации, мотивации и контроля. Таким образом, руководитель занимает важнейшее место в жизнедеятельности любой организации и именно от него во многом зависит продуктивность работы всей организации.

Исходя из этого, выявление тех психических свойств, которые, так или иначе, оказывают воздействие на эффективность управленческой деятельности, является важным направлением работы специалиста, занимающегося проблемами организационной психологии. Среди всего многообразия личностных и когнитивных особенностей человека, которые могут влиять на выполнение руководителем своих управленческих функций, в последнее время всё чаще стали использоваться так называемые личностные компетенции.

Личностная компетенция - это базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и наилучшему исполнению своих профессиональных функций. Компетенция предопределяет специфику поведения человека, она определяет варианты поведения и мышления, распространяемые человеком на различные ситуации [2].

Компетенции - это те психологические характеристики, которые необходимы для успешного выполнения деятельности управления. От того, насколько высоким уровнем компетенций обладает конкретный управленец, зависит то, насколько грамотно им будут решаться служебные задачи для достижения намеченных целей организации.

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 ситуацию, моделирующую определённый аспект реальной жизни. Читая условия задачи, человек «погружается» в ситуацию очень близкую к реальной жизни или имитирующую её. После внимательного изучения всех особенностей описанной ситуации ему нужно 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, задействует 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 заключается в разработке и психометрической проверке ситуационного теста диагностики личностных компетенций менеджера. Для реализации этой цели, прежде всего, был проведен анализ литературных данных по данной проблематике. [1] [3]. В итоге нами был составлен следующий перечень из 6-ти компетенций, каждая из которых состоит ещё из нескольких подкомпетенций. 1. Управление изменениями: инициатива; принятие рисков; инновации; адаптивность. 2. Планирование и организация: принятие решения; планирование; ориентация на качество. 3. Межличностные навыки: устное общение; чувствительность; взаимоотношения; работа в команде. 4. Ориентация на результат: мотивация к работе; включённость в работу; ориентация на обучение. 5. Лидерство: присутствие власти; мотивация других; развитие людей; устойчивость. 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 определённый вариант, испытуемый получает либо 0 баллов, либо 2 балла.

На следующем этапе был проведён 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 неизвестные и непонятные термины или понятия. Кроме того, с помощью опроса экспертов мы постарались определить, насколько исчерпывающими являются варианты ответов, и нет ли среди них очевидных.

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 проведён анализ пунктов предварительной формы теста.

Тест предлагался респонденту в распечатанном виде в форме брошюры формата А4. На отдельном листе предоставлялся бланк ответов. На бланке ответов испытуемому было необходимо указать Ф.И.О., пол, возраст, стаж работы в руководящей должности и также дату заполнения бланка. Выборка для проведения анализа пунктов составила 64 респондента (35 мужчин и 29 женщины) – это руководители из различных профессиональных сфер (система МВД, образовательная сфера, сфера общественного питания и другие). Стаж работы в руководящей должности от 10 до 30 лет.

На основе собранных данных был рассчитан коэффициент корреляции между ответами на каждый отдельный пункт теста и итоговым баллом по всему тесту. Данный параметр называется «дискриминативность» заданий теста, которая определяет способность отдельных заданий дифференцировать испытуемых относительно минимального и максимального результата. Значимый положительный коэффициент дискриминативности говорит о том, что задание направлено на измерение того же параметра, что и весь тест в целом. Помимо этого был рассчитан индекс трудности, цель которого заключается в определении процентного соотношения испытуемых, ответивших в соответствии с «ключом». Трудность задания отражает процентное соотношение людей, которые решили или не решили задание теста. Если индекс равен 0, это означает, что задание было выполнено 100% оп-

рошенных, а если 100 – задание не решил никто (0%). Индекс трудности может принимать значения от 0 до 1.

В результате данной процедуры были исключены 5 ситуаций теста, получившие низкие показатели индекса дискриминативности. Показатели индекса трудности для всех заданий оказались удовлетворительными.

Таким образом, после первого этапа психометрической проверки разработанный нами ситуационный тест диагностики личностных компетенций руководителя можно считать вполне пригодным для дальнейшей апробации. Предполагается, что на следующих этапах проверки будет проведена оценка всех видов надежности и валидности, а также нормирование полученных результатов для различных групп испытуемых.

Библиографический список

1. Городнова А. А. Компетенции современного российского менеджера / А. А. Городнова // Системы управления и контроля в российских и европейских компаниях / ГУ-ВШЭ, Нижегород. фил., Ун-т Флоренции. – Н. Новгород, 2009. – С. 57–62.
2. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции. Модели максимальной эффективности работы. М: Нипро, 2005. 384 с.
3. Филонович С.Р. Лидерство и практические навыки менеджера: 17 модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 9 / С.Р. Филонович. – М.: Инфра-М, 2000. 328 с.

УДК 159.9

Слепко Ю.Н.

ПРОБЛЕМА ПСИХОДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Обсуждается проблема нерешенности теоретических вопросов исследования одаренности в современных программах ее психологической диагностики. Авторы утверждают, что многообразие теоретических подходов к пониманию одаренности и отсутствие ее общей психологической теории приводят к тому, что в психодиагностике одаренности зачастую происходит смешение близких, но при этом самостоятельных психологических феноменов, обладающих в сравнении с одаренностью собственным феноменологическим статусом. Подобная ситуация характерна для изучения как одаренности ребенка, так и одаренности, связанной с конкретными видами профессиональной деятельности, в частности, педагогической.

Ключевые слова: одаренность, способности, педагогическая одаренность, комплексное исследование, программа исследования.

Развитие психологической науки на протяжении более чем столетней истории ее существования неразрывно связано с исследованием проблем индивидуальных различий, способностей, интеллекта, таланта и т.п. Значимость решения вопросов теории и практики психологических проблем, так или иначе связанных с обозначенными феноменами, привела к формированию самостоятельного раздела психологии - дифференциальной психологии, в которой пониманию индивидуальных различий отводится ведущее место. За длительную историю развития этого направления были реализованы крупные и ставшие широко известными программы исследований интеллекта и способностей Ф. Гальтона (1869, 1874, 1883), Дж. Кеттелла (1890, 1906), Ч. Спирмена (1927), Л. Терстоуна (1938), Д. Гилфорда (1967), А. Бине (1911), В. Штерна (1911) и мн.др. Не осталась в стороне от столь значимого для науки вопроса и российская психология, в которой хорошо известны исследования Б.М. Теплова (1961), С.Л. Рубинштейна (1935), А.М. Матюшкина (1993), Н.С. Лейтеса (1988), Д.М. Ушакова (1999), В.Н. Дружинина (1995), М.А. Холодной (2002), О.М. Дьяченко (1984) и мн.др. Между тем, в многообразии имеющихся в психологии исследований проблем индивидуальных различий феномен одаренности занимает особое место. Кажущаяся порой простота вербализации этого понятия и феномена на самом деле скрывает фундаментальные проблемы его понимания, теоретического определения и, как следствие, психологического измерения. Поясним нашу мысль.

Безусловно близким к пониманию одаренности является подход, в котором она тесно соотносится с феноменом природных задатков, развитие которых в процессе соответствующего воспитания и обучения может привести к максимально высокому уровню развития способностей и одаренности человека (Д. Гилфорд, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкин и др.). Близким к этому является подход, в котором одаренность соотносится со способностями, генетическим компонентом которых она является. Соответственно развитию способностей в деятельности одаренность, генетически заложенная в последних, также может быть сформирована у человека в условиях реализуемой человеком учебной, профессиональной деятельности (Ю.Д. Бабаева, S. Kaplan). Вместе с тем, нельзя не обратить внимание и на средовой подход к пониманию и развитию одаренности (А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов и др.). Ведущим фактором и условием развития одаренности является именно среда - социальная, учебная, профессиональная и пр., в которой реализует себя человек. Можно было бы и дальше приводить примеры исследований, в которых разным факторам отводится ведущая роль в развитии и формировании одаренности, однако и указанных достаточно, чтобы обозначить проблему - множественность понимания этих факторов является, с одной стороны, следствием отсутствия строгой определенности самого феномена одаренности, с другой, причиной множественности концепций, подходов, программ ее формирования в условиях воспитательной, учебной или внеучебной деятельности.

Кроме того стоит отметить и тот факт, что помимо множественности в понимании факторов развития одаренности, последняя часто сводится или максимально близко объясняется за счет ее связи с другими психологическими феноменами. Например, в исследованиях М. Chikszentmihalyi (1988), Н. Gardner (1993) и др. одаренность тесно связывается с творчеством и творческими способностями. Будучи связанным с преобразованием строгих, рамочных схем деятельности, творчество обеспечивает определенный уровень успешности в последней и позволяет использовать максимально эффективно имеющийся уровень развития способностей. Конечно, в психологии имеется и достаточное количество исследований, в которых рамки творчества и одаренности строго ограничены именно творческими видами деятельности, достижение определенного успеха в которых связано с уровнем развития творческих способностей человека (Д. Гилфорд, Р. Стернберг, Д. Фельдман и др.). Так или иначе мы видим, что и здесь возникают сложности строгого разграничения используемых в психологии понятий, что зачастую приводит к переносу нерешенности теоретических проблем на поле эмпирических и экспериментальных исследований одаренности, конкретных программ диагностики одаренности.

Так, в исследовании Н.А. Алексеева [1] рассматриваются две модели диагностики одаренности - традиционная и «эмерджентная». Первая построена на применении в исследовании одаренности традиционных психологических конструктов, связанных с мотивационными составляющими деятельности, креативностью, интеллектом, определенными свойствами личности и пр. Вторая - «эмерджентная» предполагает такое понимание личности, в котором она является «сложной системой с целесообразным поведением, а пиком ее развития является... целеполагающее поведение, т.е. поведение, цели которого определяются и ставятся самой личностью» [1; с. 109]. Одаренность здесь выступает «как надличностное свойство большой, сложной, рефлексивной, активной и саморазвивающейся системы - одаренного ребенка» [1; с. 113]. Не вдаваясь далее в описание подхода Н.А. Алексеева, отметим, что традиционному подходу к диагностике одаренности противопоставляется ее понимание как многоуровневой системы (всего выделено 6 уровней эмерджентности), каждый уровень которой предполагает наличие определенных компонентов одаренности, особым образом взаимосвязанных друг с другом.

Еще один вариант решения проблемы диагностики одаренности был предложен в работе А.А. Лосевой [2]. Данный подход отражает традиционное ее понимание, включающее исследование мотивационной сферы человека, креативности, способностей, интеллекта, личностных качеств. В действительности, программ исследования одаренности, основанных на традиционном подходе ее изучения, достаточно. И они обладают принципиальным недостатком, являющимся следствием такого многофакторного и полиаспектного понимания ее природы. Каждый в отдельности показатель - мотивация, интеллект, креативность и пр. безусловно отражают уровень развития, определяющий успешность человека в той или иной деятельности. Между тем эффективность приведения этих показателей в систему зачастую связана не с выбранной исследователем теоретической конструкцией и стратегией понимания одаренности, а с искусством владения аппаратом обработки и интерпретации результатов эмпирического исследования. Коррелируя эти показатели друг с другом, строя факторные и регрессионные модели одаренности, кластеризуя группы испытуемых, исследователь вряд ли сможет построить эффективную модель управления и формированием одаренности.

Ввиду сказанного, отметим, что перспективным в решении обозначенных проблем представляется развиваемый сегодня в работах В.Д. Шадрикова [3 и др.] подход к пониманию одаренности как «системного взаимодействия отдельных способностей, направленного на получение желательного результата» [3; с. 286]. Более детальный анализ данного подхода потребовал бы значительного увеличения объема настоящей публикации, поэтому отметим, что заложенные в нем основания учитывают достижения системного и деятельностного подхода и позволяют преодолеть отмеченные выше недостатки традиционного построения модели психодиагностики одаренности. Помимо этого важно указать, что понимание одаренности как системной характеристики способностей позволяет говорить о наличии индивидуальной меры ее выраженности, что дает основания не только для разработки диагностической модели, но и для эффективной системы управления формированием одаренности как в разные возрастные периоды жизни человека, так и в разных типах учебной и профессиональной деятельности.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157).

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. Психология и педагогика одаренного ребенка. - Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. - 310 с.
2. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. - М.: Академический проект; Трикста, 2004. - 176 с.
3. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология. - М.: Издательство Юрайт, 2015. - 411 с.

УДК 37.025

Сорокоумова Т.П.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ВЫЯВЛЕНИЯ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Рассматриваются спорные взгляды на одаренность отечественных исследователей, в том числе взгляды на сам термин, критерии одаренности, связь одаренности и способностей и т.д. Отражены неоднозначность и разнообразие концепций выявления одаренности. Описаны примеры практических проблем при выявлении одаренных детей в школе и работе с ними.

Ключевые слова: одаренность, способности, задатки, общая и специальная одаренность, творческая одаренность.

На современном этапе развития человечества наиболее развитые страны причисляют к обществам постиндустриального типа (или инновационной экономики). Постиндустриальный способ организации общества основан в первую очередь на наукоёмких технологиях, постоянном повышении квалификации работников, главную роль в производстве здесь играет информация и знания, инновации. Именно поэтому в последнее время и в России, и за рубежом стали обращать большое внимание на феномен «одаренные дети». Государства нуждаются в креативных, нестандартно мыслящих, «схватывающих на лету» новые тенденции, а то и являющихся их источником, людей. Именно технологии, знания, квалификация и личностные особенности работника теперь являются движущей силой развития и экономической сферы, и всего общества в целом. Поэтому каждый человек с выдающимися способностями нужен и ценен. Развитие, продвижение и поддержка одаренных детей – залог успешного будущего всей страны или даже мира. Но как понять, кого именно стоит активно развивать и поддерживать, к кому нужен особый подход или даже особые условия обучения? Кто они – одаренные дети?

Однозначного ответа на этот вопрос не существует. Одни утверждают, что таких детей очень мало, другие – что предпосылки к развитию одаренности есть почти у каждого. Одни полагают возможным выделять «общую одаренность», другие настаивают, что одаренность может быть только специальной, ибо неразрывно связана с конкретным видом деятельности. Так уже на стадии формулирования определения термина «одаренность» и попыток классифицировать оную возникают первые споры, первые расхождения во взглядах. Если говорить о русских исследователях, то можно при-

вести объяснение данного термина, данное Б. М. Тепловым: «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [11, с. 136]. При этом стоит пояснить, что в данном случае подразумевается, что одаренность не просто механическая совокупность способностей, она представляет собой совершенно новое внутреннее качество человека, рождающееся во взаимодействии и взаимодействии компонентов, которые в неё входят [7, с.147].

Так как одаренность в полной мере еще не изучена, при исследовании данного феномена и ученые, и студент, и педагог-практик сталкиваются с некоторыми вопросами и проблемами. Первым камнем преткновения, как было сказано выше, является и само понятие, и классификация одаренности. Так Н.С. Лейтес предполагает неразрывную связь одаренности с возрастными особенностями человека. Он пишет, что «Правомерно говорить о возрастных предпосылках способностей, или возрастных факторах одаренности» [8]. Лейтес считает, что именно возраст обуславливает возможности развития психики в том или ином направлении, давая таким образом ребенку потенциальную возможность при наличии особых качеств (повышенная любознательность, отличная память, заинтересованность и т.д.) развиваться в данных направлениях быстрее сверстников. То есть он настаивает на значимой зависимости индивидуальных особенностей от возрастных предпосылок развития. При этом сам термин «одаренный ребенок» он не считает правильным, так как категорически против корня «дар», ведь в данном случае совершенно неверно сводить все к заложенным природой задаткам, которые, как известно, являются лишь предпосылками развития способностей.

А.М. Матюшкин создал концепцию творческой одаренности. По его мнению, «Психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека» [9]. Исходя из этого утверждения следует, что предпосылки творческого развития и предпосылки одаренности во многом схожи, а значит творческий потенциал личности является основой для развития одаренности, а наличие одаренности в свою очередь является предпосылкой к творческому развитию человека. При этом творчество рассматривается как необходимый компонент любой деятельности, будь то наука (внешнее творчество) или искусство (творчество внутреннее).

Б. М. Теплов рассматривает одаренность через раскрытие взаимосвязей способностей, задатков и собственно одаренности. Задатки – это врожденные анатомические и физиологические особенности мозга и нервной системы человека, которые являются предпосылками к развитию способности. Способность – индивидуальные психологические свойства личности, которые с одной стороны, не являются ни знаниями, ни умениями, ни навыками, а с другой представляют собой условие успешного и быстрого овладения ими. Именно Теплов сформулировал два основных критерия способностей: они не могут быть статичны, они существуют только в динамике, и они неотделимы от деятельности, в которой проявляются. Исходя из этого одаренность он рассматривает как своеобразное сочетание способностей, которое позволяет человеку достигать успешности в рамках определенной деятельности. В связи с привязкой способностей и одаренности к конкретным видам деятельности Теплов полагает неверным использовать термин «общей одаренности» и заменяет его понятием «общие моменты одаренности». Стоит отметить, что большинство исследователей поддерживают его точку зрения и опираются на нее в своих исследованиях одаренности.

Л. С. Выготский рассматривал одаренность как способность к творчеству, которая с одной стороны обусловлена наследственностью, генами, а с другой наличествует у человека только в двух состояниях: либо развивается, либо угасает. При этом формирование одаренности возможно только в том случае, если ребенка развивают, опираясь на зону ближайшего развития. Так как одаренность — это не наличие конкретных знаний умений и навыков, а потенциальная возможность овладеть другими или развить имеющиеся до более высокого уровня, осваивая зону ближайшего развития, то Выготский считает, что выявить одаренного ребенка какими-либо тестами невозможно, только длительный мониторинг успехов ребенка, внимательный продолжительный анализ его развития может дать более конкретный ответ на вопрос об уровне развития ребенка, наличия или отсутствия у него одаренности. При этом важным элементом формирования одаренности Выготский считает развитие способностей путем освоения культурного наследия человечества.

Выше перечислены только несколько концепций отечественных исследователей одаренности, но уже по ним заметно многообразие подходов к исследуемому вопросу. Помимо огромного и разнообразного теоретического материала, существуют и другие спорные моменты при изучении одаренности. Неоднозначность взглядов на причины и факторы, влияющие на развитие у ребенка одаренности так же весьма велика. Так, одни полагают, что развитию одаренности способствует благоприятная окружающая обстановка, в том числе теплый семейный климат. Другие, например, Лейтес, ука-

зывают, что воздействие социума на формирование одаренности совершенно не доказано, ибо неоднократно наблюдалось, что подъем умственных сил происходил не под влиянием поддержки семьи, а вопреки желанию взрослых и в весьма неблагоприятных условиях. К спорным теоретическим вопросам стоит отнести и соотношение врожденных элементов (здесь так же могут быть расхождения в понимании, Теплов, например, разделяет понятия «врожденное» и «наследственное») и приобретенных, развитых в результате занятий определенной деятельностью и т.д.

Остро стоит проблема выявления одаренных детей. На сегодняшний день существует значительное количество разнообразных методик в соответствии с теми классификациями одаренности, каких придерживаются их авторы. Так для выявления интеллектуально развитых детей используется тест IQ, появившийся во Франции в начале века, а затем трансформированный до известного нам теста Д. Векслером. В 90-ые годы под руководством А.М. Матюшкина началась работа по адаптации и переводу немецких тестов интеллектуальных способностей.

Дж. Гилфорд разработал тесты с образными и вербальными заданиями и «открытыми» задачами для определения творческих способностей ребенка. В последствии подобные тесты на выявление уровня креативности и творческой способности были смодулированы Е. П. Торрансом и др.

Среди существующих на сегодняшний день концепций выявления одаренности самой популярной является методика Дж. Рензулли. Согласно ей, одаренность рассматривается как сочетание трех характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). При этом так же учитываются знания на основе опыта (эрудиция) и благоприятная окружающая среда. При этом термин «одаренность» он заменяет на «потенциал». Система Рензулли легла в основу других методик, например, у нее есть общие черты с тестом Торранса, концепцией Ф. Монка и т.д.

Помимо перечисленных выше, существуют и другие концепции выявления одаренных детей. Каждый из авторов по-своему рассматривает понятие одаренности и ее ключевых признаков. При этом каждый формирует свою классификацию видов одаренности.

Относительно обнаружения одаренных детей стоит сказать о практической проблеме выявления одаренности. Увы, далеко не всегда учитель может адекватно оценить способности учащегося. Этому может мешать, как и недостаточная подготовленность учителя к работе с одаренными детьми, так и поведение самого ребенка. Не все дети раскрывают свой потенциал в школе. У ребенка могут быть тайные увлечения, например, он пишет стихи, но никому не показывает. Учащийся может просто стесняться проявить свои способности и интересы или наоборот из чувства противоречия (одаренные дети часто не признают чужие авторитеты) вести себя плохо. Плохое поведение может иметь и другое объяснение: ребенку просто скучно на уроке, ведь он все схватывает на лету и быстрее всех решает поставленную задачу, а в освободившееся время занимает требующий действий мозг какой-то другой деятельностью, что часто расценивается учителем как пренебрежение к предмету. Так же излишняя бескомпромиссность и высокая требовательность к окружающим (и себе), что тоже характерно для одаренных детей, может привести к конфликту ученика с классом, что тоже отразится и на его поведении, и на его деятельности на уроке и т.д.

Существует еще одна проблема, касающаяся изучения одаренности и работы с одаренными детьми: «временность» подобного явления, неоправданное предвосхищение успеха. От одаренности, как было сказано, не зависит успех в какой-либо деятельности, она определяет только возможность достижения этого успеха. Не известно почему (опять: существует множество теорий), однако часто случается, что дети, которых в определенный момент развития классифицировали как одаренных, выровнялись в знаниях и умениях со сверстниками. Это ставит перед педагогом и ученым две проблемы: во-первых, со словом «одаренный» следует обращаться крайне осторожно, а лучше вообще в разговоре с детьми и родителями его не употреблять во избежание будущих проблем, а во-вторых, перед психологией стоит еще одна важная задача: ответить на вопрос, как так получается, что дети с опережающим развитием в последствии становятся «обычными». На сегодняшний день существует различные теории, однако, думается, что в этом вопросе еще много неоднозначного и изучен он не до конца. Впрочем, как и сама одаренность.

Одаренность исследовалась еще с начала 20 века, однако особенное внимание ее изучению стало уделяться в конце 20 века и в веке 21, что обусловлено тенденциями развития общества. На сегодняшний день существует множество интересных концепций одаренности, в чем-то они сходятся, тем не менее существует много спорных и неоднозначных вопросов. Помимо теоретических проблем изучения одаренности существуют и практические проблемы по выявлению и работе с одаренными детьми. Это дает огромный простор для последующих исследований в этой области.

Библиографический список

1. Бекасова С. А., Немудрая Е. Ю. Реализация теории детской одаренности Л. С. Выготского в современной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 2166–2170.
2. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одаренность: теория и практика. Казань: ТГГПУ, 2010. с. 56
3. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте/ Л.С. Выготский // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374-390.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ,1997. с. 96
5. Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня. М., 2011. С. 284-286
6. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. М.: академия, 2003. с. 368
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб.: Питер, 2001. с. 434
8. Лейтес Н. С. Проблема общих способностей в возрастном аспекте // URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1633 (дата обращения 20.09.2019)
9. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // URL: <http://vorpsy.ru/issues/1989/896/896029.htm> (дата обращения 20.09.2019)
10. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М, 1961, с. 9—20
11. Теплов Б. М. Способности и одарённость. //Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: МГУ, 1982. с. 129-134
12. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. с. 44.

УДК 159.9

Стюхина Г.А.

«ПАРАЛЛЕЛОГРАММ» РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена изучению процесса развития памяти детей и подростков. В статье представлены результаты эмпирического исследования, воспроизводящего опыты по изучению непосредственного и опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева; дана их интерпретация с позицией системногенетической теории способностей В.Д. Шадрикова.

Ключевые слова: память, «параллелограмм» развития памяти, функциональные механизмы, операционные механизмы, непосредственное и опосредованное запоминание.

Эмпирическое изучение закономерностей развития запоминания было выполнено А.Н. Леонтьевым в 1929 году, а полученные результаты вошли в историю психологического знания под названием «параллелограмм» развития памяти. Современный уровень развития научного знания и изменения, которые произошли в условиях образования подрастающего поколения, определяют необходимость переосмысления закономерности, установленной А.Н. Леонтьевым.

Цель исследования: выявить особенности развития непосредственного и опосредованного запоминания на современной выборке детей и подростков (4 – 14 лет).

В рамках исследования нам представлялось важным, с одной стороны, выявить те изменения, которые, возможно, произошли в развитии непосредственного и опосредованного запоминания современных детей по сравнению с поколением тридцатых годов 20 века, с другой стороны, рассмотреть развитие памяти запоминания с позиции системно-генетической теории способностей В.Д. Шадрикова.

Методы исследования. Для эмпирической проверки данной закономерности мы использовали функциональную методику двойной стимуляции (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Методика построена по принципу введения в экспериментальную задачу второго ряда дополнительных стимулов (стимулов-средств), которые могут служить «психологическим инструментом», с помощью которого испытуемые могут решать данную задачу. Именно эта методика применялась А.Н. Леонтьевым в массо-

вом исследовании развития запоминания, результатом которого и явилось выявление закономерности развития памяти. [3].

В своем исследовании мы постарались в точности воспроизвести опыты А.Н. Леонтьева, используя тот же стимульный материал и инструкции к заданиям для испытуемых.

В исследовании приняли участие дети и подростки в возрасте от 4 до 14 лет (шесть возрастных групп). Общее количество испытуемых: 198 человек. Все испытуемые являлись обучающимися образовательных учреждений г. Москвы и Московской области.

Для обработки результатов исследования были использованы следующие количественные методы обработки данных: расчёт средних величин, оценка достоверности статистических данных (критерий Стьюдента).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ полученных данных показывает, что дети дошкольного возраста имеют низкие показатели продуктивности, как непосредственного запоминания, так и опосредованного запоминания. Однако можно отметить, что им лучше удалось запомнить слова по сравнению со слогами, что говорит о том, что уже на этом этапе развития имеет место осмысление запоминаемой информации. Продуктивность запоминания с использованием внешних вспомогательных средств не увеличивалась, а даже оказалась ниже. Введение в процесс запоминания картинок в качестве вспомогательных средств запоминания не меняет самого мнемического процесса. Большинство детей не смогли применить картинки для запоминания, необходимость их использования помешала им сосредоточиться на словах. у 30% испытуемых данного возраста показатели запоминания слов стали хуже. Выбор картинки носил случайный характер. Дети при выборе карточек руководствовались своими впечатлениями: «понравилась картинка», «красивая», «у меня такая есть» и т.д. Карточка не выполняла инструментальную функцию, смысловая связь между картинкой и словом не устанавливалась, процесс выбора карточек носил спонтанный нецеленаправленный характер. Лишь у некоторых детей отмечались успешные случаи инструментального употребления карточек, при этом использовалось установление ассоциаций между словом и изображением.

С началом школьного обучения существенно меняются процессы запоминания. Выбор карточек перестает носить «случайный» характер, они начинают выполнять инструментальную функцию, выступая средством запоминания. Отмечается увеличение продуктивности заучивания слогов и слов первых двух серий, что говорит об изменениях в уровне развития функциональных механизмов памяти как компонентов целостной функциональной системы, выполняющей мнемические функции. Некоторые ответы говорят о том, что в некоторых случаях для запоминания бессмысленных слогов испытуемые старались им придать смысл, найти схожесть с чем-либо, но если это не удавалось сделать, запоминание осуществлялось непосредственно путем заучивания ряда слогов. Увеличение количества запоминания бессмысленных слогов серии 1 говорит о том, что и у испытуемых 14 лет процессы непосредственного запоминания сохраняются, не становятся полностью опосредованными.

В общем виде динамика развития непосредственного и опосредованного запоминания можно выглядит следующим образом: в дошкольном возрасте показатели двух видов запоминания приблизительно одинаковы; с увеличением возраста продуктивность обоих видов запоминания увеличивается, показатели опосредованного запоминания растут более интенсивно по сравнению с показателями непосредственного запоминания.

В развитии памяти А.Н. Леонтьев выделяет три основные стадии: развитие естественной способности к запечатлению и воспроизведению информации, который, как правило, заканчивается уже в дошкольном возрасте; развитие опосредованных форм запоминания с использованием внешних средств, характерных для детей младшего школьного возраста; развитие собственно опосредованного запоминания, которое осуществляется в сторону развития и совершенствования приемов употребления внешних вспомогательных средств и в сторону перехода от употребления внешних средств к средствам внутренним. Память, основанная на способности «инструментального» употребления внутренних элементов опыта, по мнению А.Н. Леонтьева, является высшей формой и последним этапом развития человеческой памяти. Представленная последовательность этапов развития памяти и составляет содержание «параллелограмма» развития памяти.

Графическое представление результатов позволило нам получить две линии, отражающие динамику развития опосредованного и непосредственного запоминания. По своему расположению на плоскости они соответствуют линиям развития двух видов запоминания, полученных А.Н. Леонтьевым и обозначенных им, как кривые образующие фигуру «по своей форме приближающуюся к фигуре не вполне правильного параллелограмма с двумя отсеченными углами». При этом мы считаем уместным повторить слова А. Н. Леонтьева о том, что «...такова лишь форма расположения конкретных величин наших измерений, которая зависит от контингента испытуемых и содержания экспери-

ментального материала» [2, стр.469].

При этом внутренние процессы развития запоминания нам представляются иначе. Рассматривая мнемические способности в рамках системогенетической теории развития способностей В.Д. Шадрикова, мы можем говорить о том, что запоминание слогов и слов первых двух серий осуществлялось детьми преимущественно с опорой на функциональные механизмы памяти. Недостаточный уровень развития операционных механизмов памяти у дошкольников даже привел к тому, что введение дополнительных средств запоминания (картинок) привело к снижению количества правильно воспроизведенных слов в третьей серии по сравнению со второй, так как требовало по сути решения двух задач: запоминания слов и использование картинок для запоминания. Эти задачи для дошкольников выступали как самостоятельные, не связанные между собой, что и повлияло на эффективность их деятельности.

Закономерность развития запоминания, уставленная А.Н. Леонтьевым, может быть интерпретирована с позиции функциональной системы памяти как процесс развития функциональных и операционных механизмов мнемических способностей. Так, у дошкольников 4-5 лет запоминание происходит в основном с опорой на функциональные механизмы памяти. Введение карточек как вспомогательных средств запоминания практически не увеличивает эффективность памяти. Включение операционных механизмов мнемических способностей осуществляется постепенно. Обработка запоминаемой информации носит неосознанный случайный характер и происходит на уровне ее восприятия. В качестве приемов запоминания используется лишь повторение, в ряде случаев, ассоциации. Но установление ассоциативных связей не гарантирует правильного запоминания. А.Н. Леонтьев указывал на то, что «ребенок, способный становить связь между словом и картинкой, может вместе с тем оказаться неспособным инструментально употребить связанную со словом карточку». [2, стр.456].

С началом систематического школьного обучения отмечается значительное увеличение показателей развития как функциональных, так и операционных механизмов. С позиций рассматриваемой концепции это объясняется тем, что учебная деятельность, в которую включаются дети данного возраста, предъявляет качественно новые более высокие требования к памяти детей, тем самым стимулирует ее развитие. В процессе обучения функциональные механизмы подвергаются постоянной тренировке и достигают нового уровня развития, что создает условия для формирования операционных механизмов более высокого уровня. Включение детей в учебную деятельность способствует интенсивному развитию операционных механизмов и их приспособлению к требованиям этой деятельности (показатели продуктивности запоминания у школьников по сравнению с дошкольниками увеличились в несколько раз). В старших возрастных группах у испытуемых наблюдается дальнейшее увеличение показателей продуктивности как функциональных, так и операционных механизмов. Повышение продуктивности механизмов памяти, как отмечал и Ананьев Б.Г., происходит соразмерно, между ними устанавливается относительное взаимодействие, но с появлением и развитием операционных механизмов, развитие функциональных механизмов не прекращается. [1]. Напротив, согласно полученным данным, их продуктивность возрастает.

Развитие памяти мы рассматриваем в соответствии с основными направлениями развития способностей: созревание и развитие функциональных систем, реализующих мнемические функции, свойством которых выступают способности к запоминанию, воспроизведению, сохранению и последующему забыванию информации; формирование операционных механизмов памяти; управление собственными мнемическими способностями, осознанное использование интеллектуальных операций; придание мнемическим способностям черт оперативности, тонкого приспособления к условиям деятельности; постановка способностей под контроль нравственных устоев личности [4].

Заключение. Посвященные проблеме памяти работы А.Н. Леонтьева внесли значительный вклад в понимание развития мнемических способностей и на многие годы определили дальнейшие исследования в этой области. Сформулированные им положения относительно природы памяти, этапов ее развития, роли деятельности в формировании высших психических функций не утратили актуальности и сегодня, но требуют конкретизации и уточнения с учетом современного этапа развития научного знания.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания/ АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1977. — 379.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1983. — 483.
3. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. М.-Л., Изд-во «Учпедгиз», 1931. — 277.

СИСТЕМОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Рассматривается психологическая защита, как определенная способность личности справляться с тревожными и фрустрирующими ситуациями. Психологическая защита выступает как генетически заданный уровень регулятивной стороны личности, позволяющий сохранять ее целостность в ситуации стресса. Психологическая защита развивается в онтогенезе, подчиняясь закономерностям системогенеза. Она имеет компонентно-уровневую структуру. Основными компонентами выступают механизмы психологической защиты, а уровни соответствуют в целом психологической структуре деятельности активности.

Ключевые слова: психологическая защита, защитный механизм, системный подход, структура, личность.

Известно, что феномен психологической защиты является фундаментальным психическим явлением, поэтому в течение достаточно длительного времени в разных школах предпринимались попытки его исследования. Тем ни менее, как это ни странно, современное состояние проблемы отличается недостаточной проработанностью, противоречивостью и разрозненностью. Отсутствует целостное научное представление о феномене.

В связи с указанными факторами целью нашего исследования явилось комплексное изучение феномена психологической защиты (ПЗ) и особенностей ее структурно-функциональной организации, а также формулировка на этой основе объяснительной концепции психологической защиты. В силу комплексности сформулированной цели ее реализация предполагала решение ряда задач основными из которых являются следующие:

1. Изучение имеющихся исследований по проблеме психологической защиты, методологических подходов, теоретических концепций, частных методических разработок.
2. Формирование теоретической модели психологической защиты и ее эмпирическая проверка. Разработка объяснительной концепции.
3. Проведение системного анализа онтологического и феноменологического аспектов психологической защиты в рамках субъектно-деятельностной концепции личности.

В качестве объекта исследования выступили представители разных профессий, субъекты взаимодействия в различных социальных сферах. Непосредственным предметом исследования явилась психологическая защита личности и особенности ее формирования и активизации в условиях различной профессиональной деятельности. Для решения поставленных задач использовался комплексный подход. Была разработана программа исследования, включавшая как известные, так и авторские методики.

Феномен защиты впервые был открыт Зигмундом Фрейдом как реакция неосознанного противодействия большого стремлению врача актуализировать его неприятные переживания. Дальнейшие исследования расширили научное представление о феномене защиты, переведя его из клиники в норму, но имели разрозненный характер. Анализ исторического развития идеи позволил констатировать, что на сегодняшний день накопленный научный материал обеспечивает переход с претеоретического на теоретический уровень разработки ПЗ, на котором необходимо и возможно создание единой объяснительной концепции.

Основная гипотеза заключалась в том, что в основе защитного поведения лежит не отдельный изолированный механизм, а целостная система ПЗ. В целях верификации гипотезы был проведен теоретический анализ имеющихся исследований по психологической защите в прежде всего области психоанализа. Теоретический анализ продемонстрировал, что психологическая защита не исчерпывается унитарной структурой защитного механизма. Учитывая многозначность и феноменологическую сложность психологической защиты, ее следует рассматривать как системное образование, тесно свя-

занное с другими подсистемами личности. ПЗ – это структурно-функциональная система личности, обеспечивающая реализацию особых форм оценки и поведения, сохраняющих стабильность и гармонию Я-Образ. Соответственно такому пониманию психологической защиты следует рассматривать последнюю в рамках уровневой структуры. Многочисленные эмпирические исследования также подтвердили эту гипотезу:

Изучение ПЗ проводилось в следующих направлениях: онтологическом, феноменологическом, функциональном.

Основной факт, установленный во всех наших исследованиях, это то, что все защитные механизмы имеют между собой тесные корреляционные связи, что подтверждает, что ПЗ имеет системный характер. Единицей анализа ПЗ выступает ЗМ. В системе выявлены иерархические отношения: один или два ЗМ доминируют и образуют комплексы с другими – фоновыми ЗМ. Фенотипически особое положение доминирующих выражается в преобладании поведенческих характеристик, соответствующих этому механизму.

Эмпирическое исследование структурно-функциональной организации ПЗ отражает: компонентный уровень (с элементарным подуровнем), субсистемный уровень, системный уровень, метасистемный уровень.

На элементарном подуровне ПЗ выступает как результат наложения структуры защиты и ее отдельных механизмов на локальную структуру нейродинамики.

Все защитные механизмы (ЗМ) являются регулятивно-моnofункциональными, т.е. направлены на защиту в любых формах (в патологии, в экстремальных ситуациях нормы, в профессиональной деятельности). Механизмы являются интегральными по своему составу и характеризуются свойством системности. Любой механизм, как мы выяснили, имеет в своем составе мотивационную, интерактивную, когнитивную стороны. В общей системе ПЗ отдельные ЗМ объединяются в комплексы, включающие связь нескольких ЗМ в единое структурное образование, обеспечивающее направленность поведения в конкретной стрессовой ситуации. Многочисленные примеры таких комплексов приведены в диссертации. Комплексы характеризуют субсистемный уровень ПЗ. Наличие комплексов свидетельствует о многомерности ПЗ и возможности варьировать поведение при действии различных стрессогенов. Именно благодаря комплексной организации ПЗ реализует основные функции – адаптационную и регулятивную.

Психологическая защита встроена в структуру личности и может принципиально определять тип личности. Эмпирически доказано, что ПЗ выстраивается как барьер, субъектная логико-непроницаемая преграда для неприятных воздействий среды, создавая границы самоорганизации личности. По мере устойчивого воздействия сильных стрессогенов происходит трансформация ситуативной защитной модели поведения в устойчивую личностную форму – «типичный защитный стиль» как направленность личности в целом. Последний факт свидетельствует о метасистемном характере ПЗ. Нами выделено пять типичных защитных стилей: Игнорирующий-нейтрализующий; Интеллектуальный; Романтично-изоляционный; Манипулятивный; Анархичный. Их подробная характеристика приведена в диссертации и автореферате. В процессе генезиса ПЗ происходит трансформация последней по континуумам: асоциальная – социальная; непродуктивная – продуктивная; адаптивная – дезадаптивная; стабильная – ситуативная.

Выявленные общие позиции в анализе психологической защиты были положены в основу рассмотрения данного феномена в профессиональной деятельности. Факт взаимоотношений психологической защиты и профессиональной деятельности подтвержден общностью структуры защиты у представителей одной профессии. (Исследование управленческой деятельности подтвердило, что структуры психологической защиты у руководителей сходны). На основе признания полисистемного функционирования психологической защиты доказано, что адаптационная функция обеспечивается различной структурой психологической защиты в зависимости от деятельности, в которой она проявляется. Внешняя среда в форме профессиональной деятельности принципиально влияет на переупорядочивание ПЗ («профессиональная защита»). Это доказано исследованием структуры психологической защиты у представителей субъект-субъектной (руководители, менеджеры, продавцы, учителя, врачи) и субъект-объектной (рабочие-станочники, программисты, бухгалтера) деятельности. Взаимосвязь психологической защиты с деятельностью выявляется и в динамике системы защиты в процессе профессионализации. Эмпирическая проверка данного утверждения была проведена нами на профессии учителя. Оказалось, что конфигурация профиля защиты одинакова у представителей разных групп профессионализации, что подтверждает факт зависимости ПЗ от деятельности и появления «профессиональной защиты». С другой стороны уровневая представленность профилей изменяется в статистически значимых диапазонах, что свидетельствует о динамике защиты по мере про-

фессионализации. Исследование метасистемного уровня психологической защиты в формировании личности профессионала проводилось на структуре самосознания и направленности. Выявлено, что психологическая защита имеет прямые взаимосвязи с структурой «Я-Образа».

Психологическая защита участвует в формировании представления о себе как профессионале. Онтология психологической защиты (природа автоматизмов) указывает на то, что она должна входить в комплекс регуляторных умений. Возникновение устойчивого состояния защиты влияет на генез формирования профессионала. Исходя из теории принятия профессии субъект, принимая профессиональную задачу на определенном уровне достижений, «корректирует» полученный результат с помощью психологической защиты «включая» ее в желаемый диапазон успешности, в том случае, если результат не совсем его устраивает. Это способствует позитивному мотивационному принятию деятельности.

В результатах проведенных исследований психологической защиты на уровне системной организации личности и профессионала выявился ряд закономерностей. Одной из важнейших закономерностей является деформация иерархической структуры психологической защиты в зависимости от интенсивности субъективной тревоги.

Прослеживаются три основных направления этой деформации.

1. Изменение количества используемых личностью защитных механизмов и соответствующих им моделей поведения. Чем выше тревога, тем меньше активных механизмов включено в структуру защиты. Количество используемых личностью защитных механизмов определяет уровень ее психологического благополучия, адаптированности.

2. Изменение числа связей и их тесноты в структуре психологической защиты. Появление диадных комплексов (когда две защиты связаны только друг с другом).

3. Изменение силы психологической защиты.

Выявлен феномен упрощения защитных моделей в ситуации повышенного стресса. Являясь адаптационно-регулятивной системой, психологическая защита приобретает особенное значение для людей, в силу обстоятельств или своей профессии, нередко попадающих в экстремальные условия, или выполняющих особо опасную и особо ответственную деятельность. В этом случае мы наблюдаем характерную структуру ПЗ. Примером является анализ психологической защиты у профессиональных военных участников боевых действий. Исследование этой специфической формы деятельности подтвердило все выявленные нами закономерности: деструкция защиты, появление диадной организации комплексов, шаблонизация моделей поведения выраженная в устойчивом личностном защитном стиле. Как следствие - нарушение адаптивных отношений при резкой смене условий существования (мирная жизнь).

На основе всего комплекса проведенных исследований сформулирована интегративная концепция психологической защиты, суть которой отражена в следующем.

ПЗ должна быть рассмотрена в рамках системного подхода и трансформационной концепции. Система психологической защиты представляет интегративное образование, включающее уровни: метасистемный (защитная направленность личности в целом), системный (собственно психологическая защита как своего рода паттерн поведения и черта личности по Олпорту), уровень отдельных подсистем или субсистемный уровень (комплексы, диады защитных механизмов), компонентный уровень (элементарная структура механизмов защиты, отдельные механизмы). Следовательно, психологическая защита полифункциональна и многомерна. Системообразующим фактором выступает вектор «тревожность-адаптация». Психологическая защита и свойство (сохранять личностный гомеостаз) и состояние (как форма определенных чувств, сопровождающих включение в фрустрирующую ситуацию: тревоги-спокойствия; уверенности-неуверенности) и процесс (как реализация механизма защиты). В каждом из этих статусов она имеет свое специфическое онтологическое содержание и значение.

УДК 159.9

Суворова Г.А.

ОБ ИНТЕГРАЦИИ КОГНИТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В СТРУКТУРЕ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Рассматриваются операционные механизмы когнитивных (познавательных) способностей, в качестве которых выступают системы когнитивных действия двух уровней интеграции. Обосновывается модель структуры когнитивных способностей на примере основных познавательных функций (мышления, ощущения, восприятия, внимания, памяти, представления, воображения). Поставлен вопрос о взаимосвязи семи когнитивных действий (являющихся выражением когнитивных функций в операционном смысле слова) через взаимосвязь интеллектуальных операций друг с другом.

Ключевые слова: психология, системогенез, интеграция, способности, структура, операционные механизмы, когнитивные действия, познание, интеллектуальные операции.

1. Кратко о когнитивных действиях двух уровней интеграции (при системогенетическом подходе в психологии). О когнитивных действиях двух уровней интеграции в структуре способностей впервые заявил видный ученый-методолог отечественной психологической науки, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор В.Д.Шадриков, создавший одну из ведущих психологических школ современной России [6,7,21]. Под когнитивными (познавательными) действиями первого уровня интеграции он понимает познавательные действия, которые являются конкретным выражением основных мыслительных операций; под познавательными действиями второго уровня интеграции понимает познавательные действия, связанные с решением определенных познавательных задач [16,]. Именно системы познавательных (когнитивных) действий разного уровня интеграции и являются операционными механизмами способностей, с одной стороны. В 2001г. ученый предлагает новую классификацию задач познания [15]. В этой новой классификации задач познания он выделяет две категории задач: первая категория - задачи познания, относящиеся к результату разных видов деятельности, вторая категория - задачи познания, относящиеся к процессу этой деятельности, которые и характеризуют учебные действия. С другой стороны, ученый идет дальше: он выделяет универсальный механизм развития способностей- интеллектуальные операции. В 2007г он разработал новую классификацию интеллектуальных операций и считает, что именно интеллектуальные операции являются обобщенными способами, реализующими мышление и познание [17]. Задачи познания и интеллектуальные операции начали апробироваться в учебном процессе подготовки бакалавров и магистров в МПГУ. Будущие учителя при подготовке к урокам планируют действия и интеллектуальные операции, которые должен осуществить ученик, чтобы выполнить то или иное задание учебника на разных предметах, т.е., выполняют когнитивные действия второго уровня интеграции. Если учебную деятельность ученика развернуть в систему задач познания разного содержания и уровня психологической сложности, то изменение уровня психологической сложности учебных задач (задач познания) в процессе обучения в соответствии с возможностями ученика (его когнитивными способностями) позволяет индивидуализировать процесс формирования психологических механизмов научения. Виды действий ученика, выполняемых с учебным материалом, разнообразны. Освоение нормативной информационной основы учебной деятельности нормально развивающийся ученик начинает с обработки учебного материала, в которой принимают участие все когнитивные функции. В алгоритмах обработки учебной информации заложены определенные (авторами учебников) системы взаимосвязей между когнитивными (познавательными) функциями. Когнитивные функции проявляются в когнитивных (познавательных) действиях. При выполнении учебных заданий у ученика актуализируется целый спектр когнитивных функций, который можно описать через синтез когнитивных действий и интеллектуальных операций. В процессе обучения ученик присваивает себе те структуры связей, которые заложены в заданиях школьных учебников. Здесь и закладываются предпосылки для формирования психологической системы учебной деятельности ученика (подробнее об этом см. [11]).

Следует отметить, что исследования В.Д.Шадрикова и его учеников и коллег в области системогенеза уже давно вошли в золотой фонд отечественной психологической науки. Системогенетическая парадигма в психологии более 40 лет выступает как новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире, как новый этап развития системного подхода в теоретической и прикладной психологии [8,10]. Системогенетический (функционально-генетический) подход прочно завоевал свои позиции по ряду направлений: системогенетический анализ в познании психического; системогенез деятельности педагога, ученика, ребенка и «возвращение деятельностного подхода» в психологию; системогенез способностей и одаренности как одно из направлений в развитии системогенетического подхода в общей психологии и ее прикладных областях; системогенез жизнедеятельности.

В своей новой монографии «Способности и одаренность человека» В.Д.Шадриков обобщил свои исследования по «вечной проблеме способностей и одаренности» [19, с. 9-17] и представил три универсальные модели (модель функциональной психологической системы деятельности [19, с. 40], модель психологической функциональной системы способностей [19, с. 120] и модель функциональной системы деятельности на уровне способностей [19, с.147]), разработанные им в разное время и опубликованные в разных источниках, которые дают основания проводить исследования способностей и одаренности детей и взрослых с единых теоретико-методических позиций. Человек развивается, формируя у себя разные системы деятельности и разные способности [12-13]. Возрастает значение задач по поиску приемов обнаружения операционных механизмов способностей и по созданию портативного перечня методов диагностики когнитивных способностей. Первые шаги в этом направлении сделаны [1] .

2. Кратко о тайне системного подхода и «об интеграции как существенной черте системного подхода» (по В.П.Кузьмину). В.П.Кузьмин в 1982г в статье «Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода» пишет: « В определенном смысле системный подход и есть методологическое средство изучения *интеграции (выделено нами)* , точнее интегрированных объектов и интегральных взаимозависимостей и взаимодействий. Такова действительная тайна системного подхода» [2, с.3]. И дальше он отмечает, что «... анализ интегрального в системном подходе пронизывает все, в том числе весь ход познания, начиная от самого понятия целостности, раскрытия законов образования и структуры целого, до интегрального феномена «кооперация», совокупных системных качеств и общесистемных законов. Именно это и позволяет говорить об интеграции как существенной черте системного подхода» [2, с.4.] Интеграция выступает, по мнению ученого, и как всеобщее интегральное измерение явлений, и как момент и как ступень познания, ведущая к раскрытию общих законов. В связи с этим и целесообразна постановка вопроса об интеграции когнитивных (познавательных) действий в структуре способностей.

3. Кратко об операционных механизмах познавательных способностей.

Теория способностей В.Д.Шадрикова проверена в практике психологического консультирования в образовании. В статье «Деятельностная методология психологического консультирования в образовании» в 2003г я написала: «Снимается таинственность в понимании вопроса развития способностей в учебной деятельности: *синтез познавательных действий* в структуре учебной деятельности, актуализируемой при выполнении учебных задач как объектов познания, выступает, с одной стороны, в качестве операционных механизмов познавательных процессов и способностей, с другой стороны, в качестве операциональных механизмов научения» [5, с.312]. В ряде других исследований познавательные действия рассматриваются уже как учебные, а интеллектуальная задача выступает в качестве средства развития операционных механизмов способностей [9,11,20].

4. О структуре психических функций на примере восприятия, памяти и мышления (по В.Д.Шадрикову). О структуре когнитивных способностей на примере семи познавательных функций (вытекает из теории системогенеза способностей и одаренности).

Как проникнуть в «гигантский полиморфизм способностей» (термин Б.Ф.Ломова) [3]? Первый шаг в этом направлении сделал В.Д.Шадриков, когда в своей статье «О структуре познавательных способностей» в Психологическом журнале [14, с. 46] предложил хорошо известную всем схему структуры познавательных способностей (на примере восприятия, памяти и мышления). Подчеркивая функциональный характер способностей и рассматривая их как «свойства функциональных систем, реализующих конкретную психическую функцию», в своей новой монографии «Неокогнитивная психология» он уточняет это название - «Структура психических функций (на примере восприятия, памяти и мышления)» [18, с.128] и пишет, что «Структура любой познавательной функции включает в себя, кроме собственных операционных и функциональных механизмов, другие психические функции, которые выступают в роли операционных механизмов» (там же). Он обосновал, что каждая способность имеет два вида механизмов- функциональные и операционные, через операционные механизмы осуществляется связь одной способности с другими. (В настоящее время выделен и третий механизм развития способностей).

Еще раньше ученый пишет, что дать характеристику конкретной способности можно только с учетом ее взаимосвязи с другими способностями, он предложил использовать для этого регрессионный анализ. Матрица уравнений регрессии и отражает связь одной способности со всеми остальными [14, с.46].

Можно сделать еще один шаг вперед: рассмотреть структуру когнитивных способностей на примере 7 основных познавательных функций: 1-мышления, 2-ощущения, 3-восприятия, 4- внима-

ния, 5- памяти, 6- представления, 7- воображения (см. рисунок). Рассматриваем только операционные механизмы, т.е., то, чему человек учится (точнее, благодаря чему учится).

Представим на плоскости семь точек (овалов) - это семь наших основных когнитивных способностей. Рассмотрим взаимосвязь мышления с остальными шестью способностями, обозначенными шестью точками (овалами):

- | | | | |
|--|----|----|-----|
| 1) мышление (1) взаимосвязано с ощущениями (2) | (1 | ←→ | 2); |
| 2) мышление (1) взаимосвязано с восприятием (3) | (1 | ←→ | 3); |
| 3) мышление (1) взаимосвязано с вниманием (4) | (1 | ←→ | 4); |
| 4) мышление (1) взаимосвязано с памятью (5) | (1 | ←→ | 5); |
| 5) мышление (1) взаимосвязано с представлением (6) | (1 | ←→ | 6); |
| 6) мышление (1) взаимосвязано с воображением (7) | (1 | ←→ | 7). |

Мышление (1) связано с остальными рассматриваемыми когнитивными способностями 12 взаимосвязями; ощущение (2) - 10 взаимосвязями, восприятие (3) - 8 взаимосвязями, внимание (4) - 6 взаимосвязями, память (5) - 4 взаимосвязями, представление (6) - 2 взаимосвязями. Всего 42 взаимосвязи. Все функции неразрывно связаны. Иерархия способностей подвижна и зависит от места каждой способности в ее структуре (см. рисунок). Мы поставили на вершине мышление, т.к. в мышлении «интегрируются отдельные познавательные способности» [14, с.45], остальные функции поставлены произвольно. Каждая из 7 функций взаимосвязана с 6 другими функциями.

Далее необходимо учесть следующее. Семь основных способностей (на самом деле их больше) необходимо рассмотреть по пяти модальностям: зрительной, слуховой, тактильной, вкусовой, обонятельной. Семь способностей имеют 42 взаимосвязи, умножить на 5 модальностей, получается 210 взаимосвязей. Исследование способностей по одной модальности, например, зрительной памяти, не говорит об уровне развития этой же способности по другой модальности, например, по слуховой памяти. Это эффект парциальности [4], который также необходимо учитывать.

Далее необходимо учесть три характеристики продуктивности по каждой способности, т.е., 42 взаимосвязи умножить на 210 взаимосвязей получается 630 взаимосвязей (или 210 взаимосвязей умножить на три). Взаимосвязь характеризует один из показателей способностей. Закономерна постановка вопроса о вычислении коэффициентов интеграции способностей у отдельно взятого ученика.

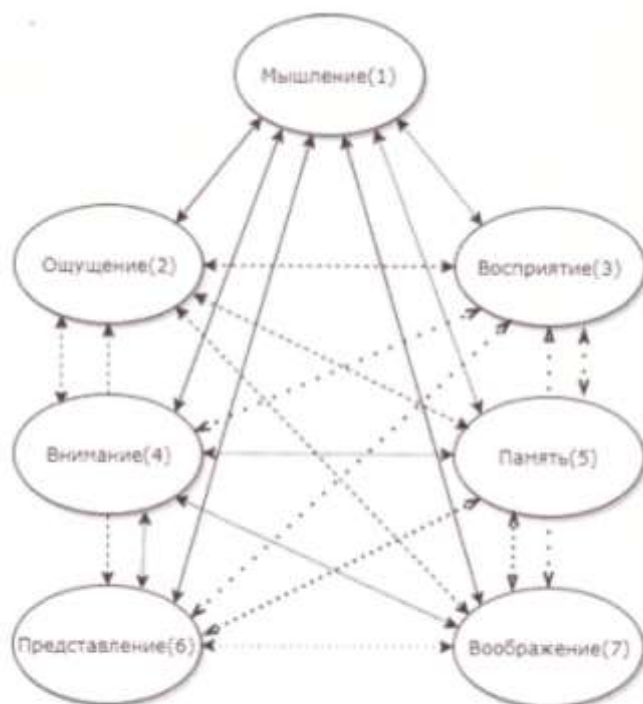


Рисунок. Структура когнитивных способностей на примере семи познавательных функций: 1 - мышление, 2 - ощущение, 3 - восприятие, 4 - внимание, 5 - память, 6 - представление, 7 - воображение

Таким образом, мы сделали попытку проникнуть в «гигантский полиморфизм способностей» одного человека (ученика).

Библиографический список

1. Диагностика познавательных способностей : Методики и тесты: Учебное пособие.- М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009.- 533с.
2. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода (окончание). //Психологический журнал. Том 3, № 4, 1982, с. 3-12.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
4. Мухина С.Е. Парциальность познавательных способностей младших школьников (на примере зрительной и слуховой модальностей) : Автореф. Дис....канд. психол. наук. М., 2001.
5. Суворова Г.А. Деятельностная методология психологического консультирования в образовании // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности : Материалы Российской научно-практической конференции . 8-10октября 2003г., г Ярославль : издательство «Аверс Пресс», 2003.360с. С.302-312.
6. Суворова Г. А. Системогенез деятельности и способностей человека как направление исследований в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова. – Москва : ПЕР СЭ, 2009 . – 35 с.
7. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии. / «Преподаватель XXIвек». - 2010.- часть 1, № 2 - с. 112-129.
8. Суворова Г.А. Системогенетическая парадигма в психологии - новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире.// Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции , г. Ярославль, 19-21 мая 2011г. [Текст] : В 3ч. Ч.1. / Отв. ред. А.В.Карпов, ЯрГУ им. П.Г. Демидова; Российский фонд фундаментальных исследований. - Ярославль: ЯрГУ им. П.Г.Демидова, 2011.-656с. С.165-168.
9. Суворова Г.А. Интеллектуальная задача как средство развития способностей /V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т.3.- М.: Российское Психологическое Общество, 2012. Научные материалы. Т.3.Развитие способностей в учебной и профессиональной деятельности, с. 263-264.
10. VII Международная НПК «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» 2015 http://yspu.org/images/e/ed/Системогенез_2015_Часть_1.pdfhttp://yspu.org/images/e/ec/05_Суворова_Г.А._Пленарный_доклад_2015.pdf Системогенетическая парадигма в психологии.
11. Суворова Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма : Монография / Г. А. Суворова. 2-е изд., перераб. и доп . Москва : МПГУ, 2015 . – 416 с.
12. Суворова Г.А. Современный этап в разработке проблемы психологии способностей человека: системогенетическое направление.// Всероссийская конференция с международным участием « От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сбор-ник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 1/ отв.ред .Богоявленская Д.Б.М.:Когито-Центр, 2015, 492с. С 252-254 .
13. Суворова Г.А. О новом этапе в разработке проблем психологии способностей и интеллекта человека //Материалы 5-ой Международная конференция «Психология индивидуальности», Москва, 9-11 декабря 2015г, НИУ ВШЭ//V Международная научная конференция «Психология индивидуальности». Сборник материалов /Составитель А.С.Елисеенко.-М.: Литературное агенство «Университетская книга», 2015.с.559-561.
14. Шадриков В.Д.О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985.Т.6. № 3.-С.38-46.
15. Шадриков В.Д. Цель учебной деятельности. М.:МОСУ, 2001.
16. Шадриков В.Д. Развитие познавательных способностей. Научно-практический журнал «Одаренный ребенок» . 2004г., № 5, с. 6-12.
17. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. - М.: Университетская книга, Логос, 2006г. 108с.
18. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология: монография / В.Д.Шадриков- М.: Университетская книга, 2017.-368с.
19. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека: Монография.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.-274с.
20. Suvorova, G. Intellectual Task as a Means of Development of Skills . /Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 86, 10 October 2013, Pages 563–567. V Congress of the Russian Psychological Society 14-18 February (Moscow).
21. Galina Suvorova, Tatyana Baranovskaya. SYSTEM GENESIS APPROACH IN PSYCHOLOGY/ Jornal of Language and Education (National Research University Higher School of Economies), Volume 2,

КРЕАТИВНОСТЬ, ИНТЕЛЛЕКТ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ И ВЗАИМОПОСРЕДОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена описанию и раскрытию методологических противоречий, связанных с соотношением интеллекта, креативности и параметров самоактуализации личности, а также некоторых аспектов их взаимоопосредования. Приводятся литературные данные, свидетельствующие о неоднозначности как исходных теоретических предпосылок, так и обнаруженных в ходе эмпирических исследований взаимосвязей между параметрами креативности и интеллекта. Данные предпринятого пилотного исследования позволили сделать выводы об отсутствии линейных и наличии перекрестных корреляций между вербальным и невербальным компонентами интеллекта и креативности, а также о неоднозначном характере их взаимосвязи с параметрами самоактуализации.

Ключевые слова: креативность, интеллект, самоактуализация, взаимосвязь.

Вопрос о соотношении интеллекта и творческих способностей, а также специфики проявления данной связи в зависимости от той или иной третьей переменной (мотивация, личностные черты и особенности, ценностно-смысловые ориентации и т.п.), является для психологии уже традиционным и вместе с тем до сих пор неразрешимым.

Естественнонаучная парадигма, представленная когнитивным и психофизиологическим подходами, и все больше заявляющая свои права на изучение интеллектуальных процессов и креативности, очевидно обнаруживает ряд, как новых возможностей, так и ограничений. Данные ограничения связаны как с необходимостью постоянного уточнения предмета исследования, так и с рядом частных методологических проблем, к примеру, с проблемой согласования метрики психофизиологического и психодиагностического инструментария и т.п.

Психометрический подход к креативности (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, С. Медник и др.) нашел свое выражение в поиске характера и вариантов взаимосвязи различных её структурных компонентов с соответствующими компонентами интеллекта, и во многом стал сводиться к известной теории «интеллектуального порога» Е. Торренса: до определенной величины (IQ ниже 120 единиц), интеллект и креативность образуют единый фактор, а их развитие носит синхронный характер, а вот после преодоления данного порога креативность становится независимой величиной [1; 3; 4].

Ряд исследователей [11; 12] указывают, что связь креативности и интеллекта может быть опосредована механизмами общего когнитивного контроля, необходимого для конечного принятия решения.

Развитие деятельностного подхода в части исследования проблем креативности привело к тому, что сами понятия креативности и интеллекта стали практически взаимозаменяемыми. Так, к примеру, Н. С. Лейтес [6] говорит о творческих способностях как о проявлении высокого уровня интеллекта, а М. А. Холодная [9] рассматривает креативность как особый тип интеллектуальных способностей.

Вместе с тем, В. С. Юркевич [10] установил, что высокий интеллект, часто являющийся условием проявления творческих способностей и одаренности в детстве, не гарантирует её проявления во взрослом возрасте. Более того, высокий интеллект может во взрослом возрасте вступать в обратную взаимосвязь с креативностью.

Строго говоря, обсуждение проблемы соотношения интеллекта и креативности обладает высокой энтропийностью: от известной позиции ученых, полагавших, что креативности как самостоятельного феномена не существует, и мы можем говорить лишь о некоем конгломерате интеллектуальной активности, мотивации, ценностей, личностных черт (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу), до признания креативности самостоятельным фактором и процессом, так или иначе вступающим во взаимодействие с интеллектом (Дж. Гилфорд, С. Медник, Я. А. Пономарев, Е. Торренс и др.).

В последнее время исследователи, получая противоречивые данные, апеллируют к теории

специфических условий, изменяющих характер отношений между креативностью и интеллектуальными процессами [5]. Данными условиями могут становиться как внутренние ресурсы креативности и интеллекта, так и глубинные личностные процессы, опосредующие их развитие, в частности, такой процесс как самоактуализация.

Самоактуализация, уже традиционно определяемая как стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, заключается, по сути, в обретении личностью тех вершин развития, которые недостижимы без участия творческого «Я», без проявления человеком своего креативного начала [2]. Учитывая сложность и противоречивость взаимосвязей между креативностью и интеллектом, можно предположить, что интеллект в процессе самоактуализации либо не задействован вообще, либо только в части его вербальной составляющей.

Однако признание большинством исследователей самого факта наличия взаимосвязи позволяет в некоторой степени преодолевать противоречия по поводу её характера.

В проведенном нами пилотном исследовании, посвященном изучению специфики взаимосвязей в триаде феноменов «креативность - интеллект - самоактуализация», были использованы следующие методики: для оценки вербальной креативности - «Когнитивный синтез» [7] «Необычное использование предмета» Дж. Гилфорда; для диагностики невербальной креативности - тест «Круги» Э. Торренса [8]; для исследования интеллектуальных способностей - 2, 3, 7, 8 субтесты теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра и прогрессивные матрицы Дж. Равена; для диагностики самоактуализации - «САМОАЛ» (А.В. Лазукин, адаптация Н.Ф. Калина).

Выборку составили 45 студентов младших курсов НГТУ – участников экспериментальной программы развития одаренности «Школа талантов».

По исследуемым параметрам показатели в выборке распределились следующим образом. По уровню интеллекта по обоим методикам показатели сосредоточены в зоне средних значений и колеблются в пределах 100 баллов. Показатели креативности, как вербальной, так и невербальной, также находятся в зоне средних, хотя разброс значений достаточно велик (см. табл. 1), что обуславливает высокую вариативность некоторых показателей (в частности, невербальной креативности).

Таблица 1

Основные статистики по тестам креативности

	Среднее	Медиана	Мода	Min	Max	Станд. откл.
Вербальная креативность						
Беглость (тест «Когнитивный синтез»)	7,1	6,0	5	3,0	16	3,2
Оригинальность (тест «Когнитивный синтез»)	2,5	2,0	1	0,0	7	1,9
Беглость (тест «Необычное использование предмета»)	8,5	9,0	3	4,0	13	2,0
Гибкость (тест «Необычное использование предмета»)	4,1	4,0	5	1,0	7	1,4
Оригинальность («Необычное использование предмета»)	1,8	1,3	2	0,5	5	1,1
Невербальная креативность						
Беглость (тест «Круги»)	5,5	3,0	1	0,0	20	5,1
Гибкость (тест «Круги»)	9,0	7,5	3	3,0	21	6,2
Оригинальность («Круги»)	7,7	5,0	5	0,0	35	8,8

При исследовании уровня самоактуализации выявлено, что показатели по шкалам попадают в интервал средних значений, вместе с тем по параметрам «Ориентация во времени», «Ценности», «Креативность» отмечаются показатели выше среднего. Таким образом, наиболее выраженными в данной выборке оказались способности ценить жизнь «здесь и сейчас», жить в настоящем с опорой на ценности самоактуализирующейся личности.

Поскольку целью нашего исследования было выявление того, является ли стремление к самоактуализации тем специфичным фактором, который связывает между собой интеллектуальные способности и креативность у студентов, стремящихся развивать свой творческий потенциал, корреляционный анализ был посвящен изучению связей между уровнем интеллекта, креативностью и выраженностью самоактуализации.

При исследовании связей между интеллектом и креативностью были получены достаточно противоречивые показатели. Положительные связи обнаружены между уровнем вербального интеллекта и тремя компонентами креативности - вербальной гибкостью, невербальной беглостью и ори-

гинальностью (см. табл. 2). При этом вербальная гибкость, оказалась отрицательно связана с уровнем IQ по тесту Равена. Обратная взаимосвязь уровня IQ по тесту Равена выявлена также со всеми компонентами невербальной креативности - беглостью, гибкостью и оригинальностью (см. табл. 3).

Таблица 2

Взаимосвязи вербального интеллекта с характеристиками креативности ($p < 0,5$)

	Вербальный интеллект («Исключение слов» по тесту Амтхауэра)
Вербальная гибкость (тест «Необычное использование предмета»)	0,60
Невербальная беглость (тест «Круги»)	0,39
Невербальная оригинальность (тест «Круги»)	0,52

Таблица 3

Взаимосвязи IQ по тесту Равена с характеристиками креативности ($p < 0,5$)

	IQ (по тесту Равена)
Вербальная гибкость (тест «Необычное использование предмета»)	- 0,44
Невербальная беглость (тест «Круги»)	- 0,47
Невербальная гибкость (тест «Круги»)	- 0,48
Невербальная оригинальность (тест «Круги»)	- 0,58

Парадоксальным выглядит то, что невербальная креативность как готовность к созданию нового, необычного образно-графического продукта оказывается тем ниже, чем выше способность находить разного рода закономерности, отталкиваясь от стимульного материала в виде абстрактных геометрических, т.е. образно-графических фигур, с рисунком, организованным по определенному закону.

Не совсем ожидаемыми получились и результаты корреляционного анализа параметров креативности и интеллекта с характеристиками самоактуализации. Между выраженностью самоактуализации и уровнем интеллекта связей не обнаружено вообще. Между некоторыми параметрами самоактуализации и креативности взаимосвязи выявлены, но они немногочисленны и носят противоречивый характер (см. табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязи характеристик самоактуализации с параметрами креативности ($p < 0,5$)

	Беглость (тест «Когнитивный синтез»)	Оригинальность (тест «Когнитивный синтез»)	Гибкость (тест «Необычное использование предмета»)	Гибкость (тест «Круги»)
Потребность в познании	-	-	0,41	-
Спонтанность	- 0,34	- 0,38	-	-
Аутосимпатия	- 0,48	- 0,33	-	-
Взгляд на природу человека	-	-	-	- 0,34

Вербальная гибкость как способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса, оказалась единственной характеристикой, имеющей прямую связь с таким свойством самоактуализирующейся личности как потребность в познании. В то же время, невербальная гибкость отрицательно коррелирует с показателями по шкале «Взгляд на природу человека». И если первая из описанных связей логична, то вторая отражает явное противоречие: чем более выражена способность продуцировать разные зрительные образы, легко переходя от одной категории объектов к другой, тем менее гибкими оказываются взгляды на сложную природу человека, сочетающую и добро, и зло, и тем меньше выражены естественная симпатия и доверие к людям, непредвзятость, доброжелательность.

Вербальная беглость как способность к продуцированию большого числа идей и вербальная оригинальность как способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отрицательно связаны со спонтанностью, а также с аутосимпатией.

Проведенное исследование показало, что между креативностью, интеллектом и самоактуализацией существует противоречивая структура связей.

Взаимосвязи психометрической креативности и психометрического интеллекта позволяют сделать вывод о том, что развитая интеллектуальная способность к понятийной абстракции, как составляющая вербального интеллекта, соотносится с развитой невербальной креативностью, в то время как пространственное мышление либо не связано с невербальной креативностью (по тесту Амтхауэра), либо «конкурирует» с ней (по тесту Равена).

Отсутствие взаимосвязей между параметрами самоактуализации и уровнем интеллекта, подтверждает выдвинутое выше предположение о том, что интеллект в процессе самоактуализации не задействован. А характер взаимосвязей параметров самоактуализации и креативности скорее противоречит идее о том, что обретение личностью вершин своего развития недостижимо без участия творческого «Я», без проявления человеком своего креативного начала. Обнаружена только одна положительная корреляция между потребностью в познании, и гибкостью. Остальные немногочисленные связи оказались отрицательными. Возможно, это связано с особенностью выборки, в которой, с одной стороны, показатели креативности средние, но разброс значений велик, а с другой стороны, у респондентов ярко выражено стремление к творческой деятельности.

Учитывая то, что результаты пилотного исследования оказались довольно противоречивыми, выявленные особенности взаимосвязей нуждаются в дальнейшем уточнении с выделением групп с разным сочетанием исследуемых характеристик.

Библиографический список

1. Богоявленская Д. Б. Парадоксы современной психологии творчества // Международный конгресс по креативности и психологии искусства. Пермь: 2005. С.50-52.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
3. Воронин А.Н. Взаимовлияние интеллекта и креативности в ситуациях межличностного взаимодействия // Современные исследования творчества: к 90-летию Я.А.Пономарева. Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры; М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 191-219.
4. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М.: Наука, 1994. 335 с.
5. Кабанов В. С. Новые свидетельства о взаимосвязях креативного мышления и психометрического интеллекта // Наследие Я.А.Пономарева и современные исследования: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции (27-29 сентября 2010 года, Пермь). Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры; М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 85-89.
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие: Для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2000. 318 с.
7. Разумникова О. М. Способы определения креативности. Методические материалы по психологии. Новосибирск: НГТУ, 2002. 35 с.
8. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 44 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
10. Юркевич В.С. Одаренный ребенок иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 2000. 136 с.
11. Batey M.D., Furnham A.F. Creativity, intelligence and personality: A critical review of the scattered literature // *Genetic, Soc. General Psychol.*, 2006, V.132, 355–429.
12. Razumnikova O.M., General and individual characteristics of the activity of the brain in creative thinking. *Creativity: From Biological Foundations to Social and Cultural Phenomena*, 2011. pp. 67-109.

УДК 159.9

Толочек В.А.

«ГОРИЗОНТАЛЬНАЯ» И «ВЕРТИКАЛЬНАЯ» ЭВОЛЮЦИЯ ФЕНОМЕНА СПОСОБНОСТИ: ДВА «ИЗМЕРЕНИЯ»

Аннотация. Обсуждается проблема способностей и одаренности как разные проявления единого феномена. Качественные преобразования и разные проявления «горизонтальной» эволюции феномена

способности могут быть представлены как континуум следующих проявлений: Задатки → Способности → Специальные способности → Профессиональные способности → Профессионально важные качества (ПВК) → Компетенции →...

Качественные преобразования и разные проявления «вертикальной» эволюции феномена могут быть представлены как ряд последовательных преобразований: ...Задатки → Способности (способы действий, операции) → Одаренность (действия) → Талант (деятельность в целом) → Гениальность (профессиональная сфера, фрагменты культуры, историческая эпоха)

Ключевые слова: способности, одаренность, эволюция феномена, ряды преобразований, разные проявления.

Введение. В конце XX ст. *одаренность* понималась уже не только лишь как высокий уровень развития отдельных способностей и их комплексов, но как системное качество, как особая организация когнитивных и личностных свойств человека [1; 3; 9; 13; 14; др.]. В конце XX ст. имело место переосмысление и феномена *способности*. Они уже понимались не только лишь как имеющие ту или иную собственную (внутреннюю) структуру, но и как тесно сплетенные с условиями социальной среды, методами и средствами обучения, во многом определяемые социальными ролями другого (педагога, наставника, тренера и пр.) [1; 3; 10; 13; др.]. *Способности* стали рассматривать как психическое образование, имеющие иерархическую организацию, в которой, например, можно выделять и высшие регуляторные уровни – мета-способности [2; др.]. Если на протяжении XX ст. ученые и педагоги активно обсуждали вопросы методов обучения, форм организации обучения, то на рубеже XX-XXI ст. ученые и практики проблему способностей и одаренности все более последовательно стали связывать с активной государственной политикой в сфере образования [13; 14; 15; др.]. Очевидно, что изучение столь сложных психических образований, как *способности* и *одаренность*, имеющие столь высокую социальную значимость, будет сохранять свою научную и прикладную актуальность и в обозримом будущем; что исследования в этой области будут оставаться приоритетными во многих отношениях; что разные научные подходы (разные концепции, конкурирующие гипотезы) будут оставаться необходимым условием, способствующим дальнейшему познанию этой действительности. *Цель* настоящего исследования – выявление и изучение общих закономерностей эволюции феномена способности. *Методы:* историко-теоретический анализ; моделирование возможных траекторий эволюции феномена способности.

«Горизонтальная» эволюция феномена способности. Обращаясь к изучению феномена способности (и с ними сопряженных – *одаренности, таланта, гениальности*)* в последней четверти XX ст., можно обратить внимание на устойчивое выделение учеными нескольких основных (базовых, ключевых) условий устойчивого развития способностей (и с ними сопряженных феноменов): ближайшего социального окружения (отношений с родителями, сверстниками, педагогами); системы среднего образования; системы высшего образования, системы государственной поддержки одаренных молодых людей. (Роль наследственности давно убедительно утверждена, общепризнана и в нашей работе не оспаривается и не рассматривается). Среди множества обстоятельно изученных условий развития способностей (и с ними сопряженных феноменов) обратим внимание на типовую организацию социальной среды, в которую в разном возрасте «погружен» человек, в которой он проявляет разные формы своей активности (в т.ч., познавательной, преобразующей, коммуникативной, исполнительской и др.), на качественные различия взаимодействий людей в разных социальных средах (группах, институтах).

Обобщая ключевые характеристики обсуждаемы феноменов*, можно констатировать, что периодически изменяющиеся условия типичной социальной среды (окружения), с одной стороны, создают своеобразные социальные ситуации для развития и проявления способностей (и с ними сопряженных феноменов), с другой – предъявляют разные требования к их проявлению, создают разную меру «напряженности» социальных взаимодействий людей (как субъектов, как личностей). Множество проявлений феномена способностей (и с ними сопряженных феноменов) могут представлять собой эволюционные ряды. Ряд таких «горизонтальных» преобразований можно представить как континуум разных проявлений: *Задатки → Способности → Специальные способности → Профессиональные способности → Профессионально важные качества (ПВК) → Компетенции →...* [11].

* - **Примечание:** Если за основу представлений о содержании стадий эволюции феномена взять наиболее выверенные дефиниции, наиболее согласованные и признанные в профессиональном сообществе – представленные в словарях определения научных понятий, то можно констатировать следующее: *Способности* есть индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями осуществления определенного рода деятельности; они не сводятся к имеющимся

у индивида знаниям, умениям, навыкам; обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. *Одаренность* – качественное своеобразие сочетания способностей, обуславливающее диапазон интеллектуальных и пр. возможностей человека; представляет собой основу развития способностей и, в свою очередь, во многом является результатов развития специальных способностей; определенная структура одаренности позволяет компенсировать недостатки определенных способностей за счет преимущественного развития других. *Талант* – совокупность способностей (одаренность), позволяющая получить продукт деятельности, который отличается новизной, оригинальностью, высоким совершенством и общественной значимостью; для развития таланта важно значение работоспособности и трудолюбия; талант в каждом случае бывает особым, присущим именно данной личности. *Гениальность* – высшая стадия творческих проявлений личности, выражающаяся в творчестве, имеющем историческое значение для общества, составляющие эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Для гения характерны творческая продуктивность, овладение культурным наследием прошлого и вместе с тем решительное преодоление устаревших норм и традиций. [7; 8; 12].

«Вертикальная» эволюция феномена способности. Представленный выше ряд преобразований назовем линией «горизонтальной» эволюции феномена, предполагающей соответствующие его «измерения» (систему координат оценки). Очевидно, что можно выделять и другие линии эволюции феномена, в том числе – «вертикальной», предполагающей свои особые «измерения» (систему координат оценки). В ряду последовательного развития (*задатки – способности – одаренность – талант – гениальность*) нельзя не видеть все более полную и глубокую интеграцию всех уровней психической организации человека, в т.ч., выделяемых в «вершинной» психологии как ценностные ориентации, смысловые сферы, мировоззрение; как инструментальные качества личности – метаспособности, стратегии совладания, саморегуляции и пр. О биологической обусловленности специалисты упоминают лишь в отношении задатков и способностей. В последующей «горизонтальной» эволюции феномена важную роль играют актуализируемые условия среды; тем более, в последующей «вертикальной» эволюции всеми специалистами подчеркивается фактор интеграции личностных новообразований, ее высших уровней, отражающих широту связей личности с миром.

Обобщая материал разных литературных источников мы констатируем, что *способности* можно соотносить с успешным выбором субъектом более эффективных, более соответствующих его индивидуальности операционального состава действий, способов действий (согласно концепции «единиц» деятельности по А.Н.Леонтьеву); *одаренность* – с масштабом «действий»; *талант* – с масштабом «деятельности» в целом; *гениальность* – со сферой деятельности, фрагментом культуры. Иначе можно сказать, что способности есть те качества человека, которые проявляются в отдельных видах его деятельности; одаренность – более широко, в отношении совокупности близких, сходных видов деятельности; талант – в отношении спектра деятельности, в профессии в целом (об одаренности говорят лишь в отношении социально значимых видов деятельности); гениальность – в отношении совокупности сфер деятельности, культуры, исторической эпохи. При таком понимании мы получаем ряд последовательных преобразований: ...*Задатки* → *Способности (способы действий, операции)* → *Одаренность (действия)* → *Талант (деятельность в целом)* → *Гениальность (профессиональная сфера, фрагменты культуры, историческая эпоха)*

Многообразие проявления феноменов способности и одаренность. В коллективной работе ведущих отечественных специалистов – Д.Б.Богоявленской, В.Н.Дружинина, В.Д.Шадрикова и др., - [9] были выделены и обобщены наиболее важные аспекты проблемы одаренности. Обращаясь к этой коллективной работе, выделим следующие фрагменты, важные для понимания рассматриваемого феномена. Концептуально специалисты различают «...два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности...» [9, с. 12]. «*Инструментальный* аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: 1) Наличие специфических стратегий деятельности. ...2) Сформированность качественно своеобразного стиля деятельности ...[там же, с. 13]... 3) Особый тип организации знаний...4) Своеобразный тип обучаемости...» [там же, с. 14]. «*Мотивационный* аспект поведения одаренного ребенка может быть описан следующими признаками: 1) Повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цвету, техническим устройствам, растениям и т.д.) либо определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся ... переживанием чувства удовольствия. 2) Повышенная познавательная потребность.... 3) Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезмерно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то

или иное дело. ...4) Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов. 5) Высокая требовательность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству» [там же, с. 15-16].

Для описания разных проявлений одаренности предлагается пять критериев: «... 1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики. ... 2. Степень сформированности 3. Форма проявлений 4. Широта проявлений в различных видах деятельности ... Важнейшие аспекты общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция. 5. Особенности возрастного развития....» [9, с. 25-26]. Отдельными факторами успешности развития отечественными специалистами признаются *особенности личности одаренного ребенка* (где различаются одаренность с гармоничным и дисгармоничным типом развития); *роль семьи; взаимоотношения со сверстниками и педагогами* [9].

Заключение. Подводя итоги рассмотрения проблемы способностей и одаренности предложим следующие обобщения: 1) Имеют место разные «линии» («вектора», «траектории») возрастного созревания феноменов. 2) На разных возрастных стадиях имеет место разная мера интеграции с определенными условиями социальной среды. 3) Разные социальные условия выступают как поддерживающие/ разрушающие последовательное развитие и стабильное функционирование [1; 2; 3; 6; 13; 14; др.]. 4) Разные возрастные зоны более или менее устойчивого развития и функционирования. 5) Разные проявления феномена, зафиксированные в разных научных понятиях, предполагающие разные «измерения» (описания, системы координат измерения и оценки), что указывает на необходимость упорядочения понятийного аппарата, фиксирующего разные проявления феномена; представляющего его разные проявления и разные аспекты в разных дефинициях [4; 5; 15; др.].

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология способностей. Избранные труды // Отв. ред. А.Л.Журавлев, М.А.Холодная, В.Д.Шадриков.- М.: Изд-во «институт психологии РАН», 2007.
2. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т.2. Структурная организация.- М.: РАО, 2015.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления.- М.: ИНФРА-М, 2017.
4. Куликов Л.В. Общенаучные категории в отечественной психологии.- СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2013.
5. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: История и современность: монография / В.А. Мазиллов. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017.
6. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. - Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013.
7. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.- М.: Педагогика, 1983.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд.- М.: Политиздат, 1990.
9. Рабочая концепция одаренности.- 2-е изд. расш. и перераб.- М., 2003.
10. Толочек В.А., Н. А. Тимашкова Н.А., Денисова В.Г.. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения //Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. № 1. 2014. С. 16 – 32.
11. Толочек В.А. Человек как субъект в континууме «задатки – компетенции» //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. вып. 1 (25). С. 16-25.
12. Человек. Философско-энциклопедический словарь.- М.: Смысл, 2000.
13. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности.- М.: Изд-во «институт психологии РАН», 2011.
14. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
15. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека.- М.: Изд-во «институт психологии РАН», 2013.

УДК 158.928

Фисенко А.А.
Самсонова О.П.

ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. Проблема диагностики и развития способностей одаренных детей рассматривается на

примере отечественных исследований. Раскрыты особенности диагностики, данной категории детей на предмет их способностей. Кроме этого перечислены социально-психологические условия и факторы становления и развития способностей одаренных детей. Рассмотрена теоретическая модель по развитию способностей одаренных детей. Установлена последовательность и закономерность действий при диагностике и развитии способностей одаренных детей.

Ключевые слова: диагностика способностей, развитие способностей, одаренные дети, социально-психологические условия.

На современном этапе развития педагогики и психологии проблема выявления и развития способностей одаренных детей не теряет своей актуальности. Наш социум в стадии своего развития в данный промежуток времени все больше нуждается в активных людях с неординарными способностями. Благодаря таким людям, а также их нестандартным подходам к решению различных задач происходит развитие государства как с экономической, так и с социальной стороны. Такой результат достигается за счет интеллектуальных и творческих способностей одаренных людей. В связи с этим выявление и развитие способностей одаренных детей становится актуальной и приоритетной задачей любого развитого государства. Таким образом остро встает вопрос диагностики одаренных детей, с целью выявления и развития их способностей.

В своих исследованиях Е.А. Селиванова раскрывала особенности диагностики, данной категории детей, а также условия для ее успешной реализации. При диагностике одаренных детей необходимо учитывать немаловажные факторы, влияющие на формирование способностей, а именно потенциальные возможности ребенка к саморазвитию, попытки реализации своего потенциала в каких-либо видах практической деятельности, а также уровень развития способностей с учетом возраста. Квалификационную помощь в диагностике одаренности детей должен оказывать психолог образовательного учреждения. Психолог проводит комплексную диагностику, используя при этом методы наблюдения, анкетирования, беседы, тестирования. Однако по мнению Е.А. Селивановой при нехватке квалифицированных специалистов задача по выявлению одаренных детей возлагается на педагогов. Таким образом у педагога должна существовать программа диагностики одаренных детей, которая была бы составлена в соответствии с его профессиональной квалификацией. В своем исследовании автор приводит педагогическую диагностику творческих способностей, в которой присутствуют шесть шкал каждая из которых в свою очередь делится на несколько подпунктов. Педагогу необходимо заполнить критерии соответствующие исследуемым детям. Шесть шкал представляют собой типы способностей: учебные характеристики, особенности деятельности, чувство юмора, мотивация, абстрактное мышление и чувствительность. После заполнения идет подсчет баллов и выделяются пять уровней одаренности детей. Причем развивать способности детей рекомендуется именно тех, которые заняли высокий и выше среднего уровни. Хотя на наш взгляд не следует оставлять без внимания детей, которые заняли средний, ниже среднего и низкий уровни. Таким образом автор представил собственную методику, позволяющую педагогу провести экспресс-диагностику способностей детей, для выявления среди них одаренных [5; с. 55].

После выявления одаренных детей перед специалистами стоит задача развивать их способности. Г.И. Вергелес в своем исследовании рассматривала данную проблематику и установила, что необходимо рассматривать каждую творческую способность, а именно вариативность, гипотетичность, импровизацию и перенос. Включая в каждую из творческих способностей эмоциональные, поведенческие и когнитивные компоненты можно добиться развитие любой из этих способностей во взаимосвязи с остальными. Оптимизация процесса целенаправленного развития общих творческих способностей происходит после учета факторов определяющих дальнейшую работу. Творческие способности подразделяют на виды деятельности такие как художественная, исследовательская и техническая, кроме этого важным фактором является не только вид деятельности, но и пол, возраст, условия обучения, а также личные качества и характеристики личности ребенка [1; с. 16-17].

Однако следует учитывать, что для развития способностей одаренных детей необходима не только целенаправленная работа в этом направлении, но и особые социально-психологические условия и факторы. Одним из примеров можно считать возрастную категорию детей. С точки зрения психологии, младший школьный и дошкольный возраст является самым актуальным возрастным диапазоном для развития способностей одаренных детей. В первую очередь это связано с тем, что именно в этом возрасте у детей проявляется желание активно познавать мир. Кроме этого по мнению О.А. Григорьевой и Д.В. Зайцева развитие способностей одаренных детей возможно при наличии множества условий. Одним из таких условий является поощрение ребенка взрослым. Любое стремление ребенка к творчеству должно поощряться взрослыми из ближайшего окружения. Кроме того, интеллектуальное развитие детей необходимо чередовать с физическим. Ещё одним из необходимых условий является комплексная окружающая среда, направленная на развитие. По мимо этого следует давать ребенку самостоятельно определяться с видом деятельности, а также самостоятельно решать сложные задачи, стоящие перед ним. Все вышеперечисленные условия должны подкрепляться стабильной и

комфортной психоэмоциональной обстановкой, в которой ребенок развивается. Отмечается, что не смотря на большое значение вышеупомянутых условий, их недостаточно для развития высоких возможностей и способностей одаренных детей. Для этого подключается целенаправленная работа по развитию потенциала одаренных детей. Примером может служить вовлечение одаренных детей в различные виды деятельности, такие как соревнования, конкурсы, олимпиады и так далее, в которых они смогут продемонстрировать и отточить свои способности и навыки. В заключении своего исследования авторы считают, что важнейшими факторами развития потенциальных возможностей одаренных детей являются условия их развития в семье и в образовательном учреждении, а также посещение специальных развивающих занятий [3; с. 84-89].

В свою очередь Н.В. Маркина выделяет такие важные психологические факторы как самооценка, состояние психологического климата, в котором находится ребенок, социальное положение ребенка в системе межличностных отношений. В своем экспериментальном исследовании Н.В. Маркина получила подтверждение своего предположения о влиянии стиля педагогического взаимодействия на развитие способностей одаренных детей [4; с. 97]. Таким образом проведя диагностику и изучив все условия и факторы, влияющие на развитие способностей одаренных детей можно приступать к непосредственной работе по развитию этих способностей. Теоретическую модель развития способностей одаренных детей представила в своей работе Т.С. Гвоздкова. Задачами предложенной модели являются следующие направления: обеспечение условий по формированию личностных качеств одаренных детей, создание единого образовательного пространства, а также организация работы по совершенствованию практической деятельности. Согласно данной модели автор предлагает делить развитие способностей одаренных детей на три этапа: начальный, процессуальный и результативный. Формы и методы педагогической деятельности в развитии способностей одаренных детей группируются согласно целям каждого из воздействий. В результате получается четыре направления работы педагога: организационное, дидактическое, развивающие и воспитательное направление. При этом в педагогическую деятельность должны быть включены воздействия, формирующие следующие компоненты способностей: мотивационные, креативные и волевые. В результате комплекс педагогических воздействий формируют представленную модель развития способностей одаренных детей [2; с. 48-51].

Таким образом рассматриваемые нами отечественные исследования подтверждают актуальность диагностики и развития способностей одаренных детей. В результате теоретический анализ данной проблематики позволил установить последовательность и закономерность действий при диагностике и развитии способностей одаренных детей.

Библиографический список

1. Вергелес Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №100. С. 7-18.
2. Гвоздкова Т.С. Модель развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. №4. С. 48-52.
3. Григорьева О.А., Зайцев Д.В. Социальные условия развития творческих способностей детей. Вестник ВУиТ. 2010. №4. С. 85-89.
4. Маркина Н.В. Социально-психологические факторы развития творческих способностей учащихся. Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2012. №6 (265). С. 96-102.
5. Селиванова Е.А. Психолого-педагогическая диагностика творческих способностей личности. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. №1 (6). С. 54-58.

УДК 159.95

Холодная М.А.

ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Ведущую роль в развитии индивидуального интеллекта, выступающего в качестве основы интеллектуальной одаренности, играют понятийные (семантические, категориальные, концепту-

альные) способности. **Учет уровня сформированности понятийных способностей особенно важен при идентификации интеллектуальной одаренности. Высокий IQ детей и подростков может быть сопряжен с дефицитом понятийных способностей, что объясняет эффект инверсии в развитии одаренности от детства к взрослости.**

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальная одаренность, понятийные способности, высокий IQ, концептуальная модель.

До сих пор не ясно, какие интеллектуальные способности могут выступать в качестве ресурсной основы интеллектуального развития человека. Неоднократно отмечалось, что понятийное мышление является важнейшим фактором интеллектуального развития на всех этапах онтогенеза, начиная с детского и заканчивая пожилым возрастом [1; 2; 3; 10; и др.). На наш взгляд, ведущую роль в развитии индивидуального интеллекта, выступающего в качестве основы интеллектуальной одаренности, играют понятийные способности. Однако природа понятийных способностей до сих пор изучена крайне недостаточно.

Понятийные способности – это психические свойства, обуславливающие формирование и обогащение семантических сетей, использование категорий разной степени обобщенности и порождение новых ментальных содержаний. Можно говорить о трех видах понятийных способностей, таких как *семантические* (способность оперировать содержанием словесных знаков), *категориальные* (способность осуществлять преобразования в системе категориальных признаков разной степени обобщенности), *концептуальные* (способность выявлять имплицитные связи и конструировать на их основе ментальные нарративы разной степени сложности) [7].

Учет роли понятийных способностей (понятийного мышления) особенно важен при идентификации одаренных детей и подростков, в частности, для объяснения эффекта инверсии в развитии одаренности от детства к взрослости [6]. Традиционно в качестве критерия отнесения к категориям «одаренный» / «неодаренный» используются показатели тестов интеллекта. Соответственно представляет интерес следующий вопрос: что стоит за высокими значениями *IQ*? С точки зрения сторонников тестологического подхода, высокий (и особенно сверхвысокий) *IQ* – это безусловный признак интеллектуальной одаренности, тогда как низкий *IQ* (либо средний *IQ*, даже в пределах «хорошей нормы») – столь же безусловный признак ее отсутствия. С альтернативной точки зрения, высокий (и тем более сверхвысокий) *IQ* – это признак возможного нарушения психического развития.

Анализ психологических особенностей детей и подростков с высокими показателями *IQ* позволяет выявить ряд нетривиальных фактов и дать им новую интерпретацию с точки зрения оценки роли понятийных способностей.

Во-первых, в разных исследованиях показано, что при использовании интеллектуальных шкал у детей с высокими значениями *IQ* отмечается большая величина разности между уровнем вербального и невербального интеллекта (вне зависимости от знака), а также максимально высокий перепад между показателями отдельных вербальных и невербальных субтестов [15; и др.). Возможно, что дискоординация вербальных и невербальных функций – это косвенный индикатор недостаточной сформированности базового механизма понятийного мышления, а именно способности к обратимому переводу информации с визуального языка на словесно-речевой язык.

Во-вторых, в выборках по мере повышения величины *IQ* имеет место уменьшение силы связей между отдельными когнитивными способностями, вплоть до появления отрицательных связей [12; 13; 14; 4; и др.). Подобные факты, впервые описанные Ч. Спирменом (*Spearman's law of diminishing returns*), могут свидетельствовать либо о чрезмерной специализации отдельных видов способностей [5], либо о низком уровне интеграции различных когнитивных функций в системе интеллекта. В свою очередь, низкая интеграция когнитивных функций связана с недостаточной сформированностью понятийного мышления, которое отвечает за когнитивный синтез «сверху» [2].

В-третьих, дети с высокими показателями *IQ* часто испытывают трудности в обучении. Для обозначения этой категории детей было введено понятие «дважды исключительные» (*twice exceptional*), что означает наличие у таких детей, с одной стороны, высокого уровня интеллекта в виде *IQ* и, с другой, – трудностей в обучении вплоть до неспособности усвоить чтение, арифметику и другим школьные предметы [9; и др.]. Эти факты говорят о том, что высокий *IQ* может быть сопряжен с низкой обучаемостью (имплицитной и эксплицитной), которая определяется уровнем развития понятийного мышления ученика [10].

В-четвертых, у детей и школьников с высоким *IQ* отмечается целый ряд личностных проблем, которые сопряжены с нарушением произвольной и непроизвольной психической саморегуляции.

Способность к саморегуляции в детском и особенно подростковом возрасте, согласно Л.С. Выготскому, связана с уровнем сформированности понятийного мышления [3]. Соответственно можно предположить, что при высоком *IQ* может иметь место дефицит понятийных способностей и как результат – недостаточная сформированность механизмов саморегуляции.

Аналогичный вывод был сделан при изучении интеллектуально одаренных подростков. В зависимости от уровня и типа интеллекта, с которым они вступили в подростковый возраст (7-й класс), были выявлены два варианта личностного развития. Если у подростков было полноценно сформировано понятийное мышление, то в дальнейшем наблюдались успешное становление базовых когнитивных операций, а также интенсивное интеллектуальное и гармоничное личностное развитие. В противном случае происходило торможение интеллектуального и искажение личностного развития, наблюдались дестабилизация эмоционального состояния и формирование негативных коммуникативных установок [11].

Таким образом, высокий *IQ* может быть индикатором дефицитов развития интеллектуальной сферы, поскольку на фоне высоких показателей когнитивных способностей возможна недостаточная сформированность другого базового компонента в структуре индивидуального интеллекта – понятийных способностей. Как можно видеть, в рамках тестологического подхода психические механизмы, обеспечивающие реальную интеллектуальную продуктивность личности, оказались «потерянными», – отсюда возможные ошибки в идентификации интеллектуальной одаренности и соответственно проявления эффекта инверсии в развитии одаренности (был «одаренным» в детстве – перестал быть одаренным на этапе взрослости; не был «одаренным» в детские годы – стал одаренным взрослым) [6].

Почему именно понятийные (прежде всего концептуальные, или «порождающие») способности играют решающую роль в интеллектуальном развитии личности? Понятийные способности обеспечивают высший уровень познавательной деятельности, связанный с построением концептуальных моделей (форм понимания) происходящего (ситуации, события, другого человека, самого себя, мироздания в целом). Концептуальная модель предполагает наличие разнообразных контекстов, вариативных интерпретаций, разных уровней обобщения, то есть в процессе концептуализации самим субъектом формируется многомерное ментальное пространство, создающее предпосылки для выбора способа осмысления конкретной ситуации и последующих действий в этой ситуации. В то же время концептуальная модель имеет объективированный характер, поскольку в ней воспроизводятся референтные, с точки зрения целей субъекта, и существенные, с точки зрения особенностей сложившейся ситуации, аспекты происходящего.

Таким образом, ведущую роль в структуре интеллектуальной одаренности играют концептуальные способности, а именно способность порождать некоторое объективно новое ментальное содержание и выражать его в адекватных знаковых либо материализованных формах (выявлять имплицитные признаки и связи, конструировать новые представления и новые контексты, строить некоторое множество интерпретаций ситуации, создавать метафоры и нарративы и т.д.). Подобное представление о природе концептуальных способностей соответствует разрабатываемому В.Д. Шадриковым принципиально новому подходу в изучении интеллекта, согласно которому онтологической единицей интеллекта (ума) является «предметная мысль», а его атрибутом – способность порождать мысли. «Ум постоянно осмысливает (рождает новые мысли) ситуации, в которых находится субъект. Способность *порождать* мысли и устанавливать отношения внутри потока сознания будет характеризовать интеллект человека» [8; с. 95].

Если вернуться к природе эффекта инверсии развития интеллектуальной одаренности от детства к взрослости, то одно из его объяснений заключается в следующем: одаренные дети «не превращаются» в одаренных взрослых потому, что в ходе их психического развития не был сформирован базовый ментальный ресурс в виде понятийных способностей; в свою очередь, обычные дети «превращаются» в одаренных взрослых, поскольку рост их интеллекта осуществлялся на основе формирования и обогащения понятийного опыта.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 338 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. 342 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-361.
4. Сугоняев, К.В., Радченко Ю.И. «Закон уменьшения отдачи» Спирмена: исследование на масштабных российских выборках // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2018. Т. 11, № 1. С. 5–21.
5. Ушаков Д.В. Интеллект: Структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии

РАН», 2003. 264 с.

6. Холодная, М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 5. С. 69-78.
7. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
8. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.
9. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2008. 212 с.
10. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. СПб.: ГП «Иматон», 2005. 256 с.
11. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. (2010). Роль интеллектуальных способностей в становлении личности подростка // Вестник РГНФ. №3. С. 150-164.
12. Detterman, D. K., Daniel, M. H. Correlations of mental tests with each other and with cognitive variables are highest for low IQ groups // Intelligence. 1989. V. 13. P. 349– 359.
13. Facon, B. Are correlations between cognitive abilities highest in low-IQ groups during childhood? // Intelligence. 2006. V. 34. P. 375-386.
14. Jensen, A. R. Regularities in Spearman's law of diminishing returns // Intelligence. 2003. V. 31. P. 95–105.
15. Wilkinson S.C. WISC-R profiles of children with superior intellectual ability // Gifted Child Quarterly. 1993. V. 37(2). P. 84-91.

УДК 159.9

Чучалова О.Н.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ОБЩЕСИСТЕМНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. Рассматривается связь мотивационной готовности со стремлением к самореализации интеллектуальных способностей. В качестве методологического основания для постановки и решения задачи поиска психологических механизмов самореализации человека, которая осуществляется в форме актуализации имеющихся у человека возможностей при встрече с внешними условиями, в которых они могут быть реализованы, выбран подход, разработанный Э.В. Галажинским и В.Е. Ключко (1999), где самореализация рассматривается как форма, в которой заявляет о себе процесс саморазвития человека, понимаемого в качестве открытой психологической системы.

Ключевые слова: самореализация, интеллектуальные способности, мотивационная готовность, потенциал, системная антропологическая психология.

Антропологизация психологии, представляя собой одну из «несущих» тенденций развития науки, заявляет о себе появлением в тезаурусе науки таких понятий, как «личностный потенциал», «интеллектуальный потенциал», «человеческий потенциал» (Д.А. Леонтьев), «потенциал жизнеосуществления» (И.О. Логинова), «инновационный потенциал человека» (В.Е.Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева). На факультете психологии НИ ТГУ (2006-2013гг.) проведено большое количество исследований «потенциалов человека» (инновационный, личностный и т.п.), и все эти исследования столкнулись с одним и тем же «узким местом» [2; с. 16] «что даже самое тщательное описание совокупности имеющихся в наличии человека возможностей (ресурсов) малоинформативно, поскольку даже самый выверенный список наличных возможностей не позволяет делать суждения о том, где, когда, как и с какой вероятностью они могут быть задействованы». То есть наличие выраженного в той или иной степени потенциала не является гарантией его актуализации в том или ином случае. Потенциал в определённых условиях может проявиться, но что это за «определённые условия», когда они наступят и наступят ли вообще? Может ли человек понять, что условия наступили, и теперь он может реализовать свои наличные способности в конкретной ситуации жизнеосуществления? Возникновение в психологической науке такого рода вопросов обуславливает потребность в обнаружении некоего опосредующего звена, которое интегрировало бы в себе возможности человека, средовые факторы, отвечающие этим возможностям, и особую готовность человека к активному

действию, направленному на мир «здесь и теперь». На наш взгляд, возникновение понятия «мотивационная готовность» связано с попытками разрешения противоречия, лежащего в основании указанной проблемы.

Одним из наиболее известных в психологической науке «потенциалов» является «интеллектуальный потенциал», в основе которого лежат интеллектуальные способности человека.

Проблема интеллектуальных особенностей и интеллекта, несмотря на весьма длительный период интенсивных исследований, сохраняет свою значимость и актуальность, оставаясь одной из наиболее противоречивых и дискутируемых. Одна из причин заключается в многоплановости терминологического понимания феномена интеллекта. Так например в эпоху классической науки, когда только начали появляться первые учения об интеллекте данный феномен понимался, как способность решать чётко сформулированные задачи единственным способом. В рамках классической науки возникает так называемый психометрический подход к изучению интеллекта (Ф. Гальтон, А. Бине, Т. Симон, Дж. Кетелл, Л. Терстон). Главным достижением психометрического подхода является разработка большого количества методик измерения интеллекта на основе авторских концепций [8; с.39].

В конце XIX – начале XX вв. наблюдается переходный период между классической и неклассической психологией интеллекта. Проблема интеллекта оказывается более сложной, чем позволяет решить исходный познавательный ресурс бинаризма. В такой переходный период возникают, так называемые, однофакторные (Ч. Спирмен, Р. Кетелл, Д. Векслер, Дж. Равен) и многофакторные (Л. Терстоун, ДЖ. Гилфорд) теории интеллекта. В рамках неклассической психологии также развивается генетический подход к изучению интеллекта (У.Р. Чарлсворз, Ж. Пиаже, Дж. Брунер).

В отечественной психологии, по сравнению с зарубежной, интеллект, как психологический феномен начал изучаться только в начале XX века, в первую очередь это связано с длительным запретом на использование тестов в научных исследованиях и практической работе. Поэтому справедливо будет говорить о том, что «классического» периода в развитии представлений об интеллекте в отечественной науке не существовало, опираясь на уже существующие исследования иностранных коллег, отечественные психологи, по-новому смотрели на природу интеллектуальных способностей человека и следовали принципам неклассической психологии (Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков)

В контексте культурно-исторической психологии, разработанной Л.С. Выготским, развитие интеллекта рассматривается под влиянием трёх социальных факторов: употребление орудий, овладение, включение в социальное взаимодействие с другими членами общества.

Б.Г. Ананьев рассматривает интеллект как многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую процессы, состояния и свойства личности. Эта многоуровневая организация связана метаболическими, вегетативными и нейродинамическими характеристиками [1; с. 116]. В концепции М.А. Холодной интеллект рассматривается как особая форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличия ментальных структур, прогнозируемого ими ментального пространства и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего [9; с. 86].

Удельный вес исследования интеллектуальных способностей в психологической науке велик, но в рамках системной антропологической психологии данная проблема имеет другой вектор нежели в приведённых выше классических и неклассических психологических теориях. Наша опора на представление о человеке, как о сложной самоорганизующейся психологической системе (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский, О.М. Краснорядцева) позволяет рассматривать интеллектуальные способности не просто как способ решения интеллектуальных задач или адаптацию к окружающему миру, а как возможность и готовность человека к самореализации, к расширению субъективной реальности (образа мира, картины мира, мира человека - многомерного, системного, смыслового), как условие самоорганизации и её проявления. Интеллектуальные способности - это переход возможности в действительность, и необходимо, понимать, как осуществляется этот переход. Как известно, наличие выраженного потенциала не является гарантией его актуализации в том или ином случае, поэтому задача постнеклассической науки в том, чтобы раскрыть те условия и психологические механизмы, которые позволяют человеку инициативно приступить к реализации своих возможностей «здесь и теперь», т.е. объяснить сам механизм перехода потенциала в потенцию, возможности в действительность. Обнаружение мотивационной готовности к самореализации интеллектуального потенциала, как некоего опосредующего звена, является способом противоречия, лежащего в основании указанной проблемы.

При анализе мотивационной готовности, мы также опирались системную антропологическую психологию, в контексте которой феномен был рассмотрен О.М. Краснорядцевой. Автор понимает мотивационную готовность как фактор, опосредующий избирательное восприятие информации. Мотивационная готовность - это готовность действующей личности к трансформации деятельности, из-

менению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию [6; с. 170], [7; с. 79].

Такой подход к изучению мотивационной готовности позволяет рассматривать её не как результат, а как процессуально – динамическое явление. Поскольку само понятие системы по определению включает в себя показатели развития. Т.е. любой системный объект должен обладать способностью к развитию, а процесс развития предполагает наличие сложной системной организации [4; с. 47]. Следовательно, мотивационная готовность, это не характеристика деятельности и не характеристика личности, так как «за пределы себя выходит не человек, не деятельность, выходит человек как психологическая система» [5; с. 27], а системная характеристика человека, опосредующее звено, которое представляет собой интеграцию возможностей человека, средовых факторов, отвечающих этим возможностям, и особую готовность человека к активному действию, направленному на мир «здесь и теперь», которая позволяет реализовывать возможности, открывающиеся в мире и тем самым открывать самого себя, выходя за пределы норм, проявлять нормотворчество, свободную инициацию [4; с. 49].

По-нашему мнению, базальным компонентом мотивационной готовности является интенциональность, которая проявляется в виде направленности человека на мир в конкретной ситуации жизнеосуществления и предполагающая определённую готовность к самореализации во взаимодействии с миром.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 1977. - 380 с.
2. Галажинский Э.В. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки / Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко // Мир психологии 2011. №4 (68). – С. 14-31
3. Галажинский Э. В. У.М.Н.И.К. и Умники: психологические особенности инновационно-активной студенческой молодежи / Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.М. Красноярцева // Образовательная политика. – Москва: Вина-Стар. - 2010. - №7 – 96-106.
4. Гилёва И. О. Системно – структурный анализ мотивационной готовности к творческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11 / Ирина Олеговна Гилёва – Барнаул, 2000. – 199 с.
5. Ключко В.Е. Когнитивная наука: от междисциплинарного дискурса к трансдисциплинарному курсу /В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. 2012. – № 46. – С. 23-32.
6. Красноярцева О.М. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» / О.М. Красноярцева Д.Ю. Баланёв Э.А. Щеглова // Сибирский психологический журнал. - 2011. - № 40. - С. 164-175.
7. Красноярцева О.М. Готовность к инициативному поведению студенческой молодежи / О.М. Красноярцева // Сибирский психологический журнал. - 2012. - № 46. - С. 76-83.
8. Седунова А.С. Психолого - акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Анастасия Сергеевна Седунова – Ульяновск, 2004. – 189 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. СПб.: ПИТЕР, 2002. - 272 с.

УДК 159.9

Шадриков В.Д.

МЕХАНИЗМЫ ПОНИМАНИЯ

Аннотация. В статье дается определение понимания как факту нашей психической жизни. Рассматривается отражение понимания в языке, в философской литературе, в теологии. Проблеме понимания посвящено значительное количество исследований в психологии, но явно недостаточно изучен процесс понимания со стороны механизмов, обращённых к пониманию процесса учения и обучения. Ставятся вопросы: когда возникла проблема понимания? Каковы механизмы понимания? Выделяются три фактора понимания-непонимания: связь понимания с порождением мысли; отчуждение личностного смысла знания при переходе его в значение; индивидуальные модели мира ребёнка, которые

начинают формироваться ещё до усвоения языка и продолжают развитие в житейских понятиях. Предпринимается попытка дать ответ на поставленные вопросы с позиций культурно-исторического подхода.

На основе предложенных представлений о механизмах понимания-непонимания рассматриваются пути достижения понимания в образовательном процессе. Отмечается, что понимание всегда конкретно, оно относится к конкретному ученику, теме урока и тесно связано с мотивацией.

Ключевые слова: мысль, мышление, понимание, знание, личностный смысл, значение, познавательная деятельность, отчуждение личностного смысла, понимание и язык, педагогика понимания.

Рассматривая механизмы понимания, мы выделяем три фактора: связь понимания и мысли, отчуждение личностного смысла знания при переходе его в значение, индивидуальные модели мира ребёнка. Взаимодействие этих факторов и порождает сложный механизм понимания.

Рассмотрим более подробно отмеченные факторы.

Мысль и понимание

Как показал наш анализ [11; 12], процесс порождения мыслей есть одновременно и процесс *понимания* функциональной значимости тех или иных свойств вещей окружающего мира.

Следовательно, понимание заключается в порождении мыслей, обладающих определёнными функциональными для жизнедеятельности смыслами. В процессе порождения мыслей рождается понимание. Понимание есть процесс порождения мыслей, имеющих функциональный смысл. Понять процесс понимания без обращения к процессу порождения мыслей невозможно. 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 и 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.

Понимание порождается и фиксируется в мысли. Мысль – есть форма существования понимания. В форме мысли как идеальной субстанции понимание входит и сохраняется в содержании психики, неся личностный смысл. Понимание, отраженное в мыслях, представляет собой живое знание, наделённое личностным смыслом.

Отчуждение личностного смысла как фактор непонимания

Первоначально знание и понимание тесно связано с предметным действием. Это знание и понимание предметного мира. Знания получаются конкретным индивидом, и для него проблема понимания снимается по мере включения знаний в деятельность. Но в дальнейшем полученные знания передаются другим членам малой группы, и при этом они частично теряют связь с деятельностью, с тем комплексом ощущений, который был у субъекта, породившего знания. К этому надо добавить, что субъект, порождающий знания, не всегда в состоянии передать свои ощущения другим членам группы. Это критический момент: за счёт огрубления знания приобретают функциональное значение для других, но теряют ряд признаков конкретности. И здесь появляется возможность их непонимания: полного или частичного. По мере расширения круга лиц, пользующихся открытыми знаниями, последние все более отрываются от конкретных условий их приобретения, а вместе с этим нарастает проблема непонимания *передаваемых* знаний.

Знания, включённые в содержание образования, требуют специального понимания, в основе которого должна лежать мотивация ребёнка, мотивация конкретная, связанная с изучением конкретного материала урока. По этому поводу А.Н. Леонтьев писал: «Согласно нашему общему положению, отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено, и есть то, что мы называем смыслом. Значит, тот смысл, который приобретает для ребёнка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности... Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными «органами его индивидуальности» и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [8, с. 299]. С момента написания этих строк известным российским психологом прошло почти полвека, но в педагогической психологии в этом отношении почти ничего не изменилось. В 1998 году другой отечественный психолог В.П. Зинченко живому знанию посвятил интересную монографию, в которой показал отличие живого знания от формального. «Работа с классическим знанием, с классическими тек-

стами трудна, – писал он, – так как она предполагает восстановление живой стороны мысли, из-за которой они создавались, оживление тех состояний мысли, которые находятся за текстом и возникали в людях посредством этих текстов» [5, с. 34].

В учебном тексте происходит двойное отчуждение содержания от понимания: с одной стороны, когда получающий знания пробует его передать словами другим людям, с другой, когда автор учебного текста излагает мысли, высказанные субъектом, получившим это знание. Ученик сталкивается с текстом, который прошел это двойное отчуждение от понимания.

Понимание и субъективное видение мира

В дальнейшем проблема понимания усложняется тем, что ученик приходит в школу со своим видением мира. Как пишет А.Д. Кошелев, жизненный мир ребёнка в своих основных чертах (в предметах и действиях) «оказывается внешнеязыковым: он формируется первичным слоем концептуального мира, возникающим до усвоения языка, а стало быть, и независимо от него... Родной язык ребёнка опирается на доязыковую систематизацию мира, дополняя и обогащая её» [9, с. 34]. Этот процесс продолжается в формировании житейских понятий (Л.С. Выготский) и составляет индивидуальную систематизацию внутреннего мира конкретного ребёнка (а в дальнейшем и взрослого). Таким образом, ребёнок приходит в школу со своим внутренним миром и со своим языком, в котором отражается этот мир.

В этом же ключе мы можем интерпретировать исследования Дж. Брунера [1]. Он выдвинул идею категоризации, которая описывает общие свойства познания. Процессы категоризации могут осознаваться или не осознаваться. В основе этих процессов лежат операции сравнения и идентификации, их развитие связано с обучением. «Это обучение направлено на выявление признаков, определение их значения и использования решающих признаков, или сигналов, с целью группировки объектов в равноценные классы... Соответствие действительности достигается не столько за счёт простой функции «представления мира», сколько за счёт «построения модели мира» [1, с. 17-18]. Процессы категоризации во многом обусловлены личностными факторами.

Индивидуальные модели мира ребенка и язык

Таким образом, ребёнок к поступлению в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель. На основе вышесказанного, мы можем увидеть всю огромную сложность в понимании учебного текста и речи учителя. В процессе понимания сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *двойного отчуждения* личностного смысла живого знания, получаемого в культурно-историческом процессе, в процессе перевода его в значение, которое выражается в потере личностной мотивации, присущей создателю этого знания, и тем, что ребёнок подходит к освоению школьного знания с определённым *концептуальным* представлением о внешнем мире, которое начинает формироваться ещё до освоения языка, а затем отражается в детском языке, имеющем конкретное индивидуальное значение. Ребёнок осваивает новое знание на основе *своей модели мира*, которая вырастает в его языке. В общем виде эта ситуация отражается в гипотезе Сепира-Уорфа, согласно которой «каждый язык содержит определённый взгляд на мир, который влияет на восприятия говорящего и определяет его познавательные возможности» [6, с. 32]. Как тонко отмечает М.К. Кабардов, человек, порождающий мысль, подобен архитектору, «соединяющим в целое «язык – мысли – речь»». В этом процессе проявляется его «индивидуальность со своим опытом, знанием, природным даром и прочее, прочее; индивидуальность, учитывающая, подбирающая и расставляющая нужные «кирпичики» в зависимости от цели и задачи, контекста, ситуации» [6, с. 16]. Проблема это широко обсуждается в языкознании [4]. Здесь мы только отметим, что проблема речи учителя и ученика; языка текста учебной литературы во многом определяет понимание в учебном процессе. И если говорить об управлении процессом понимания, то учитель должен постоянно отслеживать по известным ему признакам, понимает ли ученик то, что говорит учитель, а ученик должен осуществлять рефлекссию своего понимания. Для этого, как минимум, учитель должен владеть признаками понимания учеником учебного материала, а ученик должен владеть способами рефлексии своего понимания.

Н.И. Жинкин утверждал, что в термин «механизмы речи», «необходимо включить не только изучение речевого процесса, но и анализ мыслительных операций, проблемы соотношения образа и слова, понятия и слова, суждения и предложения, хода мысли и строения текста, инструкции и её выполнения в действии и, вероятно, ещё многое другое» [3, с. 5]. Это же мы можем отнести и к меха-

низму понимания. Он включает в себя отношение мысли и слова, мысли и понятия, образа и слова, мысли и мышления, мышления и понимания, мышления и рефлексии, характеристики понимаемого материала, его соотношения с содержанием психики ученика, цели учебной деятельности, роли способностей в понимании и многое другое.

Таким образом, механизмы понимания лежат в снятии двойного отчуждения содержания образования, в придании этому содержанию образования личностного смысла, в учёте житейских понятий ребёнка, наличии у него индивидуальных моделей мира, оформленных в соответствующем языке и мышлении, а также в представленности понимания в мыслях ребенка.

Библиографический список

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации; пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
2. Декарт Р. Сочинения: в 2-х томах. М.: Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.
3. Жинкин Н.И. Механизм речи. М.: АПН, 1958. 378 с.
4. Звегинцев В.А. Очерки по общему языкознанию. М.: Либроком, 2009. 327 с.
5. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Часть I. Самара: Самарский ГПУ, 1998. 216 с.
6. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиологии, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика / Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Разумное поведение и язык. Коммуникативные системы и язык человека. Проблема происхождения языка. Вып. 1. // Сост. А.Д. Кошелев, Т. В. Черниговская. М.: Языки славянских культур, 2008. 416 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорхова. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
12. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли. М.: Университетская книга, 2019. 280 с.
13. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология. М.: Университетская книга, 2017. 368 с.

УДК 159.9

Шукова Г.В.

ПЕРЦЕПТИВНАЯ СФЕРА ФЕНОМЕНА ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ПСИХОЛОГИИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Анализируются причины низкой интенсивности исследования перцептивных характеристик одаренных детей и взрослых как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. Показана актуальность фундаментального изучения перцептивной составляющей феномена одаренности. Обсуждаются эмпирические данные первых экспериментальных работ в данной исследовательской области. Отмечается значения развития процессов восприятия как одного из эффективных средств достижения высоких результатов на элитарном уровне.

Ключевые слова: одаренность, восприятие, когнитивные характеристики, перцептивная сфера.

В современных исследованиях психологии одаренности в последние годы устойчиво присутствует тренд на расширение проблемного поля. На первый план все настойчивее выходят задачи изучения одаренности, рассматриваемой с самых разнообразных ракурсов: не только когнитивные способности (прежде всего интеллектуальные компоненты одаренности) становятся объектом исследования, но и личностные факторы развития разных видов и уровней одаренности, особенности эмоциональной сферы одаренных людей, их социально-психологические характеристики, типологическое разнообразие феномена одаренности и т.п.; все шире и одновременно конкретнее становятся предметами научного описания разные виды и уровни одаренности. Иными словами, научный арсенал, позволяющий приступить к созданию целостного «портрета» (конечно, в индивидуально-типических «цветовых» решениях) одаренности, причем с учетом ее возрастной пе-

риодизации и иерархии уровней ее развития, становится все разнообразнее.

Однако в этом разнообразии есть явная лакуна – а именно перцептивная сфера феномена одаренности. Очень мало работ об особенностях восприятия у одаренных детей и взрослых! Здесь сразу же следует отметить, что касается данное утверждение не только исключительно отечественной психологической науки – да, в ней исследования перцептивных характеристик феномена одаренности сегодня единичны и их можно практически все перечислить [1-3]. Как ни удивительно, но и в зарубежной психологии обращения к перцептивной сфере одаренного человека тоже весьма и весьма немногочисленны и ни в коем случае не претендуют на статус широкой области исследования.

Об удивлении здесь можно говорить потому, что упомянутое единство российских и западных психологов в отношении к перцептивной сфере одаренного человека абсолютно нетипично при обсуждении интенсивности зарубежных и отечественных исследований восприятия в целом: в нашей стране исследования восприятия сегодня гораздо менее популярны, чем в мире, о чем свидетельствует сравнение ежегодного количества публикаций экспериментальных работ по данной проблематике – исчисляемое сотнями в западной периодике (да еще при наличии целого ряда специализированных журналов типа «Perception», «Attention, Perception, & Psychophysics» или «Journal of Vision») и двумя-тремя десятками в нашей стране (см. подробнее [4; 5; 7]). Более того, зачастую при обращении к термину «восприятие»/«Perception» явно прослеживается национальная специфика в выборе предмета исследования – за рубежом это преимущественно перцептивная (когнитивная) проблематика, у российских психологов – преимущественно некогнитивная.

Например, в случае психологических исследований перцептивных компонентов кинематографического пространства можно говорить почти исключительно о работах зарубежных авторов, которые в области «film perception» практикуют преимущественно нейронаучные и когнитивные изыскания. Напротив, запрос «восприятие кино» в российском сегменте интернета выдает в основном отнюдь не когнитивные, а культурологические, искусствоведческие, историографические, лингвистические, психотерапевтические и психолого-педагогические публикации (см. подробнее [6]), в которых практически нет анализа собственно перцепции, а затрагиваются, прежде всего, личностные и мировоззренческие аспекты развития в контексте «смотрения» кино, вопросы восприятия смыслов визуального текста и их интерпретации, т.е. «осуществляется исследование “личностного”, но никак не перцептивного уровня познания» [там же, с. 84].

Такие же национальные исследовательские предпочтения можно увидеть и в других областях психологии восприятия: например, в восприятии времени или восприятии музыки. А вот при обращении к перцептивной сфере одаренного человека они, получается, не наблюдаются!

Это, таким образом, тот редкий случай, когда российские и мировые психологи почти одновременно подошли к «открытию» темы, единодушно констатируя, что сегодня «имеется мало эмпирических данных о когнитивных способностях одаренных людей» [15, с. 237] и, прежде всего, их визуального восприятия как ведущей перцептивной модальности человека и что весьма актуально «расширение представлений о чувственном восприятии и активизации полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности» [2, с. 169].

Исследования в данной области построены сегодня в основном по схеме сравнения когнитивных (перцептивных) характеристик одаренных и неодаренных испытуемых (см., например [8; 11; 12; 14]). Нельзя все же не отметить, что когнитивные характеристики становятся предметом исследования во много раз чаще перцептивных. Так, выявлено, что люди с общей и математической одаренностью «практикуют» особый тип визуальной обработки воспринимаемой информации (последовательный), что обеспечивает им преимущества в скорости обработки визуальной информации и протекании процессов визуального внимания и визуально-пространственной памяти [15]. С другой стороны, в случае художественно одаренных (рисование) не установлены отличия от «нехудожников» в отношении феноменологии визуальной обработки нижнего уровня [10]. В недавней публикации описано первое, как считают авторы, эмпирическое исследование взаимосвязи творчества и скорости обработки информации у одаренных детей в соотношении данной взаимосвязи с их с полом и уровнем одаренности [9].

Следует отметить, что значимость специального и целенаправленного перцептивно-когнитивного тренинга как одного из эффективных средств достижения высоких результатов на элитарном уровне осознается исследователями одаренности вполне отчетливо [13], а значит, зарождающееся на наших глазах фундаментальное изучение перцептивной составляющей феномена одаренности является насущной задачей ближайшего времени.

Библиографический список

1. Бандурка Т.Н. Исследование полимодального восприятия у одаренных школьников в ситуации расширенной среды // Одаренность: методы выявления и пути развития. Сб. статей, докладов и материалов Всероссийской конференции, 28.09.2017, г. Москва: в 2-х ч. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2018. Ч. I. С. 134-139.
2. Бандурка Т.Н., Соловьева Е.А. Сравнительный анализ особенностей чувственного восприятия у школьников с признаками одаренности // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 5-6 апреля 2018 г. / ред.-сост. А.И.Савенков. М.: МГПУ, 2018.С. 169-177.
3. Грязева-Добшинская В.Г., Дмитриева Ю.А., Коробова С.Ю., Глухова В.А. Восприятие неопределенных стимулов одаренными детьми в контексте информационного стресса // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2018. С. 1424-1430.
4. Психология восприятия сегодня: парадигмы, теории, эмпирика: сб. научн. ст. / под ред. Г.В. Шуковой, В.И. Панова. М.: Акрополь, 2019. 333 с.
5. Шукова Г.В. Современные исследовательские тенденции в области психологии восприятия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 50. № 9. С. 99. <http://www.psystudy.ru> (10.09.2019).
6. Шукова Г.В. Современные психологические исследования перцептивных компонентов кинематографического пространства // Литература на экране: взгляд психологов, педагогов и кинематографистов. М.: РШБА, 2018. С. 73-86.
7. Шукова Г.В., Артеменков С.Л. Методологические проблемы современной зарубежной психологии восприятия // Вестник РГГУ. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 3(9). С. 1-19.
8. Azamin N.H.R., Jahidin A.H., Ali M.M., Taib M.N. Intelligence quotient and perceptual ability: an inter-relationship based on brainwave power ratio features // Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. V. 9 (6S). P. 944-953.
9. Bahar A., Ozturk M.A. An Exploratory Study on the Relationship between Creativity and Processing Speed for Gifted Children // International Education Studies. 2018. V. 11. №. 3. P. 77-91.
10. Chamberlain R., Drake J. E., Kozbelt A., Hickman R., Siev J., Wagemans J. Artists as experts in visual cognition: An update // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2019. V. 13(1). P. 58-73.
11. Duman F., Taşdemiroğlu E. A Comparison of Gifted and Average Students' Attention Abilities // Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi. 2018. V. 8. №. 1. P. 47.
12. Lang M., Matta M., Parolin L., Morrone C., Pezzuti L. Cognitive Profile of Intellectually Gifted Adults: Analyzing the Wechsler Adult Intelligence Scale // Assessment. 2019. V. 26. №. 5. P. 929-943.
13. Loffing F., Hagemann N., Farrow D. Perceptual-cognitive training: The next piece of the puzzle // Routledge Handbook of Talent Identification and Development in Sport. Routledge, 2017. P. 207-220.
14. Maddocks D.L.S. Which cognitive abilities affect academic achievement for individuals who are gifted or gifted with a learning disability? Doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, 2018.
15. Paz-Baruch N., Leikin R., Leikin M. Visual processing in generally gifted and mathematically excelling adolescents // Journal for the Education of the Gifted. 2016. V. 39. №. 3. P. 237-258.

**Развитие способностей и одаренности
в общем и дополнительном образовании**

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Дается определение понятий «одаренность», «одаренный ребенок», «педагогическое сопровождение»; рассматриваются особенности сопровождения одаренных детей в сельской школе, обусловленные влиянием различных факторов и условий; обозначаются положительные стороны и проблемы сопровождения детей в малочисленной школе; предлагаются варианты организации деятельности для выявления и развития одаренности детей в учебном процессе и в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, одаренные дети, сельская школа, дополнительное образование детей.

В настоящее время существует множество определений одаренности и одаренного ребенка. Мы взяли за основу определение, предложенное в рабочей концепции одаренности, разработанной коллективом ученых по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации. В этом документе **одаренность** рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности. Соответственно, **одаренный ребенок** – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности [6, с.7].

Чтобы учащиеся проявляли и развивали свою одаренность, необходимо соответствующее **педагогическое сопровождение**, которое, на основе анализа различных источников, мы рассматриваем в нескольких аспектах:

- как *профессиональную деятельность* педагога, способного оказать помощь и поддержку в раскрытии способностей и развитии одаренности ребенка;

- как *процесс*, содержащий комплекс целенаправленных педагогических действий, помогающих ребенку осознать свои способности и склонности, целеустремленно действовать по их развитию и добиваться успеха, поставленных целей и задач;

- как *взаимодействие* педагога и обучающегося, его семьи на основе взаимопонимания, взаимно заинтересованных совместных действий;

- как *технологии*, включающую ряд последовательных этапов деятельности педагога и обучающихся по выявлению и развитию его одаренности, обеспечению намеченных результатов, достижению образовательных и жизненных целей детей;

- как *систему*, характеризующую взаимосвязь и взаимообусловленность элементов педагогического процесса: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

В данной статье акцент сделан на том, как создать условия для того, чтобы выявить и развить одаренность, особые способности сельских детей, обеспечить их самореализацию и профессиональное самоопределение.

Безусловно, для выявления и развития одаренности детей на селе складываются особые условия и возможности, которые необходимо учитывать, организуя их сопровождение.

Количество сельских школ в регионах России составляет от 50% до 80% от всех общеобразовательных школ. В отличие от городских, сельские, особенно начальные, школы очень разные, что обусловлено условиями социального окружения, удаленностью от районных и городских центров, экономикой села, состоянием местного производства, численностью учащихся. Безусловно, все эти факторы существенно влияют на организацию образовательного процесса и педагогическое сопровождение способных детей.

Большая часть сельских школ находится далеко от города и районных центров: до 100 км в некоторых центральных регионах и более сотни километров в ряде восточных и северных районов России, при этом многие из них являются малочисленными, то есть в классе обучаются менее 10 учеников, а часто - от 1 до 5 человек. Достаточно много начальных школ, где обучаются менее 10 человек. В сельской глубинке можно встретить начальные школы с 2-4 учениками.

Малочисленность классов создает некоторые благоприятные условия для индивидуализации

зации обучения и педагогического сопровождения детей:

- можно уделить внимание каждому ребенку на уроке и при организации воспитательных дел;
- имеются реальные условия для проектирования индивидуальной образовательной деятельности каждого ученика (образовательного маршрута, плана, программы развития);
- интенсивное социальное и педагогическое взаимодействие с учащимися позволяет быстрее узнать и выявить дарования ребенка, личностные особенности, что позволяет учителю подобрать для каждого соответствующие способы взаимодействия с учеником;
- доступность информации о семье ребенка, условиях его проживания, более тесные связи с родственниками ребенка (на селе все жители хорошо знают друг друга) способствуют установлению оперативного контакта педагогов с родителями, согласованности действий в поддержке ребенка, в раскрытии и развитии его способностей.
- имеются благоприятные условия для организации аналитической и рефлексивной деятельности каждого ребенка, когда ученик имеет возможность в кругу хорошо знакомых людей высказаться, поразмышлять о своих успехах, что побуждает его к осознанной дальнейшей деятельности и реализации своих способностей.

В то же время у ребенка и педагогов возникает **ряд проблем в условиях малочисленности:**

- учащиеся в малочисленных классах излишне опекаемы со стороны взрослых, что часто ведет к подавлению детей, тормозит развитие самостоятельности учащихся, препятствует их самореализации, раскрытию их внутренних ресурсов, способностей, формирует неуверенность в своих силах, а в итоге - затрудняет выявление педагогами способностей, неординарности и индивидуальности ребенка;
- в связи с ограниченностью социальных контактов учащихся значительно сложнее выявить и развить лидерские качества школьников.

Указанные проблемы в определенной мере решаемы, если малочисленные классы объединяются **в разновозрастные группы**. В этом случае перераспределяется внимание педагога, снимается давление на ученика, как показывают исследования, снижается тревожность учащихся и повышается комфортность обучения детей в связи с передачей ряда педагогических функций старшим школьникам (контроль, объяснение нового материала, индивидуальная помощь в случаях затруднения и др.). В разновозрастной группе особенно благоприятные условия для проявления и развития у детей лидерских и других социально значимых качеств.

Важнейшим условием выявления и развития одаренности ребенка является деятельность. На селе больше возможностей и способов для практико-ориентированного обучения, реализации деятельностного подхода в образовательном процессе, для организации практической, созидательной деятельности, включения ребенка в различные сферы социально значимой деятельности, что позволяют школьнику быть ближе к жизни, осознать важность ряда изучаемых тем и дисциплин, приобретаемой информации для применения её на практике. Учитель имеет возможность организовать образовательный процесс, используя различные ресурсы села для решения практически важных проблем. Это создает благоприятные условия для исследовательской и проектной деятельности, к которой приобщаются дети с начальной школы. Как известно, именно исследовательская и проектная деятельность позволяет выявить одаренность детей в той или иной сфере.

В каждой сельской школе сегодня пытаются организовать целенаправленную деятельность по выявлению и развитию одаренных детей. Организаторами такой деятельности может быть весь коллектив во главе с администрацией, отдельная группа заинтересованных педагогов (проблемная группа) или учитель (специалист), увлеченный и сам одаренный в определенной сфере. Способы решения данной проблемы существенно зависят от состава педагогического коллектива, способностей детей, запроса родителей, их возможностей, условий места проживания, ресурсов социального окружения.

В практике сельских школ существуют различные варианты организации образовательной деятельности одаренных детей. Для этого используются ресурсы учебного процесса, внеурочной деятельности, дополнительного образования детей на базе школы. Примером различных вариантов организации образовательной деятельности одаренных обучающихся является Ермаковская средняя школа Рыбинского муниципального района Ярославской области [2, с. 53-98]. С целью удовлетворения особых образовательных потребностей школьников с признаками одаренности в школе разработана программа «Одаренные дети». По содержанию деятельность одаренных обучающихся организована педагогами в различных вариантах:

- а) на основе выявленного уровня и степени развития одаренности детей организуется дифференцированная работа и педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности учащихся на учебных занятиях;

- б) обучающемуся предоставляется возможность заниматься в той сфере деятельности, тем видом работы, где проявляется и развивается его одаренность;
- в) в школе выстроена система проектной деятельности, которая имеет большие возможности для проявления и развития одаренности учащихся в целом независимо от сферы деятельности;
- г) проектируется развитие способностей каждого ученика в учебном процессе, во внеурочной деятельности, в системе дополнительного образования, в результате чего создаются и реализуются индивидуальные планы, программы, маршруты.

Значительные ресурсы для выявления и развития одаренных школьников имеет **дополнительное образование детей (ДОД)**, которому присущи **общие черты** организации деятельности одаренных детей:

- свобода выбора ребенком вида деятельности, педагога, обучающей программы, наличие возможности их менять;
- творчество в различных его проявлениях как главное организующее начало, что обуславливает многообразие форм проведения учебных занятий;
- вариативность и многообразие способов организации деятельности детей: разновозрастные группы, различный численный состав участников, подвижное расписание, разнообразные пространственные условия и т.д.;
- особый стиль отношений между педагогами и детьми, основанный на уважении личности ребенка, заботе о его жизни и здоровье, демократии, свободе.

Назовем некоторые **варианты организации дополнительного образования, доступные для одаренных сельских школьников** [1; 3; 5].

Дополнительное образование на базе общеобразовательных сельских организаций создает условия для первичного проявления способностей и склонностей ребенка в различных сферах: познавательной, творческой, спортивной, трудовой, социальной деятельности. В первую очередь предлагаются программы, связанные с краеведческой, природоохранной, трудовой деятельностью, что позволяет удовлетворить разнообразные интересы детей, их потребности в содержательном досуге, обеспечить участие школьников в общественно полезной работе, осуществить множество образовательных проб, чтобы лучше понять самого себя. Здесь нет предварительного отбора, каких-либо ограничений для принятия конкретного ребенка, имеется больше шансов, что ребенок, попробовав разное, найдет то занятие, которое ему по душе, а значит, будет развиваться в той деятельности, которая доставляет удовольствие и приносит удовлетворение;

В объединения, кружки, секции различной направленности, которые работают на базе сельских общеобразовательных организаций, принимаются все желающие. Занятия, как правило, ведут педагоги, являющиеся учителями-предметниками этой же школы, что позволяет им наблюдать ребенка в разных образовательных ситуациях и делать более обоснованные выводы о его способностях, исходя из их различных проявлений. Это помогает педагогу в дальнейшем предложить ребенку для его развития наиболее оптимальные виды занятий, варианты получения дополнительного образования с учетом возможностей школы, ее социального окружения, использования других доступных для ребенка и его семьи организаций. Отметим, что организация дополнительного образования на базе общеобразовательных школ – это наиболее доступный и распространенный способ решения задачи сопровождения одаренных детей в условиях сельской местности.

Обучение и воспитание одаренных школьников в условиях организаций дополнительного образования детей (ОДОД) [1, с.45-47] в основном осуществляется в районных центрах, так как в большинстве сельских поселений такие организации отсутствуют. Однако, сегодня администрация общеобразовательных школ, которые удалены в пределах 20 км от районного центра, могут на основе соглашений с районными организациями дополнительного образования вывозить 1-2 раза в неделю учеников в ОДОД, где они в течение 2-3 часов занимаются по различным программам с учетом своих интересов и запросов родителей. Такая практика существует, например, в Угличском МР Ярославской области. Кроме того, в ряде муниципальных районов, например в Рыбинском МР Ярославской области, на базе ОДОД формируются мобильные коллективы педагогов-специалистов дополнительного образования, которые в определенные дни приезжают в школы и организуют обучение детей по выбранным ими программам ДО.

В значительном количестве сельских школ работают учителя, которые являются педагогами дополнительного образования, имея соответствующую подготовку по программе ДОД и официально устроенные в организациях дополнительного образования.

Организация дополнительного образования в условиях деятельности муниципальных ресурсных центров по поддержке одаренных детей осуществляется на основе сетевого взаимодей-

вия. Такие центры могут создаваться на базе образовательных организаций, имеющих специальные кадровые и научно-методические возможности. Данный вариант особенно важен для организации дополнительного образования детей в условиях села [2, с.98-111]. Так, например, Ермаковская средняя общеобразовательная школа Рыбинского муниципального района Ярославской области выступает муниципальным ресурсным центром по работе с одаренными детьми и решает задачи сопровождения способных детей в системе, как общего, так и дополнительного образования своего района.

Региональные ресурсные центры по поддержке одаренных детей [1, с.47-50] осуществляют образовательную деятельность по программам дополнительного образования, реализуют разнообразные инновационные проекты в сфере одаренного детства; обеспечивают сетевое взаимодействие и интеграцию педагогических усилий разных образовательных организаций. Примерами таких региональных ресурсных центров являются: государственная образовательная организация «Ярославский региональный инновационно-образовательный центр “Новая школа”»; областная государственная организация «Костромской областной Центр дополнительного образования детей “Одаренные школьники”»; государственная образовательная организация «Центр дополнительного образования для детей “Одаренный школьник”» в Кировской области и другие.

В настоящее время региональные ресурсные центры по поддержке одаренных детей создаются на базе вузов, которые становятся центрами дополнительного образования детей в условиях высшей школы [4].

Региональные ресурсные центры профильной направленности уделяют большое внимание развитию одаренности детей в естественно-математической, технической сферах, создают условия для реализации программ технической направленности. Так, например, во многих регионах действуют «Кванториумы», предполагается, что они будут функционировать в 70 регионах страны. Для сельских образовательных организаций также важно и реально решать проблему развития одаренности школьников в данной сфере деятельности. Так, например, Дмитриевская средняя школа Даниловского района Ярославской области на основе выявления запроса обучающихся, особенно мальчиков и их родителей, на занятие робототехникой пригласила специалистов клуб робототехники Lets'Go, расположенный в городе Данилове.

Дополнительное образование одаренных детей с помощью дистанционных форм обучения [1, с.50-51] позволяет удовлетворять образовательные потребности самых разнообразных целевых групп: обучающихся разных возрастных групп, социальных возможностей, территориальной удаленности, специфики здоровья и т.д. В Ярославской области создан специализированный Центр телекоммуникаций и информационных технологий, который обеспечивает обучение одаренных детей с помощью Интернет-среды.

Профильные лагеря для одаренных детей [1, с.51-52] имеют обширные возможности для развития способностей, в том числе и сельских, детей. На базе загородных лагерей активное обучение в сочетании с увлекательным досугом в равной степени организуется и для интеллектуально талантливых детей, и для детей спортивной, музыкальной, художественной, технической и других видов одаренности. Примерами могут быть летний многопрофильный образовательный лагерь «Олимп» Ярославского регионального инновационно-образовательного центра «Новая школа» для талантливых детей, имеющих высокие результаты и достижения в учебной деятельности, и профильный лагерь для одаренных детей «Летний Лицей» в Ярославской области.

Дополнительное образование одаренных детей в рамках деятельности общественных организаций, движений, благотворительных фондов решает важную задачу по созданию условий для социализации талантливого ребенка, его успешной адаптации в системе социальных отношений. Развитию навыков межличностного общения, формированию культуры демократического взаимодействия, приобретению позитивного социального опыта способствует включение детей в деятельность разнообразных общественных организаций. Участие в волонтерских движениях, всевозможных благотворительных акциях, социальных проектах позволяет молодым людям не только выполнять общественно значимую и полезную деятельность, воспитывать в себе активную гражданскую позицию, но также проявлять и развивать социальную одаренность. Через общественную деятельность происходит нравственное и духовное развитие личности одаренного ребенка.

Таким образом, в условиях современной образовательной практики педагоги сельских школ могут сопровождать одаренных детей, используя самые разные организационные варианты, взаимодействуя при этом с различными образовательными организациями и разными субъектами педагогического процесса.

Отметим, что сопровождения одаренных сельских школьников, педагоги не могут обойтись без поддержки родителей, большая часть которых заинтересована в судьбе своих детей и готова уча-

ствовать в решении вопросов развития их способностей, создавать условия для поддержки их дарований. Некоторые не только помогают педагогам школы в организации внеурочных занятий в школе, но вывозят своих детей в районные ОДОД для освоения программ дополнительного образования, которых нет в школе. Родители оказывают финансовую поддержку для организации занятий, которые дети с удовольствием посещают и где они успешно развиваются.

Таким образом, для педагогического сопровождения сельских детей могут использоваться различные варианты организации образовательной и развивающей деятельности одаренных детей. Выбор, разработка вариантов и способов взаимодействия с одаренными обучающимися зависят от места проживания сельских детей, возможностей, условий школы и социума, опыта работы педагогического коллектива в данном направлении, развития партнерских отношений школы с другими организациями, сотрудничества педагогов и родителей, заинтересованности и материальных ресурсов семьи.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Кириченко Е.Б., Кривунь М.П., Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Дополнительное образование для детей с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. 315 с.
2. Байбородова Л. В., Симановский А. Э., Яковлева М. А. Организация работы с одаренными детьми в сельской школе: учебно-метод. пособие. Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2011. 160 с.
3. Вариативные модели тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования : метод. рекомендации / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 215 с.
4. Модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей: монография / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. 156 с.
5. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Л. В. Байбородовой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 241 с.
6. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. - 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 94 с.

УДК 159.9

Баринов В.К.
Самоненко Ю.А.

СКАФФОЛДИНГ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются психолого-педагогические аспекты использования метода *скаффолдинга* при подготовке старших школьников и учащихся СПО к деятельности в сфере науки и высоких технологий. Системообразующими понятиями для реализации данного образовательного проекта являются: дерево целей образования, эргатическая модель субъекта учебной и трудовой деятельности и методологический компонент содержания образовательного проекта. Предлагаемая модель служит педагогу основой проектирования учебного процесса с заданными целями образования и учетом конкретной ситуации развития учащихся. Модель также является ориентиром и самим учащимся в их движении в образовательном пространстве. Она отражает системную организацию знаний, предстоящих к изучению и технологию их освоения, облегчает поиск личностных смыслов учения. Модель нацелена на обретение важнейших компетенций молодого человека – умения учиться и умения трудиться.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, скаффолдинг, эргатическая модель субъекта, дерево целей образования.

В настоящее время возросла актуальность разработки целей, содержания и форм общеобразовательной и профессиональной подготовки молодежи в связи с возросшими требованиями к субъекту труда. Это побуждает специалистов образования обращаться к поиску новых средств повышения эффективности образования. Главным образом усилия направлены на внедрение в учебный процесс дистанционных технологий и ИКТ методов обучения. Однако, по нашему мнению, не утратили своего значения и традиционные инструменты развития способностей, потенциал которых еще недостаточно полно задействован в решении актуальных образовательных задач. К ним, в частности, относится понятие зоны ближайшего развития (ЗБР). С ним обоснованно связывался возможный прогресс в технологиях образования, однако до сих пор сфера применения этого инструмента ограничивается диагностическими задачами и индивидуальной работой с детьми младшего возраста. При этом используются, в основном, известные методические приемы: подсказки, наводящие вопросы, вовлечение учащихся в развивающие диалоги, проблемное общение «на равных» ребенка и взрослого.

Попытки специалистов сделать инструмент ЗБР пригодным для использования в массовой школе и расширить возрастные рамки его действенного применения не нашли своего воплощения. С проблематикой развития связывается родственное с ЗБР, понятие скаффолдинга (буквально: «строительные леса»), развиваемое преимущественно западными специалистами [1]. В наших работах принята попытка наполнить понятие ЗБР за счет «пересечения множеств» данных следующих областей гуманитарного знания о человеке и обществе:

- 1) более глубокого раскрытия понятия субъект учебной и трудовой деятельности;
- 2) формулировки общественных целей образования и интерпретации их на языке психологии и педагогики и других наук о человеке;
- 3) продуктивных идей в понимании содержания и технологии формирования системного мышления учащегося.

Раскрытие понятия субъекта учебной и трудовой деятельности базируется, прежде всего, на понимании подобия коллективного субъекта деятельности и субъекта-индивида деятельности. Несмотря на достаточное внимание исследователей к проблеме субъекта в науках о человеке, сложившиеся теоретические представления о субъектных характеристиках человека, не позволяют решать актуальные задачи проектно-целевого проектирования в образовании. Авторским коллективом разработана и прошла опытную проверку эргатическая (трудовая) концепция учебной и трудовой деятельности (приставка эрга- означает работу, труд) [3]. Это новое направление в педагогике развивающего образования. Оно продолжает традиции, заложенные в рамках культурно-исторического и системно-деятельностного подходов, а также вбирает идеи теории установки. Эргатический подход объединяет фундаментальные положения упомянутых теоретических схем, предлагая на их основе концепцию субъекта учебной и трудовой деятельности, отправляясь от известного положения о роли труда в возникновении *homo sapiens*. Обычно при этом обращают внимание на развивающую функцию средств деятельности. Но труд подразумевает не столько преобразующую деятельность труженика-одиночки с помощью орудий труда. К такой форме активности способны и антропоиды. Существовая параллельно с цивилизованным человеком, антропоиды с древнейших времен качественно не продвинулись в своем развитии. Видовой особенностью человека стал труд коллективный. Именно эта причина обусловила становление у человека, высших психических функций. На протяжении многих тысячелетий родовые особенности психики человека, связанные с коллективным трудом закрепились. Эти особенности продолжают совершенствоваться и в онтогенезе. Погружаясь в культурную среду, человек обрел характерные черты современного субъекта деятельности.

Эргатическая концепция вносит определенность в содержание этого понятия. Она провозглашает принципиально важное утверждение: структуры коллективного субъекта труда и трудовой деятельности субъекта-индивида подобны. Такой вывод делает обоснованным выделение в структуре субъекта трудовой и учебной деятельности взаимодействующие позиции, которые условно называются «идеолог», «исполнитель», «руководитель», «стратег» [3]. Тем самым открывается возможность содержательно раскрыть скрытую от наблюдения субъектность человека, обратившись к рассмотрению объективно наблюдаемым материальным отношениям в трудовом коллективе.

К формулировке целей образования общество, государство, семья и сам учащий высказывает немало пожеланий. В основном они формулируются на быденном языке. Но для системы образования необходим язык проектно - целевой организации технологий образования. В наиболее обобщенном виде цели, стоящие перед образованием молодежи сформулировала комиссия, организованная ЮНЕСКО и возглавляемая известным общественным деятелем Ж. Делором. Еще в конце ушедшего столетия были сформулированы ведущие цели, реализация которых приведет к достижению совре-

менных и будущих потребностей развитого общества [6].

Реализация важнейших целей образования невозможна без прогресса в опорной для всех видов интеллектуальной деятельности способности – умения мыслить. Именно на это обретение указывал замечательный отечественный философ и психолог Э.В. Ильенков: «Школа должна учить мыслить» [7]. К этому можно только добавить, учитывая возросшие требования современной эпохи: *мыслить системно*. Этот императив должен занять ключевую позицию в иерархии целей образования.

Мыслительные способности человека закономерно связываются с овладением им методологическими знаниями, умением применять их в процессе эвристического поиска в проблемных ситуациях, в решении задач повышенной трудности. Однако, в современном школьном образовании приоритет отдается предметным знаниям, то есть фактам, понятиям и законам предметной области, их приложениям в практике. На это направляются основные усилия добросовестного ученика. Необходима переориентация образовательного процесса на использование средств мыслительной деятельности, то есть методологического знания. При этом возникают задачи: во-первых, необходимо определить номенклатуру методологического компонента знаний для реализации конкретного образовательного проекта; во-вторых – изыскать эффективные пути усвоения методологического инструментария, найти ресурс учебного времени для овладения этим видом метапредметных компетенций.

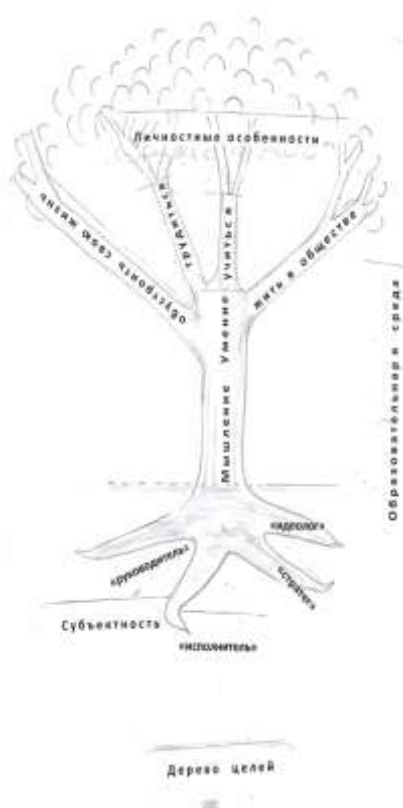


Рисунок 1.

В проектно-целевом проектировании направления предстоящих действий принято представлять в виде «дерева целей». Обобщая сказанное, дерево целей образования можно представить в следующем образе (рис.1). Его «корень» - субъектность человека. «Ствол» - мыслительная способность человека, необходимая для осуществления любого вида деятельности. Четыре расходящиеся «ветви» – это составляющие основных активностей современного человека. «Крона» - личностные особенности человека, придающие персональное своеобразие, ощущения «Я», выделяющие его из родового сообщества.

В соответствии с гипотезой, образ дерева является «предварительным» знанием. Этот обобщенный образ антиципируют дальнейшее течение жизни, в том числе вовлеченность в образовательный процесс. Здесь происходит его конкретизация в особенную и частную форму жизни индивида. Бытует выражение: человек «сам себя сделал». Можно дать следующую интерпретацию этого феномена. Это установка на самореализацию в соответствии с деревом целей, которые наметил сам себе молодой человек. Она выполняет функцию ориентиров, которые в этом процессе являются «строительными лесами», созидательной опорой и направляющими вехами его будущей жизни. Как прави-

ло, этот образ не выступает в сознании достаточно четко и необходимой полнотой. Задача школы – помочь молодому человеку раскрыть многомерное строение образовательного и жизненного пространства.

В нашей образовательной модели дидактической связкой основного и дополнительного образования выполняет курс «Как мы познаем и мир и самих себя». Курс имеет рефлексивную направленность. Во Введении, взяв за основу «древо жизненных целей», участники обсуждают пути самосовершенствования и адаптации к жизни в условиях, возможности самосохранения своей самобытности в условия соприкосновения с различными субкультурами, умения противостоять внешним негативным воздействиям, способам обретения внутренней свободы личности. Эти вопросы волнуют молодое поколение, неизменно обсуждение проходит бурно, не оставляя никого равнодушными [5]. . Первый раздел «Я – субъект учебной и трудовой деятельности». Для уяснения этого, основополагающего понятия используется метод дискуссий и рефлексивны бесед. При этом проводится анализ группового выполнения проектных и исследовательских работ и других коллективных действий. Следующий раздел, «Как устроен наш интеллект» адресуется к стволу части дерева целей – мышлению человека. Здесь учащиеся знакомятся с ролью в этих процессах методологических знаний; на различном предметном материале практически осваивают эвристические приемы и методы решения задач, а также с нетрадиционными методами освоения предметного материала [3]. Третий раздел предназначен на овладение приемами согласования общественных и личных интересов, как необходимого условия достижения успехов на деловом поприще и личной жизни. Четвертый раздел программы, соответствующий кроне древа целей, ставит цель рассмотрения понятия личности человека, ее научного содержания и рефлексивного рассмотрения особенностей своей личности. Пятый, последний раздел, обращает внимание слушателя на его интегративную, - педагогическую компетенцию. «Научи другого, - научись сам» - так полушутливо обозначена тема этого практико - ориентированного раздела. Данные разделы хронологически не следуют друг за другом. Его структура отвечает логике системного метода. Во Введении задана концепция курса, которая служит его инвариантной основой. В дальнейшем идет многократное обращение к тому или иному разделу по мере возникновения у слушателей актуальной потребности либо педагог использует сложившуюся ситуацию реализации нужного приема педагогического воздействия.

Данный курс прошел многократную апробацию и показал педагогическую эффективность. В настоящее время осуществляется очередной цикл отработки курса. Его слушатели, студенты СПО Дмитровского института непрерывного образования университета «Дубна» с успехом выступают на молодежных форумах и конференциях по результатам своих работ, продолжают обучение на следующей ступени, уже в высшей школе.

Библиографический список

1. Jacobs G. Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. №2
2. Алиева Э.Ф., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю., Самоненко Ю.А. Дополнительное образование школьников: диагностика личностных достижений: монография Федеральный институт развития образования. М.: -2015- С.269.
3. Баринов В.К., Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи в системе непрерывного образования: монография. – М: Издательство «Перо», 2019. – 146 с.
4. Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Перспективные направления современного образования. В коллективной монографии «Приоритеты в образовании: ретроспективные аспекты и перспективные направления» / под ред.И.Д.Лельчицкого.- Тверь: Твер.гос.ун-т, 2018. 186 с. С.75-89.
5. Баринов В.К. Жильцова О.А. Самоненко Ю.А. Время дерзаний.//Аккредитация в образовании - №103 – 2018 - С. 45-48
6. Ж.Делор.Образование: сокрытое сокровище <https://www.ifar.ru/library/book201>.
7. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить.
8. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Полисубъектная модель учебной деятельности как основа формирования педагогического мышления школьников //Вопросы психологии, 2013. - № 5., - С. 81-92.
9. 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;

10. Самоненко Ю.А. Трансактный анализ Э.Берна: новое прочтение // Мир психологии - 2016.- № 4. - С.256-261.

11. Самоненко Ю.А. Спросить у науки... Спросить с науки. //Аккредитация в образовании - №103 – 2018 – С. 66-67.

УДК 371.8

Батина Е.В.

К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Современная система дополнительного образования предоставляет большие возможности для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей обучающихся и развития творчества и одаренности. В статье рассматривается малоизученная и актуальная проблема выбора направлений дополнительного образования. На основе теоретического анализа литературы и практического исследования выбора обучающихся 5-6 классов МАОУ «Образовательный центр №4 г. Челябинска» автор формулирует противоречия, лежащие в основе проблемы, а также намечает пути ее решения, которые он видит в обеспечении взаимодействия и сотрудничества в выборе в системе – педагоги дополнительного образования–обучающиеся–родители.

Ключевые слова: выбор, дополнительное образование, самоопределение, обучающиеся, родители, педагоги дополнительного образования, образовательные отношения, одаренность.

Современная сфера дополнительного образования призвана обеспечить всестороннее развитие и удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся, выявление творчески одаренных обучающихся, а также способствовать достижению личностных и метапредметных результатов общего образования в соответствии с ФГОС [1].

Сегодня в системе дополнительного образования происходят значительные изменения по количественным и качественным показателям – увеличивается число организаций и направлений дополнительного образования, появляются новые кружки и секции дополнительных занятий с учетом тенденций развивающегося цифрового пространства, как в государственном, так и в частном секторе [4]. Тем самым, расширяются возможности для выбора обучающихся и их родителей как основных заказчиков дополнительного образования [4; с. 263].

В данной ситуации обучающимся и родителям необходимо уметь ориентироваться в большем потоке информации и делать свой выбор из большего числа альтернатив, а педагогам дополнительного образования – уметь быстро адаптироваться ко всем изменениям в системе дополнительного образования. Однако, по мнению исследователей, такие факторы, как ограниченность по времени, многофакторность ситуации, изобилие альтернатив усложняют процесс выбора [3; с. 69].

Таким образом, сегодня требования к выбору дополнительного образования значительно возрастают: с одной стороны, выбирать нужно качественно, быстро и из большего числа альтернатив, с другой стороны, мы понимаем, что выбор должен быть привлекательным и полезным в первую очередь для самих обучающихся, а также соответствовать их индивидуально-личностным особенностям. Именно такой выбор, на наш взгляд, будет устойчивым и долгосрочным, будет способствовать развитию обучающихся в выбранной сфере, а также выявлению и поддержке одаренных обучающихся.

Важно отметить, что теоретические исследования по проблеме выбора в целом, по мнению Д.А. Леонтьева и других отечественных исследователей, «лишены системности», «ключевые понятия еще не устоялись, а ключевые определения продолжают обсуждаться» в области философии, психологии, педагогики и других гуманитарных науках и даже в сфере технического знания, «в той его части, где новые технологии непосредственно инициируют выбор человека» (М.С. Киселева, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, А.Х. Фам) [2; 3].

Проблема выбора дополнительного образования, в частности, также является на сегодняшний день малоизученной в теории и практике зарубежной и отечественной педагогики и психологии [4]. Практические зарубежные и отечественные исследования выбора дополнительного образования посвящены таким отдельным аспектам, как исследование влияния социально-экономического статуса семьи на структуру их образовательных предпочтений, социального контекста, в котором осуществ-

ляется выбор, уровня образования родителей и вовлеченность детей в дополнительное образование [4].

В нашем исследовании мы опираемся на теоретическую *Модель выбора как внутренней деятельности* Д.А. Леонтьева и под выбором дополнительного образования понимаем не одномоментный или кратковременный акт, а протяженный во времени процесс образовательных отношений обучающихся с собой, родителями и педагогами, который состоит в самоопределении относительно ценностного для себя предмета или отношений.

Согласно *Модели выбора как внутренней деятельности* Д.А. Леонтьева более подробно мы можем определить выбор как «процесс разрешения неопределенности в деятельности человека в условиях множественности альтернатив в особого рода внутренней деятельности, имеющей свою мотивацию, инструментальные средства и динамику формирования и развертывания» [3]. Наиболее точным обозначением этой деятельности, по мнению Д.А. Леонтьева служит понятие самоопределения [3; с. 92].

Значимым для нас в подходе Д.А. Леонтьева является и то, что в ходе самоопределения в выборе реализуются как интеллектуальные, так и личностные усилия обучающихся, посредством которых происходит снижение уровня неопределенности ситуации.

В качестве практической базы исследования нами был выбран Центр дополнительного образования МАОУ «Образовательный центр №4 г. Челябинска», в котором реализуются 4 основных направления дополнительного образования: техническая направленность, художественная направленность, физкультурно-спортивная направленность, социально-педагогическая направленность. В 2018-2019 учебном году в Центре дополнительного образования занимались по 966 обучающихся. Занятия ведут 23 педагога по 43 программам дополнительного образования, в том числе и по инновационным программам: «Hi-techкластер», «3D-моделирование и прототипирование», «Микроэлектроника», «Мобильная робототехника», «Мехатроника». В проведенном нами исследовании выбора приняли участие 179 обучающихся 5-6 классов.

По данным исследования около 70% обучающихся 5-6 классов не меняют свой выбор кружков и секций дополнительного образования в школе и в других учреждениях в течение года и более. Однако есть и такие обучающиеся, которые меняют кружки или секции несколько раз в учебном году (рис. 1).

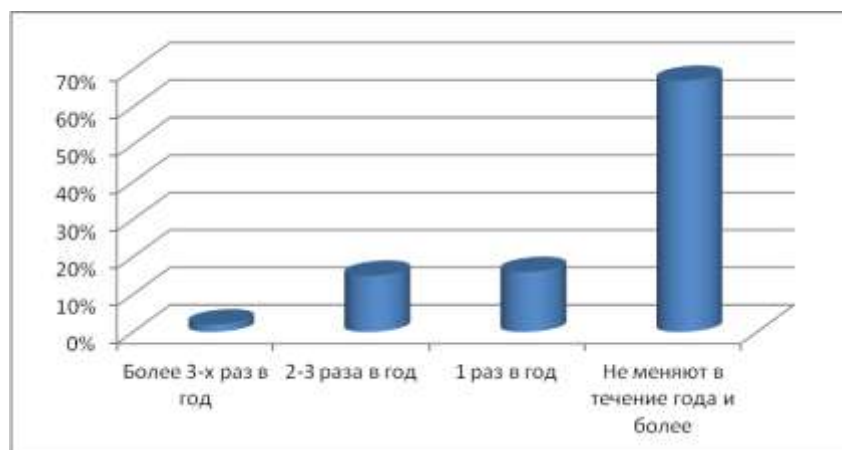


Рисунок 1. Смена кружков, секций дополнительного образования

Данные об основных причинах смены кружков или секций дополнительного образования представлены на рис. 2.

Также обучающимся были заданы вопросы, как бы ты поступил, если бы делать выбор было не обязательно? Результаты на рис. 3. И воспользовались бы они помощью педагога дополнительного образования в выборе? По результатам на рис. 4 мы видим, что лишь 8% обучающихся ответили положительно.

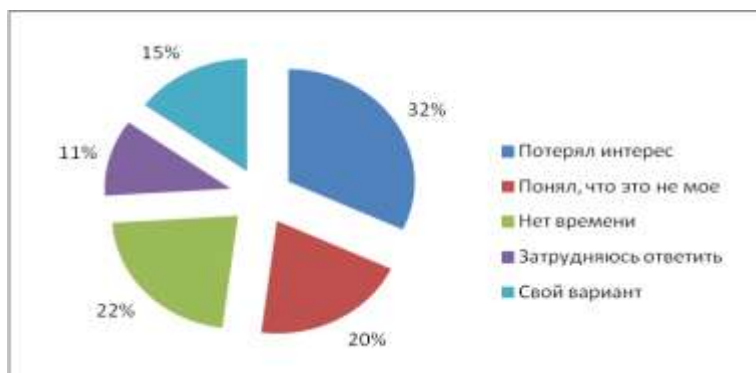


Рисунок 2. Причины смены направлений дополнительного образования

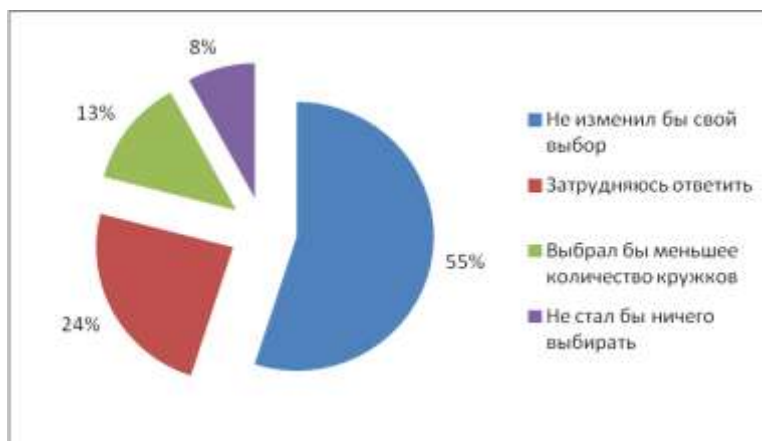


Рисунок 3. Варианты ответов обучающихся при условии, что выбор делать не обязательно

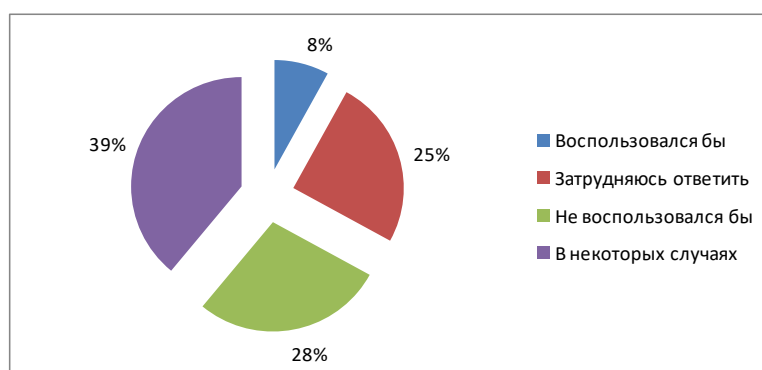


Рисунок 4. Варианты ответов обучающихся на предложение помощи со стороны педагогов дополнительного образования

На вопрос анкеты – ты обсуждаешь с родителями варианты выбора дополнительного образования, – 21% обучающихся 5-6-х классов ответили, что редко или никогда (4 %) (рис. 5).

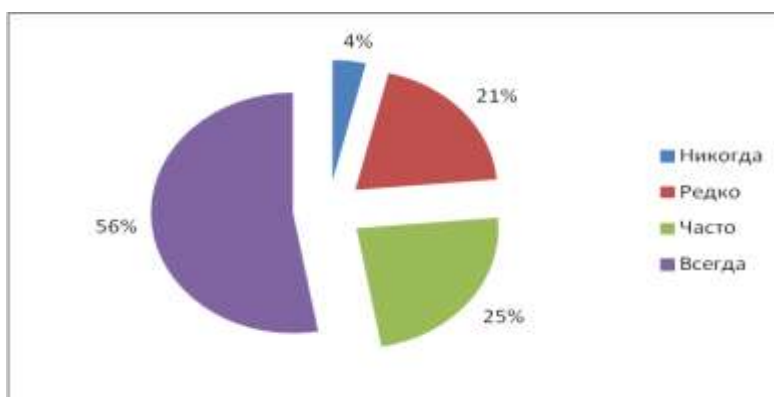


Рисунок 5. Обсуждение с родителями вариантов выбора

По данным опроса, мы видим, что есть обучающиеся, которым необходима поддержка в самоопределении в выборе дополнительного образования со стороны родителей и педагогов дополнительного образования.

Таким образом, мы можем говорить о противоречии между социальным заказом общества на всестороннее развитие и удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся [6], *формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования* [5] посредством реализации и освоения программ общего и дополнительного образования, с одной стороны, и недостаточной разработанностью проблемы выбора дополнительного образования в теории и практике образования в условиях расширения сферы дополнительного образования и его качественного содержательного изменения [4], с другой стороны.

На уровне участников образовательных отношений в выборе дополнительного образования мы также можем выделить значимые для осуществления выбора противоречия между образовательными потребностями и интересами родителей и обучающихся, в первую очередь, а также между образовательными потребностями и интересами педагогов и обучающихся, педагогов и родителей.

Для разрешения этих противоречий и конфликта интересов в практике образования необходимо выстраивание образовательных отношений между всеми участниками выбора дополнительного образования. Взаимодействие в триединой системе – обучающиеся–родители–педагоги дополнительного образования необходимо, на наш взгляд, осуществлять на основе сотрудничества и направлять на поддержку самоопределения обучающихся в осуществлении осознанного личностного выбора, соответствующего их индивидуально-личностным особенностям, интересам и потребностям.

Рассматриваемая в данной статье проблема выбора дополнительного образования требует дальнейшего подробного теоретического и практического исследования в практике отечественного образования.

Библиографический список

1. Золоторева А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 46–53.
2. Киселева М.С. Междисциплинарная проективность проблемы выбора человека // Человек перед выбором в современном мире: проблемы, возможности, решения: Материалы Всероссийской научной конференции 27–28 октября 2015 года, ИФ РАН (Москва). М.: Научная мысль, 2015. Т. 1. С. 7–16.
3. Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. М.: Смысл, 2015. 464 с.
4. Поплавская А.А. Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы / А.А. Поплавская, И.А. Груздев, А.В. Петлин // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 261–281.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 07.12.2010 №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 05.05.2019).
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.06.2019).

УДК 159.9

Башкирова Е.Н.

РАННЕЕ РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ: ЗА И ПРОТИВ

Аннотация. По распространенному заблуждению, сверхраннее обучение счету, чтению, логико-математическим операциям обеспечивает развитие способностей. В статье демонстрируется, что интеллект ребенка развивается в движении, в совместном действии со взрослым. Доказывается, что развитие способностей возможно только в том случае, когда деятельность ребенка связана с положи-

тельными эмоциями. Излагается суть связи развития и воспитания.

Ключевые слова: способности, развитие, воспитание, созревание, интеллект, действие, эмоции, подражание, научение.

Методики раннего развития детей не теряют своей популярности уже несколько десятилетий. Книжные заголовки пестрят лозунгами: «После трех уже поздно», «Поверь в свое дитя», «Читать – раньше, чем ходить»! Карточки Домана, рамки-вкладыши Монтессори, игрушки Никитиных, кубики Зайцева – кажется, что для счастья ребенка нужно приобрести все сразу и как можно быстрее. Хорошим тоном среди «просвещенных» родителей стало посещать вместе с ребенком различные группы, студии и кружки, начиная с первого полугодия младенца.

Но и у раннего развития есть множество противников. Директор Института возрастной физиологии РАО М.М. Безруких призывает «прекратить предъявлять детям неадекватные требования». Она утверждает, что мода на сверххранное обучение приводит к проявлению эмоционального насилия в семье: постоянным необоснованным требованиям родителей, демонстрации неудовольствия, признание в несостоятельности, формирования комплекса вины.

Призрачная актуальность методик раннего развития базируется на двух мифах. Первый заключается в том, что современные дошкольники умнее своих сверстников 20—30 лет назад. Второй гласит, что необходимо начинать обучение как можно раньше (до 3-х лет). Якобы «окно развития мозга» закрывается в 4—6 лет. Многолетние исследования, проводимые в ИВФ РАО, позволяют развенчать эти мифы [1].

Сторонники сверххранного развития опираются на тезис Л.С. Выготского: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой». Однако они забывают окончание этой мысли: «Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться».

Уже давно звучат предложения выстраивать эффективную систему развития детей дошкольного возраста только с опорой на понимание закономерностей возрастных и индивидуальных особенностей. Однако стремление многих родителей научить читать с пеленок все еще популярно. Это происходит из-за рекламы товаров для развития; культа успеха и достижений. К специалистам не прислушиваются. Распространенное заблуждение, что умственное развитие связано с обучением счету и чтению, мешает услышать мнение специалистов.

В.Д. Шадриков пишет, что вначале мышление ребенка связано с овладением своим телом, действиями с предметами окружающего мира. В первую очередь, оно предметное. Поэтому именно физическая культура, предметные действия развивают мышление ребенка. «В движении, в действии развивается интеллект человека (в психологии его называют сенсомоторным интеллектом). *Обеднив жизнь ребенка движениями, мы задерживаем его умственное развитие.* Эту истину надо знать каждому родителю и воспитателю» [6; с. 135]. Существует сензитивный период развития речи. Если ребенок не заговорил к 3 годам, обычно принимают меры, проводят всестороннее обследование, понимая, что компенсировать это отставание с каждым годом будет все труднее. На самом деле, моторная неразвитость и неловкость в раннем детстве – не меньший повод для беспокойства. Для развития интеллекта, отмечает психолог, ребенок должен не просто совершать движения, а "решать" двигательные задачи. Лучше всего это делать вместе со взрослым. «На первом этапе совместную деятельность ребенка и взрослого можно уподобить разучиванию алфавита движений. Конечно, "букв" здесь гораздо больше, чем в языке, и учить этот "букварь" сложнее — часто многие движения-буквы мы учим всю жизнь. Это говорит о сложности педагогической задачи. Но если буквы алфавита при обучении грамоте ребенок целенаправленно изучает под руководством учителя то, к глубокому сожалению, буквы-движения он в большинстве случаев учит сам. Можно представить себе, что будет, если ребенка не учить грамоте и сделать вывод, что из-за педагогической безграмотности задерживается развитие ребенка. Задумаемся и содрогнемся от величины того урона, который мы наносим нашим детям. Ничто не может заменить совместной деятельности ребенка и взрослого!» [6; с. 136]

В эксперименте О Догерти и коллег [Doherty et al. 2011] Дети двухлетнего возраста успешно осваивали значение нового слова, если взрослый не только показывал и называл объект, но и протягивал его ребенку, предлагая поиграть с ним. Если же взрослый только называл и демонстрировал объект, поддерживая контакт глаз с ребенком, то усвоение нового слова почти не происходило. [3; с. 39] Если не направлять действия ребенка, он может долго оставаться на этапе бесцельного манипулирования. Взрослый, подчиняясь желаниям ребенка, отслеживая его мотив, придает совместным действиям цель, наполняет их смыслом. Ребенок овладевает различными внешними действиями – вот он научился держать погремушку, пододвигать игрушку, катать машинку, нанизывать кольца пира-

мидки, переворачивать страницы книги, пить из трубочки, строить башню из кубиков, надевать рукавички. Вместе с этими практическими действиями развиваются внутренние, психические – действия восприятия и мышления, воображения и памяти.

Уильям Джемс говорил, что ребенок рождается с «первобытной избыточностью чувств» и пребывает в сенсорном хаосе непонятных звуков, запахов, света, текстуры. Все органы чувств сформированы, но основные свойства восприятия еще не развиты. По сравнению с взрослым, младенец все видит более размытым и ярким. Некоторые исследователи полагают, что младенцы обладают синестезией, так как информация, поступающая через уши может обрабатываться любым отделом мозга. Поэтому звон разбитого стекла может восприниматься как вспышка света, темнота или горечь во рту. Хайнц Вернер, называл это *sensorium commune*: зародышевым способом познания мира, предзнанием, пред-категоризацией [2; с.32]

Закономерным этапом развития становится умение замечать меньше, чем возможно. Становясь старше, мы обращаем внимание на одни элементы и игнорируем другие. «Пестрая, шумная, хаотическая смесь», с которой сталкивается ребенок, приходя в мир, систематизируется и классифицируется. Мы учимся справляться с этим беспорядком, просто не замечая его. Развиваются внимание и восприятие.

Преждевременно обучать малыша недоступным его пониманию знаниям. Формировать у него сложные логические операции неразумно. Это маленький ребенок. Созревание его организма еще продолжается, формирование морфофизиологических свойств мозга еще не закончилось и работоспособность его еще ограничена. Стремление поскорее из дошкольника сделать школьника может привести к переутомлению и отрицательно повлиять на физическое и умственное развитие. Гораздо важнее научить ребенка внимательно наблюдать, чувствовать прекрасное, творчески изменять действительность в своем воображении, эмоционально откликаться на переживания героев сказок, персонажей игры, близких людей.

Развитие, по В.Д. Шадрикову, описывается тремя тесно взаимодействующими процессами: созреванием, научением, социализацией. Созревание функциональных систем мозга способствует развитию способностей индивида. Научение играет основополагающую роль в процессе развития способностей, освоения интеллектуальных операций. Социализация проявляется в формировании духовных способностей [5; с. 527-528].

Ученый разделяет мнение о больших потенциальных возможностях ребенка и подчеркивает важность созревания функциональных систем. «К сожалению, приходится констатировать, что мы только начинаем узнавать об удивительных способностях и умениях новорожденных. Новорожденные обладают поразительной способностью к научению. В этот же период происходит интенсивное созревание новорожденного. Перцептивное, моторное, когнитивное и эмоциональное развитие идет как единый процесс, происходящий в конкретной социальной среде» [5; с. 529].

Под научением подразумевается широкий круг процессов формирования индивидуального опыта. Чтобы происходило научение, подчеркивает В.Д. Шадриков, необходимо *создать положительное эмоциональное отношение* к поступающей информации и *положительное переживание* при выполнении требуемых действий [6; с. 119].

Таким образом, развитие способностей возможно только в том случае, когда деятельность, которой занимается ребенок, приносит радость и удовольствие. В.С. Юркевич утверждает, что начинать учение ребенка надо с радости познания и только на этом фоне можно развивать способности. Конечно, учение не может быть только радостью. С возрастом обязательно будет добавляться и принуждение (идеальный вариант - самопринуждение) [7]. Но начало должно быть приятным для ребенка. Если родителям и педагогам удастся создать такой эмоциональный фон, то раннее развитие способностей будет только во благо. Развитие должно идти рядом с воспитанием. «Эти две категории тесно связаны. И попытки отрицать значение воспитания, которые мы наблюдаем сегодня, можно объяснить или конъюнктурными мотивами авторов подобного рода суждений, или недостаточным знанием пределов применения категории развития» [6; с. 126]. Личный пример взрослого, его позитивный настрой на познавательную деятельность будут воспитывать сильнее, чем бесконечные призывы. Радость, которую увидит ребенок в глазах мамы, предвкушающей поход на выставку; умиротворенность, удовольствие папы, зачитавшегося книгой; торжество старшего брата, победившего в олимпиаде; восторг сестры, решившей ребус – вдохновляющие примеры для подражания. Значение позитивных переживаний нельзя переоценить. Быстрее и успешнее всегда развиваются те дети, родители которых активно радуются каждому новому шагу, каждому новому действию и каждому даже самому маленькому успеху своего сына или дочери. В подобных условиях естественная познавательная активность ребенка обогащается, приводит к возникновению любознательности и развитию спо-

собностей. Важно иметь в виду, что развитие интеллекта человека довольно сильно зависит от того, в какой мере взрослые поощряют его познавательную активность в возрасте примерно с года до трех лет [4; с.39].

Но если взрослые нацелены на результат любой ценой и обрушивают на ребенка неадекватные ожидания и требования, негативные эмоции, то подобное раннее «развитие» создаст предпосылки к будущим трудностям в обучении. Оно будет негативно влиять на регуляцию поведения, личностное и когнитивное развитие ребенка. М.М. Безруких отмечает, что «эмоциональное насилие может стать причиной нарушения познавательных функций, избирательного внимания, управляющего контроля и логического мышления, зрительно-пространственной памяти» [1]. Желание некоторых родителей как можно скорее вырастить из своего ребенка вундеркинда не осуществится без учета психофизических особенностей детей дошкольного возраста.

Психологически гармоничный путь развития предполагает решение всех задач, встающих на каждом возрастном этапе. Перечислим основные задачи дошкольного детства: общее эмоциональное благополучие; познавательная активность и познавательные умения; способность общаться с другими людьми; развитие речи; освоение норм человеческого поведения; формирование человеческих чувств; развитие воображения; положительная и адекватная самооценка; умение строить позитивные отношения с другими людьми; достижение определенного уровня самостоятельности; развитие произвольности. [4; с.37].

Библиографический список

1. Безруких М.М. Дошкольник. Мифы и реалии. // Вестник практической психологии образования. N 4(29) октябрь—декабрь, 2011.
2. Горовиц, А. Смотреть и видеть. Путеводитель по искусству восприятия. – М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2016. 320 с.
3. Избранные разделы психологии научения: коллективная монография / отв. ред. В.Ф. Спиридонов. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. – 336 с.
4. Патяева Е. От рождения до школы. Первая книга думающего родителя. 4-е изд. – М.: Смысл; 2019. – 623 с.
5. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 656 с.
6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
7. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. 136с.

УДК 373.25

Беберина О.Н.
Бочагова Е.А.
Усанина Н.С.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ИНКЛЮЗИВНЫХ ГРУППАХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы и описаны условия развития детской одаренности не только нормативно развивающихся детей, но и детей с ОВЗ. Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей заявлена авторами как главная проблема совершенствования системы образования, так как наибольшее количество одаренных детей отмечается среди дошкольников.

Ключевые слова: инклюзия, одаренный ребенок, педагогические технологии, дошкольный возраст, дети с ОВЗ.

«Одаренность человека - это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать его благороднее, чтобы он вырос и дал обильный плод».

Одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе вызывают потребность в людях творческих, активных, неординарно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи и на основе критического анализа ситуации формулировать новые перспективные задачи. В последние годы отмечается повышение интереса к вопросам раннего выявления и раскрытия детских дарований. На сегодняшний момент чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одаренных детей. Раскрытие и реализация способностей и талантов важно не только для одаренного ребенка, но и для общества в целом. Одаренные дети - это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи [2]. Поэтому проблема одаренности стала актуальной и значимой в дошкольной психологии и педагогике.

Способность мыслить, творить есть у каждого человека – именно этим он отличается от животного. Это дар природы человечеству. Кто-то может воспользоваться этими способностями с большим толком, кто-то с меньшим, но наделен этим даром каждый. Поэтому, когда специалисты говорят о детской одаренности, обычно рассматривается и исключительная категория – «одаренные дети», и интеллектуально-творческий потенциал каждого ребенка. Но можно выделить 2 категории одаренности детей в дошкольном возрасте: - дети с высоким общим уровнем умственного развития; дети с признаками специальной творческой одаренностью (музыкальной, изобразительной, физической, интеллектуальной).

В инклюзивной группе ДОУ может оказаться ребенок, который будет заметно отличаться от других детей. Он задает вопросы, проявляет интерес к окружающему, приносит в детский сад новые интересные книги и энциклопедии, увлекательно пересказывает их содержание, придумывает необычные истории и сказки, строит удивительные постройки, экспериментирует с предметами, пытается понять различные закономерности. Возможно, что это одаренный ребенок, так как одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [11].

Самый интенсивный период развития одаренности - 2–5 лет [1]. В этом возрасте закладывается фундамент личности, и она уже проявляет себя в непреодолимой, произвольной тяге к различным сферам деятельности.

В дошкольном детстве можно выделить несколько ступенек способностей, каждая из которых – это путь восхождения воспитанника ДОУ к вершинам своего развития.

Первый этап (от 2 до 3 лет) – это копилка эстетических переживаний, настроений, эмоций. Первые сенсорные впечатления. Самое главное на этом этапе – пробуждение чувственной сферы, а сопровождающим фоном развития должно явиться искусство.

Второй этап (от 3 до 4 лет) – погружение в деятельность. Ребенок этого возраста очень активен, с интересом берется за любое дело, независимо от уровня его сложности и новизны. Учитывая это, необходимо предоставлять детям широкий спектр различных видов деятельности. Очень важно на данном этапе наблюдать за ребенком.

Третий этап (от 4 до 5 лет) – интерес, желание, творческий поиск. Главное на данном этапе поддержать ребенка, помочь ему определиться. Здесь уже возможна работа по объединению детей, имеющих однотипные интересы в группы для дополнительных и увлекательных занятий.

Четвертый этап (от 5 до 6 лет) – яркие проявления природного потенциала. Если на предыдущих этапах деятельность затевается ребенком просто ради самой деятельности, то теперь ребенок стремится к достижению результата в ней, принимая максимум усилий, для того чтобы деятельность была успешной. Здесь детям предлагаются различные виды интеллектуальных игр.

Пятый этап (от 6 до 7 лет) – проявление одаренности. Данный этап характеризуется тем, что у отдельных детей происходит яркий расцвет способностей, уровень развития которых может говорить о наличии у них определенной степени одаренности. Сопровождающий фон развития ребенка (кружки, индивидуальная работа) это пробуждение его природного потенциала, первый этап развития способностей дошкольника. Уровень развития способностей, на данном этапе, некоторых детей уже достаточно высок и им становится «тесно» в детском саду, и они готовы сделать первые шаги во взрослый мир. Необходимо расширить сферу их деятельности, создать условия для дальнейшего эстетического и интеллектуального развития.

Выявление одаренных детей проводится на основе наблюдений, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления и общения с родителями [4, 5, 6]. Педагоги уделяют внимание особенностям развития ребенка в познавательной сфере. Как правило, у одаренных детей проявляются: высокая продуктивность мышления; легкость ассоциирования; способность к прогнозированию; высокая концентрация внимания.

Реализуя дифференцированный, индивидуальный подход в различных образовательных ситуациях, каждый педагог работает над развитием этих качеств.

В работу с одаренными детьми педагоги ДОО внедряют новые педагогические технологии: информационно-коммуникативные, технологии проектной деятельности, личностно-ориентированного обучения, здоровьесберегающие, «ТРИЗ», игровые, исследовательской деятельности, «Портфолио педагога» [7]

Повышение профессиональной компетентности педагогических работников (воспитателей и специалистов) должно обеспечить каждому из них понимание сущности детской одаренности, психолого-педагогических проблем творчества, овладения методами и приемами развития способностей и талантов детей. Каждый педагог, работающий с детьми, должен овладеть компетенциями в области методик и методов определения склонностей и способностей детей; выявления предпосылок одаренности и оценивания развития общей и специальной одаренности ребенка при различных ее формах, в том числе и при дисгармоничной форме. Важным условием успешной работы с детьми является наличие у педагогов мотивационной готовности к осуществлению данной деятельности, острая потребность к самосовершенствованию не только к профессиональному, но и расширению кругозора, так как работа с одаренными детьми требует от педагога больше эрудиции и самообразования.

Работа ДОО предполагает создание педагогических условий по адаптации окружающей среды к особым потребностям детей с предпосылками одаренности. Успешность будет заключаться при соблюдении ряда методических условий, среди которых фигурирует отказ педагогов от авторитарного стиля общения с детьми, отказ от необоснованной критики в адрес ребенка – это, несомненно, способствует развитию у ребенка чувства защищенности, интеллектуальной и творческой свободы, креативности – важных составляющих одаренности. Немаловажным фактором адаптации образовательной среды к особенностям и способностям ребенка является ее обогащение новыми для ребенка всевозможными материальными и информационными стимулами. Доступность такого материала способствует развитию любознательности ребенка и поддержанию его интереса к определенным видам деятельности. А поощрение ребенка за активное стремление задавать вопросы в сочетании с отменой тотального контроля, и предоставлением определенной доли самостоятельности для выстраивания творческого процесса, формирует способность неординарно решать поставленные перед ним задачи. Важное воспитательное значение приобретает такой прием как личный пример воспитателя при решении различного рода решений заданий и задач [8].

Работа с семьей, воспитывающей одаренного ребенка, должна быть многоаспектной, включающей знакомство родителей с особенностями развития одаренности в детском возрасте. Родители должны быть готовы к тому, что одаренные дети порой менее податливы родительским наставлениям, имеют выраженное личное мнение и готовы отстаивать его. Проявлению детских способностей и талантов способствует наличие в семье благоприятной психологической обстановки. Ребенок должен ощущать безусловную и искреннюю родительскую любовь. Любовь, несвязанную с его достижениями.

Работа ДОО с семьей нацелена на повышение родительской компетенции в целом и оснований того, что одаренность не всегда исключительно дар, это и повседневная работа родителей над собой, а воспитание одаренного ребенка – дополнительная ответственность. Родители должны осознавать необходимость пристального внимания к особенностям развития ребенка, прикладывать максимум терпения для создания благоприятной психологической атмосферы в семье., проявлении разумной любви к ребенку, содействовать развитию личности ребенка, его способностям, таланту [12].

В инклюзивных группах ДОО ребенок отличается особой восприимчивостью по отношению к развитию у него важнейшей мотивационно-личностной особенности – исследовательской или репродуктивной позиции, первая из которых может способствовать дальнейшему развитию его одаренности, а вторая, наоборот, препятствовать. Важнейшими условиями развития исследовательской позиции личности являются обеспечение обогащенной проблемной среды, позволяющей ребенку с высокой степенью самостоятельности открывать знания об окружающем мире, а также поддержка со стороны взрослых всех проявлений исследовательской активности ребенка, создание атмосферы значимости или ценности творчества [9].

Для того что бы сохранить и приумножить ростки одаренности в детском возрасте и получить

«прекрасные плоды», необходимо не только позаботиться об обеспечении соответствующего всестороннего развития и обучения одаренных детей в ДОУ, но и просветить их родителей.

Библиографический список

1. Баркан А.И. Одаренный ребенок в детском саду //Одаренный ребенок.- 2015.-№5.- с.6.
2. Бельская, Н.А. Современные подходы к пониманию феномена одаренности и пути решения проблем одаренных детей//Одаренный ребенок.-2015.-№2.-С.130-139.
3. Бурменская, Г.В., Слуцкой, В.М. Одаренные дети. М., Прогресс, 1991
4. Брюханова, И. И., Пантыкина, В. М. Одаренные дети в детском саду // Молодой ученый.-2014. - №16. -С. 320-322. URL <https://moluch.ru/archive/75/12857/>
5. Гильбух, Ю.З. - Внимание: одаренные дети. - М., 1991, 78 с.
6. Гильбух, Ю.З. Умственно одаренный ребенок: Психология , диагностика, педагогика. – Киев, 1992.
7. Доровской,А.И. 100 советов по развитию одаренности [Текст]/ А.И. Доровской.-М.,1997.
8. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / М. С. Старовойтова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова. – М.: Владос, 2014. – 168 с.
9. Киселева А.Ю. Система работы педагога-психолога в рамках развития способных детей [Текст]/ Киселева А.Ю. // Дошкольная педагогика.-2018.-№5.-с.67-68
10. Коврина,Т.А. Что такое детская одаренность?[Электронный ресурс]/ Т.А.Коврина.- Режим доступа: <http://gimnazia1.ukoz.ru/load/5-1-0-83>
11. Программа «Одаренный ребенок»: основные положения /Л.А. Венгр и др.-М, 1995.
12. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома. - Екатеринбург: У-Фактория, 2004.-272с.

УДК 159.9

Богдановская И.М.
Королева Н.Н.

СТРУКТУРА ДИСКУРСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Рассматривается структура дискурсивных способностей, представляющих собой способность к анализу, пониманию, трансляции культурных кодов, которые отражают коллективный субъект, группу или сообщество. В ходе анализа эмпирических данных, полученных на подростковой выборке, показано, что в структуре высоко развитых дискурсивных способностей наиболее ярко выражен компонент, связанный с пониманием правил и специфики интернет-коммуникации. Сделано заключение о том, что в контексте провокативной интернет-коммуникации дискурсивные способности определяют успешность подростка в ситуациях общения, в понимании посылов собеседника, его намерений в коммуникации, а значит и устойчивости к воздействиям говорящего. Поставлен вопрос об отношениях между успешностью подростков в виртуальной коммуникации и универсальным характером дискурсивной способности.

Ключевые слова: дискурсивные способности, подростки, интернет-дискурс.

Информатизация и виртуализация общества привела к существенным преобразованиям жизненной среды, количественным и качественным изменениям в сознании и поведении современного человека. Широкое использование электронных мобильных устройств и информационно-коммуникационных технологий приводят к изменениям в личностной, когнитивной и коммуникативной сферах современных подростков и юношей. В наибольшей степени воздействию информационной среды, бесспорно, подвергается молодежь, активно взаимодействующая с медиасредой, игровыми мирами, различными виртуальными реальностями, насыщенными знаками и символами, которые зачастую не соответствуют познавательному опыту и воспринимаются некритично, на уровне внешнего подражания «атрибутам взрослости» или моды. В настоящее время мы не можем быть уверены, что использование интернета создает поколение с «принципиально другими» способностями, однако, существует достаточно широкий круг исследований, проверяющих потенциальные последствия широкого использования интернета на когнитивные способности молодых людей. Результаты этих ис-

следований носят внутренне противоречивый характер. Наряду с быстрым развитием интеллектуальных и творческих способностей, возрастанием переключения внимания, оперативной памяти, актуализацией потребности в новой информации, прослеживается инфантилизация, снижение темпов и уровня развития мотивационно-волевой сферы, воображения, возрастание нервно-психической напряженности, затруднения в формировании коммуникативной компетентности и т.п. Большое внимание в научной литературе уделяется понятию «информационной перегрузки» [3]. А. Д. Еляков [2, с. 114-121] описывает это явление как недостаточность возможностей восприятия людьми существующего объема информации. Соответственно, человек, сталкиваясь ежедневно с информационными потоками, не способен проанализировать весь их объем, поэтому для осуществления познавательной деятельности необходимо находить новые способы взаимодействия с информацией. Так, важно отделять более существенную для решения задач информацию от менее значимой. Измениться должен и способ переработки информации в пользу обобщения имеющихся данных, возникает необходимость формирования рациональных стратегий управления информацией. Отдельную проблему составляет качество информации. Среди множества ложных, фальсифицированных данных, человеку необходимо «отсеивать» некачественный контент, что в условиях информационной перегрузки довольно сложно. Наиболее уязвимыми в этой связи являются подростки, так как ведущей деятельностью для них является общение, а с доступностью гаджетов оно переходит в интернет-среду, где можно столкнуться с информационной перегрузкой и рядом других негативных воздействий. Как и любой пользователь, подросток в ходе виртуальной коммуникации включен в динамику информационных потоков, специфика которых заключается в том или ином способе дискурсивной самоорганизации [6]. В контексте нашего исследования дискурс можно рассматривать как «обмен высказываниями, при котором происходит двусторонний ряд речевых событий, где участники будут постоянно меняться ролями адресата и адресанта, оставаясь внутри своих социальных и ритуальных ролей и установок» [4]. В этой ситуации наиболее полное декодирование информации будет связано с уровнем дискурсивных способностей участников коммуникации. А. Н. Воронин [1, с. 94–112.] определяет дискурсивные способности в узком и широком смыслах. В узком смысле такие способности позволяют поддерживать разговор в условиях конкретного дискурса, высказывать свои мысли и понимать собеседника, при этом их элементами являются когнитивное пространство субъекта, ситуация общения, понимание намерений партнера по коммуникации, а также собственных. В широком смысле они представляют собой способность к анализу, пониманию, трансляции культурных кодов, которые отражают коллективный субъект, группу или сообщество. Дискурсивные способности имеют связь с мотивацией общения, в частности с мотивом к присоединению, оптимальный уровень выраженности которого даёт возможность реализовывать коммуникативные компетенции, налаживать, поддерживать и завершать контакты с другими людьми, включаться в процесс общения, быть заинтересованным в нём. Социальный опыт, получаемый человеком в процессе социализации, воспитания, общения, является базой знаний о ситуациях общения, поведении партнёров при этом, следствиях их действий, об особенностях людей, групп, а также о имеющихся различиях в коммуникативных возможностях. На основе такого опыта выстраиваются собственные модели поведения, представления о коммуникации и о том, какие позиции занимают партнёры относительно друг друга, выбираются способы выражения собственной мысли в различных контекстах, дискурсах. Виртуальное взаимодействие также определяет особый вид дискурса, обозначаемый в современных исследованиях как компьютерный дискурс, электронный дискурс или интернет-дискурс, который в любом случае отражает как обмен информацией и межличностную коммуникацию в сети интернет [5]. В настоящее время существует большое число исследований, в которых выделяются сущностные признаки интернет-дискурса, выделяется его типология. Каждая из форм интернет-коммуникации имеет свои уникальные особенности и предъявляет требования к уровню развития дискурсивных способностей. Это позволило нам сформулировать *гипотезу* нашего исследования о том, что в структуре дискурсивных способностей современных подростков наиболее ярко выражен компонент, связанный с пониманием правил и специфики интернет-коммуникации. В качестве *объекта исследования* были выбраны учащиеся 8-11х классов МАОУ «Гимназия №2» Великого Новгорода. Количество участников исследования 70 человек. Возрастной диапазон обследуемых от 14 до 17 лет. Выборка сбалансирована по полу, так, приняли участие 33 человека женского пола и 37- мужского. Для исследования были выбраны ученики классов разной направленности (математический, гуманитарный, социально-экономический, технический), то есть снижена вероятность влияния образовательной специфики. В качестве основного *метода исследования* использовался тест дискурсивных способностей А. Н. Воронина. В основу методики положены ситуации, отражающие разновидности обыденного дискурса, такие как: взаимодействие с людьми знакомыми и незнакомыми, с близкими, деловые коммуникации, телефонная коммуникация,

интернет-взаимодействие. Интернет-дискурс в используемой методике был представлен ситуациями, в которых подросткам необходимо было выбрать правильное поведение в ситуации речевой агрессии со стороны собеседника. Поскольку число ситуаций, относящихся к каждому из видов дискурса в методике не сбалансировано, то оценки по каждой шкале, образующей общий показатель дискурсивных способностей нормировались на число ответов и были приведены к шкале от 0 до 2 баллов. Математико-статистическая обработка полученных данных включала анализ полученного распределения ответов на соответствие нормальному распределению с помощью теста Шапиро-Уилкса, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), для выделения групп с низким, средним и высоким уровнем развития дискурсивных способностей. Все виды анализа были выполнены при помощи пакета прикладной статистической программы STATISTICA, ver. 8.0.

В результате математико-статистической обработки данных был определен общий уровень дискурсивных способностей в исследуемой группе: $M= 24,55$, $SD= 3,56$, $min= 11$, $max= 32$. Структура дискурсивных способностей подростков образована следующими компонентами: способность ориентироваться в рамках провокативного интернет-дискурса ($M= 1,55$, $SD= 0,35$, $min= 0,25$, $max= 2$), делового дискурса ($M= 1,56$, $SD= 0,28$, $min= 0,62$, $max= 2$), межличностной коммуникации с знакомыми и близкими людьми ($M= 1,3$, $SD= 0,31$, $min= 0,4$, $max= 1,8$), межличностной коммуникации с незнакомыми людьми ($M= 1,44$, $SD= 0,31$, $min= 0,5$, $max= 1,8$) и межличностной коммуникации со взрослыми людьми по телефону ($M= 1,62$, $SD= 0,57$, $min= 0$, $max= 2$). Полученный результат показывает, что в целом, подростки наиболее свободно ориентируются в правилах межличностной коммуникации со взрослыми людьми по телефону, что объясняется их возрастными особенностями. Проверка эмпирического распределения общего показателя дискурсивных способностей при помощи критерия Шапиро-Уилкса показала его соответствие нормальному распределению ($W=0,95$, $p<0,00905$). Это позволило распределить участников исследования на группы с низким (17% от общего числа участников), средним (56 %) и высоким (27%) уровнем дискурсивных способностей.

На следующем этапе был проведен анализ межгрупповых различий при помощи F-критерия Фишера (НП- уровень дискурсивных способностей, градации: 1-низкий, 2-средний, 3-высокий) и определена структура дискурсивных способностей в каждой из изучаемых групп. К первой группе (низкий уровень) относились обследуемые, получившие от 11 до 21 балла по методике А.Н. Воронина. Наиболее точно они выбирают варианты высказываний о поведении в ситуациях межличностной коммуникации с близкими и знакомыми людьми ($M=1,2$, $SD=0,37$). Сходным образом они ориентируются в ситуациях провокативного интернет-дискурса ($M=1,00$, $SD=0,38$) и делового дискурса ($M=1,00$, $SD=0,37$). Наиболее сложными для них оказались ситуации межличностного общения с незнакомыми людьми ($M=0,88$, $SD=0,3$) и ситуации в которых необходимо знание правил общения со взрослыми людьми по телефону ($M=0,86$, $SD=0,90$).

Подростки из второй группы, набравшие от 22 до 27 баллов (средний уровень) наиболее успешны в ситуациях общения со взрослыми людьми по телефону ($M= 1,67$, $SD=0,47$), на втором месте находится знание правил делового дискурса ($M= 1,59$, $SD=0,2$), на третьем месте ориентация в интернет-дискурсе ($M= 1,55$, $SD=0,28$). Менее успешны подростки со средним уровнем дискурсивных способностей в ситуациях межличностной коммуникации с близкими незнакомыми ($M= 1,47$, $SD=0,23$) и знакомыми людьми ($M= 1,24$, $SD=0,27$).

Третья группа представлена результатами от 27 баллов (высокий уровень), ее участники получили наиболее высокие оценки за выбор правильных ответов в ситуациях, относящихся к интернет-дискурсу ($M= 1,93$, $SD=0,25$), на втором месте находятся ответы, отражающие знание правил общения со взрослыми людьми по телефону ($M= 1,91$, $SD=0,3$), далее ответы на вопросы, связанные с деловым дискурсом и приблизительно одинаковые оценки за ответы в ситуациях межличностной коммуникации со знакомыми ($M= 1,67$, $SD=0,13$) и незнакомыми людьми ($M= 1,68$, $SD=0,17$).

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично: понимание правил и специфики интернет-коммуникации наиболее ярко выражено у подростков, характеризующихся высоким уровнем дискурсивных способностей ($t_{12}=4,6$, $p=0,00002$; $t_{23}= 3,78$, $p=0,0003$). Завершая анализ полученных результатов, можно говорить об актуальности изучения дискурсивных способностей у современных подростков, которые отражают их социальный опыт, выраженный в знаковых конструкциях и высказываниях. В контексте провокативной интернет-коммуникации дискурсивные способности определяют успешность человека в ситуациях общения, в понимании посылов собеседника, его намерений в коммуникации, а значит и устойчивости к воздействиям говорящего. Открытым остается вопрос о том насколько успешность в виртуальной коммуникации определяется универсальным характером дискурсивной способности, либо более высокий уровень дискурсивных способностей у подростков сам определяется их глубокой погруженностью в интерактивную, сложную, динамичную и вариатив-

ную интернет-культуру.

Библиографический список

1. Воронин А.Н. Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики // Экспериментальная психология. 2014. Том 7. № 2. С. 94–112.
2. Еляков А.Д. Информационная перегрузка людей // Социологические исследования. 2005. № 5. С. 114-121
3. Клингберг Т. Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти / Торкель Клингберг ; перевод со шведского К. Мурадян и Е. Серебро. - М. : Ломоносовъ, 2010. - 208 с.
4. Клюев Ю.В. Дискурс в массовой коммуникации (междисциплинарные характеристики, концепции, подходы) // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-v-massovoy-kommunikatsii-mezhdistsiplinarnye-harakteristiki-kontseptsii-podhody> (дата обращения: 10.09.2019).
5. Лутовинова Ольга Васильевна К проблеме категорий виртуального дискурса // Известия ВГПУ. 2006. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-kategoriy-virtualnogo-diskursa> (дата обращения: 10.09.2019).
6. Подопригора А.В. Искусственный интеллект как дискурс самопознания и самоорганизации цифрового социума // Социум и власть. 2019. №1 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyu-intellekt-kak-diskurs-samopoznaniya-i-samoorganizatsii-tsifrovogo-sotsiuma> (дата обращения: 18.08.2019).

УДК 373.1

Бугайчук И.А.
Бугайчук Т.В.

О ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ, ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ И ШКОЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по развитию одаренности у обучающихся в условиях массовой школы, авторами сделан акцент на индивидуальном подходе, который реализуется при профильном обучении, а также на новых технологиях преподавания.

Ключевые слова: одаренный ребенок, профильный класс, педагог, детская одаренность, развитие способностей.

Одним из нововведений современной образовательной системы является профильное образование в старших классах школы. Оно стало обязательным для старшеклассников с 1 января 2015 года, обучающихся в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, хотя подготовка к такому построению школьного образования началась за несколько лет до этого с создания экспериментальных классов и школ, с распространения на образовательных сайтах и в печатных изданиях информации о сути профильного образования, идея которого пришла к нам с запада.

Долгое время считалось, что в профильных классах должны учиться только одаренные дети. Но какого ребенка считать одаренным? Как помочь ему проявить свои таланты в условиях массовой школы? Несмотря на то, что проблема развития одаренности долгое время изучается, эти вопросы остаются актуальными.

В современной науке существует два термина: «одаренные дети» и «детская одаренность». «Одаренные дети» обычно обозначают особую группу, которая опережает сверстников в развитии. Второй термин – «детская одаренность», напротив, не предполагает такой селекции, а указывает на то, что каждый индивид имеет определенный интеллектуально-творческий потенциал. Мы согласны с Б.М. Тепловым, что нельзя понять «одаренность», если ограничиваться лишь анализом способностей ребенка. В своем исследовании Б.М. Теплов, изучив творчество гениальных музыкантов, указывает на ряд особенностей их личностей. В его научных выводах «значительным музыкантом» может быть только человек с большим духовным содержанием. Такой подход, на наш взгляд, делает приоритетной задачу воспитания и развития такого особенного ребенка. Решение этой задачи требует

соответствующей организации образовательного процесса.

Массовая школа с ее унифицированными программами меньше всего ориентирована на одаренных детей. Однако, это не значит, что она не может развивать таланты и способности детей. Современные тенденции социального развития ставят перед школой новые задачи, поскольку ни компьютеризация, ни совершенное знание нескольких языков, а особый - более свободный, более интеллектуальный и креативный образ мышления на основе безусловного развития основных компонентов социокультурных компетенций будут являться залогом социального успеха каждого. По мнению Д.Б. Богоявленской, конкурентоспособная личность – это личность, обладающая богатыми резервами, более высокими, чем у других [5]. По нашему мнению, в этом плане способные дети являются резервом решения поставленной задачи.

Что же в нашей школе делают для развития таких детей?

Конкурентоспособность обучающихся активно развивается в профильных классах. Важно понимать, открытие профильных классов, уже шаг к развитию способностей ребенка. Даже если не удастся кардинально повернуть школу к особенным детям, ценно уже то, что эта проблема обсуждается, что учителя проявляют желание работать с такими детьми [3].

Особо следует отметить педагогический коллектив школы, который, будучи вовлечен в данную инновационную образовательную систему, становится профессионально ориентированным и по роду своей деятельности вовлекает в этот процесс все большее количество учащихся, а те в свою очередь – друзей и сверстников.

Поэтому, особое внимание мы обращаем на педагогический состав, работающий в профильных классах школы. Как отмечает В.Ф. Бахтиярова, «в условиях перехода к профильному обучению учитель должен обеспечить завершение профильного самоопределения старшеклассников и формирование компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования» [1].

Практически все исследователи психологии способности сходятся в том, что для работы с высокомотивированными детьми совершенно необходим специально обученный педагогический персонал. Ведь именно учитель приводит в соответствие содержание образовательной программы и способности ученика. Это – с одной стороны. Немаловажна и другая сторона, которая состоит в том, что часто основные проблемы одаренных детей возникают и проявляются при их взаимодействии с учителями. Экспериментально доказано, что в большинстве случаев, когда способные дети учатся ниже своих возможностей, это происходит из-за плохого преподавания, негативного отношения педагога и неадекватности образовательных программ, составленных без учета особенностей способных детей.

Таким образом, проблема специальной подготовки учителя к работе с одаренным учеником в условиях массовой школы – одна из основных трудностей развития и обучения таких детей. И здесь, большую помощь помимо проведения методических семинаров, круглых столов, может оказать подготовка и реализация учителем программ профильного уровня, при этом мы должны уточнить, что организовать такую работу с детьми возможно только с учетом имеющихся условий конкретной образовательной организации (ее традиций, особенностей педагогического коллектива, контингента учащихся в целом и контингента одаренных детей в частности).

Конечно, повышенный уровень образования, предусматривающий развитие способностей учащихся требует затрат большого количества времени на особую форму организации учебного процесса, разработку контрольно-измерительных материалов, системы проектных и творческих задач, но в тоже время профильное обучение позволяет использовать методы, более подходящие для одаренных детей, стимулируют самостоятельную работу учащихся, сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем), разрабатывать гибкую индивидуальную образовательную траекторию, создавать теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; способствовать формированию положительной самооценки ученика; поощрять творчество и работу воображения, проявлять уважение к индивидуальности ученика [2].

В последние годы все чаще педагогическая общественность выступает в поддержку не столько специальных программ для одаренных детей, сколько в пользу использования специальных педагогических технологий поддержки и развития одаренности детей, которые оптимально подходят для работы в рамках профильного обучения. Это, например, такие технологии, как эвристическое обучение, проблемное обучение, метод проектов, исследовательская деятельность школьников, обучение в сотрудничестве на основе малых групп, технология дебатов, ТРИЗ и др. Одним из видов работы с одаренными детьми также является вовлечение их в исследовательскую деятельность, развитие способностей к эксперименту и творчеству.

Таким образом, уровень развития способностей детей определяется не только природными задатками, но и мерой совместного труда ребенка, педагога и родителей, направленного на развитие этих способностей, создание благоприятных условий для реализации педагогической поддержки развития одаренного ребенка.

Важным является и то, что в профильном обучении количество обязательных (базовых) дисциплин сведено к минимуму, число профильных предметов увеличено, а материал, изучаемый на таких занятиях, углублен и расширен. Например, если ученик выбрал информационно-технологический профиль, то на уроках по профильным дисциплинам будет изучаться углубленно программирование, основы логики, расширенный курс математического анализа и т. д. При этом в ходе учебного процесса обязательно должны использоваться современные средства передачи информации. Индивидуальный, учитывающий желания ученика подход, направленный на то, чтобы сделать урок максимально интересным и доступным для понимания.

Важны и специфические мероприятия в профильных классах:

1. профилизация в старших классах через предварительную подготовку и конкурсный отбор учащихся; 2. программно-методическое обеспечение профильных классов; 3. мониторинг качества обучения раз в четверть (устное собеседование); 4. мониторинг качества обучения в конце года (переводные экзамены); 5. сотрудничество с профильными вузами; 6. психологическое сопровождение обучающихся в профильных классах.

Насколько оправданна и эффективна такая система? Мониторинг успеваемости показал, что обучающиеся профильных классов имеют более высокий средний балл по сравнению с универсальными классами. Так, средний балл по математике в информационно-технологическом профиле среди обучающихся составляет 4,6 балла, а среди обычных классов - 3,45 балла.

Итак, профильное школьное образование – это способ построения обучения, который благодаря введению изменений в структуру, содержание и организацию учебного процесса, позволяет учитывать интересы, способности и возможности каждого ученика.

Библиографический список

1. Бахтиярова, В.Ф. Требования к профессиональной деятельности педагога, реализующего профильное обучение учащихся/ В.Ф. Бахтиярова (URL:http://biro.ufanet.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=190&Itemid=148)
2. Бугайчук Т.В. О роли педагога-психолога в повышении психологической компетентности педагогических работников / Т.В. Бугайчук // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского материалы научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.О. Иванова. 2014. С. 247-252.
3. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Диагностика одаренности учащихся как психолого-педагогическая проблема// Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве: Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. Часть 2 - Ярославль: Изд-во ГОУ ЯО ИРО, 2011. С. 13-14
4. Козарь, М.В. Проблемы профильного обучения в средней школе / М.В. Козарь // ВЕСТН. МОСК. УН-ТА. СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. 2009. № 4
5. Рабочая концепция одаренности. 2-е издание, расширенное и переработанное / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и др. — Москва, 2003.
6. Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве : учебно-методическое пособие. / под ред. М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 291 с.

УДК 159.9

Будрина Е.Г.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ С РАЗНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТАХ

Аннотация. Исследование направлено на анализ интеллекта учащихся с разной академической успе-

ваемостью в младшем школьном и младшем подростковом возрастах. Для оценки особенностей интеллекта использовался тест Векслера (WISC) детский вариант полная версия. Сравнительный анализ показал, что в младшем школьном и в младшем подростковом возрасте на академическую успеваемость в первую очередь влияние оказывает вербальная составляющая интеллекта с хорошей памятью и концентрацией внимания. В меньшей степени академическая успеваемость в младшем школьном возрасте зависит от невербальной составляющей интеллекта и пространственной организации ребенка. В младшем подростковом возрасте на академическую успеваемость влияние оказывает скорость и точность перцептивных процессов.

Ключевые слова: интеллект, академическая успеваемость, младший школьный возраст, младший подростковый возраст.

Культурно-исторические изменения, которые в последние десятилетия происходят в нашем обществе и в мире, неизбежно отражаются на психологическом содержании возрастных периодов. Чем значительнее общественные перемены, тем в большей степени проявляются отличия между возрастными и внутри каждого возраста.

По мнению М.А. Холодной одним из условий системных исследований интеллекта является рассмотрение механизмов его развития, в том числе выявление внутренней логики становления интеллекта в онтогенезе, его возрастных и индивидуальных особенностей [1]. Возрастной подход позволяет выявить многообразные генетические взаимосвязи в структуре интеллекта. На каждом возрастном этапе у ребенка формируются новые предпосылки дальнейшего развития, которые необходимо учитывать при организации обучения и воспитания.

Несмотря на широкое использование теста Векслера, предполагающей индивидуальную процедуру диагностики, данных о систематическом изучении различных аспектов интеллекта по данной методике на всем протяжении школьного обучения, явно недостаточно. В связи с этим представляется достаточно перспективным изучение возрастных особенностей развития современного ребенка на всех этапах школьного обучения начиная с младшего школьного возраста.

Инструментарий. Предназначен для оценки интеллектуального развития детей в возрасте от 5-ти до 16-ти лет. Тест состоит из 12 субтестов (1-6 субтесты относятся к вербальной шкале, а 7-12 субтесты к невербальной шкале). Ответы испытуемого на задания субтестов численно оцениваются в соответствии с содержательными критериями для вербальных субтестов; с содержательными и скоростными критериями – для невербальных субтестов.

Показатель «*Общий средний балл*» (*O/cp*), суммирует академическую успеваемость ребенка, который высчитывался как среднее арифметическое по пяти предметам в 3-м классе: математика, русский язык, английский язык, литература, окружающий мир. И по восьми предметам в 5-м классе: математика, русский язык, английский язык, литература, история, биология, география и обществознание. Учащиеся были разделены на три группы – «*успешные*», «*средние*», «*неуспешные*».

В группу «*неуспешных*» учащихся вошли ученики, «*Общий средний балл*» которых находится в рамках от 2,6 до 3,8 баллов в 3-ем классе и от 2,6 до 3,9 баллов в 5-ом классе, т.е. это учащиеся, у которых преобладает отметка «удовлетворительно». В группу «*средних*» учащихся вошли ученики, «*Общий средний балл*» которых находится в рамках от 4 до 4,6 баллов в 3-ем классе и 4 до 4,7 баллов в 5-ом классе, т.е. это учащиеся, у которых преобладает отметка «хорошо». В группу «*успешных*» учащихся вошли ученики, «*Общий средний балл*» которых находится в рамках от 4,8 до 5 баллов в 3-ем классе и от 4,9 до 5 баллов в 5-ом классе, т.е. учащиеся, у которых только отметки «отлично» или одна отметка «хорошо», как правило, по русскому языку или математике.

Описание выборки испытуемых. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №31 г. Мытищи. Общая выборка на момент проведения первого измерения (младший школьный возраст, 3-й класс) составила 140 учащихся, из них 75 мальчиков и 65 девочек. На момент проведения второго измерения (младший подростковый возраст, 5-й класс) – 126 учащихся, из них 68 мальчиков и 58 девочек. В данной работе рассматриваются результаты, полученные на 126 учащихся в первом и втором измерениях. Средний возраст испытуемых на момент проведения теста Векслера в младшем школьном возрасте составил 7 лет 8 мес., в младшем подростковом возрасте составил 11 лет 10 мес.

Результаты исследования и обсуждение. Мы сравнили группы «*успешных*», «*средних*» и «*неуспешных*» учеников младшего школьного (3-й класс) и младшего подросткового (5-й класс) возраста по показателям шкалы Векслера для выявления достоверных различий в интеллекте с помощью Т-критерия.

**Сравнение групп «успешные», «средние», «неуспешные»
по показателям шкалы Векслера в младшем школьном возрасте (3-й класс)**

Субтесты	Неуспешные (n=33)	T –кр 1	Средние (n=58)	T –кр 2	Успешные (35)	T –кр 3
Осведомленность	10,6/±3,4	-2,818 **	12,6/±2,8	-2,637 **	14,2/±2,9	-4,665 ***
Понятливость	13,2/±3,1	-2,860 **	15,2/±3,2	-2,137 *	16,6/±2,9	-4,567 ***
Арифметический	8,8/±2,7	-2,703 **	10,6/±3,5	-1,731	11,8/±2,9	-4,344 ***
Сходство	10,0/±3,0	-3,098 **	12,3/±3,6	-2,388 *	14,1/±3,5	-5,052 ***
Словарный	6,9/±2,4	-1,764	8,0/±3,3	-1,546	9,0/±2,7	-3,275 **
Повторение цифр	7,8/±1,5	-3,688 ***	9,3/±2,2	-4,160 ***	11,4/±2,4	-7,225 ***
Недостающие детали	12,8/±2,5	-0,380	13,0/±2,8	-1,556	14,0/±2,7	-1,771
Последовательные кар- тинки	11,6/±2,9	-0,275	11,8/±3,5	-2,591 *	13,9/±3,8	-2,713 **
Кубики Коса	11,9/±3,6	-1,745	13,2/±3,1	-3,613 ***	15,6/±3,0	-4,578 ***
Складывание фигур	6,3/±2,3	-0,164	6,4/±2,3	-1,609	7,2/±2,4	-1,564
Шифровка	12,2/±2,9	0,670	11,8/±2,3	-1,858	12,7/±2,3	-0,814
Лабиринты	11,1/±3,3	-1,448	12,1/±2,4	0,266	12,0/±2,8	-1,075
Верб. понимание	40,9/±9,9	-3,371 ***	48,2/±9,9	-3,015 **	54,1/±8,6	-5,856 ***
Пространств. орг.	41,8/±8,9	-1,580	44,7/±7,5	-2,350 **	48,3/±6,7	-3,357 ***
Память/Внимание	28,9/±5,6	-2,125 *	31,5/±5,4	-4,164 ***	36,0/±4,8	-5,575 ***
Общий интеллект	102,3/±12,3	-3,133 **	110,7/±12,0	-3,916 ***	120,0/±10,5	-6,323 ***

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. T-критерий 1 – сравнение «неуспешных» и «средних». T-критерий 2 – сравнение «средних» и «успешных». T-критерий 3 – сравнение «неуспешных» и «успешных»

Как видно из таблицы 1, в рассматриваемых нами группах с разной академической успеваемостью в младшем школьном возрасте есть достоверные различия по субтестам «Осведомленность», «Понятливость», «Сходство», «Повтор цифр», а также по факторам интеллекта «Вербальное понимание», «Память/Внимание» и показателю «Общего интеллекта». На академическую успеваемость в младшем школьном возрасте в первую очередь влияние оказывает вербальная составляющая интеллекта с хорошей памятью и концентрацией внимания.

Не получено достоверных различий между группами учащихся с разной академической успеваемостью по субтестам «Недостающие детали», «Складывание фигур», «Шифровка» и «Лабиринты». В меньшей степени академическая успеваемость в младшем школьном возрасте зависит от невербальной составляющей интеллекта и пространственной организации ребенка.

Если рассматривать показатель «Общий интеллект» в группах с разной академической успеваемостью, то среднее значение показателя в группе «неуспешных» учащихся составляет 102 балла, что соответствует среднему интеллекту, в группе «средних» учащихся составляет 110 баллов – хорошая норма, а в группе «успешных» учащихся 120 баллов – высокий интеллект.

При сравнении групп «неуспешных» и «средних» учащихся выявлены достоверные различия (в пользу учеников «средней» группы) по 5-ти субтестам вербальной шкалы. При сравнении групп «средних» и «успешных» учащихся выявлены достоверные различия (в пользу учеников «успешной» группы) по 6 субтестам, четыре относятся к вербальной шкале, а 2 субтестов к невербальной шкале. При сравнении «неуспешных» учеников с «успешными» выявлены достоверные различия (в пользу группы «успешных» учеников) по 8-ми субтестам, различия касаются всех субтестов вербальной шкалы и 2 субтестов невербальной шкалы.

**Сравнение групп «успешные», «средние», «неуспешные»
по показателям шкалы Векслера в младшем подростковом возрасте (5-й класс)**

Субтесты	Неуспешные (n=34)	T –кр 1	Средние (n=69)	T –кр 2	Успешные (23)	T –кр 3
Осведомленность	11,0/±2,1	-3,387 ***	12,5/±2,1	-2,059 *	14,0/±3,0	-3,972 ***
Понятливость	17,7/±2,7	-2,373 *	18,9/±1,5	-2,308 *	19,6/±1,0	-3,619 ***
Арифметический	10,3/±1,8	-3,594 ***	11,8/±2,2	-2,295 *	13,4/±3,13	-4,299 ***
Сходство	11,6/±2,6	-4,293 ***	13,9/±2,2	-2,388 *	14,7/±1,8	-5,188 ***
Словарный	9,4/±2,8	-4,440 ***	12,0/±2,8	-3,190 **	14,4/±3,2	-6,109 ***
Повторение цифр	7,7/±2,5	-3,245 **	9,4/±2,6	-2,812 **	11,4/±3,0	-4,897 ***
Недостающие детали	10,5/±2,8	-0,566	10,8/±3,2	-0,271	11,1/±3,9	-0,627
Последовательные кар- тинки	10,9/±2,0	-0,202	11,0/±2,9	-0,990	11,6/±2,4	-1,147
Кубики Коса	11,9/±2,9	-3,435 ***	14,0/±2,8	-0,867	14,6/±3,1	-3,291 **
Складывание фигур	9,8/±2,9	-1,340	10,7/±3,3	-1,959	11,9/±2,3	-3,006 **
Шифровка	12,0/±2,6	-3,126 **	13,7/±2,5	-2,209*	15,0/±2,4	-4,424 ***
Лабиринты	10,0/±2,6	-1,210	10,6/±2,3	-1,392	11,5/±2,6	-2,102*
Верб. понимание	49,8/±7,4	-4,885 ***	57,0/±6,1	-3,302 **	62,8/±7,5	-6,399 ***
Пространств. орг.	42,2/±7,6	-2,422 *	46,2/±8,1	-1,384	49,2/±9,2	-2,980 **
Память/Внимание	29,2/±6,7	-4,576 ***	35,0/±4,4	-4,193 ***	40,0/±5,0	-6,896 ***
Общий интеллект	109,6/±10,5	-4,965 ***	120,2/±9,3	-3,077 **	128,4/±11,6	-6,206 ***

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. Т-критерий 1 – сравнение «неуспешных» и «средних». Т-критерий 2 – сравнение «средних» и «успешных». Т-критерий 3 – сравнение «неуспешных» и «успешных»

Как видно из таблицы 2, в рассматриваемых нами группах с разной академической успеваемостью в младшем подростковом возрасте есть достоверные различия по субтестам «Осведомленность», «Понятливость», «Арифметический», «Сходство», «Словарный», «Повтор цифр», «Шифровка», а также по факторам интеллекта «Вербальное понимание», «Память/Внимание» и показателю «Общего интеллекта». На академическую успеваемость в младшем подростковом возрасте в первую очередь влияние оказывает вербальная составляющая интеллекта с хорошей памятью и концентрацией внимания. Так же в младшем подростковом возрасте на академическую успеваемость влияние оказывает скорость и точность перцептивных процессов.

Не получено достоверных различий между группами учащихся с разной академической успеваемостью по субтестам «Недостающие детали» и «Последовательные картинки». В меньшей степени академическая успеваемость в младшем подростковом возрасте зависит от невербальной составляющей интеллекта и пространственной организации ребенка.

Если рассматривать показатель «Общий интеллект» в группах с разной академической успеваемостью, то среднее значение показателя в группе «неуспешных» учащихся составляет 109 баллов, что соответствует среднему интеллекту, в группе «средних» и «успешных» учащихся составляет 120 и 128 баллов соответственно, что свидетельствует о высоком интеллекте.

При сравнении групп «неуспешных» и «средних» учащихся выявлены достоверные различия (в пользу учеников «средней» группы) по 8-ми субтестам. При сравнении групп «средних» и «успешных» учащихся выявлены достоверные различия (в пользу учеников «успешной» группы) по 7-ми

субтестам. При сравнении «*неуспешных*» учеников с «*успешными*» выявлены достоверные различия (в пользу группы «*успешных*» учеников) по 10-ти субтестам.

Таким образом, подводя итоги, необходимо отметить следующее:

И в младшем школьном и в младшем подростковом возрасте различия между рассматриваемыми нами группами учащихся с разной академической успеваемостью в первую очередь касаются вербальных субтестов, причем если в младшем школьном возрасте по четырем из шести субтестов вербальной шкалы, то в младшем подростковом возрасте по всем шести субтестам.

В меньшей степени академическая успеваемость в младшем школьном возрасте зависит от невербальной составляющей интеллекта, по четырем из шести субтестов невербальной шкалы между всеми группами с разной академической успеваемостью не получено различий.

В младшем подростковом возрасте на академическую успеваемость влияние оказывает скорость и точность перцептивных процессов, субтест «Шифровка» из невербальной шкалы имеет достоверные различия между группами с разной академической успеваемостью.

Если рассматривать факторы интеллекта, то и в младшем школьном и в младшем подростковом возрасте на академическую успеваемость влияет «Вербальное понимание» и «Память/Концентрация внимания», в меньшей степени влияет «Пространственная организация».

Показатель «Общий интеллект» в младшем школьном и младшем подростковом возрасте в группах учащихся с низкой успеваемостью находится на среднем уровне. Группы «успешных» учащихся в младшем школьном и в младшем подростковом возрастах имеют высокий интеллект. Группа «средних» учащихся в младшем школьном возрасте имела хороший уровень интеллекта, а в младшем подростковом сравнялась с группой «успешных» учащихся и показала также высокий уровень интеллекта.

Исследование выполнено по гос. заказу № 0159-2019-0008

Библиографический список

1. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

УДК 159.955.4

Бызова В.М.
Перикова Е.И.

МЕТАКОГНИТИВНАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. Представлены результаты сравнительного анализа показателей метакогнитивной включенности в учебную деятельность школьников старших классов и студентов первых курсов. Полученные данные соотнесены с академической успеваемостью обучающихся. В качестве метода исследования использован опросник "Метакогнитивная включенность в деятельность" Г.Шроу и Р.Деннисон в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой. Результаты исследования в некоторой степени противоречат теоретической концепции метакогнитивной включенности: у школьников оказались более высокие показатели в сравнении со студентами, а также обнаружено отсутствие корреляции с академической успеваемостью.

Ключевые слова: метакогнитивная включенность, учебная деятельность, академическая успеваемость, метакогнитивные способности.

Введение. В Российской психологической науке в последние годы активное развитие получили идеи метакогнитивизма, которые нашли отражение в концепциях метакогнитивных способностей личности [2], онтологической теории интеллекта [6], метакогнитивной регуляции [4].

Традиционно метапознание определяется как психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами [1]. В зарубежных исследованиях принято разделять подструктуры метапознания на метакогни-

тивное знание и метакогнитивное регулирование. Метакогнитивные знания включают рефлексивное понимание рассматриваемого процесса и роль субъекта в нем. А.В. Карпов определяет метапознание как ведущую форму рефлексивной регуляции познавательной деятельности, в отличие от когнитивных и интегративных психических процессов. Метапознание отражает способности понимать процесс обучения, регулировать собственные наблюдения и использовать языковые способности [2,3].

Наиболее используемой за рубежом методикой оценки уровня метапознания и метакогнитивной включенности в учебную деятельность является опросник Г.Шроу и Р.Деннисон «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Metacognitive Awareness Inventory). Согласно авторам, метапознание и метакогнитивная включенность в учебную деятельность позволяет человеку планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной деятельности. [12,13]. В России опросник адаптирован А.В. Карповым для всех видов деятельности и отражает уровень развития метакогнитивных функций и саморегуляции [2].

В зарубежных и отечественных исследованиях объектом изучения являлись учащиеся общеобразовательных школ, студенты, аспиранты. В работах показана связь уровня развития метапознания с успешностью в различных видах деятельности: в академической успеваемости [5, 10], проблемно-ориентированной [9] и экспертной деятельности [11]. Студенты, обучаясь в вузе, получают начальные навыки метапознания для лучшего закрепления знаний, творчества и практической деятельности. В дальнейшем у студентов совершенствуется самоорганизация и самоконтроль в использовании метакогнитивных стратегий в процессе обучения. В отечественных исследованиях результаты изучения школьников представлены крайне мало.

Цель настоящего исследования заключалась в сравнительной оценке показателей метакогнитивной включенности в учебную деятельность школьников старших классов и студентов и их соответствие с академической успеваемостью.

Использовался опросник «Метакогнитивной включенности в деятельность» в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой [3]. Помимо общей шкалы опросника, были подсчитаны результаты по субшкалам: декларируемые знания - знание своих умений, способностей, интеллектуальных преимуществ и ограничений в процессе деятельности; процедурные знания - способность учитывать новый опыт в собственном метапознании, контролировать качество работы и осуществлять работу над ошибками; условные знания - знание о наиболее выгодных условиях использования стратегий обучения в зависимости от ситуации; планирование – самоорганизация и распределение ресурсов обучения для выбора наиболее оптимального варианта; стратегии управления информацией - анализ имеющихся сведений о ситуации и способов работы с информацией (организация, разработка, обобщение, выборочная фокусировка); контроль компонентов - разработка, обобщение и выборочная фокусировка информации, в том числе создание собственных примеров, понимание и уточнение гипотез о решении проблемы; структура исправления ошибок - стратегии исправления ошибок понимания; оценка - оценка качества выполнения задачи, стратегия ретроспективы в процессе достижения результата.

Выборку составили 59 школьников 10-х и 11-х классов Санкт-Петербурга в возрасте $16,9 \pm 0,7$ лет (20 юношей и 39 девушек). Группу сравнения составили 87 студентов второго курса Санкт-Петербургского государственного университета в возрасте $19,8 \pm 1,2$ (29 юношей и 58 девушек). Исследование осуществлено в апреле 2019 года. В работе учитывался средний уровень успеваемости школьников за последний учебный год.

Статистический анализ проводился с использованием программы SPSS 23.0. Применялись методы описательной статистики, критерии Колмогорова-Смирнова, Левиня, Стьюдента, корреляционный анализ r-Пирсона.

Результаты. Данные описательной статистики показателей метакогнитивной включенности в деятельность школьников демонстрируют завышенные значения по всем шкалам опросника, однако некоторые показатели имеют значительную асимметрию (таблица 1): метакогнитивное регулирование ($A = -0,534$); планирование ($A = -0,683$); управление информацией ($A = -0,610$); оценка ($A = -0,807$). Учитывая эти данные и чувствительность критерия Колмогорова-Смирнова в отношении малых выборок, было решено исключить из анализа показатели шкал: планирование, стратегии управления информацией и оценка.

Обращает внимание распределение показателей метакогнитивной включенности в выборке школьников. Из таблицы 1 видно, что показатели общей шкалы, метакогнитивного знания, декларируемых знаний, процедурных знаний, условных знаний и структуры исправления ошибок значимо выше в группе школьников по сравнению с выборкой студентов.

Сравнительный анализ показателей метакогнитивной включенности школьников в группах девушек и юношей выявил большую выраженность процедурных знаний у юношей ($16,65 \pm 2,25$ и

15,20±1,98; критерий Левиня 0,48 $p < 0,49$; критерий Стьюдента 2,56 $p < 0,01$).

Средний уровень академической успеваемости школьников составил 3,76±0,33 балла. Взаимосвязей успеваемости со шкалами метакогнитивной включенности не обнаружено.

Таблица 1

**Сравнение средних значений метакогнитивной включенности
в выборках школьников и студентов**

Шкалы	Школьники		Студенты		Критерий Левиня		Критерий Стьюдента	
	М	MS	М	NS	F	p	t	p
Общая шкала	206,66	21,39	195,66	16,86	4,983	0,027	3,468	0,001
Метакогнитивное знание	67,85	7,06	62,46	6,87	0,155	0,694	4,601	0,000
Метакогнитивное регулирование	138,81	16,57	133,20	12,04	9,091	0,003	2,372	0,019
Декларируемые знания	32,19	3,86	29,54	3,23	0,753	0,387	4,482	0,000
Процедурные знания	15,68	2,18	14,20	2,26	0,012	0,915	3,946	0,000
Условные знания	19,98	2,46	18,72	2,67	2,797	0,097	2,884	0,005
Контроль компонентов	27,49	4,42	27,33	3,17	9,334	0,003	0,252	0,801
Структура исправления ошибок	20,80	2,87	19,85	2,40	2,396	0,124	2,156	0,033

Полученные данные идут вразрез с теоретической концепцией метакогнитивной включенности. Участвующие в исследовании школьники учились в обычной общеобразовательной школе, причем часть респондентов не планировали поступление в высшие учебные заведения. Напротив, студенты обучались в одном из лучших вузов России. Мы ожидали, что показатели метакогнитивной включенности выборки студентов будут значительно выше, чем в выборке школьников.

Заключение. Выявленные способы демонстрируют интеграцию метакогнитивных стратегий в процессе обучения и свидетельствуют о разнообразии способов метакогнитивной включенности в учебную деятельность.

Обнаруженные у школьников более высокие показатели метакогнитивной включенности и факт отсутствия корреляции с академической успеваемостью требуют дополнительных исследований. В целях более полной оценки уровня метакогнитивных способностей школьников старших классов следует использовать, наряду с опросником А.В. Карпова и И.М. Скитяевой, метакогнитивное интервью.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ № 18 -013-00256а

Библиографический список

1. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включенность в структуру параметров организации учебной деятельности студентов //Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции. Системогенез учебной и профессиональной деятельности, Под редакцией Ю.П. Поваренкова. Ярославль.: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. С. 25-29.
2. Карпов А.В. Метакогнитивные способности личности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. 2008, №7, С. 24-29.
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 352 с.
4. Осорина М.В., Щербакова О.В., Аванесян М.О. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности //Вестник Санкт-Петербургского госуниверситета. Серия 12. Психология, социология, педагогика. 2011, №2, С. 32-43.
5. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности //Science for Education Today, 2019, № 9(4), С. 19–35
6. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
7. Ajisukmo C.R.P., Saputri G.R. The Influence of Attitudes towards Mathematics, and Metacognitive Awareness on Mathematics Achievements //Creative Education, 2017, № 8. P. 486-497.
8. Hmelo-Silver C. E. Problem-based learning: What and how do students learn? //Educational Psychology

Review, 2004, № 16, P. 235–266.

9. Hughes A.J. Measuring metacognitive awareness: applying multiple, triangulated, and mixed-methods approaches for an encompassing measure of metacognitive awareness //Journal of Technology Education, 2019, №30(2). P. 3-20.

10. Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R. College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking //Journal of Educational Psychology, 2003, 95. P. 335–346.

11. Sternberg R. J. Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? // Instructional Science, 1998, № 26, P. 127–140.

12. Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19, 460-475.

13. Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371.

УДК.159.9

Владимирова С.Г.

ПРИЧИНЫ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВСПЛЕСКА У ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются причины повышенной эмоциональной составляющей у дошкольников на занятиях по английскому языку. Представлена краткая характеристика каждой позиции с аргументами и предполагаемыми перспективами.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональный всплеск, дошкольники, обучение, английский язык.

Занятия по английскому языку все чаще привлекают детей дошкольного возраста по нескольким причинам: новый неизведанный предмет, новое звучание незнакомых слов, красочное оформление занятия, чередование различных видов деятельности, присутствие сказочной составляющей на занятии.

При обучении дошкольников английскому языку следует учитывать некоторые компоненты, с помощью которых необходимо построить занятия для создания дальнейшей успешной коммуникации на английском языке между преподавателем и ребенком. Эмоциональная сфера дошкольника очень ранима и восприимчива к различным ситуациям и компонентам. Ребенок тянется всегда к новым впечатлениям и эмоциям, поэтому изучение английского языка в любой игровой форме всегда интересно и познавательно для него, поэтому при правильной подаче нового материала на занятиях у ребенка возникает положительный эмоциональный всплеск, что способствует хорошему пониманию и качественному овладению программой.

Не каждый учебный предмет можно так разнообразить как занятие по английскому языку, поскольку сам иностранный язык для ребенка представляет что-то новое и неизведанное, звуки, интонация, лексика, слова, структура предложения. Английский язык в отличие от немецкого языка, а также других европейских языков достаточно певучий и благозвучный язык, такой же как французский язык, поэтому его звучание так привлекает дошкольников. Они стараются прислушаться к звукам, узнать знакомые слова. Занятия по английскому языку в отличие от занятий по русскому языку, с которыми дети уже знакомятся в школе, могут предполагать различные игры, театрализованные спектакли, песни, рифмовки, видео и аудио фильмы. Но, английский язык, как и любой иностранный язык, для ребенка дошкольного возраста – это новый предмет, достаточно сложный для осознания и понимания. Поэтому все занятия должны быть эмоционально окрашены, ненавязчивы по подаче и не сложны для понимания. Поскольку ребенок и так ничего не понимает, что ему говорят на начальном этапе обучения, скучные и рутинные занятия могут вызвать психическое расстройство. Именно поэтому, очень часто возникают эмоциональные срывы у второклассников, которые только начинают изучать английский язык по строгой школьной программе, имея нулевую базу. В будничном процессе, когда ежедневно у ребенка 5 уроков, когда каждый преподаватель должен успеть пройти все, что предусмотрено программой на одном только занятии, учебный предмет английский язык становится не эмоциональным и сложным для ребенка.

В связи с этим, очень важно еще у дошкольника привить любовь к этому предмету, чтобы придя в школу, во второй класс, он не чувствовал дискомфорта. А сделать это не сложно, если учитывать несколько правил. Так как ранее уже говорилось, что английский язык, уже при первом знакомстве вызывает у ребенка положительные эмоции. Эмоциональная сфера дошкольника восприимчива к любой новой информации. Ребенок тянется всегда к новым впечатлениям и эмоциям, поэтому изучение английского языка в игровой составляющей всегда интересно и познавательно для любого малыша. Согласно концепции Эриксона, задача дошкольного или игрового возраста – развитие активной инициативы и в то же время переживание чувства вины и моральной ответственности за свои желания [4, с. 92]. Такую инициативу и необходимо развивать на занятиях по английскому языку. Для этого необходимо придерживаться нескольких правил.

Начало занятия должно быть ярким, эмоционально окрашенным, с мгновенным вовлечением ребенка в атмосферу и говорением преподавателя на английском, чтобы ребенок моментально переключился от русского языка на английский. Это возможно вместе с другими необходимыми составляющими. Обстановка кабинета, отзывчивость преподавателя, родителей – все это влияет на положительные эмоции у ребенка. Ребенок в дошкольном возрасте любит слушать незнакомые звуки, ассоциировать их с другими предметами и смотреть как преподаватель выполняет те или иные действия. А. Р. Лурия изучал роль речи в регуляции поведения: посредством слов создается "умственной" путь, по которому ребенку надо идти [3, с. 63]. На основе речи может быть заранее построен образ действия, а затем он может быть реализован. То, как речь оказывает влияние на осуществление предметного действия, сигнализирует о том, "оторвалась" ли ориентировочная часть от исполнительской или нет [3, с. 72]. Совместная деятельность помогает всем участникам образовательного процесса активизироваться и с удовольствием заниматься, периодически меняя между собой главенствующие роли. Игра – ведущий тип деятельности ребенка дошкольного возраста. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символическо-моделирующему типу деятельности, в котором операционально-техническая сторона минимальна, сокращены операции, условны предметы. Однако игра дает возможность такой ориентации во внешнем, зримом мире, которой никакая другая деятельность дать не может. Все типы деятельности ребенка дошкольного возраста, за исключением самообслуживания, носят моделирующий характер. Сущность всякого моделирования, считал Д. Б. Эльконин, состоит в воссоздании объекта в другом, не натуральном материале, в результате чего в объекте выделяются такие стороны, которые становятся предметом специального рассмотрения, специальной ориентировки. Именно поэтому Д. Б. Эльконин называл игру "гигантской кладовой - настоящей творческой мысли будущего человека" [5, с. 190].

На занятиях необходимо принимать во внимание то, что в детстве ребенок живет в мире образов и эмоций, и позволять ребенку оставаться в этом волшебном мире детства, помогая осваивать английский язык. Так происходит потому, что у него сильно развито правое полушарие, которое отвечает за эмоции, чувства и образное мышление. Левое полушарие ребенка, отвечающее за логическое мышление и анализ, только развивается у дошкольника. Оно будет помогать ребенку позже, но на данном этапе ребенку нужна игра. Центр игры – роль, которую берет на себя ребенок. Взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде. Игровые действия – это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер. В детской игре происходит перенос значения с одного предмета на другой (воображаемая ситуация), поэтому, возможно, дети и предпочитают неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия. По мнению В. Штерна, что в игре все могут быть всеми [4, с. 172]. Не учитывать игровые мотивы на занятии может человек, забывший свое детство. Как считал Л. С. Выготский, перенос значений с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия [1, с. 315].

На занятиях по английскому языку нужно использовать как минимум пять, семь различных видов действий. Эмоция – это сила. Самым сильным мотиватором для ребенка являются его эмоции в учебе. То есть самое главное – чтобы ребенку занятия доставляли удовольствия и радость. Поэтому нужно использовать все ведущие виды деятельности для ребенка этого возраста, больше всего он любит играть, рисовать, петь. В данном случае – это самая сильная форма обучения. Потому что, то, что дети делают на повышенном эмоциональном фоне, откладывается в его памяти и на всю жизнь. Изобразительная деятельность ребенка на занятиях по английскому языку тоже необходима. По мнению А. М. Шуберт, чем лучше рисунок во всех отношениях, тем характернее он, но не для жизни ума, а для жизни эмоции [4, с. 98]. А Ф. Лазурский и другие психологи – также подчеркивали связь

между личностью ребенка и его рисунком. По мнению В. Штерна, рисунок ребенка – это не изображение конкретно воспринимаемого предмета. Ребенок изображает то, что он знает об объекте, а не непосредственно воспринимаемый образец. С точки зрения В Штерна, Д Селли, рисунок следует рассматривать как символ определенных понятий [4, с. 52]. Деятельность взрослого художника направлена на результат, тогда как для ребенка продукт изобразительной деятельности играет второстепенную роль. На первый план для него выступает сам процесс создания рисунка. Поэтому дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его. Маленькие дети изображают на бумаге мало, но при этом много говорят, жестикулируют, а преподаватель должен умело руководить этим процессом, иногда даже на английском языке.

Следующим сильным мотиватором для дошкольников является материальный аспект, а именно красивые игрушки. Родители хорошо знают, как важны для ребенка красочные картинки и красивые игрушки. Учитываться это должно и на каждом занятии по английскому языку, и в этом помогают мягкие зверушки, цветные картинки и красивые игрушки. Они не просто стоят на полке, а разговаривают с детишками на английском, поют вместе с ними, играют. Все игрушки на занятии для дошкольника являются сказочными. К. Бюлер называл дошкольный возраст возрастом сказок. Это наиболее любимый ребенком литературный жанр. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя, тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди. Все это способствует лучшему пониманию английского языка ребенком.

А. В. Запорожцем было выделено специфическое действие для этой деятельности. Это действие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия [4, с. 273]. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок и ребенок идет по этой трассе. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее [5, с. 182]. Сказка – произведение искусства, значение сказки различно для каждого человека и даже для одного и того же человека в разные моменты его жизни. И как почти каждый вид искусства, сказка становится своего рода психотерапией, потому что каждый человек (каждый ребенок) открывает в ней свое собственное решение насущных жизненных проблем.

На занятиях по английскому языку преподавателя должен быть полноправным участником игровых действий. В этом возрасте дети следуют за взрослыми, для них важно правило «Делай как я». Если дети будут играть, петь, жить в сказочной стране, а преподаватель будет оставаться в стороне, наблюдая за ними, сам процесс занятия не состоится полноценно. Для развития детям очень важно копировать тех, кто их старше и мудрее. В классной комнате – это добрый и заботливый учитель. Переступив порог, он говорит только по-английски. Если малыш хочет участвовать во всем интересном, что происходит на занятии, он неосознанно старается делать так, как делает и говорит взрослый, и таким образом продвигается по пути овладения языком. В игре нужен товарищ. Если нет товарища, то действия, хотя и имеют значение, не имеют смысла. Смысл человеческих действий рождается из отношения к другому человеку. На этом пути действие все более схематизируется, все кормление превращается в уход, в отношение к другому человеку. В игре происходит рождение смыслов человеческих действий (оно для другого человека) – в этом, по мнению Д. Б. Эльконина, величайшее гуманистическое значение игры [5, с. 198].

В заключении, хочется отметить, что в данной статье представлены наиболее необходимые условия для создания благополучной и увлекательной атмосферы на занятиях по английскому языку для дошкольников. Если эмоциональное состояние ребенка во время занятий будет находиться на положительном сбалансированном уровне, то можно говорить о правильном освоении рабочей программы по английскому языку. Как утверждают представители современной позитивной психологии М.Селигман, М. Чиксентмихайи, и Р. Райан, люди, которые используют оптимистическое русло и стараются видеть положительные моменты, даже в самых сложных ситуациях, могут менять свое поведение и находить для себя новые решения трудных вопросов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: «Педагогика», 1987. 344с.
2. Зимняя И.А Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384с.

3. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. М.: 1962. 88с.
4. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 344с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360с.

УДК 159.9

Власова Г.И.
Турчин А.С.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема детерминант невротизации у детей с признаками интеллектуальной одаренности. К числу наиболее значимых факторов, негативно влияющих на психоэмоциональное благополучие младших школьников, отнесены стратегия родительского воспитания и перфекционистские установки окружающих взрослых.

Ключевые слова: одаренность, личностная тревожность, ситуативная тревожность, тип воспитания.

В исследованиях, посвященных проблеме предпосылок одаренности, отмечается негативное влияние невротизации на проявления опережающего интеллектуального развития [1;2;3]. В этой связи нами было выполнено исследование в школах г. Санкт-Петербурга, направленное на уточнение психологических детерминант этого явления в младшем школьном возрасте.

Испытуемыми выступили 43 школьника в возрасте 8-9 лет. Для изучения проявлений тревожности у одаренных детей нами использовался опросник Спилбергера «Измерение тревожности», позволяющий дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние.

По итогам исследования ситуативной тревожности, можно говорить о том, что большинство испытуемых характеризуются средним уровнем ситуативной тревожности (53,3%). Также следует отметить, что значительная часть респондентов (40%) обладает низким уровнем, и лишь 6,7% - высоким.

Следующим шагом стало исследование уровня личностной тревожности у одаренных детей. Для большей части опрошенных свойственен средний уровень личностной тревожности (66,7%). Высокие и низкие значения по данной шкале присущи несколько меньшему количеству испытуемых (20% и 13,3% соответственно).

Кроме того, изучалась выраженность различных компонентов школьной тревожности. Для этого мы использовали методику диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (см. данные в таблице 1).

Таблица 1

Результаты исследования школьной тревожности

Компоненты школьной тревожности	Выраженность школьной тревожности в группе испытуемых (ср. значения в баллах)
Общая тревожность в школе	5,5
Переживание социального стресса	5,2
Фрустрация потребности в достижении успеха	7
Страх самовыражения	3
Страх ситуации проверки знаний	3
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,8
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	3
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,1

По итогам изучения данной характеристики, можно говорить о том, что из всех компонентов школьной тревожности, наиболее выраженными в данной группе испытуемых являются общая тревожность в школе и переживание социального стресса. Менее всего респондентам характерен страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Для проверки гипотезы о том, что тревожность, как личностная, ситуативная, так и школьная,

зависит от типа семейного воспитания. С целью проведения анализа такого рода был использован опросник стратегии семейного воспитания (С.Степанова). По его данным, большая часть опрошенных учащихся воспитывалась в семье с авторитетным стилем воспитания (67%). Совсем незначительное количество респондентов росло в семье, где родители придерживались авторитарной и индифферентной стратегии воспитания (по 3%). Оставшаяся часть испытуемых воспитывалась в рамках либерального стиля (27%).

Для выявления связей тревожности одаренных детей с типом семейного воспитания нами был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона. Результаты статистической обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования связей тревожности с типом семейного воспитания

Типы тревожности	Значение коэффициентов корреляции			
	Авторитетный	Авторитарный	Либеральный	Индифферентный
Личностная тревожность	-0,25	0,48**	-0,14	0,19
Ситуативная тревожность	-0,22	0,48**	-0,05	0,06
Общая тревожность в школе	-0,31	0,45*	-0,07	0,23
Переживание социального стресса	-0,39*	0,32	0,09	0,05
Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,17	0,23	-0,10	-0,03
Страх самовыражения	-0,22	0,38*	-0,11	0,18
Страх ситуации проверки знаний	-0,18	0,36	-0,07	0,17
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,19	0,44*	-0,18	0,22
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-0,20	0,23	-0,04	0,01
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-0,23	0,41*	-0,14	0,23

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

По данным корреляционного анализа, различные типы тревожности детерминированы именно авторитарным стилем. Для детей, воспитывавшихся в семье, где родители склонны отдавать приказания и ждать их точного выполнения, характерны высокие уровни личностной (0,48 при $p \leq 0,01$) и ситуативной тревожности (0,48 при $p \leq 0,01$). Учащиеся, чья семья была закрыта для постоянного общения, имеют большую выраженность общей школьной тревожности (0,45 при $p \leq 0,05$). Для одаренных детей из семей с авторитарным стилем воспитания, в большей мере свойственен страх самовыражения (0,38 при $p \leq 0,05$) и страх не соответствовать ожиданиям окружающих (0,44 при $p \leq 0,05$). При этом ребенок, которому лишь в незначительной степени позволяли быть независимым, может иметь проблемы в установлении отношений с учителями (0,41 при $p \leq 0,05$).

Не менее значимое влияние на уровень тревожности и ее проявлений в учебном процессе могут оказывать и особенности коммуникаций ребенка с его родителями. Для исследования данной проблемы нами использован опросник «Взаимодействие Родитель-Ребенок» (И.М.Марковской). Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых в наибольшей степени проявляются такие компоненты взаимодействия с родителями, как конфронтация, с одной стороны, и близость, с другой. Дети стремятся делиться с родителями сокровенным и важным, но в то же время, периодически не согласны с ними по многим воспитательным ситуациям. Это противоречие является характерным для внутреннего мира одаренного ребенка. В наименьшей степени, для коммуникаций одаренных детей с их родителями, характерен жесткий контроль по отношению к ним. Это может быть связано с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования взаимодействия Родитель-Ребенок

Основные компоненты взаимодействия Родитель-Ребенок	Выраженность компонентов взаимодействия РР (средние значения в баллах)
Требовательность	3,13
Строгость	3,2
Контроль	2,5

Близость	3,3
Принятие	2,75
Сотрудничество	3,1
Тревожность за ребенка	3
Последовательность	2,93
Воспитательная конфронтация в семье	3,7
Удовлетворенность отношениями с ребенком	3,1

Полученные данные использовались для проведения корреляционного анализа, цель которого заключалась в установлении связей между особенностями коммуникаций одаренных детей с их родителями и уровнем их тревожности, определяющей успешность обучения. Результаты корреляционной обработки данных представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования связей тревожности с особенностями коммуникаций одаренных детей с их родителями

	Значение коэффициентов корреляции									
	Требовательность	Строгость	Контроль	Близость	Принятие	Сотрудничество	Согласие	Последовательность	Воспитательная конфронтация в семье	Удовлетворенность отношениями с ребенком
Типы тревожности										
Личностная тревожность	0,12	-0,02	0,22	0,03	-0,05	-0,11	-0,19	-0,07	0,38*	0,13
Ситуативная тревожность	0,37*	0,33	0,16	-0,02	-0,01	0,08	-0,38*	0,09	0,26	0,11
Общая тревожность в школе	0,38*	0,32	0,37*	-0,15	-0,24	-0,16	-0,25	-0,01	0,39*	0,12
Переживание социального стресса	0,26	0,24	0,41*	-0,16	-0,17	-0,23	-0,25	0,16	0,42*	0,15
Фрустрация потребности в достижении успеха	0,33*	0,29	0,31*	-0,17	-0,24	-0,10	-0,26	0,11	0,21	0,07
Страх самовыражения	0,37*	0,23	0,38*	0,04	-0,22	-0,08	-0,24	0,03	0,23	0,15
Страх ситуации проверки знаний	0,34	0,49**	0,49**	0,02	-0,25	-0,08	-0,21	0,10	0,25	0,14
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0,46*	0,36*	0,28	-0,16	-0,28	-0,14	-0,21	0,17	0,29	0,06
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0,43*	0,30*	0,27	-0,07	-0,18	-0,07	-0,18	0,13	0,31*	0,10
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	0,42*	0,39*	0,35*	-0,07	-0,30*	-0,13	-0,12	-0,09	0,26	0,04

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Можно говорить, что требовательность, которая проявляется во взаимодействии родителя с ребенком, во многом определяет высокий уровень ситуативной тревожности (0,37 при $p \leq 0,05$) и общей тревожности в начальной школе (0,38 при $p \leq 0,05$), которые будут проявляться у одаренного ребенка в дальнейшем. У тех испытуемых, у кого были выявлены завышенные ожидания родителей, высоко выражена и фрустрация потребности в достижении успеха (0,33 при $p \leq 0,05$), а также страх отвержения (0,37 при $p \leq 0,05$) и страх не соответствовать ожиданиям окружающих (0,46 при $p \leq 0,05$). Эти испытуемые показали низкую физиологическую сопротивляемость стрессу (0,43 при $p \leq 0,05$). Подтвердилось предположение о том, что одаренным детям, воспитывающимся в семьях, где родители являются слишком требовательным, свойственны проблемы и страхи в отношениях с учителями (0,42 при $p \leq 0,05$).

Суровость, как особенность взаимодействия родителя и ребенка, по полученным данным, в некоторой степени определяет наличие страхов ситуаций проверки знаний одаренными детьми (0,49 при $p \leq 0,01$). Кроме того, строгость мер, применяемых к ребенку, приводит к более высокому страху не соответствовать ожиданиям окружающих (0,36 при $p \leq 0,05$). У одаренных детей, которые сталкиваются с жесткостью правил, устанавливаемых во взаимоотношениях с родителями, была выявлена более низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (0,30 при $p \leq 0,05$). Им также характерны проблемы и страхи в отношениях с родителями (0,39

при $p \leq 0,05$).

Для детей, чьим родителям свойственно выраженное контролирующее поведение по отношению к ним, в большей мере характерны такие компоненты школьной тревожности, как переживание социального стресса (0,41 при $p \leq 0,05$), фрустрация потребности в достижении успеха (0,31 при $p \leq 0,05$), страх самовыражения (0,38 при $p \leq 0,05$), страх ситуации проверки знаний (0,49 при $p \leq 0,01$). Испытуемые, в семьях которых приняты тотальная опека, ограниченность ребенка в деятельности, имеют и более высокий уровень общей школьной тревожности (0,37 при $p \leq 0,05$). Принятие родителем ребенка, его личностных качеств и поведенческих проявлений, приводит к снижению у него проблем и страхов в отношениях с учителями (-0,30 при $p \leq 0,05$).

Для одаренных детей, имеющих высокую степень согласия с родителями в различных жизненных ситуациях, свойственны более низкие значения по шкале ситуативной тревожности (-0,38 при $p \leq 0,05$).

Такая же особенность коммуникаций ребенка и родителя, как воспитательная конфронтация, оказывает влияние на различные типы тревожности. Так, у детей, в чьих семьях, такое взаимодействие является типичным, выявлена высокая личностная (0,38 при $p \leq 0,05$) и общая школьная тревожность (0,39 при $p \leq 0,05$). Им также характерно сильное переживание социального стресса (0,42 при $p \leq 0,05$) при низкой физиологической сопротивляемости состоянию эмоционального напряжения (0,31 при $p \leq 0,05$).

В качестве заключения можно отметить, что гипотеза о влиянии на неравно-психическое самочувствие одаренных в интеллектуальном плане младших школьников стратегий семейного воспитания подтвердилась. Для детей, воспитывавшихся в семье с авторитарным стилем воспитания, характерны высокие уровни как личностной, так и ситуативной тревожности. Такие учащиеся имеют более сильную выраженность общей школьной тревожности. Кроме того, для одаренных детей выросших в семье с авторитарным стилем воспитания, в большей мере свойственны страх самовыражения и боязнь не соответствовать ожиданиям окружающих. При этом такой ребенок будет иметь проблемы в отношениях с учителями.

На сложности, возникающие у одаренных детей, в связи с уровнем их тревожности, существенное влияние также оказывают и особенности взаимодействия Ребенок-Родитель:

Библиографический список

1. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. - М.: Знание. 1992. - 80 с.
2. Одаренные дети: перевод с английского. / Общая редакция Бурменской Г.В., Слуцкого В.М. - М.: Прогресс. 1991. - 380 с.
3. Радецкая Л.А., Турчин А.С. Возможности коррекции тревожности младших школьников // Психология отношений: XXI век. Материалы VI международной научно-практической конференции 2-3 июля 2008 г. - Владимир: Изд-во Владимир. гос. ун-та, 2008. – С.130-133.

УДК 159.9

Волкова Е.Н.
Васильева С.В.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА Я-КОНЦЕПЦИИ ОДАРЁННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Описываются результаты эмпирического исследования различных аспектов Я-концепции одарённых подростков с математической, спортивной и гуманитарной одарённостью и подростков без признаков одарённости, выполненного с помощью Франкфуртских шкал Я-концепции Deusinger J.M. Общую выборку исследования составили 317 человек. Показаны проявляющиеся в Я-концепции подростков представления о сниженной способности к принятию собственных решений и преодолению проблем, как в настоящем, так и в будущем, недостаточное понимание отношения к себе со стороны других людей на фоне сниженного настроения в ситуациях межличностного общения. Констатируется отсутствие уровневых и структурных различий в Я-концепции подростков с различными видами специальной одарённости и без признаков одарённости.

Ключевые слова: одарённость, виды одарённости, подростки, Я-концепция.

В настоящее время, как в отечественной, так и в зарубежной психологии особое внимание уделяется проблеме одарённости. В современной России значимость и необходимость психологической поддержки и создания условий для самореализации одарённых детей и подростков и талантливой молодежи отражена в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 г. Актуальность данной тематики стимулирует психологов к изучению личностных факторов, которые оказывают влияние на формирование одарённости с гармоничным типом развития, при котором высокий уровень достижений в определённой области демонстрируется личностью с высоким уровнем развития, ведутся поиски моделей, раскрывающих специфику внешней и внутренней детерминации психологического благополучия одарённых подростков [2, 4].

В подростковом возрасте наиболее активно идёт развитие сферы самосознания, формируется Я-концепция личности, через призму которой подросток оценивает и себя, и свои достижения. Исследования, выполненные в русле данной тематики, дают противоречивую информацию об особенностях Я-концепции и самооценки одарённых подростков. В некоторых из них указывается на отсутствие различий в самооценке подростков с признаками одарённости и без них [11]. Есть исследования, по результатам которых, делаются выводы о более позитивной Я-концепции одарённых подростков [8], другая же группа исследователей утверждает, что Я-концепция одарённых подростков может быть охарактеризована как негативная или имеющая конфликтный характер [3; 6; 9], обусловленный нереалистичными притязаниями личности [5]. Есть и исследования, указывающие на несогласованность в оценках различных сторон своего «Я», которая проявляется у одарённых подростков. Например, было выявлено преобладание самооценок специальных способностей, интеллектуальных проявлений над самооценками внешности, физической формы и проявлением себя в социуме [7, 10].

В связи с противоречивостью имеющихся в литературе сведений и актуальностью данной проблематики нами было предпринято исследование особенностей Я-концепции одарённых подростков с различными видами специальной одарённости (а именно, математической, спортивной и гуманитарной).

Исследование проводилось в марте - июне 2019 года на базе различных учреждений основного и дополнительного образования городов Санкт-Петербург и Нижний Новгород. Общая выборка подростков с признаками одарённости составила 223 человека, в которую вошли обучающиеся 9-11 классов Президентского физико-математического лицея №239 г. Санкт-Петербург в количестве 80 человек (группа с математической одарённостью), обучающиеся ГБОУ «Лицей-интернат «Центр одарённых детей» г. Нижний Новгород в количестве 50 человек (группа с гуманитарной одарённостью), подростки, проявляющиеся высоким уровнем спортивных достижений (команда юношеской футбольной высшей лиги, спортсмены, занимающиеся водным поло и синхронным плаванием) в количестве 93 человек (группа со спортивной одарённостью). Критерием включения респондентов в группу подростков с признаками одарённости выступала экспертная оценка достижений и потенциала обучающихся со стороны педагогов и тренеров, все подростки прошли конкурсный отбор на обучение или подготовку в специализированных учреждениях, их достижения подтверждены документально. Контрольную группу составили старшеклассники образовательных учреждений города Санкт-Петербург без признаков одарённости в количестве 94 человек. Общая выборка исследования включала 317 подростков.

В качестве психодиагностического инструмента нами применялись Франкфуртские шкалы Я-концепции Deusinger J.M., в адаптации Байтингер О.Е., используемые в исследованиях по схожей проблематике с конца XX века, имеющие доказанную надёжность и валидность. Опросник содержит десять шкал, которые раскрывают различные аспекты Я-концепции личности, основываясь на ответах испытуемых о своих поступках и переживаниях в конкретных жизненных ситуациях: общая способность к достижениям, общая способность к преодолению проблем, уверенность в собственном поведении и принятии собственных решений, общая самооценочность, настроение и впечатлительность, устойчивость по отношению к группе и значимым другим, контактность и общительность, знание себя через других, эмоциональное принятие другими, чувства и отношения к другим. Необходимо отметить, что по шкалам «способность к достижениям», «общая способность к преодолению проблем», «общая самооценочность» максимальная оценка составляет 60 баллов, по шкале «устойчивость по отношению к группе и значимым другим» -72 балла, по остальным шкалам максимальная оценка составляет 36 баллов [1]. Средние значения показателей, отражающих различные стороны Я-концепции подростков представлены в таблице 1.

Таблица 1.

**Уровневые характеристики различных сторон Я-концепции
одарённых подростков и подростков без признаков одарённости**

Аспекты Я-концепции (Опросник «Франкфурт- ские шкалы Я-концепции» Deusinger J.M.)	Математически ода- рённые подростки		Подростки со спор- тивной одарённо- стью		Подростки с гума- нитарной одарённо- стью		Подростки без при- знаков одарённости	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
Общая способность к дос- тижениям	42,23	7,26	43,72	6,91	42,64	8,17	41,65	6,08
Общая способность к пре- одолению проблем	37,19	5,06	38,52	5,77	38,48	5,38	37,15	3,89
Уверенность в собствен- ном поведении и принятии собственных решений	24,78	3,99	25,14	4,04	25,6	4,06	24,5	3,46
Общая самооценочность	44,29	7,54	44,74	6,92	44,46	9,95	43,5	7
Настроение и впечатли- тельность	18,14	2,92	18,87	3,28	18,02	3,57	17,53	2,74
Устойчивость по отноше- нию к группе и значимым другим	49,9	10,05	50,13	10,35	50,18	10,42	47,28	7,78
Контактность и общи- тельность	22,36	4,26	23,89	4,44	24,46	4,83	23,26	3,91
Знание себя через других	21,11	3,34	21,13	3,11	21,84	3,23	20,95	2,52
Эмоциональное принятие другими	17,68	4,23	18,15	3,43	17,52	4,11	17,69	3,65
Чувства и отношения к другим	23,28	3,33	22,84	3,88	23,74	3,69	23,82	2,8

Примечание: М – среднegrupповое значение, SD - среднее квадратичное отклонение.

Анализ достоверности различий средних значений для разных групп испытуемых с помощью критерия Стьюдента показал их отсутствие, т.е. не было выявлено различий по всем аспектам Я-концепции, как между подростками с разными видами одарённости, так и между подростками с признаками одарённости и без них.

Корреляционный анализ с помощью критерия линейной корреляции Пирсона показал наличие статистически значимых взаимосвязей между всеми сторонами Я-концепции, как у одарённых подростков, так и у подростков контрольной группы, т.е. все показатели, полученные нами с помощью методики Deusinger J.M. имеют множественные связи и коррелируют между собой на уровне $p \leq 0.05$ и выше.

Полученные результаты свидетельствуют об общности отношения к себе и своему поведению у подростков. Наиболее уязвимыми аспектами их Я-концепции являются представления о своих способностях справляться с ежедневными проблемами и трудностями, как в настоящем, так и в будущем, страх перед жизнью (шкала «общая способность к преодолению проблем»). Также обращает внимание на себя неуверенность в себе, проявляющаяся в психосоциальной сфере. Подростки демонстрируют некоторое непонимание того, как к ним относятся другие, недостаточную адекватность «отражённой самооценки» на фоне пониженного настроения в ситуациях общения и повышенной декларируемой нечувствительности к оценкам и мнению других людей (шкалы «настроение и впечатлительность» и «эмоциональное принятие другими»).

Таким образом, результаты исследования показали общую противоречивость Я-концепции, характерную для подросткового возраста, как у подростков с признаками одарённости, так и без признаков одарённости.

Возможно, для получения более глубоких и содержательных результатов, раскрывающих различные стороны Я-концепции необходимо использование проективных методик, а также обращение к изучению свободных высказываний подростков о себе, о своем поведении и деятельности, об отношениях с другими людьми.

Исследование выполнено при поддержке Российского Фонда Фундаментальных исследований, проект «Субъективные факторы психологического благополучия одарённых подростков» (19-013-00729 А).

Библиографический список

1. Алексеева Е.В. Проявление ответственности подростков в совладании с жизненными проблемами. Дисс. к. психол. н. Санкт-Петербург, 2002. 187 с.
2. Волкова Е.Н., Васильева С.В. Изучение субъективных факторов психологического благополучия одарённых подростков (психодиагностический комплекс)// Вестник Мининского университета, 2019. Т.7. № 3 (28). С. 13.
3. Климонтова Т.А. Самоотношение личности интеллектуально одаренных старшеклассников// Вестник Иркутского государственного технического университета, 2015. № 1 (96). С. 247–251.
4. 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. 36–55.
5. Рысева А.А. Самосознание личности и его особенности у интеллектуально одаренных подростков// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2007. № 17(43). Ч. 2. С. 203–207.
6. Семенова А.А. Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности// Педагогическое образование в России, 2016. № 3. С. 138–144.
7. Щепланова Е.И. Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков// Теоретическая и экспериментальная психология, 2016. № 4 (9). С. 23–38.
8. Ablard K.E. Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender// Roeper Review, 1997. Vol. 20(2). P. 110–115.
9. Lea-Wood S.S., Clunies-Ross G. Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian Schools// Roeper Review, 1995. Vol. 17(3). P. 195–197.
10. Rinn A.N., Jamieson K.M., Gross C.M., McQueen K.S. A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents// Social Psychology Education: An International Journal, 2009. Vol. 12 (2). P. 251–269.
11. Tong J., Yewchuk C. Self concept and sex-role orientation in gifted high school students// Gifted Child Quarterly, 1996. Vol.40 (1). P. 15–23.

УДК 159.9.075; 159.953.2

Гайдич О.П.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ УВЛЕЧЁННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ

Аннотация. Статья посвящена общей проблеме изменения когнитивных процессов в результате взаимодействия пользователей с цифровыми устройствами. Представлены результаты эмпирического исследования актуального уровня развития внимания обучающихся 9–10 лет. Выявлено наличие различий в уровне развития внимания у детей с разной степенью увлеченности компьютерными играми.

Ключевые слова: психология, внимание, аттенционные процессы, младший школьник, учебная деятельность, компьютерная зависимость.

В последнее время для психологов, работающих с детьми школьного возраста, стали фактически традиционными жалобы родителей учащихся начальных классов на ухудшение внимания их детей. Родители отмечают, что детям сложно долго концентрироваться на задании, они часто отвлекаются, делают ошибки именно по невнимательности. Из множества потенциальных причин этого явления наиболее часто взрослые называют «пристрастие» детей к компьютерным играм, приводящего к концентрации внимания ребенка на виртуальных событиях. На обыденном уровне такая позиция вполне объяснима огромным интересом младших школьников к электронным играм. Многие учащиеся сами признают наличие у них гейм-аддикции, утверждая, что без компьютерных игр их жизнь была бы скучной и неполноценной. Но, в отличие от родителей, дети не связывают возникающие у них трудности с развитием внимания с их увлеченностью компьютерными играми.

Известно, что учебная деятельность является ведущей деятельностью в младшем школьном

возрасте. Успехи в учёбе способствуют формированию адекватной самооценки, влияют на социальный статус ребёнка в классе, на тактику выстраивания взаимоотношений с окружающими. Успешность в учёбе напрямую зависит от совокупности способностей учащегося. Одними из наиболее важных являются способности внимания (аттенционные процессы). Под вниманием понимают не один психический процесс, а определённую сторону психических процессов – направленность, сосредоточенность сознания на объектах или явлениях, предполагающую повышение уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности [5, с. 610]. Внимание – это особое состояние сознания, благодаря которому субъект направляет и сосредотачивает познавательные процессы для более полного и чёткого отражения действительности [3, с. 109]. Проблема внимания считается одной из самых важных и сложных проблем научной психологии. От её решения зависит развитие всей системы психологического знания – как фундаментального, так и прикладного характера [6, с. 92]. Проблемами внимания занимались такие зарубежные и отечественные исследователи как Э. Титченер, Дж. Миль, И. Гербарт, Б. Г. Ананьев, И. Л. Баскакова, Л. С. Выготский, Ф. Н. Гноблин, П. Я. Гальперин, Я. Л. Коломинский, С. Л. Рубинштейн, И. В. Страхов, Д. Н. Узнадзе и др.

В младшем школьном возрасте происходят существенные изменения характеристик внимания, идёт интенсивное развитие всех его свойств: увеличивается объём внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Однако только к 9–10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Возрастными особенностями внимания младших школьников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Сама учебная деятельность способствует развитию произвольного внимания [3, с. 107]. Расширение круга интересов ребёнка влечёт за собой развитие как произвольного, так и непроизвольного внимания.

В современном мире в круг интересов детей младшего школьного возраста активно входит взаимодействие с цифровыми устройствами, такими как телефон, планшет, ноутбук, компьютер и др. Наибольший интерес у учащихся младших классов вызывают электронные игры. Анализ результатов исследований показывает, что увлечение электронными играми может положительно влиять на развитие аттенционных процессов. Так установлено, что у геймеров более широкое поле внимания, лучше развита способность отслеживать многочисленные объекты, более высокие показатели селективности внимания, больший объём внимания и лучшая его концентрация [1; 2; 4].

С другой стороны, отмечается и негативное влияние игр. Так, у детей, увлечённых компьютерными видеоиграми, чаще наблюдаются меньшая способность концентрировать внимание на учебном материале. Таким образом, противоречивость данных об изменениях когнитивных процессов геймеров, а также отсутствие исследований познавательных процессов младших школьников в контексте увлечённости компьютерными играми обуславливают актуальность проведения специального эмпирического исследования.

В исследовании компьютерной зависимости приняло участие 148 учащихся 3–4 классов школ г. Бреста. Для определения наличия и уровня компьютерной зависимости использовался скрининговый тест-опросник Л.Н. Юрьевой и Т.Ю. Больбот и тест для младших школьников на определение компьютерной зависимости О.Л. Кутуевой. Для определения объёма и концентрации внимания респондентов использовались тесты «Корректурная проба», «Методика Мюнстерберга», «Расстановка чисел».

В результате диагностики компьютерной зависимости было установлено следующее: у 17 учащихся (11%) выявлена компьютерная зависимость на первой стадии, у большинства (72 ребенка или 49%) компьютерная зависимость пока отсутствует, но присутствует пограничное состояние, компьютерной зависимости нет у 59 учеников (40%).

Диагностика уровня развития внимания учащихся позволила выявить, что данный процесс развит на высоком уровне у 29 человек (20%); уровнем «выше среднего» обладает 38 детей (26%); средний уровень развития внимания присутствует у 24 учащихся (16%); уровень «ниже среднего» – у 29 детей (19%); «низкий» уровень внимания – у 28 обучающихся (19%).

Для проведения сравнительного анализа общая выборка была разделена на три группы в зависимости от наличия компьютерной зависимости: 1 группа – зависимость есть, 2 группа – зависимость формируется, 3 группа – зависимости нет.

Для удобства анализа обобщённые результаты диагностики внимания у учащихся с разной степенью увлечённости компьютерными играми представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики внимания у учащихся с разной степенью

увлеченности компьютерными играми, в %

Уровень развития внимания	Степень увлеченности кибериграми		
	1 группа	2 группа	3 группа
высокий уровень	3	7	9
уровень «выше среднего»	0	12	15
средний уровень	2	9	5
уровень «ниже среднего»	2	12	5
низкий уровень	5	7	7

Анализ данных таблицы свидетельствует, что для большинства представителей групп 2 и 3 присущ уровень развития внимания «выше среднего», а для большинства представителей группы 1 – «низкий».

С помощью критерия Н Крускала–Уоллиса установлено, что различия по уровню развития внимания между результатами трех групп статистически значимы (Нэмп. = 9,22623, при $p = 0,00992$). Это доказывает, что присутствующее в обыденном сознании объяснение ухудшения аттенционных способностей у учащихся начальных классов из-за увлеченности компьютерными играми имеет место в действительности.

Библиографический список

1. Богачёва, Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров / Н. В. Богачёва // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 120–130.
2. Богачёва, Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) / Н. В. Богачёва // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 1 – С. 94–103.
3. Долгова, В. И. Изучение влияния свойств внимания на успеваемость младших школьников / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева, М. Н. Скирдова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 106–110. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95528.htm> (10.07.2019).
4. Макалатия, А. Г. Субъективные факторы притягательности компьютерных игр для детей и подростков. / А. Г. Макалатия, Л. В. Матвеева // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – С. 15–24.
5. Тупталова А. С. Развитие внимания младших школьников в учебной деятельности // Молодой ученый. – 2016. – № 26. – С. 610–612. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/130/36082/> (01.07.2019).
6. Уразаев, К. Ф. Индивидуальные особенности внимания школьников / К. Ф. Уразаев, Ф. Х. Уразаева // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3. – С. 92-93. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=5896> (10.07.2019).

УДК 159.9; 376.5

Гамова Е.И.
Проскурина Р.Н.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕГРАДЫ УСПЕШНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ОПЫТА РАБОТЫ УЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО
ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «МАГИСТР» КУРСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Аннотация. Социальная, психолого-педагогическая поддержка одаренной молодежи - одно из важнейших направлений Государственной политики, ориентированной на создание условий, возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России. В статье рассматриваются психологические особенности одаренных обучающихся, специфика характеризующих их психологических проблем. Авторами представлен мно-

голетний опыт работы учебно-оздоровительного детского центра «Магистр» Курской области, направленный на социализацию и развитие одаренных детей, раскрыты элементы программ и проектов центра.

Ключевые слова: одаренный ребенок, личностные особенности одаренных детей, социализация, учебно-оздоровительный детский центр.

В современной России одарённость признана стратегическим государственным ресурсом и одним из образовательных приоритетов, что закреплено в ряде важных документов, в том числе в федеральном проекте «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». Задачей проекта является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

С проблемами одарённости сталкиваются все участники образовательного процесса: родители одарённых детей, воспитатели, педагоги системы общего и дополнительного образования, психологи, преподаватели вузов. Запрос на их решение поступает от работодателей, представителей бизнеса, науки и искусства, заинтересованных в развитии и реализации потенциала одарённых детей. Задача всех участников образовательного процесса создать все необходимые условия для развития успешной и гармоничной личности одаренного ребенка.

По мнению Т. Голви успешность равняется потенциалу минус помехи [3, с. 45-46]. В работе с одаренным обучающимся основные помехи раскрытию потенциала представляют их личностные особенности, которые оказывают влияние на все сферы жизнедеятельности.

Ф. Heylighen [4, с. 78-81] выделил наиболее существенные проблемы одаренных детей, связанные с чертами их одаренности: огромный запас фактов и знаний; отличная долговременная память: скука и нетерпение в классе, неприязнь к школе; высокие темповые характеристики мышления («быстрый мыслитель»): разочарование в тех, кто по сравнению с ним мыслит медленно; высокая проницательность: ненависть к «зубрению», прозвище «ботаник», раздражительность от низкого уровня школьных работ; креативность: деструктивные тенденции, нигилизм, девиантное поведение; нонконформизм; высокая концентрация внимания на том, чем интересуется: аффективные реакции на помехи процессу; любопытство, множественность интересов: берется за многое, начинает делать и не доводит дела до конца, потому что утрачивает интерес; дистанцируется от группы; чувство превосходства над обычными детьми: высокомерность, элитарность, если не нет возможностей для общения с интеллектуальными сверстниками. Завышенная самооценка. Нетерпимость к другим, отношения к другим как к «глупцам». Как альтернатива (при заниженной самооценке): снижение продуктивности ради соответствия норме, утаивание своих склонностей и способностей от окружающих; яркие вербальные способности, расширенный словарный запас: склонность к спорам ради избегания решения трудных задач; отторжение сверстниками; радикальность решений и дикость мнений: разочарование в людях оттого, что не понимают; ребенок становится «странным», «не от мира сего»; настойчивость и целеустремленность: оценка этих качеств со стороны как упрямство и отказ от сотрудничества; раннее абстрактное мышление: озабоченность экзистенциальными проблемами - вопросами смерти или смысла жизни. Собственная точка зрения на религию: от повышенной религиозности до полного атеизма; глубина проникновения в проблему («глубокий мыслитель»): ненависть к срокам и ограничениям; как следствие - либо сделает работу за всех, либо не сделает и половины намеченного; толерантность к неопределенности и сложности: трудности в принятии решений и построении карьеры.

Только поведенческими проблемами вопрос адаптации одаренного ребенка не исчерпывается. К числу системообразующих факторов, препятствующих росту одаренности, относятся проблемы с самооценкой. Самооценка - один из мощнейших регуляторов личностного и творческого роста. Самооценка напрямую зависит от того, как человек взаимодействует с другими людьми (сфера коммуникации); как относится к себе; каким будет его локус контроля (будет ли человек брать ответственность за происходящее с ним на себя, либо же станет перекладывать вину на обстоятельства); какова его эмоциональная возбудимость. Во всех этих случаях зависимость носит линейный характер: то есть чем адекватнее самооценка, тем благополучнее личность, и, напротив, при неадекватной самооценке (особенно, если это заниженная самооценка) - возникают проблемы с общительностью, самоуверенностью, уважением к себе; человек становится раздражительным, невротизированным, появляются депрессивные настроения; он понапрасну винит себя в том, чего на самом деле нет, и т.д. Это относится и к одаренным детям. Особенностью их самооценки является амбивалентность [1, с.145-147].

Важным свойством личности является стрессоустойчивость. По мнению одаренных и высо-

комотивированных обучающихся (участников олимпиад и конкурсов) хорошая психологическая подготовка и уверенность в себе -это факторы успешности. Этим аспектам должно быть уделено достаточное внимание при работе с одаренными детьми, поскольку элементы соревнования, борьбы, новизны, присутствующие в процессе участия в олимпиадах, соревнованиях являются стрессогенными факторами, требуют не только обладания знаниями, но и умения правильно выстроить свое поведение в стрессовой ситуации. Разумеется, со всеми сложностями одаренный ребенок не может справиться самостоятельно.

Для организации работы по оказанию социальной, психолого-педагогической, образовательной помощи одаренным детям Курской области в 1995 году был создан учебно-оздоровительный детский центр «Магистр». Организаторы поставили перед собой задачи социальной адаптации, психологической поддержки, создания особой среды для развития и самореализации, помощи в решении проблем профессионального самоопределения одаренных старшеклассников. Решение каждой из этих задач в первую очередь нацелено на поиск путей преодоления личностно-поведенческих, социально-психологических и коммуникативных проблем одаренных детей.

Концептуальные позиции программ и проектов «Магистра» ориентированы на педагогику успеха. Успех осознается ребенком в процессе приобретения социального опыта и достигается им за счет приложенных усилий и стараний. Достижение успеха в какой-либо деятельности всегда способствует самоутверждению личности одаренного ребенка, появлению веры в себя, в свои возможности, в эффективное становление в социуме. Главный педагогический девиз каждого дня в «Магистре» - «Пусть ребенок заснет счастливым!»

Механизм реализации концепции Центра включает в себя: привлечение энтузиастов, высоко квалифицированных специалистов, увлеченных людей, для проведения опытно-экспериментальной и образовательно-развивающей работы; многоплановость деятельности, содержащей для ребенка ситуации развития каждого как целостной личности; создание структуры студий, клубов, объединений, решающих конкретные практические задачи и выступающих организаторами основных дел в центре; отбор педагогических приемов и средств с учетом возрастных, интеллектуальных, эмоциональных особенностей подростков; формирование материально-технического обеспечения.

В основу организации жизнедеятельности центра положен троичный ритм, основанный на развитии мышления, чувств и воли ребенка, что отразилось на организации дня, который также получает трехуровневую структуру: умственная деятельность (мастер-классы, интеллектуальные клубы, лаборатории, проектная деятельность, марафон развития, СмартЗона-КреативЗона-СпортЗона и др.); практическая деятельность (экология, спорт, туризм, творческие студии, игры-стратегии, квесты и др.); досуговая деятельность (игровые конкурсные программы, творческие мастерские, выходы на природу, танц-пати и др.).

Ключевые приоритеты всех программ и проектов Центра: интеллект - расширение предметных знаний участников, формирование устойчивого познавательного интереса, активности, мотивации к инновационному поведению; креативность - всестороннее развитие личности ребенка на основе раскрытия его творческого потенциала в условиях особой развивающей среды, создание собственных творческих проектов; командообразование - выявление личностного потенциала участников, формирование навыков эффективной командной работы, конструктивного межличностного взаимодействия; карьеростроительство - разработка и внедрение профориентационных и карьерных технологий, формирование навыков построения индивидуальной профессиональной траектории.

Яркая особенность и отличие центра «Магистр» - это новые тематические программы смен ежегодно, высокая вариативность видов деятельности, тем, проектов, тематических дней, что позволяет удовлетворить образовательные потребности, потребности интеллектуальной сложности, креативности, саморазвития одаренных детей («Большая экспедиция сталкеров», «Интернет-проект «Реальный мир», «Свободный полет», «Лабиринты жизни или путь к себе», «Креативград», «Программа экологических инициатив «Твой след на Земле», «Магистариум или пространство реальности», «Академия «ЛюбоЗнать», «Каникулы с английским акцентом», «Мастер-Медиа», «Форсайт-проект «Нулевой километр или Курск Smart», «Steam-camp», «Полеты в Будущее. Эпоха Ноосферы» и др.).

Основными способами и методами реализации программ и проектов центра являются: доминирование коллективного характера жизнедеятельности центра, разнообразие форм и способов осуществления деятельности, широкое вовлечение в самоуправление; оптимизация межличностного общения (изучение ожиданий детей, формирование целей на смену и после, групповые тренинги общения, корректировка общения, ежедневный анализ дня и др.); преимущественно «субъект-субъектный» характер педагогического взаимодействия; выбор как организационная форма, способ жизнедеятельности образовательно-воспитательной системы центра (*предметный* выбор мастер-классов, студий, свобода смены занятий, *тематический* выбор проекта, программы, события, социальный выбор, как возможность самому выбрать свое место и роль в жизни лагеря); психологический

климат, атмосфера творчества, традиции (взаимопомощи, доброго отношения, коллективной творческой деятельности, ответственности); оперативная диагностика и коррекция социальных, психолого-педагогических и учебно-образовательных процессов в работе с одаренными старшеклассниками.

Интегрируясь между собой, различные образовательные компетенции становятся надпредметными. Они проявляются у одаренных обучающихся не только в школе, но и в семье, и в кругу друзей, в обществе. В идеале: создано сообщество увлеченных, творчески мыслящих людей, способных работать в команде, и вести за собой.

По результатам проведенного среди родителей и детей исследования о влиянии деятельности центра «Магистр» на воспитание и развитие одаренных детей большинство опрошенных родителей отмечают у детей рост коммуникативных навыков, новых знаний и практических навыков, которые сложно получить в обычной жизни. Помимо этого, большинство родителей отметили, что у детей возросла уверенность в собственных силах и что многие из них стали гораздо самостоятельнее в организации своей жизнедеятельности после окончания смены.

Таким образом, учебно-оздоровительный детский центр «Магистр» обладает значительными психолого-педагогическими ресурсами для развития одаренного ребенка, создавая дополнительные по отношению к другим социальным институтам условия, оптимизирующие процессы социальной интеграции и личностного становления.

Реализация возможностей лагеря по развитию и социализации одаренных детей возможна на основе включения личности каждого ребенка в интеллектуально-творческую общность, содержание деятельности которой будет выстраиваться на взаимодополняемости процессов социализации и самореализации личности.

Образование и воспитание в детском оздоровительном лагере как часть процесса социализации представляют собой целенаправленное управление процессом развития личности одаренного ребенка на основе ее включенности в различные виды социальных отношений в общении, игре, образовательной и проектной деятельности.

В целом, рассмотрение программно-проектного подхода к организации работы УОДЦ «Магистр» позволяет реализовать его потенциал, обогатить ресурсную базу и сделать тем самым действенным механизмом развития и реализации потенциала одаренных детей.

Дальнейшего исследования требует ряд проблем: актуализация деятельности, совершенствование известных и создание новых методик, предлагающих пути преодоления психологических преград успешности одаренных детей; модификация психолого-педагогического содержания деятельности, использование информационных технологий в разработке и реализации образовательных программ центра; внедрение подпрограмм, направленных на развитие критического мышления и креативности мышления старшеклассников; внедрение индивидуальных образовательно-творческих траекторий развития для воспитанников, приезжающих несколько лет подряд.

Библиографический список

1. Комаров Р.В., Громоздова Е.А. Роль самооценки в структуре личности старшеклассников. // Материалы Пятой городской научно-практической конференции «Психолого-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья школьников». Москва, 2008.
2. Проскурина Р.Н. Допрофессиональная педагогическая подготовка старшеклассников в условиях летнего детского центра: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - Курск, 2002. - 183 с.
3. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с.
4. Bainbridge C. Social and Emotional Problems Affecting Gifted Children. - <http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/definitions.htm18>
5. Heylighen F. Gifted People and their Problems. –<http://talentdevelop.com/articles/GPATP1.html>.

УДК 372

Доронина М.В.

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© М.В. Доронина, 2019

Аннотация. Рассматриваются особенности выявления музыкальной одаренности у дошкольников, поступающих в учреждения дополнительного образования. Определены основные составляющие музыкальной одаренности. В силу возрастных и личностных особенностей дошкольника, зачастую сложно определить наличие или уровень музыкальных способностей. Для полноценного определения музыкальной одаренности предложены диагностические занятия по каждой группе музыкальных способностей.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, диагностические занятия, дополнительное образование детей дошкольного возраста.

Всесторонним изучением детской одаренности и разработкой психолого-педагогических методик выявления и развития особо способных детей долгое время в нашей стране занимались недостаточно. Даже сложилось мнение, что нет необходимости выделять незаурядных детей, считая всех равными, система образования была ориентирована на «среднего» ученика. Только в последние годы проблема различия между детьми по видам и уровню одаренности «вышла из тени», вызвав резонанс.

Выявление неординарных детей дошкольного возраста должно быть связано с задачами их развития и воспитания, а также с оказанием им поддержки и психологической помощи, с созданием необходимых условий для совершенствования присущих им видов одаренности. [4; с.29]

Именно дополнительное образование в полной мере соответствует наибольшему благоприятствованию для развития способностей каждого ребенка. Система дополнительного образования - это не готовая социально культурная среда, а созданная ребенком вариативная, опирающаяся на его собственные рефлексивные возможности, социально-культурная среда.

Современная система дополнительного образования готова предложить на выбор ребенка широкий ряд образовательных программ по всевозможным видам творческой деятельности. Наиболее востребованным среди детей и родителей является эстетическое направление.

Искусство, художественное и музыкальное творчество позволяют предать детям духовный опыт человечества, способствующий сохранению связей между поколениями, помогают воспитанию творческой личности, развивают коммуникативные качества.

Важно отметить тот факт, что в системе дополнительного образования детей кроме специалистов, имеющих профессиональное педагогическое образование, работают так же профессионалы и из других областей - художники и режиссеры, музыканты и мастера прикладного творчества.

Активная творческая деятельность включает в себя такие направления культуры как музыка, изобразительное искусство, слово, театр. Совокупность этих составляющих способствует целенаправленному формированию в дошкольнике его эстетического отношения к реальности, развивает его мышление, внимание, музыкальный слух, память, ритм, образное восприятие.

Признаки одаренности достаточно ярко и рано проявляются в музыке. До 2-3 лет познавательная активность выражается как восприятие музыки. Где-то в 3-4 года скачкообразно возрастает потребность к самостоятельным действиям по «извлечению» звуков. На ранних этапах ребенок имитирует манеру пения, игру на музыкальных инструментах, подражает музыкантам, что является шагом к креативности (умению создать что-то оригинальное, свое) [4; с.12].

Музыкальной одаренностью можно назвать тот качественно-своеобразный набор способностей, от которого зависит возможность эффективного занятия музыкальной деятельностью [1; с.43]. Среди множества классификаций музыкальной одаренности все исследователи единогласно отмечают триединство музыкального слуха, чувства ритма и музыкальной памяти - основой в выявлении музыкальной одаренности. При выявлении музыкально одаренных дошкольников целесообразно использовать пошаговую стратегию диагностики, что позволяет снизить риск зачисления в ранг одаренных тех детей, которые не являются таковыми, и не диагностирование действительно одаренных.

На раннем этапе отбор проходит на основе широкого спектра критериев одаренности с помощью методики диагностики П. Торренса на творческое мышление. Следует учитывать, что использование только тестирования часто дает неточную оценку, так как ребенок в незнакомой обстановке может растеряться, зажаться, не понять суть вопросов сразу. Так же следует учесть тот факт, что любые способности формируются из природных задатков в процессе деятельности. Часто хорошо подготовленные к экзамену дети со средними данными выигрывают перед способными, но малоподготовленными детьми.

В этой связи возникла необходимость организации занятий с применением методов и диагностик, повышающих эффективность выявления музыкально одаренных детей.

На следующем этапе используются диагностические музыкальные упражнения для дошколь-

ников. Для выявления музыкального слуха ребенок исполняет 1-2 песенки различного характера. Следует обращать внимание на интонацию и на выразительность пения. Интонация ребенка проверяется на маленьких попевах в пределах малой терции. Определение качества музыкальной памяти диагностируется исполнением знакомой песни, а затем повторение ее с ошибкой, чтобы ребенок нашел неточность. О ладовом чувстве позволяет говорить определение веселого или грустного характера музыки. Чувство ритма проверяется движением ребенка под музыку с изменением скорости и размера музыкального произведения. Эмоциональный отклик на исполняемое произведение позволяет судить о наличии музыкальности у ребенка [2].

Если ребенок недостаточно владеет своим голосом, можно предложить ему следующие задания: угадать, какой звук тоньше; определить направление движения мелодии, вверх или вниз; ритм, как у предыдущих групп; пропеть звук и предложить ребенку найти его на фортепиано; если ребенок не может спеть песню, предложить ему рассказать стихотворение. По декламации ребенка можно определить наличие ритма у ребенка, его эмоциональность, мышление, память.

При выявлении музыкальных способностей необходимо пользоваться всем комплексом психологической и педагогической работы, учитывая индивидуальные особенности детей.

Для более глубокого выявления музыкальной одаренности у каждого ребенка нами проводился цикл диагностических занятий. Каждое занятие было посвящено изучению определенной группы музыкальных способностей.

Занятия необходимо строить как игру и проводить индивидуально[2]. Первое занятие посвящалось выявлению степени эмоционального отклика на музыку, то есть реакция ребенка на музыку в исполнении на фортепиано и в записи. В этом случае ребенок может описать словами настроение музыкального фрагмента, нарисовать образ или подобрать подходящие телодвижения. На втором занятии проходит определение уровня развития динамического слуха. Ребенок должен воспроизвести ту же динамику, что и педагог. Цель третьего занятия - выявление уровня развития тембрового слуха по признаку различения звучания детских музыкальных инструментов. Одна и та же мелодия исполняется разными инструментами, ребенок отгадывает, какой инструмент играл. Задачей четвертого занятия стало определение степени развития чувства мелодического (звукорысотного) компонента музыкального слуха. О нем судили по точности интонирования мелодии голосом. На пятом занятии определялось чувство ритма. После прослушивания отрывка ребенок должен воспроизвести его ритм хлопками в ладоши. На шестом занятии было проведено определение уровня музыкального мышления. От ребенка требовалось поймать общее настроение (весело – грустно) и определить жанровую характеристику музыкальных произведений: марш, песня, танец. Использовался детский репертуар для слушания музыки. Заключительное, седьмое занятие было посвящено музыкальной памяти. Ребенку предлагалось прослушать и запомнить короткую 4-тактную мелодию, а затем самостоятельно её спеть без слов, на слог «ля».

Создание определенной модели работы с учетом индивидуальных особенностей детей, подбор наиболее эффективных диагностических методов и создание благоприятных условий позволит выявить большее количество музыкально одаренных детей. Систематические и планомерные музыкальные занятия, выступления на музыкальных праздниках и утренниках приобретает качественно новые черты, в результате которых активно развиваются вокальные, музыкальные, артистические способности детей дошкольного возраста. Важно отметить, что чем больше занятость детей в учреждениях дополнительного образования, тем они более самостоятельны, более оптимистично смотрят в свое будущее и ориентированы на собственный успех в будущем.

Библиографический список

1. Батчаева Н.А. Проблемы музыкальных способностей и одаренности <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-muzykalnyh-sposobnostey-i-odaryonnosti>
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности — М.: Таланты-XXI век, 2004.496 с.
3. Олейникова, Л.Т. Дополнительное образование детей - потенциал воспитания, Молодой ученый. - 2010. -№1-2. Т. 2. — С. 282-287.
4. Никитин А. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте. СПб.: Питер, 2018.352с.
5. Развитие одаренности дошкольника в условиях дошкольного образовательного учреждения. Авторы-сост.: И. С. Морозова, О. Ф. Григорьева. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2012. 45 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СПОРТИВНО ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Обсуждаются психологические проблемы спортивно одаренных школьников, влияющие на их академическую успеваемость. В статье обоснована актуальность специального учета в педагогической деятельности личностных проблем спортивно одаренных учащихся. Проведено эмпирическое исследование по анализу академической успеваемости спортивно одаренных школьников и выявлению у них таких качеств, как прокрастинация и перфекционизм, с применением следующих методов: анализ классных журналов, опросник «Степень выраженности прокрастинации» М.А. Киселевой. Полученные данные позволили сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода к обучению спортивно одаренных школьников с учетом их личностных проблем.

Ключевые слова: спортивная одаренность, успеваемость, прокрастинация, перфекционизм.

Спортивно одаренные школьники рассматриваются в психологической литературе [11 и др.] как группа одаренных детей и подростков, менее подверженных школьной дезадаптации, по сравнению с их интеллектуально одаренными сверстниками. Спортивные таланты приветствуются учителями, декларируются как «гордость школы», выступают примером для одноклассников. В то же время, как отмечает Г.Д. Зимулина [6], ориентация работы школы на «среднего ученика» приводит к тому, что юные спортсмены могут серьезно отставать от школьной программы, вследствие чего они утрачивают интерес к учебе. Расхождение высокого уровня притязаний, сформировавшегося благодаря спортивным успехам, и скромных учебных достижений вызывают разочарование у школьника. По нашим данным, спортивно одаренные школьники реже демонстрируют средний уровень учебных достижений, чем их сверстники, зато у них чаще отмечаются крайние позиции: высокая успеваемость (следствие высокой самоорганизации и настойчивости) или сниженный уровень успеваемости (следствие разочарования, неоправданных ожиданий, отставания в учебе из-за интенсивных спортивных занятий).

У молодых спортсменов, как констатируют многие исследователи [7, 12 и др.], ярко выражен перфекционизм. О.В. Карина, М.А. Киселева, Н.Е. Шустова [7] отмечают, что тенденция к достижению максимальных результатов и предельной эксплуатации спортсменом своих внутренних ресурсов поддерживается тренером и профессиональным сообществом, что может способствовать переходу адаптивного (нормального) перфекционизма в невротическую (патологическую) форму. Невротический перфекционизм способен вызвать поведенческую и эмоциональную дезадаптацию [10], проявлениями которой выступают постановка сверхсложных задач, обращение к допингу, постоянное недовольство актуальными достижениями, хроническая депрессия [3].

Школьники, занимающиеся спортом и имеющие заметные спортивные достижения, иногда склонны рассматривать учебу как непривлекательную деятельность, не дающую таких высоких результатов, как спорт, что может выступать фактором академической прокрастинации – откладывания «на потом» решения учебных задач по дисциплинам гуманитарного и естественно-математического цикла. Прокрастинации подвержены те юные спортсмены, которые идентифицируют себя, опираясь на успех лишь в одной сфере.

Фактором прокрастинации является также и то, что, испытывая стресс, юные спортсмены, привыкшие к достижениям и признанию их заслуг, откладывают учебные дела, но при этом переживают чувство вины и страдают от понимания низкой продуктивности учебного труда. Эти переживания ведут к дальнейшему избеганию школьных занятий, создающих неудовлетворительный эмоциональный фон [9].

В.В. Барabanщикова, М.В. Останина, О.А. Климова [1] показали, что многие юные спортсмены склонны отвлекаться от конкурирующих намерений, мешающих основной деятельности. Для школьников в качестве конкурирующих намерений может выступать обучение, не связанное со спортом. Представители индивидуальных видов спорта, по данным авторов, могут откладывать дела вследствие повышенной тревожности и стремления избежать оценивания, страх перед которым, имея

опыт неудач, они часто ощущают в спорте. Представители командных видов спорта иногда подвержены прокрастинации вследствие навыка делегирования ответственности другим, что порой сопряжено с избеганием личной ответственности и сопутствующего ей напряжения [1].

Отсутствие учебной деятельности в ряду приоритетов у некоторых юных спортсменов и обусловленная этим академическая прокрастинация одним из следствий могут иметь психологическое манипулирование при оценивании учителем школьных работ талантливых спортсменов. Педагог, выполняя заказ администрации поддержать ученика, успешно выступающего в соревнованиях, может завышать его оценки, опрашивать по хорошо усвоенным разделам программы, исправлять ошибки в контрольных работах, использовать другие приемы фальсификации успеваемости [4]. У некоторых учителей успешный спортсмен, даже если он добросовестный ученик и одарен еще и интеллектуально, порой вызывает желание самоутвердиться в противостоянии со школьником. Тогда педагог реализует манипулятивный тип информационной культуры [2], доказывая себе и окружающим, что занятия спортом отвлекают ученика от учебы, что знания ученика недостаточны, а учебные успехи преувеличены. Реалистический и креативный типы информационной культуры [2] предполагают, что учитель осуществляет анализ педагогической ситуации с учетом реальных психологических причин поведения ученика. Далее он определяет задачи и методы педагогического воздействия с учетом этих причин, дифференцируя сами причины на достоверно имеющие место и только предполагаемые, вероятные [5].

Цель нашего эмпирического исследования – сравнительная характеристика показателей академической успеваемости, прокрастинации и перфекционизма у юных спортсменов и их сверстников, не имеющих спортивных заслуг. Задачи эмпирического исследования состояли в следующем: 1) составление случайной выборки учащихся 8-11-х классов школ г. Таганрога, занимающихся разными видами спорта (футбол, волейбол, баскетбол, восточные единоборства, бокс, парусный спорт, самбо, теннис, тяжелая атлетика, спортивное ориентирование) и имеющих спортивные достижения, а также выборки школьников, не занимающихся спортом; 2) анализ средних отметок школьников обеих групп за 2 четверть учебного года по русскому языку и математике; 3) выявление общей прокрастинации и перфекционизма у спортивно одаренных школьников (первая группа); 4) статистическую обработку эмпирических данных.

Нами были составлены выборки юных спортсменов (32 человека) и их сверстников, не занимающихся спортом (25 человек). Далее мы по выпискам из классных журналов и дневников учащихся вычислили среднearифметическую отметку каждого школьника за 2 четверть, учитывая два предмета – русский язык и математику. Потом с каждым юным спортсменом была проведена методика «Степень выраженности прокрастинации», разработанная М.А. Киселевой [8], включающая, в частности, шкалы общей прокрастинации, мотивационной недостаточности, перфекционизма и тревожности. Данные об успеваемости учащихся обеих групп сравнивались. Наконец, определялось наличие значимых корреляций (по Спирмену) успеваемости юных спортсменов и выраженности у них разных показателей по шкалам опросника «Степень выраженности прокрастинации».

В результате исследования было выявлено, что усредненные баллы успеваемости в группе спортсменов оказались немного выше, чем у их сверстников, не занимающихся спортом; средние отметки по группам составили соответственно: 4,2 и 4,0 балла. Зато разброс отметок был значительно выше в группе спортсменов: показатели размаха составили 1,9 и 1,4. Это означает, что в группе спортсменов чаще выделяются школьники, тяготеющие к полярным отметкам («отлично», «удовлетворительно») и реже демонстрируются средние показатели («хорошо»).

На основании данного сравнительного исследования можно сделать вывод о наличии в группе спортсменов двух типов отношения к учебной деятельности. Одни ученики, занимающиеся спортом, отличаются высокой самоорганизацией и стремлением к высоким достижениям, что проявляется как в спорте, так и в учебе. Другие ученики большую часть времени отдают спорту, игнорируя часть домашних заданий, в силу чего снижается их успеваемость.

Проведенный корреляционный анализ (по Спирмену, двусторонний критерий) показал, что успеваемость юных спортсменов отрицательно коррелирует с общей прокрастинацией ($R = -0,601^{**}$), отрицательно – с недостаточной мотивацией ($R = -0,770^{**}$), положительно коррелирует с перфекционизмом ($R = 0,519^{**}$), и отрицательно – с тревожностью ($R = -0,676^{**}$). Знаком « ** » обозначены статистически высокосignификантные ($P < 0,01$) корреляции.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что склонность откладывать выполнение учебных заданий «на потом» чаще проявляется у тех спортивно одаренных школьников, у которых отмечается мотивационный дефицит в учении. В итоге у прокрастинаторов развивается выраженная школьная тревожность и проявляется стремление избегать ситуаций неуспеха, связанных с учебным трудом. Преодоление сложившейся ситуации возможно при условии стимулирования у учащихся познавательной мотивации с помощью проблемно-поисковых методов обучения и создания ситуаций успеха на уроках, совершенствования оценочной деятельности учителя с учетом рекомендаций педа-

гога-психолога (развернутое обоснование оценок, указание путей совершенствования деятельности, оценка не только результатов, но и способов работы, дифференцированная оценка разных аспектов деятельности ученика).

Другая группа юных спортсменов демонстрирует высокую успеваемость и низкую прокрастинацию. У них развита учебная мотивация, не проявляется повышенный уровень тревоги в связи с учебным трудом, что свидетельствует об их организованности и умении эффективно распределять время для учебных и спортивных занятий. Однако у этой группы учащихся более выражен перфекционизм, что может обусловить напряжение в работе и явиться потенциальным фактором перегрузок. Для таких учащихся необходимо создавать щадящий режим труда, дозировать учебную нагрузку, по возможности, не создавать для них ситуаций повышенной ответственности в школе.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к обучению спортивно одаренных школьников с учетом их личностных проблем.

Библиографический список

1. Барабанщикова В.В., Останина М.В., Климова О.А. Феномен прокрастинации в деятельности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 3(19). – С. 91-104.
2. Ефремова О.И. Об одном из подходов к изучению информационной компетентности учителя // Наука и школа. – 2009. – №3. – С. 12-15.
3. Ефремова О.И. Психологическое консультирование учителей общеобразовательной школы по проблемам реализации здоровьесберегающего потенциала образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S5. – С. 31-35. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13547.htm> (дата обращения 18.01.2019).
4. Ефремова О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2013. – 172 с.
5. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
6. Зимулина Г.Д. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания одаренных детей // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 10. – С. 25-27 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/10/5976> (дата обращения: 18.01.2019).
7. Карина О.В., Киселева М.А., Шустова Н.Е. Проявление перфекционизма у молодых спортсменов // Казанская наука. – 2011. – №10. – С.336–338.
8. Киселева М.А. Теоретическое обоснование опросника «Степень выраженности прокрастинации» (СВП) URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2015/87/teoreticheskoe_obosnovanie_oprosnika_stepen_vyrazhennosti_prokrastinacii_svp/ (дата обращения: 17.11.2017).
9. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22-41 [Электронный ресурс]. URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=41> (Дата обращения 18.01.2019).
10. Молодцова Т.Д. и др. Психолого-педагогические факторы возникновения, предупреждения и преодоления дезадаптации детей и подростков в образовательных учреждениях разных типов. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
11. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ.ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
12. Токаева Т.Э. Одаренный в спорте ребенок? Проблемы и поиски: Учебно-методическое пособие. – Пермь: КЦФКиЗ, 2009. – 84 с.

УДК 159.123

Карпова Е.В.

ВЛИЯНИЕ КРЕАТИВНОСТИ, МОТИВАЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТА НА УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния факторов креативности, мотивации и интеллекта на успеваемость младших школьников. Установлен целый ряд но-

вых закономерностей (креативность оказывает на успеваемость не только прямое, но и опосредствованное влияние – через ее положительную связь с мотивацией учебной деятельности; креативность усиливает положительное влияние фактора мотивации на успеваемость учебной деятельности; интеллект также оказывает положительное влияние на уровень мотивации учебной деятельности и на степень разнообразия мотивов учебной деятельности и др.). Влияние трех исследованных факторов на успеваемость носит структурный характер, так как все они тесно взаимосвязаны друг с другом. Это влияние характеризуется также сочетанием прямых и опосредствованных детерминационных воздействий.

Ключевые слова. Креативность, мотивация, интеллект, факторы успеваемости, учебная деятельность, успеваемость, младшие школьники.

На процессуальные и результативные параметры учебной деятельности, как известно, влияют очень многие факторы [2, 3, 5, 6].

Среди них решающее значение имеют факторы собственно личностного плана, то есть категория субъектных детерминант данной деятельности. К числу наиболее важных среди них относятся, в частности, интеллект, мотивация и креативность [1, 2, 5]. Каждый из них был и продолжает оставаться предметом изучения в психологических и педагогических исследованиях. Вместе с тем, полученные результаты характеризуются противоречивостью и неоднозначностью. Так, в частности, стало уже общим местом указание на то, что интеллект, действительно, далеко не всегда проявляет свое прямое влияние на успеваемость. Очень сложным является и вопрос о том, как соотносятся друг с другом интеллект и креативность. Не всегда однозначны и данные относительно влияния фактора мотивации на успеваемость, хотя определенность в этом отношении является все же большей, чем в отношении первых двух факторов. Основной закономерностью в этом плане является достаточно устойчивая связь успеваемости и уровня мотивации. Подчеркнем, что креативность как детерминанта учебной деятельности изучена относительно слабее, чем фактор мотивации и, особенно, интеллекта. Кроме того, они изучаются, как правило, по отдельности друг от друга, то есть с аналитических позиций, а те связи и взаимовлияния между ними, которые, вероятно, имеют место, остаются пока недостаточно исследованными.

В связи с этим, возникает задача, во-первых, изучить их во взаимосвязи между собой; во-вторых, приоритетному рассмотрению подвергнуть фактор креативности как относительно менее изученный. Это и выступило основной *целью* нашей работы.

В основу исследования были положены следующие гипотезы. Во-первых, все три фактора – мотивация, креативность и интеллект оказывают значимое влияние на успеваемость младших школьников. Во-вторых, все они закономерно взаимосвязаны друг с другом. В-третьих, имеет место значимая специфика влияния этих факторов на успеваемость, а также их взаимного влияния. В то же время, влияние фактора креативности является наибольшим из всех исследуемых.

Были использованы следующие методики: «Тест творческого мышления П. Торренса, методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга и методика «Оценка школьной мотивации учащихся начальной школы» Н. Лускановой, «Стандартизованная методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацвиичене». Учитывалась успеваемость испытуемых по результатам двух четвертей. Выборку составили ученики с 1 по 4 класс в возрасте от 7 до 10 лет в количестве 99 человек. В исследовании принимала участие М. Шумилова.

В итоге исследования были получены следующие основные результаты.

Было установлено, что существует значимая положительная корреляция между уровнем развития мотивации и успеваемостью учебной деятельности, а также между уровнем развития креативности и успеваемостью младших школьников. Это является подтверждением известной закономерности, согласно которой эти два фактора субъектного плана являются значимыми детерминантами результативных параметров учебной деятельности.

Обнаружено, что степень влияния этих двух факторов различна: более выражено влияние фактора мотивации, чем фактора креативности, что также вполне согласуется с имеющимися литературными данными.

Выявлено, что креативность оказывает положительное влияние на уровень развития мотивации учебной деятельности, которая, в свою очередь, также положительно связана с успеваемостью. Следовательно, креативность оказывает на успеваемость не только прямое, но и опосредствованное влияние – через ее положительную связь с мотивацией учебной деятельности.

Наряду с этим, был получен и результат, пока не описанный в психологических исследованиях. Он состоит в том, что степень влияния мотивации на успеваемость не является одинаковой – аб-

солютной, поскольку она различна при разных значениях фактора креативности. Иными словами, влияние фактора мотивации на учебную деятельность и ее успеваемость опосредствуется фактором креативности. Креативность усиливает положительное влияние фактора мотивации на успеваемость учебной деятельности. Следовательно, можно говорить о новом факте: влияние мотивации на учебную деятельность является не абсолютным, а относительным. Важным опосредствующим фактором этого влияния выступает креативность.

Наряду с этим обнаружено, что в сравнительном плане фактор мотивации является более сильным, чем фактор креативности: он в большей степени влияет на успеваемость.

Установлена также положительная связь интеллекта и успеваемости. Кроме того, доказано, что интеллект также оказывает положительное влияние на уровень мотивации учебной деятельности, а также на степень разнообразия мотивов учебной деятельности.

Обнаружено, что связь между креативностью и интеллектом является нелинейной: повышение уровня креативности связано с повышением уровня интеллекта лишь до определенного предела, при превышении которого его связь с креативностью либо исчезает, либо становится отрицательной.

Подчеркнем также, что установлена сравнительная сила влияния трех изученных факторов на успеваемость: на первом месте находится интеллект. Второй по значимости влияния на успеваемость младших школьников идет мотивация и относительно наименее значимой оказалась креативность.

По результатам можно сделать вывод и наиболее общего плана: не только интеллект, но и креативность оказывают на успеваемость влияние двух основных типов. Первый тип состоит в их прямом, непосредственном детерминационном влиянии на нее. Второй тип – это опосредствованное влияние. Суть его состоит в следующем: и интеллект и, особенно, креативность влияют на мотивацию учебной деятельности, а та, в свою очередь, уже непосредственно влияет на успеваемость.

Таким образом, влияние трех исследованных факторов характеризуется не только тем, что оно носит структурный характер, так как все они тесно взаимосвязаны друг с другом. Это влияние характеризуется также сочетанием прямых и опосредствованных детерминационных воздействий. Очень важен тот факт, что уровень креативности выступает фактором, способствующим возрастанию мотивации учебной деятельности.

Описанные закономерности, полученные на выборке младших школьников, по нашему мнению, имеют место и на других возрастных этапах.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. 151 с.
2. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ, 2007. 570 с.
3. Лейтес И.С. Психология одаренных детей и подростков. – М.: Академия, 1996. 416 с.
4. Мякишева Н.М. Личностные особенности развития интеллектуально одаренных младших школьников. М.: МПГУ, 2011. 160 с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019. 334 с.
6. Шадриков В. Д. Способности и деятельность. М.: Логос, 1996. 320 с.

УДК 159.9

Кирпиков А.Р.
Федулова Д.В.

ПРИВЯЗАННОСТЬ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ И СПОСОБНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКА В ЮНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема привязанности и ее влияние на развитие способности к саморегуляции. По мнению Дж. Боулби, для сохранения психологического здоровья детей, в детстве необходимы близкие и продолжительные отношения с матерью. Ребенок, опираясь на возможности матери, может опробовать различные формы поведения, способствующие развитию его способности к саморегуляции. В процессе взросления и обретения самостоятельности эта способность становится более устойчивой и осознанной. На данном этапе, юноши и девушки, отдаляясь от

родителей и, далее развивая способность к саморегуляции, начинают строить уже собственные жизненные планы и воплощать их в жизнь.

Ключевые слова: способность к саморегуляции, привязанность к матери, период юности, жизненные цели.

Проблема привязанности и особенности развития личности человека по-прежнему не теряют своей актуальности в современной науке.

В понимании феномена привязанности за основу берется теория Дж. Боулби. Он утверждал, что для сохранения психологического здоровья детей, в раннем детстве необходимым является наличие эмоционально теплых, близких и продолжительных отношений с матерью. С точки зрения теории Дж. Боулби, привязанность-это особый вид поведения, специфика которого заключается в обеспечении близости или контакта ребенка с родителем (чаще всего с матерью).

Мама для ребенка это - самая важная, центральная фигура в жизни ребенка. Она проявляет заботу, нежность и дарит любовь. Любовь, которую проявляет мама по отношению к своему ребенку, имеет особое значение для его дальнейшего полноценного развития.

Для ребенка важно активное эмоциональное взаимодействие со значимым для него близким человеком.

Важно отметить, что умение адекватно оценивать и регулировать свое поведение, появляется в младенчестве и определяется наличием хорошего контакта с матерью. Наличие такого контакта является одним из условий для обретения способности к саморегуляции. Развитие способности к саморегуляции – одна из центральных линий развития детей. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий.

Существуют компоненты системы регуляции поведения, которая изначально направляет активность младенца по отношению к взрослому. Ребенок, опираясь на возможности матери, получает возможность опробовать различные формы поведения, способствующие, в свою очередь, развитию его способности к саморегуляции.

Согласно Л.С. Выготскому взрослый является носителем культурных средств и выступает посредником между ребенком и миром. Еще с раннего детства ребенок осваивает социально приемлемое поведение, вырабатывая необходимые умения и навыки саморегуляции. В то же время, если у ребенка сформирована привязанность не только к матери, но и к отцу, то такие дети менее тревожны, они лучше адаптируются в жизни, у них лучше развита саморегуляция и они социально компетентны.

Общение со значимым взрослым положительно сказывается на личностном развитии ребенка. Ранняя же депривация приводит к серьезным проблемам в последующем развитии ребенка.

Мать и ребенок взаимно влияют друг на друга. В этом взаимодействии мать осуществляет точные или приблизительные имитации непосредственного поведения своего ребенка.

Особо следует отметить, что саморегуляция у детей и подростков носит неустойчивый характер, взрослый же человек - характеризуется устойчивым уровнем саморегуляции. Способность к саморегуляции может стать одним из индикаторов уровня развития личности и представляет собой возможность самостоятельного регулирования своего поведения и деятельности.

Под саморегуляцией мы понимаем сознательный процесс, направленный на управление своим поведением и деятельностью.

Период юности является особенно важным в становлении личности. В это время начинают складываться планы на будущую жизнь, апробируется возможность их реализации. А это требует от юношей и девушек способности к саморегуляции, которая начинает складываться еще в детстве. На ее становление влияют различные факторы, но особую роль играет наличие привязанности ребенка к матери. Это обстоятельство позволяет ребенку, который защищен атмосферой доверия, пробовать свои силы и самостоятельно действовать. На наш взгляд, именно наличие привязанности ребенка к матери является необходимым условием для раскрытия его возможностей и развития способности к саморегуляции. Именно саморегуляция – одно из центральных психологических явлений, обеспечивающее полноценное личностное развитие человека, обеспечивающее успешность его взаимодействия с миром и другими людьми, способствующее реализации поставленных жизненных целей.

Следует отметить, что механизм саморегуляции начинает наиболее эффективно работать тогда, когда на пути к достижению поставленной цели возникают внешние или внутренние препятствия. Нередко именно недостаточный уровень способности к саморегуляции мешает человеку в реализации своих жизненных целей. Высокий же уровень саморегуляции, напротив, позволяет в ситуации неуспеха быстро ориентироваться и достигать намеченных целей.

Наличие эмоционально теплых значимых отношений в жизни ребенка в раннем детстве спо-

способствует тому, что в ситуации взросления, отделяясь от родителей, он уже имеет реальную опору для раскрытия своей индивидуальности. Этому способствует, развивающаяся в атмосфере любви и принятия со стороны матери, способность к саморегуляции. Ситуация же ранней депривации, напротив, нацеливает ребенка на поиск желаемых отношений и может, в конечном итоге, привести к крайней зависимости от другого человека (или других людей).

В нашем исследовании мы, опираясь на биографический метод, попытались показать связь наличия плодотворной привязанности в раннем детстве и развитие способности к саморегуляции у человека в период юности. На основе полученных нами данных можно отметить, что часто внутренним препятствием для реализации жизненных целей в период юности у человека выступают различные страхи и неуверенность в себе. Можно предположить, что неуверенность в своих силах является следствием ненадежной привязанности ребенка к матери в раннем детстве. Следствием этого является склонность юношей и девушек недооценивать себя; они постоянно ищут подтверждения собственной значимости, у них отсутствует гибкость в поведении и недостаточно развит самоконтроль. По нашим данным, у детей с недостаточной привязанностью к матери в детстве, недостаточно развита устойчивость осознанных целей. Это влияет на мотивацию их деятельности и влияет на достижение конечного результата.

Ранний детский опыт надежных, безопасных взаимоотношений с заботливым взрослым создает необходимые условия для развития саморегуляции. Если привязанность не сформирована, то психическое развитие ребенка в целом может идти по деструктивному пути.

Взрослые, которые в детстве были обделены здоровым отношением к себе, вынуждены приспособляться к жизненным ситуациям. У них недостаточно развита способность к саморегуляции, что, в свою очередь, приводит к сложностям в межличностных отношениях.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти тт.: Т.4. — М.: Педагогика, 1984. — 432с.
2. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал — 1989. — т. 2. — № 2.
3. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 2004 №2. С.127-135.
4. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010, 519 с.

УДК 159.9

Кияткина А.Д.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ПОРОЖДЕНИЯ МЫСЛЕЙ УЧЕНИКОВ МЛАДШЕЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Приведены результаты исследования возрастных особенностей процесса продуцирования мыслей на трех группах школьников (8-9 лет; 13-14 лет; 16-17 лет). Теоретической основой исследования является концепция мысли Шадрикова В.Д., которая раскрывает сущность предметной мысли, ее структуру, а также предлагает методологический подход к изучению процесса продуцирования мыслей. В качестве диагностического инструментария используется методика «Работа с мыслями», позволяющая изучить процесс мыслетворчества с точки зрения количественных и качественных показателей этого процесса. Результаты исследования показывают различия в представленности типов связей предмета и его признаков между тремя возрастными группами, а также рассматривают особенности динамики продуцирования мыслей для каждой группы по отдельности и в сравнительном анализе.

Ключевые слова: мысль, мышление, возрастные особенности, механизмы порождения, структура, когнитивные процессы, диагностика.

Мышление и мысль, как единица мыслительного процесса занимают центральное место в вопросах обучения и развития. В психологии мышления исследования чаще всего обходятся без изучения мысли. На это обращает внимание в своих работах Шадриков В.Д., подчеркивая важность вклю-

чения мысли в категориальный аппарат психологической науки. Данным автором предлагается теория мысли, описывающая природу, свойства и структуру этого феномена. Мысль рассматривается как эмоционально-потребностно-содержательная субстанция, выражающаяся в связи вещи и ее признака, устанавливаемая субъектом. [1, 2]

На основе трехкомпонентной структуры мысли была разработана методология эмпирического исследования мысли, а также предложена методика «Работа с мыслями», позволяющая исследовать как количественные, так и качественные характеристики процесса порождения мысли. [3]

Методика направлена на актуализацию мыслительной деятельности и развертывании процесса мыслетворчества вовне. Процесс порождения мыслей в контексте предложенной методики заключается в выделении единичных предметных мыслей. Испытуемым предлагается выделять мысли, возникающие в процессе взаимодействия со стимульным материалом. Количественные показатели фиксируют индивидуальную продуктивность продуцирования мыслей в течение 20 минут с разбивкой на количество признаков, выделенных в одну минуту. Качественный анализ заключается в классификации предметных мыслей: 1) ассоциативные свойства (ассоциация «предмет-признак»; ассоциация «предмет-предмет»; 2) функциональные свойства («предмет-функция»); 3) свойства, отражающие личностное значение стимула для испытуемого («предмет-личностный смысл» (потребности, эмоции)).

Наличие диагностического инструментария сделало возможным дальнейшее исследование природы мысли. В проведенном исследовании предпринята попытка изучить характеристики развития мысли в онтогенезе на примере групп школьников разных возрастов, а также сопоставить полученные результаты по каждой возрастной категории с возрастными особенностями развития мышления, известными в области возрастной психологии.

В исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 8 до 17 лет. Диагностика процесса порождения мыслей проводилась в школе города Москвы. Общая выборка разделена на 3 возрастные группы: группа младшего школьного возраста (8-9 лет, $M = 8,80$; $SD = 0,41$), группа подросткового возраста (13-14 лет, $M = 13,6$; $SD = 0,503$), группа юношеского возраста (16-17, $M = 16,7$; $SD = 0,47$).

Вышеприведенная диаграмма позволяет отследить различия в тенденциях выделения и количестве выделяемых признаков разными возрастными группами. Вертикальная ось отражает количество признаков, выделяемых в минуту, горизонтальная – продолжительность процедуры. Из графика видно, что по среднему количеству выделяемых признаков самые меньшие средние показатели наблюдаются у группы детей 8-9 лет, далее следуют 2 оставшиеся группы 13-14, 16-17, причем средние значения данных групп не имеют ярко выраженных отличий друг от друга, формируя тем самым весьма схожую динамику активности среди испытуемых. Основным сходством в динамике выделения признаков является резкий спад активность после первой минуты, во всех группах данный спад характеризуется уменьшением среднего значения второй минуты по сравнению с первой не менее, чем в 2 раза. Также из графика видно, что на 15-ой минуте у возрастных групп наблюдается скачок, либо спад в активности продуцирования мыслей.

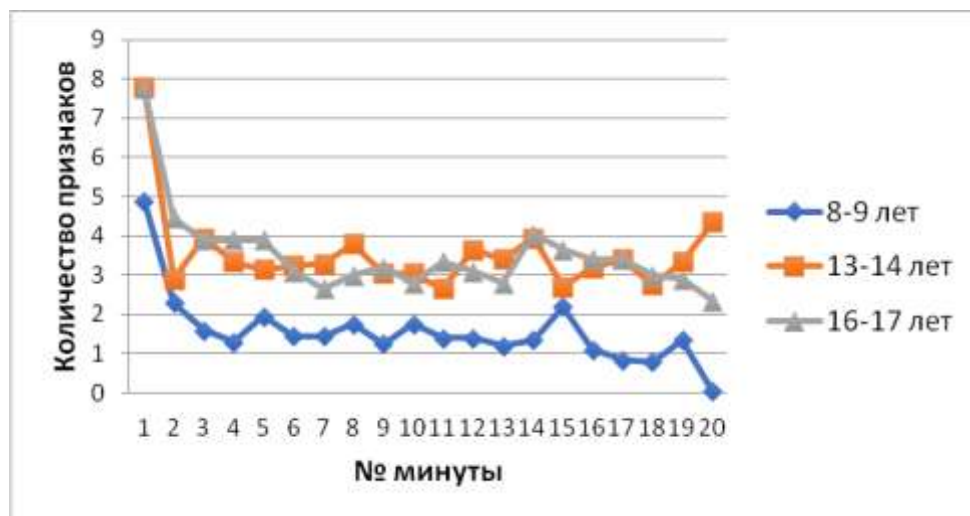


Рисунок 1. Сравнительная динамика продуцирования мыслей

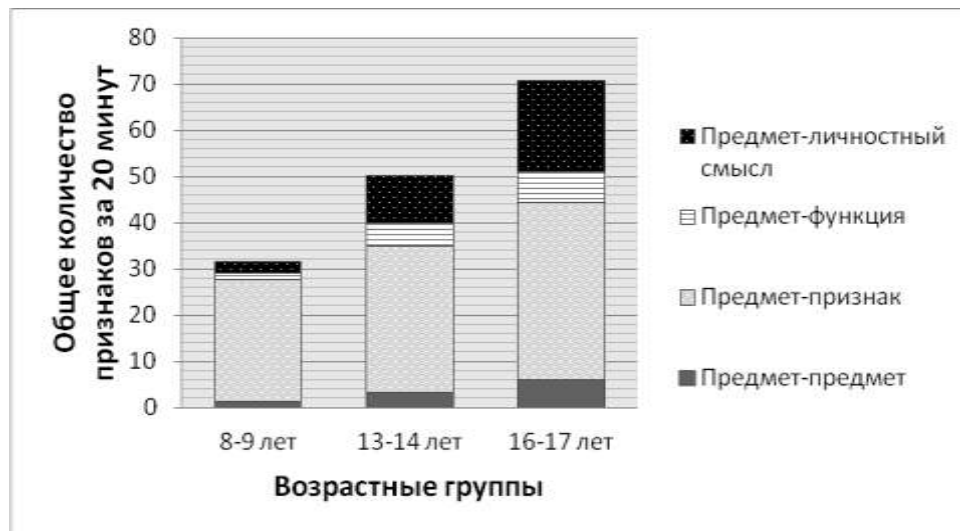


Рисунок 2. Распределение предметных мыслей по классификации в соотношении с возрастной группой

На рисунке выше изображено соотношение в количестве выделяемых признаков среди трех групп испытуемых по типу связи предмета и его признака. Из гистограммы видно, что признаки «предмет-личностный смысл» испытуемыми выделялись все в большем количестве от 2,5 признаков для возрастной группы 8-9 лет до 19,85 признаков в возрастной группе 16-17 лет. В тенденции связи типа «предмет-функция» присутствует закономерность равномерного роста в среднем количестве выделяемых испытуемыми признаков. Средние значения растут от 1,25 признаков у детей в возрасте 8-9 лет и до 6,65 признаков у детей в возрасте 16-17 лет. Подобная тенденция объясняется постепенным сдвигом фокуса с восприятия объекта по характеристике «что это» на «зачем это нужно», так как человек с возрастом приобретает все больший опыт взаимодействия с объектами окружающего мира и овладевает большим количеством образов предметов во внутреннем содержании отражения внешнего мира, то есть он начинает автоматически распознавать объекты и переходить к дальнейшему анализу его возможных функций.

Дети, обладая меньшим словарным запасом, уделяют большее внимание процессу изучения объекта, взаимодействию с ним, чем непосредственной вербализации признаков. В связи с этим, у них наблюдается наименьшее количество выделяемых признаков с типом связи «предмет-признак». По мере увеличения ранга возрастной группы выделение внешних признаков предмета увеличивается, в связи с более развитыми процессами вербализации.

Признаки со связью типа «предмет-предмет» в зависимости от возраста растут в своем среднем по группе показателе, что свидетельствует о том, что по мере когнитивного развития, у человека создается большее количество образов предметов окружающего мира во внутреннем, с которыми он сопоставляет актуальный предмет как по направлению функционального сходства, так и внешнего.

Также в ходе обработки бланков и их качественного анализа была обнаружена тенденция, что более 82% признаков, выделенных в течение первых 3 минут принадлежат к атрибутивным признакам, со связью «предмет-признак». Далее наблюдается тенденция увеличения признаков, имеющих личностный смысл, они преобладают больше у старшей возрастной группы. Значимых различий в процессе работы с мыслями между мальчиками и девочками обнаружено не было. Данный факт может свидетельствовать о том, что на данной выборке гендерные различия не оказывают влияния на качественные и количественные показатели эффективности продуцирования мыслей.

В заключение, следует отметить, что мысль как предмет психологической науки остается крайне неизученной, не имея целостных исследований, позволяющих определить сущность, свойства, структуру и функции данного феномена. Проведенное исследование показало, что анализ процесса порождения предметной мысли возможно охарактеризовать индивидуальными различиями, как в качественных показателях, так и в количественных. С возрастом увеличивается как общее количество выделяемых признаков, так и индивидуальные различия становятся более выраженными по качественным и количественным показателям. Процесс работы с мыслями можно разделить согласно полученным данным на 2 этапа: этап выражения, уже представленного во внутреннем плане образе предмета и этап выделения новых свойств и качеств предмета. Установление связей типа «предмет-предмет» с возрастом возрастает, что может быть обусловлено расширением когнитивного опыта

взаимодействия с объектом. С возрастом становится характерным смещение фокуса с ассоциативных признаков на функциональные и признаки личностного значения. Методика «Работа с мыслями» не обнаруживает гендерных различий в процессе порождения мыслей, что свидетельствует об универсальности методики в плане половых различий.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Мысль, образ и психическая функция // Мир психологии. 2013. № 3.
2. Шадриков В.Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014.
3. Шадриков В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить. М.: Университетская книга, 2016.

УДК 159.9

Климанова Н.Г.
Климанова А.В.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье описывается эмпирическое исследование графомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР, которое показало преобладание низкого и среднего уровней развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Было выявлено, что графические навыки у детей с ОНР слабо развиты. Учитывая данные исследования, на формирующем этапе проведена коррекционная работа по развитию графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР, в результате реализован контрольный этап исследования, для которого использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. Разработанная и апробированная обучающая программа для детей дошкольного возраста с ОНР может применяться в работе логопедами, педагогами, воспитателями, психологами, работающими с детьми с ОНР.

Ключевые слова: графомоторные навыки, общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста на сегодняшний день очень значима, поскольку количество дошкольников с нарушениями речи остается очень высоким. В настоящее время из-за биологических и социальных факторов риска наблюдается увеличение количества детей с общим недоразвитием речи (ОНР), в результате чего усугубляется тяжесть и стойкость речевых недостатков, дети позднее говорят, речь малопонятна, такие дети ошибаются с буквами в словах, представляют слоги.

На сегодняшний день накоплено существенное количество исследований в сфере проявлений общего недоразвития речи в различных аспектах: психолого-педагогическом, психолого-лингвистическом, медико-педагогическом, физиологическом, клиническом, психолингвистическом.

Также существуют исследования, которые посвящены отдельным вопросам общего недоразвития речи у детей. Так, развитие звукопроизношения дошкольниками с речевыми нарушениями, нарушениями слоговой структуры слова, рассмотрены в трудах Г.Е. Левиной [5; с.175], Г.А. Каше [4; с.98], А.Н. Усановой [8; с.337] и др. Г.И. Жаренковой [3; с.64] определено, что при сложном речевом недоразвитии отмечаются нарушения в активной и в пассивной речи, в различении грамматических форм. В исследованиях Н.Г. Агарковой [1; с.3], А.Р. Лурии [6; с.273] рассматриваются особенности формирования графомоторных навыков у детей с ОНР.

Проблема исследования заключается в определении особенностей, средств, методов и приемов коррекционной работы по развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Цель исследования – изучить развитие графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования - графомоторные навыки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основу нашего исследования положена гипотеза, согласно которой коррекция графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет более эффективной, если: выявлены особенности развития речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; раскрыты методы логопедической работы по развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; разработана специальная коррекционная программа формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; будет проведено эмпирическое исследование эффективности педагогической системы по развитию графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, проанализированы и описаны результаты эмпирического исследования.

Методологическую основу исследования составили исследования Г.Е. Левиной [5; с.567], Г.А. Каше [4; с.87], А.Н. Усановой [8; с.352], Г.И. Жаренковой [3; с. 65], которые указывают на то, что общее недоразвитие речи – это патология, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы.

В исследованиях А.Р. Лурии [6; с.275], Горбуновой Е.В. [2; с.63], отмечается, что нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов отклонения развития.

В трудах Р.Е. Левиной [5; с.569], Н.А. Аграрковой [1; с.5], Т.Б. Филичевой [9; с.63], Г. Ф. Чиркиной [10; с.128], И.Н. Садовниковой [7; с. 56] рассматриваются вопросы формирования предпосылок графомоторных навыков у детей с речевыми нарушениями.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были систематизированы взгляды на формирование графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, таких ученых как И.Н. Садовниковой [7; с. 57], Н.Г. Аграрковой [1; с.6], А.Р. Лурии [6; с.277].

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработана и апробирована обучающая программа для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программа может применяться в работе логопедами, педагогами, воспитателями, психологами, работающими с детьми с ОНР.

Эмпирическим исследованием было охвачено 40 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи - по 20 человек из каждой группы (одинаковое количество девочек и мальчиков в группах). Возраст детей 5-7 лет. Программа исследования проводилась 4 месяца и включала в себя более 52 занятия. Занятия проводились 3 раза в неделю, в первой половине дня.

Для исследования были подобраны методики: «Определение развития графического навыка» (Н.В. Нижегородцевой); «Определение уровня развития мелкой моторики рук» (Н.О. Озерецкого, Н.И.Гуревич); «Определение уровня развития пространственных представлений» (Т.А. Павловой). Исследование осуществлялось в естественной для детей обстановке.

Выявление нарушений графомоторики, определяемой как комплекс сложных психомоторных действий, процесс и результат которых зависят от взаимодействия участвующих в них функций, осуществлялось на основе наблюдения за графомоторными действиями и анализа продуктов исследования.

Для обследования графического навыка (Н.В. Нижегородцевой) нами использованы: рисование линий: прямые дорожки, фигурные дорожки; рисование: по точкам, по контурам, по клеточкам; выполнение штриховок: с различным направлением движения руки, силуэтных штриховок.

Определение уровня развития мелкой моторики рук (методики Н.О. Озерецкого и Н.И. Гуревич) проходило в два этапа, а именно были использованы упражнения «Обведение кистей рук» и упражнение «Ребро, кулак, ладонь», что позволило определить наличие синкинезии у детей, которая возникает в результате недостаточной дифференцированности движений, когда при совершении требуемого действия включаются ненужные для его выполнения мышцы.

Определение уровня развития пространственных представлений (Т.А. Павловой) состояло также из нескольких блоков: анализа зрительно-пространственного гнозиса, моторного праксиса, слухомоторной координации.

Результаты констатирующего эмпирического исследования позволили сделать вывод о преобладании у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, низкого и среднего уровней развития графомоторных навыков. Было выявлено, что графические навыки у детей с общим недоразвитием речи развиты слабо. Учитывая данные диагностического исследования, на формирующем этапе проведена коррекционная работа по развитию графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР, в ре-

зультате чего реализован контрольный этап исследования, для которого использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что проведенная нами коррекционная программа в целях развития графомоторных навыков у дошкольников дала положительный результат. Сравнивая результаты исследований в обеих группах, мы отмечаем существенные изменения. Вырос процент детей в экспериментальной группе с высоким уровнем развития графомоторных навыков и снизился низкий. В контрольной группы изменения не такие существенные, поскольку с этой группой не проводили коррекционные занятия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что коррекция графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет более эффективной, если: изучены особенности развития речи у детей дошкольного возраста с ОНР; используются спланированная логопедическая работа при коррекции речевых нарушений у детей с ОНР; разработана коррекционная программа формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, следовательно, гипотеза исследования, доказана.

Библиографический список

1. Агаркова Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников / Н.Г. Агаркова // Начальная школа, плюс, минус. - 2014. - №9. - С. 3-10.
2. Горбунова Е.В. Взаимосвязь нарушений мелкой моторики с нарушениями речи у детей дошкольного возраста. / Е.В. Горбунова, В.А. Юсупов, А.В. Артамонов // Дошкольное воспитание. - 2016. - №8. - С. 62-67.
3. Жаренкова, Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР / Г. И. Жаренкова // Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов : в 5 кн. / под редакцией Л. С. Волкова. - М.: Владос, 2014. - Кн. 3: Системные нарушения речи. Алалия. Афазия: пособие для логопедов. - С. 64-65.
4. Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. // Г.А. Каше. - М., 2015. - 132 с.
5. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом // Хрестоматия по логопедии. - М.: Просвещение, 2016. – 654 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание : учеб. пособие / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2017. – 335 с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. - М.: ВЛАДОС, 2017. - 282 с.
8. Усанова О.Н., Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Фигередо Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью. - М.: Айрис-пресс, 2016. – 654 с.
9. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа). - М.: Альфа, 2014. - 87 с.
10. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. - М.: Айрис-пресс, 2014. - 224 с.

УДК 159.9

Лактионова Е.Б.
Орлова А.В.
Тузова А.С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, ОТОБРАННЫХ НА ОСНОВАНИИ ОЦЕНОК УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье описаны особенности оценивания учителями одаренности в связи с показателями психологического благополучия учащихся. Использованы метод экспертных оценок учителей для ранжирования поведенческих характеристик, присущих одаренным детям, а также индивидуальный метод – опросник «Шкалы психологического благополучия» К.Рифф (в адаптации Н.Н.Лепешинского) для определения уровня психологического благополучия учащихся. По результатам проведенного анализа данных двух групп учащихся, значимых различий в показателях психоло-

гического благополучия не обнаружено. Однако в группе одаренных учащихся, отобранных на основании оценок учителей, обнаружено несколько интересных взаимосвязей.

Ключевые слова: психологическое благополучие, одаренность, экспертные оценки учителей.

В современной образовательной практике важной задачей является забота о психологическом благополучии одаренных учащихся, что обусловлено наличием данных о влиянии на их состояние ряда средовых и индивидуальных факторов риска, таких как стрессы, проблемы в отношениях с учителями и сверстниками, интенсивность учебных нагрузок, нестабильная самооценка, высокий уровень тревожности. Зачастую поддержка одаренных детей и подростков, которые еще не раскрыли свой потенциал, сводится к созданию специальных условий обучения, а вопросам внутриличностных процессов, обеспечивающих поддержание стабильного состояния, уделяется гораздо меньше внимания. Отсюда возникает потребность изучения проблемы одаренности в фокусе позитивного функционирования развивающейся личности.

Теоретическую основу для понимания феномена психологического благополучия заложили зарубежные исследования Н. Брэдберна, А. С. Уотермана, Э. Деси, Э. Динера, Д. Каннеман, Р. Райана, К. Рифф, Р. Эммонса, а также отечественные исследования А.В. Ворониной, О.А. Идобаевой, Л.В. Карапетян, Л.В. Куликова, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой [4].

Несмотря на многообразие подходов к пониманию психологического благополучия, одной из наиболее востребованных у исследователей стала многомерная модель К.Рифф. Она рассматривала психологическое благополучие в качестве базового субъективного конструкта, отражающего восприятие и оценку своего функционирования с позиции потенциальных возможностей. Психологическое благополучие определяется К.Рифф как наличие у человека специфических, устойчивых психологических черт, позволяющих ему функционировать значимо более успешно, чем при их отсутствии [6].

Исследований психологического благополучия одаренных учащихся крайне мало, а существующие данные содержат противоречивые результаты. В зарубежной психологической науке сложилось два противоположных мнения. Ряд исследователей (Д. Бейкер, Д. Джейкобс, Ч.Кайсер, Д.Берндт, М. Стенли, М.Нейхарт, П. Рамашешан, Э. Шолвинский и С. Рейнолс) считает, что одаренные дети характеризуются высоким уровнем психологического благополучия, поскольку лучше понимают себя и других благодаря своим когнитивным способностям, и, как следствие, успешнее справляются со стрессом и конфликтами, чем их сверстники. Сторонники иной точки зрения полагают, что одаренность в подростковом возрасте может стать фактором уязвимости ребенка как в эмоциональной сфере, так и в сфере отношений с другими людьми [7, с. 10-11].

Отметим, что также есть исследования показывающие отсутствие различий в показателях психологического благополучия в группе одаренных детей и детей не проявляющих каких-либо значительных способностей (Bain&Bell; Lee, Olszewski-Kubilius, &TurnerThomson, Shechtman&Silektor)[7, с. 10].

В условиях общеобразовательной школы задача выявления одаренных детей заключается не только в отборе фактически одаренных детей, но и в создании благоприятных условий для развития потенциала каждого из учащихся. Поэтому способы выявления и идентификации одаренных детей не могут ограничиваться исключительно диагностикой интеллекта или творческих способностей. Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности ребенка и могут быть выявлены на уровне наблюдения за характером его действий, поэтому одним из дополнительных способов в комплексной диагностике одаренности может стать внешняя оценка высококвалифицированного наблюдателя [2;3].

Существует множество методик выявления одаренных учащихся, основанные на наблюдениях экспертов, учителей, родителей. Среди них наиболее известны такие диагностические инструменты, как методики А.И. Савенкова («Интеллектуальный портрет», «Карта одаренности», «Оценка общей одаренности», «Характеристика ученика»), опросник для выявления одаренных школьников А.А. Лосевой, опросник для выявления одаренных учащихся по Е.Н. Задориной и др. [1]

В настоящем исследовании были использованы шкалы для рейтинга поведенческих характеристик одаренных детей (Дж. Рензулли и соавторы, 1977 в адаптации Л.В. Поповой). Данная методика позволяет зафиксировать результаты наблюдений экспертов за проявлением познавательных, мотивационных, лидерских и творческих характеристик в поведении подростков. В исследовании приняли участие 5 учителей, имеющих опыт обучения одаренных детей в специализированной школе естественно-научного профиля. Общий объем выборки составил 49 учащихся, из которых 15 человек были выделены как одаренные на основании оценок учителей.

Для изучения уровня психологического благополучия была использована методика «Шкала

психологического благополучия К. Рифф» (адаптация Н.Н. Лепешинского). В соответствии с многомерной моделью К. Рифф шкалы опросника измеряют уровни «положительного отношения с другими», «автономии» (самостоятельности, независимости), умение «управлять окружением» для удовлетворения собственных потребностей, стремление к «личностному росту», возможности целеполагания («цель в жизни»), а также уровень самопринятия.

Сравнительный анализ двух групп учащихся – выделенных учителями в качестве одаренных и остальных учащихся специализированной школы - показал отсутствие значимых различий по показателям психологического благополучия. Это соотносится с результатами ранее упомянутых зарубежных исследований, в которых не было обнаружено каких-либо различий по показателям психологического благополучия между группами одаренных детей и детей, не проявляющих каких-либо значительных способностей.

Поэтому, следующей линией анализа данных стал корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона данных показателей психологического благополучия учащихся и оценок учителей по шкалам поведенческих характеристик одаренных детей.

Таблица 1

Взаимосвязь оценок учителей по шкалам поведенческих характеристик с показателями психологического благополучия

	Познавательные	Мотивационные	Лидерские	Творческие	Общий
Психологическое благополучие	0,44	0,44	0,61*	0,26	0,52*
Позитивные отношения	0,27	0,5	0,59*	0,18	0,44
Автономия	-0,32	-0,16	-0,4	0,09	-0,24
Управление средой	0,33	0,43	0,45	0,23	0,43
Личностный рост	0,52*	0,48	0,66**	0,33	0,60*
Цели в жизни	0,41	0,45	0,65**	0,04	0,45
Самопринятие	0,55*	0,27	0,61*	0,27	0,53*

Примечание: * – уровень значимости (p) <0,05; ** – уровень значимости (p) <0,01

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что чем выше учителя оценивают проявления одаренности подростков, тем больше баллы таких детей по показателям общего психологического благополучия. Такие учащиеся позитивно относятся к себе, открыты новому опыту, реализуют свой потенциал. Учителя замечают явные формы проявления одаренности, а при идентификации детей с признаками одаренности ориентируются в основном на проявления в поведении учащихся лидерских качеств.

Наличие взаимосвязи между лидерскими характеристиками подростков и их психологического благополучия демонстрирует тенденцию учителей обращать внимание на проявление коммуникативной активности учеников, однако в данном случае есть определенная опасность не заметить скрытую одаренность у ребенка, который не проявляет особых навыков. По мнению педагогов, одаренные учащиеся уверенно чувствуют себя в общении не только со сверстниками, но и с взрослыми, умеют доходчиво объяснить партнеру по общению свои мысли и идеи, способны организовать деятельность в классе.

Взаимосвязь между лидерскими качествами учащихся и такими показателями психологического благополучия как «Позитивные отношения», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие» позволяет рассматривать проявления одаренности на уровне взаимоотношений с другими людьми и личностных особенностей, которые без особых затруднений обнаруживаются педагогами. То есть учащиеся, которые, по мнению учителей, могут проявить себя в качестве лидера, характеризуются высоким уровнем принятия своей личности, чувством направленности, постоянного развития, имеют цели в жизни, четко осознаваемые намерения, а также умением поддерживать доверительные отношения с окружающими людьми.

Познавательные характеристики учащихся оказались значимо связаны с личностным ростом подростков и уровнем их самопринятия. Это может говорить о том, что чем выше учителя оценивают когнитивные способности подростка, тем больше он принимает различные стороны своей личности, наблюдает улучшения в себе и в своей собственной жизни с течением времени.

Примечательно, что обратно пропорциональная связь обнаружена в отношении автономии как показателя психологического благополучия. Несмотря на то, что взаимосвязь статистически незначима, на уровне тенденций можно предполагать, что чем больше ученик проявляет свою самостоятельность, автономность, тем ниже учителя оценивают характеристики ученика как одаренного.

Вероятно, учителя чаще выделяют в качестве одаренных учеников с коллективистским поведением. Похожие данные получены Н.Б. Шумаковой при опросе учителей. Их просили написать три самые важные характеристики, которыми должен обладать одаренный учащийся. Самым часто упоминаемым качеством оказалась любознательность (82%), на втором месте были когнитивные характеристики (умный, вдумчивый, смелый – 70%), а третье место поделили коммуникативные (общительный, искренний, добрый) и поведенческие (аккуратный, дисциплинированный – 56%) характеристики. Только 2 % учителей назвали такое качество как независимый [5, с.198-199].

Полученные данные требуют уточнения и подтверждения на более объемной выборке, тем не менее, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что учителя в процессе идентификации одаренных учащихся фокусируют внимание на ярких поведенческих проявлениях их лидерских качеств. Поэтому важно в учебном процессе ориентироваться на индивидуальность каждого ученика и отмечать признаки скрытого потенциала, чтобы способствовать не только развитию одаренности учащихся, но и сохранению их психологического благополучия.

Публикация подготовлена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00410, «Образовательная среда как фактор психологического благополучия одаренных учащихся подросткового возраста», 2019-2021 гг.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности – СПб: «Питер», 2009. - 448 с. - («Мастера психологии»)
2. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. – М. ;Спб. : Нестор-История, 2017. – 288 с.
3. Рабочая концепция одаренности. Под ред. Богоявленской Д.Б. Шадрикова В.Д., Бабаевой Ю.Д. и др. 2-е изд., расш. и перераб. - М.: Министерство образования РФ, 2003. – 95 с.
4. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. - 2006. - N 4. - С. 105-114
5. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 336с.
6. C. Ryff, C. Keyes. The Structure of Psychological Well-Being Revisited/ Journal of Personality and Social Psychology .1995. Vol. 69, No. 4, p.719-727.
7. M. Neihart The impact of giftedness on psychological well-being/ Roeper Review.1999. Vol. 22, No. 1, p.10-17.

УДК 376.545

Латкина Т.А.

ПРОБЛЕМА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ, СВЯЗАННАЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматривается феномен подростковой одаренности. Дается определение понятию одаренность, одаренные дети. Представлены методики исследования детской и подростковой одаренности.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, социализация.

Феномен подростковой одаренности широко обсуждается как в области науки, так и в обществе, не теряет остроты в настоящее время и становится все более актуальной. Прежде всего, это обусловлено потребностью общества в неординарной творческой личности. Своевременное выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей является одной из важнейших задач совершенствования системы образования.

В отечественной науке одним из первых определение понятия «одаренность» дал в 1940 году в своей статье «Способности и одаренность» Борис Михайлович Теплов. По его мнению, одаренность следует понимать как своеобразное сочетание способностей и факторов среды, от которых зависит возможность достижения успеха.

В многочисленных научных работах, таких исследователей как Венгер Л.А, Гильбух Ю.З, Лейтес Н.С, Бурменская Г.В не только рассмотрено понятие – одаренный ребенок, но и посвящены многочисленные исследования выявлению таких детей, особенностям работы с ними, их психологическим проблемам.

По модели Л.А. Венгера, понятие одаренности раскрывается через понятие способностей. Под одаренностью понимается высокий уровень способностей ребенка, устойчиво проявляющихся на протяжении длительного отрезка времени его жизни [2].

Также понятия «одаренность» и «одаренный ребенок», изложены в рабочей концепции одаренности федеральной целевой подпрограммы «Одаренные дети» (составная часть программы «Дети России» на 2003-2006 годы, утверждённой распоряжением Министра образования Российской Федерации № 780-28 от 19.06.2003 г.).

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое проявляется в высоком уровне общего умственного развития, творческих проявлений и восприимчивости к учению во многих областях знаний. Это качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других.

Одаренные дети – это дети с более высоким (в сравнении со сверстниками) уровнем общего умственного развития, включающего интеллектуальные и творческие способности; это дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.). Одаренный ребенок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Одаренность – это наличие определенных «социальных качеств» - это личная и коллективная ответственность за результаты труда, мотивы трудовых достижений, мотивы выбора профессии, мотивы самореализации и др. [4].

Особенности развития психических процессов одаренных детей могут вызвать у них определенные трудности в процессе решения задач социализации на различных возрастных этапах. Предотвращение данной проблемы требует ее дополнительного рассмотрения, а также проведения необходимых профилактических мероприятий.

Нередко в психолого-педагогической литературе говорится об особенностях развития талантливых детей и появляющимися в связи с этими особенностями сложностей, которые частично совпадают или отличаются от трудностей сверстников по уровню выраженности и важности, а часто являются специфическими, отличающимися именно эту категорию детей и подростков. Данные трудности в основном затрагивают психосоциальную или социально-психологическую сферу [5].

Имеющиеся особенности психического развития влияют на успех решения задач социализации одаренного ребенка.

А.В. Иванов определяет социализацию как развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому принадлежит [2].

Социальное развитие личности – это количественное и качественное изменения личностных структур в процессе формирования человека, его социализации и воспитания. Оно представляет собой естественное и закономерное природное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социальной среде. Социальное развитие человека имеет непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека.

В социальной психологии социализация личности, является центральной проблемой, и призвана гармонизировать взаимоотношения в звене «личность – социальная группа».

На основании проведенного нами исследования по выявлению особенностей и сложностей социализации детей, имеющих одаренность, которое осуществлялось посредством диагностики с применением таких методов как: наблюдение за одаренными детьми; анкетирование одаренных детей и педагогов, работающих с ними; социометрия; «Самоактуализационный тест» (САТ); «Опросник социально-психологической адаптации Р.Даймонда-К.Роджерса»; «Опросник самоотношения В.В. Столина»; методика «Тестовая карта коммуникативной деятельности»; «Морфологический тест жизненных ценностей (МЖО)» В.Ф. Сопова Л.В. Карпушиной» и др. Можно сделать вывод о том, что у ряда одаренных детей, имеются такие проблемы социализации как: неадекватное самовосприятие себя одаренными школьниками, низкий уровень самопринятия; наличие сложностей во взаимо-

отношениях со сверстниками (неумение наладить взаимодействие; проблемы в решении конфликтных ситуаций; низкий социометрический статус в группе); трудности самореализации в компании сверстников (одаренные уже изначально находятся в напряжении, испытывают дискомфорт рядом с одноклассниками, но существует желание быть принятым, уважаемым); низкий уровень гибкости поведения и др.

Зачастую с первого момента обучения в школе одаренный ребенок начинает испытывать давление со стороны, как сверстников, так и педагогов, так как в современной школе ценится умение соответствовать нормам и правилам, заведенным в образовательном учреждении. Осознание своей непохожести выводит способного ученика из равновесия. Он начинает понимать, что окружающие оценивают его не так, как всех, и это чувство заставляет думать о себе как о «другом». Возникает чувство отчуждения, к которому так восприимчивы одаренные дети и зачастую в подобных ситуациях они начинают скрывать свои возможности. В результате чего у одаренных детей тормозится развитие творческого мышления, самостоятельности и ведет к снижению уровня самовосприятия.

Однако, нередко очень нелегко выявить, в чем именно заключаются проблемы таких детей. В результате одновременно с проблемой остается скрытой и их одаренность. Но если ребенок будет ощущать, что окружающие верят в его способности, признают его ценность как развивающейся личности, то это стимулирует его позитивное самовосприятие и поможет ему реально оценивать свои потенциальные возможности. В обратном случае ребенок не сможет осознать возможности для внутреннего роста, что приведет к утрате многих резервов его развития.

Таким образом, наличие одаренности у детей часто оборачиваются против них же самих, становясь причиной появляющихся у них личностных и социальных проблем, которые могут привести к трудностям в решении возрастных задач социализации. Следствием данного факта становится то, что далеко не все одаренные дети вырастают самореализовавшимися и успешными. Обозначенная проблема требует особого внимания и усиления социально-педагогической работы с одаренными детьми по созданию условий для успешного решения задач социализации.

Библиографический список

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учеб. пособие / С.А. Беличева, А.Б. Белинская. – Ростов н/Д: Феникс, 2013.
2. Гильбух Ю.З. Внимание: Одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – М.: Знание, 1991.
3. Иванов А.В. Социальная педагогика: учеб. пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб, Питер, 2000.
5. Щербинина О.С. Проблема социального развития одаренных детей // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – № 5

УДК:373.2; 159.928.23

Лебедева С.А.

ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОМ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности педагогической поддержки развития способностей детей дошкольного возраста на основе требований Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Раскрываются стратегии, условия и методы педагогической поддержки развития способностей детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольное образование, способности ребенка, педагогическая поддержка, стратегии, условия, методы педагогической поддержки.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования направлен на решение задачи создания условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и окружающим миром. В стандарте

педагогическая поддержка развития детских способностей является ключевой линией.

Определяющая роль в развитии детских способностей и одаренности принадлежит воспитателю. Перед дошкольными педагогами и родителями стоит задача формирования способностей детей с учетом их индивидуальности. Особую категорию детей составляют дети с признаками одаренности. Это дети, имеющие повышенные творческие способности. Этим детей отличают яркие, очевидные, иногда выдающиеся достижения в том или ином виде деятельности.

Специфика дошкольного возраста заключается в том, что психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие способностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут педагоги и родители. Реальные способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и то образование, которое он получает в детском саду, в большой мере способствует их развитию и проявлению. Любое достижение ребенка дошкольного возраста является промежуточным и служит основанием для выбора педагогом методов и технологий для индивидуальной работы. Для ребенка дошкольного возраста важно, не столько, каким объемом знаний он владеет, сколько то, какими способами эти знания ребенком освоены. Как воспитатель может содействовать развитию способностей детей?

Для развития способностей детей воспитатель должен уметь создать теплую, безопасную атмосферу в группе для каждого ребенка, уважать личность ребенка и способствовать формированию положительной самооценки, поощрять творчество и работу воображения, стимулировать развитие интеллектуальных процессов высшего уровня: творческого мышления и воображения, логического и комбинаторного мышления. Основным принципом работы педагога становится принцип «попробуй сам», Данный принцип ставит ребенка в позицию направляющего свое обучение. Это обучение, идущее от ребенка, которое способствует саморазвитию ребенка. Педагог развивает в ребенке способность размышлять, а не наполняет его знаниями и правилами; стремиться познать способы, которыми владеет ребенок, пытается постичь его индивидуальность. Он доверяет ребенку и поддерживает его. Ребенок осознает себя творцом такого обучения и открывает себя.

Главное для педагога (Ян Коменский) не мешать детям в их естественном развитии как маленьких исследователей. Он должен предоставлять ребенку выбор деятельности, заданий и возможность принимать самостоятельно решения в разных ситуациях. Ставить перед ребенком творческие задачи, предлагать задания, связанные с самостоятельным приобретением знаний. Использовать элементы проблемного обучения, детское экспериментирование. Необходимо создание пространственно – предметной среды, стимулирующей у одаренного ребенка активность и творческое самовыражение.

Каким образом можно реализовать указанные условия?

В непосредственно-организуемой деятельности воспитатель может ставить перед детьми проблемно-практические задачи (задания) и организует поисково-исследовательские действия, направленные на их решение. Дошкольникам доступны три типа проблемно-практических ситуаций: первый тип проблемных ситуаций используется при первоначальном ознакомлении с объектом. В данном типе причина и следствие одновременно воспринимаются детьми. Пример: изменится ли состояние воды, если будет тепло или очень холодно? Для проверки детям предлагается провести эксперимент: сначала опустить лед в горячую воду, затем наблюдать кипение воды, образование пара и обратное превращение пара в капельки воды (причина: тепло или холод, а следствие - изменение состояния воды). Второй тип ситуации позволяет детям воспринимать причину явления, по которой они определяют следствие. Пример: сравнивают два водоема (реку и пруд). Какой водоем раньше покроется льдом? Внимание детей обращается на течение воды. Данный тип ситуаций воспитатель использует, когда у детей накоплены соответствующие знания и дети могут их использовать. Третий тип ситуаций предлагает детям по следствию (наблюдаемому) определить причину. Пример: где в первую очередь появились проталины? Почему? Основу проблемного обучения составляет система открытых вопросов и заданий, предполагающих многообразие детских ответов. Это вопросы, направленные на установление сходства и различия объектов: в чем сходство между...? Какая разница между...? Вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей: почему, зачем, отчего. Вопросы, направленные на предвидение, предположение: как ты думаешь, что потом произойдет? Что случится, если? Вопросы, направленные на исследование словаря: что ты видишь? Что ты заметил? Что ты чувствуешь?

Примеры: чтобы случилось, если бы Дед Мороз заснул, вместо того, чтобы идти к детям и раздавать подарки? Что случилось, если бы у каждого из нас дома был бы персональный робот? Необходимо побуждать детей задавать вопросы воспитателю и своим товарищам: «Спросите меня о том, чтобы вы хотели узнать о транспорте? Спросите Петю о том-то». Главное, чтобы эти вопросы были обращены к конкретному лицу (взрослому, ребенку). Использовать групповые формы работы

детей: «Подумайте и обсудите, как люди и животные готовятся к зиме?», «Поделитесь со всеми детьми, что вы выяснили, экспериментируя с водой». Используем рисунок с изображением необычной ситуации (чем бы она закончилась, если бы произошла на самом деле?). В диалоге с воспитателем, другими детьми ребенок строит свою речь так, чтобы она была понятна другим; стремиться обосновать и доказать свою точку зрения, чтобы ее приняли во внимание другие.

Важно, чтобы все дети активно участвовали в непосредственно-организованной деятельности. Предлагать детям не любую, а интересную для них деятельность (игровую, продуктивную, театрализованную и т.п.). В условиях конкретной, интересной деятельности способности детей могут развиваться до ранней одаренности.

В основе детской одаренности лежит развитие творческих видов мышления и воображения. Обучение некоторым способам творческого поведения и самовыражения в различных сферах деятельности увеличивает показатели креативности, что сопровождается усилением таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, потребность в творчестве.

Для развития творческих видов мышления и воображения детей нужно включать в непосредственно - организованную деятельность следующие виды творческих заданий: задания на увеличение-уменьшение предметов (величины, роста, веса, громкости, скорости и т.п.) с помощью «волшебной палочки». Добавление одного или нескольких фантастических свойств человеку, животному. «Оживший рисунок», «Продолжи сказку», «Придумай новую сказку», угадать предмет по словесному описанию, воссоздавать предмет по его части, узнать в неопределенных фигурах знакомые предметы, комбинировать в одном предмете свойства других предметов, переносить действия с одним предметом на другой, находить действия, противоположные по значению, завершить рисунок карточки или истории, усовершенствовать какую-либо вещь.

Предлагая задания на развитие творческих видов мышления и воображения, воспитатель должен поощрять детей к высказыванию собственных идей. Принимать все идеи детей с уважением, принимать все продукты детского творчества, независимо от их качества, формы и содержания. Побуждать детей по-новому взглянуть на уже известное им (как можно использовать кусочек ваты?). Извлекать из ситуации столько информации, сколько можно воспринять.

Для поддержки развития способностей детей воспитатель должен уметь объективно оценить их достижения. Рекомендуем опираться при оценивании деятельности детей на следующие правила: ориентироваться на усилия, затраченные ребенком; учитывать эмоциональную реакцию ребенка на оценку; избегать негативных оценочных суждений и суждений типа «правильно-неправильно». Похвалу и порицание строить таким образом: вместо готовых оценок «молодец», «хорошо», давать развернутое описание действий ребенка, его усилий, результатов и последствий. По-разному оценивается деятельность мальчиков и девочек. Мальчики склонны к более конкретной (рациональной) оценке их деятельности, а девочки обращают внимание на эмоциональную окраску оценки. Порицая девочку, старайтесь разобраться в ее ошибках. Порицая мальчика, изложите коротко и четко, чем вы недовольны. Чаще использовать содержательную оценку, которая включает четыре момента: доброжелательное отношение к ребенку, положительное отношение к его усилиям; конкретный анализ трудностей и допущенных ошибок; конкретные советы, как улучшить результаты.

Позиция воспитателя, поддерживающего развитие способностей каждого ребенка, это позиция изучения ребенка, а не позиция «каким он должен быть». Воспитатель учитывает, что дети все разные. Они лучше учатся, опираясь на свои сильные стороны в условиях уважения и интереса к ним со стороны взрослых.

Библиографический список

1. Белова Е.С. Одаренность малыша раскрыть, понять, поддержать. М.: Флинта, 2004. 141 с.
2. Лебедева С.А. Личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании одаренных дошкольников и школьников. Учебные материалы курса по выбору. Изд. 2-е доп. Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. 86 с.
3. Программа по обучению, воспитанию и развитию детей дошкольного возраста «Родничок». /Под ред. С.А. Лебедевой.// Москва: Илекса, 2009.116 с.
4. Лебедева С.А. Развитие детей с повышенными творческими способностями: Lap Lambert Academic Publishing, 2013. 61с.
5. Лебедева С.А. Подготовка педагога-психолога к работе с одаренными детьми. Одаренный ребенок № 3 2016. с.92-98

6. Лебедева С.А. Современные подходы к развитию творческих способностей детей дошкольного возраста. Одаренный ребенок № 2 2015. с.50-61
7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. №1155. Москва.
8. Экспериментальная работа по развитию одаренности детей с повышенными творческими способностями /под ред. С.А. Лебедевой. Методические материалы. Шуя, 2008. 78 с.

УДК 159.9

Логутова Е.В.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО - ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЛИЦЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения психолого-педагогического проекта, направленного на формирование и развитие творческой и интеллектуальной одаренности обучающихся лица. Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие талантливых детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества. Наличие социального заказа способствует интенсивному росту работ в этой области. Данный проект разработан в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети», целью которой является создание благоприятных условий для развития одаренных детей в интересах личности, общества, государства. Психолого-педагогический проект, разработан с учетом реалий сегодняшнего дня, возросших требований к универсальности знаний и необходимости подъема уровня духовной культуры обучающихся. В проекте определены основные подходы, цели, задачи и выделены основные этапы его реализации, а также ожидаемые результаты.

Ключевые слова: проект, талантливые дети, одаренность, индикаторы проекта, интеллектуальный потенциал.

Выявление и развитие способностей детей должно осуществляться на всех ступенях их развития. В.А. Сухомлинский считал, что «распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимый индивидуальный талант – значит поднять личность на высший уровень расцвета человеческого достоинства» [7; С.208]. Для этого необходимы усилия не только родителей и педагогов, но и всего общества.

При разработке теоретических основ проекта в качестве исходных были использованы следующие концептуальные положения:

Концепция «возрастной одаренности» [2], согласно которой необычные возможности ребенка на том или ином возрастном этапе еще не означают сохранение этого уровня и своеобразие его возможностей в последующие и более зрелые годы.

Подход к одаренности как проявлению творческого потенциала человека [3], (А.М. Матюшкин), согласно которому одаренность понимается как высокий уровень творческого потенциала, выражающийся, прежде всего в высокой познавательной и исследовательской активности, развивающейся в течение жизни.

Динамическая теория одаренности [1], в которой акцентируется внимание, во-первых, на понимании одаренности как развивающегося свойства целостной личности, во-вторых — в оценке одаренности с точки зрения наличия психологических барьеров, затрудняющих ее проявление и развитие и/или приводящих к феномену диссинхронии.

Экопсихологический подход к развитию одаренности [4; 5], одаренность в этом случае рассматривается как особая форма проявления творческой природы психики человека. Поэтому основная задача современного педагога заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа.

Одаренность (талантливость) в самом общем виде определяется как «повышенный уровень развития одной или нескольких способностей человека, на основе которых он имеет возможность достигать сверхвысоких успехов в социально значимых видах деятельности и которые тем самым выделяют его среди других представителей данной возрастной или социальной группы. Одаренность – это всегда системное качество, в котором интегрированы и познавательная, и эмоциональная, и

личностная сферы сознания человека» [6].

Талантливые дети, в силу своих способностей, демонстрируют высокие достижения и (или) потенциальные возможности в одной или нескольких сферах: интеллектуальной; сфере академических достижений; сфере творческого или продуктивного мышления; сфере общения, социальной сфере (лидерская одаренность); сфере художественной деятельности и др.

Признаки одаренности проявляются в реальной деятельности. Для проявления одаренности необходимо создание определенных условий, в которых осуществляется поддержка талантов различными детскими группами и коллективами, общественными организациями, семьей, системой основного и дополнительного образования.

Оценка ребенка как одаренного не является самоцелью. Выявление одаренных детей необходимо для постановки адекватных задач их обучения и воспитания, а также оказания им помощи и поддержки.

Цель проекта: создание системы психолого-педагогической поддержки талантливых детей на основе современных научных методик и технологий обучения, воспитания, развития личности, обеспечивающих развитие интеллектуальной и творческой одаренности учащихся.

Задачи проекта: 1. Обеспечение технологической и психологической готовности педагогов и психологов к решению проблемы по выявлению и обучению талантливых детей. 2. Диагностика и изучение способностей и склонностей учащихся. 3. Информационно-методическое обеспечение процесса управления развитием талантливых детей. 4. Создание оптимальных педагогических, психологических и социальных условий для развития и самореализации талантливых детей. 5. Осуществление контроля процесса выявления и развития талантливых детей.

Целевые показатели и индикаторы проекта: 1. Увеличение числа учащихся лица, охваченных формами работы, развивающей творческий потенциал. 2. Увеличение доли детей, получивших возможность участия в конкурсах, соревнованиях, турнирах, интенсивных школах, олимпиадах различных уровней. 3. Увеличение доли призеров и победителей предметных олимпиад, конкурсов, соревнований. 4. Ежегодное повышение качества подготовки педагогических кадров, к работе с одаренными детьми. 5. Положительная динамика показателей в мониторинге оценки успешности личностного и познавательного развития учащихся (образовательный портфолио, накопительная творческая папка, рейтинговая оценка достижений). 6. Подключение дополнительных ресурсов, ориентированных на развитие творческого потенциала лицеистов, в том числе в учреждениях дополнительного образования.

Ожидаемые результаты. 1. Обеспечение технологической и психологической готовности педагогов и психологов к решению проблемы выявления и обучения талантливых детей. 2. Информационно-методическое обеспечение процесса управления развитием одаренных детей: подбор диагностических методик, создание и наполнение «портфолио», создание программ и элективных курсов для работы с талантливыми детьми, разработка практических рекомендаций по работе с талантливыми детьми. 3. Создание оптимальных условий для развития и самореализации талантливых детей, обеспечение участия талантливых детей в городских, областных, региональных интеллектуальных и творческих олимпиадах, конференциях, конкурсах. 4. Создание развивающей, интеллектуально-творческой, эмоционально-комфортной среды лица: увеличение количества учащихся призеров городских, областных, региональных интеллектуальных и творческих олимпиад, конкурсов.

Методики определения интеллектуальных способностей школьников: «Прогрессивные матрицы» Равенна. «Определения стиля мышления и усвоения информации» П. Торранса. «Краткий тест фигурная форма» П. Торранса. Диагностика общих умственных способностей по методике Амтхауэра. Диагностика доминирующих способностей Н.И. Ильичевой. Методика «Эрудит» (Школьный тест умственного развития под ред. К.М. Гуревича в модификации Г.В. Резапкиной). Карта интересов А.И. Савенкова. Анкета «Познавательная активность» Е.И. Шеблановой.

Методики изучения готовности педагогов к работе с талантливыми школьниками: Анкета для педагогов, разработанная сотрудниками АПК и ППРО г. Москвы. Анкета «Личностная мотивация руководителя исследовательской деятельностью учащихся» А.С. Обухова, В.В. Леонтовича. Методика диагностирования рефлексивности В.В. Пономаревой. Методика оценки работы учителя. Дж. Хазарда.

Реализация основных целей и задач проекта (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Основные задачи и программные мероприятия проекта	
Основные задачи проекта	Программные мероприятия

Обеспечение технологической и психологической готовности педагогов и психологов к решению проблемы по выявлению и обучению талантливых детей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучение способностей и возможностей педагогов управлять процессом развития талантливых учащихся путем: наблюдения, индивидуального консультирования, обмена опытом, отслеживание конечных результатов деятельности учителя. 2. Организация работы по внутрифирменному повышению квалификации для учителей, работающих с талантливыми детьми. 3. Организация и проведение педагогических советов, конференций, семинаров по обмену опытом работы с талантливыми детьми.
Диагностика и изучение способностей и склонностей учащихся.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подбор диагностического материала для изучения способностей учащихся (тестовый материал, активизирующие методики, анкеты). 2. Диагностика готовности учителей к работе с талантливыми детьми. 3. Помощь талантливым детям в профессиональном самоопределении через анкетирование, тестирование, проведение индивидуальных профконсультаций. 4. Мониторинг выбора профессии выпускниками лицея (анализ поступления выпускников в учебные заведения)
Информационно-методическое обеспечение процесса управления развитием одаренных детей.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ведение реестра учителей, ставших победителями профессиональных конкурсов и подготовивших победителей, призеров и дипломантов олимпиад, конкурсов и НПК различного уровня. 2. Создание банка данных талантливых детей. 3. Подбор и модификация психолого-педагогических программ, тренингов, занятий для работы с талантливыми детьми 4. Разработка практических рекомендаций по составлению программ индивидуального развития талантливых детей. 5. Создание программ развития талантливых детей учителями предметниками. 6. Подбор литературы по проблемам обучения и воспитания талантливых детей.
Создание оптимальных педагогических, психологических и социальных условий для развития и самореализации талантливых детей.	<p style="text-align: center;"><u>Педагогические условия:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Построение уровня содержания образования талантливых детей, выбор форм, методов и средств образования. 2. Проведение спецкурсов, курсов по выбору и развивающих занятий. 3. Повышение профессиональной квалификации педагогов в рамках образовательного учреждения и вне его. 4. Подготовка лицейцев к участию в олимпиадах, конкурсах, конференциях различного уровня. 5. Развитие универсальных учебных действий в урочной и внеурочной деятельности. 6. Развитие материально-технической базы. <p style="text-align: center;"><u>Психологические условия:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подбор диагностического материала для изучения способностей и склонностей учащихся (тестовый материал, активизирующие методики, анкеты). 2. Подбор и модификация психолого-педагогических программ, тренингов, занятий для работы с талантливыми детьми. 3. Разработка практических рекомендаций по составлению программ индивидуального развития талантливых детей. 4. Разработка программ индивидуального развития талантливых детей совместно с учителями-предметниками, классными руководителями. 5. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения талантливых детей через проф. диагностику, проф. консультации, проф. пробы. 6. Мониторинг адаптации талантливых детей к школьному обучению, к обучению в среднем и старшем звене школы. 7. Психопрофилактика физического и психологического здоровья талантливых детей. <p style="text-align: center;"><u>Социальные условия:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование развивающей, исследовательской и олимпиадной среды реализации творческого потенциала талантливых детей. 2. Расширение поле выбора учениками собственного образовательного маршрута на всех ступенях лицейского образования на основе учета их способностей, интересов и склонностей. 3. Тьюторское сопровождение талантливых детей в исследовательской деятельности, подготовке к олимпиадам, конкурсам, соревнованиям. 4. Конструктивное взаимодействие семьи и образовательного учреждения, направленное на реализацию творческого потенциала талантливых детей. 5. Формирование выбора лицеистами референтных субкультурных групп, создаваемых внутри лицейского сообщества.
Осуществление контроля процесса выявления и развития талантливых детей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Контроль за реализацией программ углубленного изучения предметов. 2. Контроль за реализацией программ спецкурсов, курсов по выбору и развивающих занятий для углубленного изучения предметов и подготовке к конкурсам и олимпиадам. 3. Контроль, информирование и обеспечение результативного участия учащихся в конкурсах, олимпиадах, конференциях, соревнованиях, фестивалях.

Этапы реализации проекта (см. Таблицу 2):

Таблица 2

Основные этапы реализации проекта

2014-2015гг. (организационный)	2015-2016гг. (формирующий)	2016-2019гг. (аналитический)
<p>Диагностика готовности учителей к работе с талантливыми детьми.</p> <p>Проектирование специально организованной системной деятельности в рамках тьюторской группы.</p> <p>Научно-методический банк технологий эффективной работы с талантливыми детьми.</p> <p>Программа интеграции деятельности лица с учреждениями дополнительного образования по реализации творческого потенциала талантливых детей;</p> <p>Участие лица и родителей в создании широкого диапазона образовательных услуг по реализации творческого потенциала талантливых детей.</p>	<p>Апробация программ элективных курсов, развивающих занятий.</p> <p>Реализация специально организованной системной деятельности в рамках тьюторской группы.</p> <p>Внедрение инновационных технологий.</p> <p>Расширение возможностей участия лицейцев в конкурсных мероприятиях, научно-практических конференциях различного уровня.</p> <p>Организация проектной деятельности младшего школьника через конструирование и решение проектных задач.</p> <p>Мониторинг реализации индивидуальных образовательных программ сопровождения через наполнение и рефлексию портфолио.</p> <p>Стимулирование совместной работы семьи и школы по развитию творческого потенциала лицеиста.</p>	<p>Реализация рефлексивно-мотивационной готовности учителя лица к работе с талантливыми детьми.</p> <p>Тиражирование эффективного опыта работы тьюторских групп.</p> <p>Анализ преемственности в реализации этапов развития творческого потенциала лицейцев и их корреляция с результатами компетентностного образования в условиях ФГОС.</p> <p>Разработать психолого-педагогические рекомендации по реализации творческого потенциала талантливых детей с учетом содержания учебных предметов и уровнем сформированности УУД.</p> <p>Реализация социальных образовательных проектов «Университетский профильный класс» как условие развития творческого потенциала лицеиста на старшей ступени образования.</p>

Библиографический список

1. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. проф: Д. Б. Богоявленской, М.: Молодая гвардия, 1997. - С. 275-295.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: МПСИ, Воронеж: МО-ДЭК, 1997. – 478 с.
3. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии, 1989. - № 6. - с. 29–33.
4. Панов В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие // Педагогика, 2001. - №4. - С.30-44.
5. Панов В.И., Хромова Т.В. О методах развития способностей учащихся с признаками одаренности // Здоровье детей и школа. Сборник материалов научно-практической конференции педагогических коллективов экспериментальных школ РАО (24 августа 2004 г.). - М.: Изд-во РАО, 2005. - С. 82-85.
6. Панов В.И., Мифы и реальные проблемы одаренности // Технология развития творческого потенциала дошкольников. Материалы научно-методической конференции. – М.– Воронеж, 2002. - С.4-41.
7. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 3. — С. 208.

УДК 781.1

Майборода Я.В.

СООТНОШЕНИЕ АБСОЛЮТНОГО СЛУХА И МУЗЫКАЛЬНОСТИ. ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ У УЧАЩИХСЯ ДМШ

Аннотация. В статье рассматривается влияние типа звуковысотного слуха, в частности, абсолютно-го, на музыкальность, возможность его развития у обладателей относительного слуха, а также воспитание эмоциональной отзывчивости на звучащую музыку у учащихся ДМШ (ДШИ). Оценена важность программной музыки в воспитании музыкальной отзывчивости, более подробно показанная на примере миниатюр из «Детского альбома» П.И. Чайковского.

Ключевые слова: музыкальный слух, высота звука, тембр звучания, музыкальность, программная музыка, жанр.

Категория «абсолютный слух» вызывает вокруг себя огромное количество споров. Одни спе-

циалисты считают, что без него невозможно добиться высот в профессиональной музыкальной деятельности, другие, что он, наоборот, мешает всестороннему развитию личности музыканта. Этот вид звуковысотного слуха представляет собой мгновенное определение высоты случайного звука без предварительной настройки, т. е. без сравнения с заданным эталоном звучания (как правило, таким эталоном является звук «ля», настроенный на частоте 440 Гц), в отличие от относительного слуха, который способен различать высоту отдельных звуков лишь при их сравнении.

Статистическое исследование природы феномена абсолютного слуха было проведено Американским Обществом генетиков в 1997 г. Испытаниям были подвергнуты 600 музыкантов-абсолютников, а также их братья и сестры. У 25% сиблингов также обнаружили абсолютный слух, в то время как среди братьев и сестер профессиональных музыкантов с относительным слухом лишь 1% был наделен абсолютным. «Так генетики подтвердили наследственное происхождение абсолютного слуха: среди родственников абсолютников в 25 раз больше обладателей абсолютного слуха, нежели среди родственников обычных музыкантов» [2; с. 164]. Таким образом, можно сделать вывод, что если у кого-то из родителей есть абсолютный слух, даже если они не музыканты и не знают о том, что являются его носителями, велика вероятность, что хотя бы один из их детей будет им наделен.

«Распространенность абсолютного слуха среди музыкантов невелика и составляет 6–7%» [1; с. 71]. Он подразделяется на активный и пассивный. Первая разновидность позволяет как распознавать высоту звука, так и иметь возможность мгновенно воспроизводить его голосом. «Активный абсолютный слух проявляется с первых лет жизни, как только ребенок начинает общаться с миром музыки; запоминание высоты тона происходит без усилий с его стороны, на подсознательном уровне. Этот вид абсолютного слуха может быть только врожденным» [3; 52 с.]. Обладатели второй разновидности абсолютного слуха безошибочно определяют высоту любого звука без предварительной настройки, но не могут сразу же безошибочно его спеть. Пассивный абсолютный слух можно развить у носителей относительного слуха, например, по авторской методике П.Н. Бережанского, изложенной в его труде «Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития)». Согласно данной монографии, это является огромной и кропотливой работой, направленной на «воспитание моноладотонального ступенчатого чувства» [1; 92 с.], развитие умения за более короткий срок узнавать высоту любого звука вне зависимости от его тембра и образование одновременно протекающих ассоциативных и межчувственных представлений.

Каким же образом абсолютный слух взаимосвязан с музыкальностью? Прежде всего, необходимо разобраться со значением последнего понятия. Музыкальностью именуется «способность эмоциональной отзывчивости на музыку» [4, 37 с.], основным признаком которой является переживание музыки вследствие осознания ее содержания и умения анализировать музыкальную ткань. Абсолютный слух здесь играет ключевую роль: он дарует своим обладателям чувство характера тональности. Иными словами, каждая тональность в восприятии абсолютников несет разную эмоциональную окраску и обладает уникальным рядом образных представлений. Кроме того, абсолютный слух облегчает развитие гармонического слуха и оказывает значительную помощь при осознании модуляций, что при относительном слухе является более сложной задачей. Таким образом, абсолютный слух наделяет своих носителей возможностью более детального анализа музыки. Тем не менее, ошибочно полагать, что у обладателей относительного слуха отсутствует музыкальность, поскольку она в разной степени свойственна всем музыкантам-профессионалам, т. к. является необходимым компонентом в комплексе музыкальных способностей, без которого занятия музыкой на серьезном уровне будут бессмысленны.

Минимальная музыкальная отзывчивость (при ее наличии) поддается развитию с детства, вне зависимости от типа звуковысотного слуха отдельно взятого ребенка, когда учащимся музыкальных отделений ДШИ предлагают изобразить на листе бумаги образы, вызванные прослушанным материалом, или написать по нему эссе. Также немаловажную роль в развитии образности играет программная музыка, как то: альбомы детских пьес, где каждая пьеса имеет свою заданную программу (например, миниатюры «Детского альбома» П.И. Чайковского), симфоническая музыка, где изобразительные средства разных оркестровых тембров усиливают образность восприятия (например, «Карнавал животных» Ш.-К. Сен-Санса) и т. п. Самое главное в воспитании музыкальной отзывчивости — начать с понятных для детей ярких образов, т. е. того, что их окружает в повседневной жизни («Игра в лошадки», «Новая кукла» из вышеупомянутого «Детского альбома» П. И. Чайковского и т. п.). Также в категорию ярких образов попадают образы животных (ранее упомянутый «Карнавал животных» Ш.-К. Сен-Санса). Далее задача усложняется и учащимся следует предложить более абстрактные, сложные образы, например, картины природы («Зимнее утро» из «Детского альбома» П.И. Чайков-

ского, Симфония №6 «Пасторальная» Л. ван Бетховена). Вероятно, что в последнем случае набор образов может кардинально различаться у каждого ребенка.

Итак, у учащихся сформирована некая база музыкальной отзывчивости, в которую необходимо внедрять элементы теории музыки. На этом этапе детям дается понятие о жанре (песня, танец, марш) и особенностях каждого подвида (протяжная и плясовая песня, вальс и полька, военное строевое и сказочный марш и т. п.): метр, константные ритмические фигуры, характерный аккомпанемент. Подавляющее большинство примеров находится в «Детском альбоме»: «Мужик на гармонике играет», «Камаринская», «Вальс», «Полька», «Марш деревянных солдатиков». Далее следует усложнить задачу и предложить учащимся обнаружить жанровую основу произведений, в названиях которых отсутствует прямое указание на жанр: «Похороны куклы» (похоронный марш), «Итальянская песенка» (вальс) и т. п. Примеры также необходимо брать из непрограммной музыки (не следует ограничиваться только клавирным репертуаром), камерно-вокального творчества и оперно-симфонического наследия для обогащения кругозора, развития всех видов музыкального слуха и, как следствие, воспитания эмоциональной отзывчивости на музыку через осознание, осмысление особенностей того или иного жанра, а также стилистики предлагаемых произведений в зависимости от исторической эпохи, в которую они были созданы.

Исходя из совокупности всего вышесказанного, следует сделать вывод, что абсолютный слух — весьма ценная частная музыкальная способность, не являющаяся обязательным условием для наличия музыкальности. Люди, способные к музыкальному искусству, эмоционально откликаются на произведения и анализируют их вне зависимости от своего типа звуковысотного слуха. Безусловно, восприятие звучащей музыки будет различаться у музыкантов с относительным и абсолютным слухом, поскольку последние будут чувствовать характер тональности, более точно и тонко слышать модуляции и отклонения, однако это вовсе не означает, что без абсолютного слуха невозможно достичь высот в развитии слухового анализа.

Библиографический список

1. Бережанский П.Н. Абсолютный музыкальный слух (сущность, природа, генезис, способ формирования и развития). М.: Планета музыки, 2018. 108 с.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
3. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология. СПб.: Союз художников, 2007. 240 с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М. — Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. 355 с.
5. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие. СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2008. 212 с.

УДК 159.9

Макарова К.В.
Хакимова М.Р.

КРИТЕРИИ ПОНИМАНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ УЧИТЕЛЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема понимания в образовательном процессе, дается общая характеристика понимания, приводится определение уровня понимания (по Серегину Г.М.), подчеркивается важность выявления критериев понимания учащихся, используемых учителем в процессе объяснения нового материала и при проверке достижения понимания, представлены результаты эмпирического исследования по выявлению критериев понимания, их классификация и способы формирования и закрепления.

Ключевые слова: понимание, распредмечивание предмета, экзистенциальный опыт, личностный смысл, уровень понимания, критерии понимания, классификация критериев понимания, формирование критериев понимания.

На сегодняшний день проблема понимания в педагогической психологии и в образовательном процессе в целом, к сожалению, остается недостаточно разработанной, и результаты теоретических и эмпирических исследований в области понимания не приносят реальной практической помощи преподавателям и учащимся.

Понимание человека тесно связано с его познавательной деятельностью, а путь к познанию лежит через мышление. Понимание связано и опосредуется процессом мышления, но главное его отличие заключается в том, чтобы выявить существенные свойства предметов и явлений (для конкретного субъекта понимания).

«Понимание это, прежде всего, понимание того, что содержится в тексте, в речи другого; понимание – это раскрытие именно того смысла и значения, который вкладывал в текст его автор, который вкладывает в свою речь говорящий, в частности учитель» [3].

В глобальном мире информации продукты деятельности человека давно приобрели абстрактный характер и стали значениями «для всех» и не имеют прямого личностного смысла для конкретного ребенка и, следовательно, затрудняют его понимание, поскольку лишены чувственного восприятия, личностного сопереживания и собственной потребности.

Главной целью непонимающего человека является «распредмечивание предмета, что в философии обозначает переход объективного предмета из его собственной формы в форму деятельностных сил и способностей». Для раскрытия этого понятия в психологии следует обратиться к предметной деятельности по В.Д. Шадрикову [4].

Взаимодействуя с миром, человек раскрывает свойства предметов. Сам процесс получения знаний направляется интересом субъекта и его целями. В процессе распредмечивания проводятся обратные операции, вскрывается, для чего эти знания получались, какие условия потребовались, в каких интеллектуальных операциях осуществлялись полученные знания. Распредмечивание превращает формальное знание в живое, смысловое и приводит к его пониманию.

Для понимания сложных проблем современному человеку приходится опираться на экзистенциальный опыт, действия и переживания, составляющие духовное бытие личности, потому что не всё в жизни можно понять через рациональное знание. Многие сложные объекты и ситуации мы постигаем при помощи экзистенциального опыта. Он осуществляет ценностно-смысловую регуляцию жизни человека, он вбирает в себя общие знания субъекта о человеческой природе, об отношениях к значительным явлениям. Обычно он рассматривается в единстве с обыденным опытом [1].

Для умения опираться на пройденный опыт человек должен уметь осознавать, иметь развитую рефлексивную, смысловую зоркость. В процессе рефлексии осуществляется анализирование и отбор действий и переживаний и перевод их в личностные смыслы, а, следовательно, понимание человека.

В планировании и организации учебной деятельности ключевым моментом для учителя является знание уровня понимания учащихся. Рассматривая понимание как психологический процесс, Серегин Г.М. определяет уровень понимания как «характеристику процесса понимания и результата этого процесса, которая позволяет оценить и линейно упорядочить степень познавательного взаимодействия системы имеющихся у индивида знаний и поступающей информации на основе принятой оценочной шкалы» [2].

Наряду с уровнем понимания важным представляется выявление критериев понимания. В этой связи целью нашего эмпирического исследования выступает определение критериев понимания, используемых учителем в процессе обучения младших школьников. Выборку исследования составило 60 учителей начальных классов ГБОУ Школы №1514, Школы №1279 и Школы №875.

Для выявления критериев понимания мы разработали соответствующие вопросы для учителей: 1. По каким признакам (критериям) вы определяете понимание учениками нового материала в процессе объяснения? 2. Какими критериями вы руководствуетесь при проверке достижения понимания? Выявленные критерии приведены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, по которым учитель при объяснении на уроке осознает, понял ли ученик новый материал

№ п/п	Критерии	Количество встречаемости
1.	Включенность ученика в процесс урока (участие в обсуждении, дополнение к ответам других и т.д.)	31
2.	Правильность ответов на вопросы по новому материалу	18
3.	Учащийся осознает новую информацию и может прогнозировать дальнейшие действия и возможный результат	11
4.	Учащийся сам задает вопросы по ходу объяснения, проявляет заинтересованность	14

5.	Учащийся способен применять новые знания в практической деятельности	23
6.	Учащийся способен самостоятельно по аналогии с объясняемым материалом выполнять задания	25
7.	Учащийся проявляет умение сравнивать элементы нового материала с уже имеющимися знаниями	34
8.	Учащийся может объясняемые предметы и явления отнести к определенным категориям по соответствующим признакам	19
9.	Учащийся может своими словами объяснить непонимающему однокласснику сущность нового материала	40
10.	Учащийся может объяснить возможность использования нового материала в определенной области знаний	21
11.	Осведомленность ученика в области той новой темы, которую объяснял учитель на уроке	24
12.	Проявление способности ученика к рефлексии по заданию учителя (ответить на вопросы или закончить предложения, например: что урок мне дал для жизни? что у меня вызвало негативные эмоции на уроке? что особенно мне понравилось из объяснения учителя? в чем новый материал мне помог разобраться? сегодня на уроке я узнал... на уроке мне было трудно... на уроке я выполнил задание по... на уроке мне было интересно... теперь я понимаю, что...)	12
13.	Принятие во внимание учителем интерпретации и конкретизации объясняемого материала со стороны учащихся (обратная связь) на уроке	16
14.	Рефлексия своего участия на уроке учеником и его самооценка после урока	27
15.	Взгляд направлен на учителя, кивает головой во время объяснения	31
16.	Активность и позитивный настрой	28
17.	Поднятая рука, желание дополнять учителя	32
18.	По ходу объяснения учителя может формировать причинно-следственные связи	8
19.	Неотвлекаемость на уроке	37

Проанализировав количество встречаемости критериев, по которым учителя осознают понимание учащимися нового материала, можно отметить, что наиболее встречаемыми являются: 1) «включенность ученика в процесс урока (участие в обсуждении, дополнение к ответам других и т.д.)», 2) «правильность ответов на вопросы по новому материалу», 3) «учащийся способен применять новые знания в практической деятельности», 4) «учащийся проявляет умение сравнивать элементы нового материала с уже имеющимися знаниями», 5) «учащийся может своими словами объяснить непонимающему однокласснику сущность нового материала», 6) «взгляд направлен на учителя, кивает головой во время объяснения», 7) «Поднятая рука, желание дополнять учителя» 8) «неотвлекаемость на уроке». Данные критерии отмечаются у 80% опрошенных учителей. В таблице 2 мы представили классификацию критериев понимания учащихся, используемых учителями при объяснении и проверке достижения понимания.

Таблица 2

**Классификация критериев понимания,
используемых в процессе объяснения материала и при проверке достижения понимания**

№ п/п	Критерии, используемые непосредственно в процессе объяснения		Критерии, используемые при проверке понимания		
	1	№ п/п	2	№ п/п	3
	Вербальные		Невербальные		
1.	Включенность ученика в процесс урока (участие в обсуждении, дополнение к ответам других и т.д.)	7.	Неотвлекаемость на уроке	13.	Правильность ответов на вопросы по новому материалу
2.	Учащийся сам задает вопросы по ходу объяснения, проявляет заинтересованность	8.	Проявление удивления при объяснении учителя.	14.	Учащийся осознает новую информацию и может прогнозировать дальнейшие действия и возможный результат
3.	Учащийся проявляет умение сравнивать элементы нового материала с уже имеющимися знаниями	9.	Проявление интереса к объясняемому материалу.	15.	Учащийся способен применять новые знания в практической деятельности
4.	Осведомленность ученика в области той новой темы, которую объяснял учитель на уроке	10.	Взгляд направлен на учителя, кивает головой во время объяснения	16.	Учащийся способен самостоятельно по аналогии с объясняемым материалом выполнять задания
5.	Принятие во внимание учителем интерпретации и конкретизации объясняемого материала со стороны учащихся (обратная связь) на уроке	11.	Активность и позитивный настрой	17.	Учащийся может объясняемые предметы и явления отнести к определенным категориям по соответствующим признакам
6.	По ходу объяснения учителя может формировать причинно-	12.	Поднятая рука, желание дополнять учителя	18.	Учащийся может своими словами объяснить непонимающему одно-

	следственные связи				класснику сущность нового материала
				19.	Учащийся может объяснить возможность использования нового материала в определенной области знаний

Добиваясь продуктивности понимания объясняемого материала, учителя принимают во внимание выделенные критерии в процессе объяснения и при проверке понимания. Классификация помогает распределить критерии по основаниям, помогающим осознавать цель их использования.

В таблице 3 приведены способы проверки понимания нового материала в виде заданий для формирования и закрепления проявленных критериев.

Таблица 3

Способы проверки понимания нового материала	
№ п/п	Способы, используемые учителем для проверки понимания нового материала
1.	Задание на самостоятельное выполнение по аналогии с объясняемым материалом
2.	Задание на сравнение нового объясняемого материала с пройденным и установление связи между ними)
3.	Задание на отнесение объясняемых предметов и явлений к определенным категориям по соответствующим признакам
4.	Задание: объяснить не понявшим одноклассникам новый материал
5.	Задание: объяснить возможность использования нового материала в определенной области знаний
6.	Проявление способности ученика к рефлексии по заданию учителя (ответить на вопросы или закончить предложения, например: что урок мне дал для жизни? что у меня вызвало негативные эмоции на уроке? что особенно мне понравилось из объяснения учителя? в чем новый материал мне помог разобраться? сегодня на уроке я узнал... на уроке мне было трудно... на уроке я выполнил задание по... на уроке мне было интересно... теперь я понимаю, что...)
7.	Проанализировать свое участие на уроке и оценить его после урока

По результатам использования приведенных способов проверки критериев понимания учитель может добиться большего количества понимающих обучающихся на уроке и повышать их уровень понимания.

Библиографический список

1. Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт. Вопросы психологии №6, 2011. – с. 15-24.
2. Серегин Г.М. Диагностика уровня понимания учебного материала // Инновационные проекты и программы в образовании, 2011. №3.
3. Шадриков В.Д. Мысль и понимание. Понимание мысли: монография / В.Д. Шадриков. М.: Университетская книга, 2019. – 168 с.
4. Шадриков В.Д. Цель учебной деятельности. М.: МОРУ, 2001. – 28 с.

УДК 355.233

Макеева Т.В.
Гурьянчик В.Н.

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ: ВЫБОР И ОЖИДАНИЯ

Аннотация. Актуальность изучения особенностей становления военно-профессиональных мотивов молодежи, поступающей в военные вузы, связана с тем, что в среде абитуриентов преобладает категория обучающейся молодежи, не имеющей ни трудового, ни служебного опыта. При этом наблюдается серьезное противоречие между высокими требованиями, предъявляемыми к уровню готовности курсантов высших военно-учебных заведений эффективно обучаться выбранной профессии и специальности, и недостаточной нацеленностью педагогического процесса на формирование мотивационной готовности к военно-профессиональной деятельности в войсках. Проведенное авторами исследование направлено на изучение мотивационных предпочтений выбора военной карьеры, факторных

нагрузок критериев выбора воинской службы, готовности курсантов продолжить службу после окончания военного вуза.

Ключевые слова: военнослужащие, военно-профессиональный мотив, курсанты, молодежь, мотивация, обучающаяся молодежь.

Выбор профессии – сложный и многогранный процесс, связанный с реализацией собственных социально-экономических интересов и личностных потребностей. В современном российском обществе в последние годы возрос престиж профессии военнослужащего, что связано, в первую очередь, с социально-экономическими и социокультурными факторами, с существенным усилением материальных и социальных стимулов прохождения военной службы в целом. Мотивы военной службы являются основой выбора военной профессии и поступления в военный вуз, но помимо материальных и социальных благ динамично изменяющиеся требования общества к выпускникам военных вузов выявляют ряд проблем, касающихся профессиональной ориентации и социализации молодежи, выбирающей профессию офицера. В связи с этим можно выделить понятие «военно-профессиональный мотив» как осознанная, опосредованная конкретной целью потребность субъекта, а также ее отражение, проявление в военно-профессиональном самоопределении и становлении личности.

В основе мотивов военно-профессиональной деятельности лежат как личностные, так и общественно значимые потребности, в той или иной степени интериоризованные индивидом. Мотивы как сознательно и субъективно принятые индивидом решения подготавливают целенаправленность и предсказуемость профессионального поведения, хотя и не обеспечивают его. С этих позиций мотивы военно-профессиональной деятельности рассматриваются нами как осознанные внутренние побуждения человека, определяющие направленность его активности в профессиональном поведении в целом и ориентации человека на различные стороны этой профессиональной деятельности (на содержание, процесс, результат и др.), или на факторы, лежащие вне профессиональной деятельности (зарботок, льготы и т.п.) Как указывает А.В. Фомин, «анализ выбора профессии как экономического поведения может базироваться на имеющейся методологии анализа экономического поведения на рынке труда, предполагающей сравнение альтернатив и выбор наиболее выгодного занятия с учетом доминирующих социокультурных особенностей. Однако в случае выбора профессии получение выгод в виде заработной платы отсрочено на период обучения, имеются издержки, связанные с упущенной выгодой, и субъективно значимые выгоды: причастность к «студенческой жизни», удовлетворение познавательных потребностей, отсрочка от службы в армии, соответствие социальному стереотипу необходимости наличия высшего образования. В случае выбора военной профессии издержки и выгоды носят иной характер. Курсант, как правило, имеет большую, по сравнению со студентом, стипендию и полное материальное обеспечение, что повышает материальную выгоду от выбора профессии уже на этапе обучения. Будущий военнослужащий защищен рядом льгот, ему гарантировано дальнейшее продолжение службы» [7; с. 72].

Так, Е.Н. Карлова, на основе факторного анализа, выделяет три группы мотивов выбора профессии военнослужащего:

1. Профессионально-корпоративные и патриотические мотивы: овладение интересной профессией, желание исполнить воинский долг перед Родиной; возможность работать с военной техникой и т.д.

2. Прагматические мотивы: высокий уровень оплаты труда; бесплатное образование; гарантированное трудоустройство и пр.

3. Внешние мотиваторы: наставления родителей; продолжение семейной традиции; случайные факторы [2; с. 98].

В ходе проведенного исследования военные социологи также выяснили причины, в соответствии с которыми для значительного числа молодых людей профессия офицера является привлекательной. В современных условиях выделяют следующие ценностные ориентации: экономические, конъюнктурные, романтические, карьеристские, династийные [7; с. 93-94].

Военно-профессиональные ценностные ориентации молодых людей в значительной степени можно квалифицировать как некритично усвоенные, во многом стихийные, не до конца осознанные. Однако от них во многом зависит процесс интеграции молодежи в социально-профессиональную структуру, качество выполнения которой определяет вектор дальнейшего развития личности молодого человека. Это накладывает особую ответственность на процесс закрепления этих ориентаций в военном вузе.

Уровень удовлетворенности военной службой зачастую зависит от изначальных ожиданий в отношении армии.

Таблица 1.

Факторные нагрузки критериев выбора воинской службы

Перевернутая матрица компонент			
	1	2	3
Желание избежать безработицы			0,712
Социальные льготы и гарантии		0,782	
Желание получить жилье		0,748	
Интерес к военной профессии		0,598	
Возможность быстро сделать карьеру	0,475		
Хорошая зарплата			0,502
Уважение гражданского населения	0,578		
Уклад военной службы	0,717		
Возможность командовать и управлять людьми	0,687		
Возможность быстро выйти замуж или жениться			0,660
Защищать страну	0,498		
Испытать себя, развить физические качества	0,697		
Посмотреть мир	0,635		

Таким образом, первый фактор характеризует ориентацию респондентов на профессионализм, отражающий как качественные составляющие воинской службы (уклад службы, принципы командования и субординации), так и романтические ожидания (уважение профессии, героические ориентации на защиту Родины, ожидание физической красоты). Условное обозначение этого фактора - «профессиональная значимость». Второй фактор был назван «социальные гарантии», поскольку респонденты в качестве приоритета выбирали возможность пользоваться преимуществами военной службы в контексте решения социальных проблем, ожидали получение жилья, продолжая служить в интересной для них сфере. Третий фактор - «статусные компоненты службы», поскольку служба в армии становится возможностью получить статус работающего человека, хорошую зарплату, являясь при этом площадкой для реализации матримониальных планов, одновременно повышая ценность респондентов в глазах общества.

Используя предложенные факторы, процедура кластерного анализа позволила произвести типологию выбора профессии военных. Благодаря иерархическому кластерному анализу была построена дендрограмма и определены 5 кластеров, которые легли в основу предложенной типологии (таблица 2).

Таблица 2.

Типология выбора профессии военных

Факторы	Кластеры				
	прагматики	карьеристы	статусные	романтики	случайные люди
	Количество случаев в каждом кластере (всего 614 чел.)				
	213 чел.	183 чел.	98 чел.	66 чел.	54 чел.
Выбор профессиональной значимости	0,12532	0,71921	- 1,53048	0,79405	- 1,12463
Выбор социальных гарантий	0,60206	0,14370	0,44887	- 1,39507	- 1,97134
Выбор статусных компонент службы	- 0,70932	0,92457	0,46344	- 0,90170	- 0,07436

Изучение мотивационной готовности молодых людей к профессиональной военной службе предполагает содержательный и формально-динамический анализ. Содержательный анализ – это выявление содержания существующей системы мотивов, рассмотрение их структуры и иерархии. Формально-динамический анализ – главным образом измерение силы и устойчивости мотивационной готовности, ее динамичности. Все это предполагает комплексный анализ военно-профессиональной деятельности.

Проведенный авторами опрос среди курсантов ЯВВУ ПВО (в опросе приняли участие 163 курсанта мужского пола) 1 и 5 курсов с целью изучения основных факторов, оказавших влияние на выбор профессии военнослужащего, подтвердил указанные выше положения [1; с. 6].

Для выявления наиболее значимых факторов, определивших выбор курсантов, был задан во-

прос: «Почему вы выбрали профессию военнослужащего?». Ответы распределились следующим образом (табл. 3).

Таблица 3.

Мотивация выбора профессии военнослужащего курсантами ЯВВУ ПВО

№	Мотивация выбора профессии военнослужащего	Всего, %
1	Мечтал с детства	15
2	Настояли родители	2
3	Из-за престижа данной профессии в обществе	21
4	Интерес к данной профессии	26
5	Профессия даст возможность хорошо зарабатывать	16
6	Случайно	0,5
7	Династия	6
8	Посоветовали друзья	1,5
9	Продвижение по карьерной лестнице	9
10	Повышение уровня компетенции в профессии	3

Анализ результатов ответов респондентов показал, что выбор профессии военнослужащего в большинстве случаев (26%) обусловлен интересом к данной профессии. Второе место в мотивации выбора профессии занимает престиж профессии в обществе (21%), на третьем месте – возможность хорошего заработка (16%). Таким образом, около 40% курсантов в качестве основного фактора выбора профессии офицера выделяют социально-экономический аспект.

Немаловажно и то, что в большинстве своем обучающиеся сделали свой выбор осознанно, лишь 4% опрошенных в совокупности отметили случайно-ситуационный, несамостоятельный выбор профессии (случайность, настояли родители, посоветовали друзья). 94% опрошенных в той или иной степени удовлетворены своей учебой в военном училище. Лишь 6% высказали неудовлетворенность учебой в вузе. Эти результаты отражают и изменение отношения к выбранной профессии, именно у 6% первокурсников оно ухудшилось, в то время как оставшиеся обучающиеся сохранили положительное восприятие будущей профессиональной деятельности. Среди основных причин изменения отношения к профессии назывались напряженная учеба и профессиональное разочарование.

Так же необходимо было узнать готовность курсантов продолжать свою военную службу после окончания военного вуза. В этой связи им был задан вопрос: «Собираетесь ли Вы продолжить службу после окончания военного училища?». Ответы распределились следующим образом (табл. 4).

Таблица 4.

Готовность курсантов продолжить службу после окончания военного училища

№	Варианты ответов	1 курс	5 курс	Всего, %
1	Да, до достижения предельного возраста пребывания на военной службе	80	64	72
2	Да, только из-за возможности приобрести жильё	1	7	4
3	Да, только 5 лет	3	8	5,5
4	Нет	1	0	0,5
5	Как получится	8	13	10,5
6	Затрудняюсь ответить	7	8	7,5
	Итого	100	100	100

Как показывают результаты ответов, две трети обучающихся готовы служить в Вооруженных силах до достижения предельного возраста пребывания на военной службе. Еще 4% опрошенных продолжают службу только ради улучшения жилищных условий, а 5,5% - только последующие 5 лет, с целью избежать возмещение государству затрат на предоставленные образовательные услуги. При этом только один из опрошенных высказал желание завершить военную карьеру после окончания училища. В тоже время достаточно высока доля (18%) тех, кто еще не определился с дальнейшим выбором, либо уповаает на случай, конкретную военно-служебную ситуацию, в которой окажется молодой офицер и которая продиктует его дальнейший выбор.

Исходя из этого и результатов опроса, можно предположить, что в большинстве своем молодые люди в той или иной степени будут стремиться реализовать свой интеллектуальный и физический потенциал в рамках военной службы. Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы об определенной включенности в военно-профессиональную деятельность курсантов училища. Мотивационная готовность к военной службе будет проявляться через определенные показатели,

к которым относятся положительные и негативные результаты деятельности как курсанта в настоящий момент, так и молодого офицера в будущем. Это и уровень дисциплинированности, и наличие стремления к профессиональному самосовершенствованию и самоутверждению, и степень работоспособности на службе.

Библиографический список

1. Гурьянчик В.Н. Молодежь и выбор профессии: военно-социальный аспект // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 56-59.
2. Карлова Е.Н. Типы мотивации курсантов и их связь с различными показателями отношения к военной профессии // Социологические исследования. 2018. № 7. С. 95-104.
3. Макеева Т.В. Готовность курсантов военного вуза к непрерывному образованию // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 108-111.
4. Подворнов И.А. Военно-профессиональная ориентация учащейся молодежи во взаимодействии военного вуза с образовательными организациями: [дис. ...канд. пед. наук 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования]. Омск, 2017. 209 с.
5. Престиж и доход: какие профессии выбирают россияне? [Электронный ресурс]: // Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9387> (дата обращения 02.09.2019).
6. Суркова И.Ю. «Есть такая профессия Родину защищать»: мотивационные предпочтения выбора карьеры военного [Текст] // Мир России, 2013. № 2. С. 107-125.
7. Фомин А.В. Аксиологические факторы военно-профессионального выбора российской молодежи: [дис. ... к-та соц. наук 22.00.03 – Экономическая социология и демография]. Саратов, 2015. 232 с.

УДК 159.9

Мурафа С.В.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПО РАЗВИТИЮ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье на примере курса «Окружающий мир» УМК «Школа России» представлен методологический анализ содержания заданий учебников с 1 по 4 классы на предмет использования мнемических приемов запоминания. В основе подхода исследования положена теория способностей В.Д.Шадрикова и концепция мнемических способностей Л.В.Черемошкиной.

Ключевые слова: мнемические способности, мнемические приемы запоминания, методологический анализ, учебно-методический комплекс, «Окружающий мир».

Мнемические способности являются неотъемлемой составляющей умственной деятельности. Они уникальны у каждого человека, доминирование качественных показателей мнемических способностей выражаются в успешной учебной деятельности школьника. Они зависят от индивидуальных особенностей личности, но на качественное развитие влияет учебная деятельность на всех этапах обучения. Особая роль в развитие мнемических способностей отводится в период начального школьного обучения. Современный учебно – методический комплекс преподаваемых дисциплин должен способствовать развитию всех психических познавательных процессов, в том числе и мнемических способностей.

Исследование проводилось в рамках теории способностей В.Д.Шадрикова, концепции мнемических способностей Л.В.Черемошкиной и проводимых исследований С.В.Мурафа (с 2006г.) по изучению развития мнемических способностей младших школьников с различным темпом психического развития[1,2,3].

В проведенном нами исследовании (Мурафа С.В., Рябова В.В., 2019г.), целью которого являлся анализ учебно-методического комплекса (УМК) по курсу «Окружающий мир» на предмет использования мнемических приемов запоминания был проведен методологический анализ УМК «Школа России» с 1 по 4 классы.

Учебники линии «Школа России» входят в государственный перечень рекомендованных учебников. Данная линия является самой популярной и распространенной линией учебников в нашей стране, так как разделы и темы учебника составлены таким образом, что учащиеся могут изучать окружающую нас природу комплексно и взаимосвязано со всеми сферами нашей жизни. Она характеризуется наличием разнообразных заданий, которые способствуют увеличению заинтересованности в предмете, повышают мотивацию, а также способствуют развитию мнемических способностей, так как используются различные техники, задания многообразны, что также способствует развитию памяти.

Анализировались все задания УМК, как методического потенциала по развитию мнемических способностей. Проанализировано 2399 задания по УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» с 1-4 классы (таб.1).

Таблица 1

**Количество проанализированных заданий УМК «Школа России»
курса «Окружающий мир» с 1 по 4 классы**

УМК «Школа России»				
1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего заданий
458	561	700	680	2399

Мы пришли к следующим выводам.

В учебнике 1-го класса УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» широко представлен иллюстративный аппарат, что направлено на развитие зрительной памяти учащихся. Именно наглядность так важна в младшем школьном возрасте для запоминания учебного материала. Учебник дополняется и текстовыми элементами, но в меньшем количестве. Основная работа с учебником опирается именно на иллюстративный материал, его анализ и перекодирование.

В учебнике 2-го класса УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» увеличивается текстовый компонент, дополненный красочным иллюстративным материалом. Учащиеся получают большую возможность работать уже с текстом, также присутствует дополнительный текст, который не входит в основную часть параграфа, но служит дополнительным источником для развития кругозора по каждой теме. В начале каждого параграфа можно увидеть возвращение к знаниям 1-ого класса, что способствует развитию долговременной памяти.

В учебниках 3-го класса УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» представлено самое большее количество заданий. Задания становятся сложнее и разнообразнее. С помощью этих заданий (классификация объектов, запись в словарик, описание достопримечательностей по фото и т.д.) более активно включаются в развитие мнемические способности учащихся. Их разнообразие способствует развитию интереса, что благоприятно сказывается на процессе запоминания. Представлено большое количество практических работ, с помощью которых также лучше развиваются мнемические способности, так как личное участие в опытах, проектировании и т.п., то есть практическая деятельность школьников, способствует лучшему запоминанию материала. Также в учебнике представлено много дополнительного текстового материала и познавательных статей – странички для любителей.

Учебники 4-го класса УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» переходят на совершенно другой уровень сложности, так как готовят учащихся к вступлению в среднюю школу. Материал, представленный в учебниках, становится более обоснованным, содержательным, тексты становятся больше, сложнее и написаны научным языком, количество материала также заметно увеличивается.

В таблице 2 представлен количественный анализ классических мнемических приемов запоминания, используемых в курсе «Окружающий мир» УМК «Школа России».

Таблица 2

**Мнемотехнические приемы запоминания, используемые
в курсе «Окружающий мир» УМК «Школа России» (составлена Рябовой В.В.)**

Мнемические приемы	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Общее количество
Группировка	2	5	7	1	15
Классификация	9	13	3	0	25
Опорные пункты	1	1	0	4	6
Мнемический план	5	3	3	10	21
Ассоциации	1	0	0	0	1
Аналогии	9	4	0	0	13
Схематизация	15	19	20	8	62

Достраивание материала	1	5	4	0	10
Структурирование	0	0	0	0	0
Систематизация	0	0	0	0	0
Мнемотехники	1	1	0	0	2
Перекодирование	11	3	7	13	34
Установление последовательностей	2	0	0	0	2

Самое большое разнообразие мнемических приемов запоминания приходится на УМК 1-го и 2-го класса. В этих учебниках представлены все приемы, кроме структурирования и систематизации. В УМК 1-го класса, в сравнении с другими, используется большее разнообразие приемов, что связано с психологическими особенностями возраста учащихся данного класса.

В УМК 3-го и 4-го класса разнообразие мнемических приемов запоминания становится меньше. Задания в каждом параграфе однотипны, что, по нашему мнению, является отрицательной стороной содержания.

Во всех учебниках 1-4 классов прием «схематизация» представлен в большей мере. Также активно применяется прием «перекодирование».

По нашему мнению, нельзя преуменьшать значимость мнемических приемов запоминания в процессе обучения, так как они активно способствуют развитию мнемических способностей и увеличению объема памяти. На уроках необходимо применять разнообразные мнемические приемы, поэтому стоит увеличивать количество этих приемов с каждым классом, возможно, усложняя их.

Вывод: методологический анализ УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» показал, что в учебниках широко используются упражнения для контроля усвоения материала учащимися. Чаще применяются приемы запоминания материала как, «схематизация», «перекодирование» и «мнемический план». Именно эти три приема запоминания используются во всех классах, остальные же мнемические приемы запоминания применяются в тех или иных классах в разном объеме.

Кроме классических мнемических приемов запоминания в УМК используются разнообразные формы работы и деятельности на уроках окружающего мира, что также способствует запоминанию.

Также отметим существенный методический недостаток - упражнения УМК «Школа России» курса «Окружающий мир» характеризуют однотипность и повторяемость при изучении каждой новой темы.

Проведенное исследование показало, что методический материал курса «Окружающий мир» УМК «Школа России» обладает большими потенциальными возможностями в развитии мнемических способностей младших школьников. Полученный экспериментальный материал можно использовать авторам учебников для разработки учебно-методических пособий по работе с младшими школьниками в условиях учебных занятий курса «Окружающий мир». А также в разработке системы упражнений, целью которой является развитие мнемических способностей детей младшего школьного возраста посредством материала курса «Окружающий мир».

Библиографический список

1. Murafa S.V. Phenomenology of the Development of Mnemic Abilities of Junior Schoolchildren/International Conference on the Development of Education in Eurasia (ICDEE 2019): Advances in Social Science, Education and Humanities Research 2019.Т.316 С.120-125. DOI: 10.2991/icdee-19.2019.23
2. Murafa S.V. Mnemonic abilities of primary school children with delayed mental development//Psychology in Russia: State of the Art.2015.Т. 8. №3. С.98-111. DOI: 10.11621/pir.2015.0308
3. Шадриков, В.Д., Черемошкина, Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. Москва: Педагогика,1990.

УДК 376.5

Панищева О.А.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ТАЛАНТЛИВЫХ И ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье дается определение понятию «одаренные дети», рассматривается кате-

гория талантливых и одаренных детей, определяются особенности обучения талантливых и одаренных детей. Также, в статье приводятся исследования зарубежных авторов по этой проблеме, формы работы с талантливыми и одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренные дети, одаренность, способности, обучение талантливых и одаренных детей.

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной, это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

В большом психологическом словаре, одаренные дети - это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность, существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может проявиться одаренность к музыке, затем - к рисованию; вообще одаренность к искусству выступает раньше, чем к наукам. Общепознавательная одаренность может выступить в необычно высоком уровне умственного развития (при прочих равных условиях) и в качественном своеобразии умственной деятельности, для нее характерны увлеченность занятиями и проявления творческих моментов в деятельности [1].

Одаренность ребенка, как и отдельные его способности, не бывает дана от природы в готовом виде. Так, врожденные задатки способностей - только одно из условий очень сложного процесса формирования индивидуально-психологических особенностей, в огромной степени зависящих от окружающей среды, от характера, о признаках одаренности нельзя судить лишь на основании результатов стандартизованных испытаний. Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. При этом ранние проявления одаренности еще не определяют будущих возможностей человека: чрезвычайно трудно предвидеть ход дальнейшего становления одаренности. Выявлению и развитию одаренности у детей содействуют специальные школы, разнообразные кружки и студии, детские технические станции, проведение олимпиад школьников, конкурсов детской художественной самодеятельности [2].

Обучение одаренных, талантливых детей – одно из направлений дифференциации образования, главная цель которого – исследование и поощрение обучения людей с особыми способностями. Учителя, как правило, стремятся к созданию благоприятной среды для достижения максимального успеха в обучении учеников. В отношении талантливых и одаренных учеников эта задача значительно сложнее и требует продумывания, обсуждения и тщательного планирования. Различные теории и стратегии направлены преимущественно на определение содержания обучения учеников в рамках соответствующей образовательной программы. Анализ научных исследований показывает, что наибольшего эффекта в удовлетворении потребностей учеников школа достигает при наличии «обще-школьной политики» на уровне начального звена и «расширенного» школьного подхода на уровне среднего звена, усложняя школьные стандарты обучения для всех учеников. Учителя начальных школ должны позиционировать себя в качестве «талантливых наблюдателей», постоянно выявляя проявления способностей или таланта со стороны учеников [3].

Содержательный компонент категорий «талантливый» и «одаренный» может быть различным. Ученики могут достигать более высоких уровней, чем от них ожидают в одном или более академических предметах: артистические, спортивные, музыкальные и другие таланты. При этом они могут быть одаренными в одной сфере и испытывать трудности в другой; могут быть чрезвычайно способными на одной стадии развития, но не проявлять способностей на более поздних стадиях.

Таланты и способности учеников могут быть выявлены учителями, родителями или другими членами группы или самими учениками, которые нуждаются в предоставлении условий для проявления способностей, умений и потенциала, что может быть для них крайне сложным в раннем возрасте. Ученик средней школы может быть особенно одаренным в одном определенном предмете и ничем не выделяться в других областях. В специализированном предмете ряд выдающихся способностей может быть очень широк [4].

Проанализировав работы Монтгомери и Фримана, можно некоторые выделить особенности, по которым можно определить, талантливых и одаренных детей: память и знания: у них превосходная память; они не только знают, но и умеют использовать информацию; самообразование: они лучше других знают, как проходит процесс обучения, и умеют регулировать свое обучение; быстрота мышления: они отводят больше времени на планирование, но быстрее приходят к реализации планов; решение проблем: они пополняют информацию, выявляют несоответствия, быстрее постигают суть;

гибкость: несмотря на мышление, более организованное, чем у других, они могут видеть и принимать альтернативные решения в обучении и решать проблемы иным способом; любовь к сложности: для стимулирования интереса они стремятся к более сложным играм и заданиям; концентрация: они обладают исключительной способностью концентрировать волю на продолжительный период времени, начиная с раннего возраста; ранняя символическая деятельность: они могут говорить, читать и писать с раннего возраста.

Выявление этих характеристик требует тщательного наблюдения за поведением учеников во время образовательного процесса и тесно связано с примерами, приведенными из вышеуказанных исследований. Ученики, демонстрирующие названные характеристики в процессе своего обучения, нуждаются в иных заданиях, отличающихся от заданий своих сверстников: они должны быть более «стимулирующими» или повышенной сложности [5].

Эйр рассматривает теорию и исследование, как изучающие природу «задачи», приводя цитаты из работ Д. Катца и Л. Выготского. Постановка задачи заставляет учеников работать на уровне, выходящем за рамки их комфортной зоны, но незначительно, настаивая при этом на важности эффективности оценивания уровней актуальных способностей учеников, на основе теории «зоны ближайшего развития» (согласно теории Л. Выготского), которая доказывает, что работа, являющаяся слишком сложной, может показаться мало выполнимой и демотивирующей. Эйр использует эту часть теории в рекомендациях по внесению изменений в учебный план для талантливых учеников, предлагая более высокий уровень мышления, развития умений и решения задач [6].

Мы считаем, что учителя должны предложить усложнение заданий для талантливых и одаренных детей. Речь идет о стратегии вмешательства, одной из характеристик которой является предложение ученикам усложненной программы обучения в классе и вне класса. Усложнение заданий может осуществляться в форме более углубленного обучения, более широких проектов или расширения интеллектуальных задач.

В ситуативном исследовании британских ученых, проведенном в средней школе, участвовали 430 учеников в возрасте от 11 до 18 лет, посетивших местные университеты, научные центры, учебные университетские курсы, принявших участие в национальных научных соревнованиях, прослушавших научные лекции в школах и научных клубах. Выдержки из их анкет и интервью свидетельствуют об удовлетворении, полученном ими от решения усложненной задачи, от предоставленных возможностей активного обучения, от встреч и работы с настоящими учеными и от повышения в итоге их уровня информированности о возможной предстоящей карьере [6, с.38].

Еще одной формой работы с одаренными и талантливыми детьми, является «экстернат», предполагающий быстрое, оперативное освоение учебного плана. Специальное исследование «Экстернат освоения учебного плана для одаренных и талантливых учеников 8–9 лет» показало, что сдача экзаменов по английскому языку и математике на год раньше стала эффективным способом мотивации и развития талантливых и одаренных учеников в школе. Мнения учеников и учителей были зафиксированы для оценивания образовательной программы. Как правило, ученики ценят усложнение задач, более мобильную и организованную работу, но у учителя английского языка возникли сомнения в достаточной их зрелости для работы с отдельными текстами.

Эйр полагает, что школа, разработавшая подход в обучении талантливых и одаренных учеников, может использовать разнообразные варианты моделей или вариант экстерната для всех учеников в школе посредством изменения образовательной программы. Ею адаптирована модель изменения учебного плана от Мейкера и Нильсона на основе внедрения трех изменений: изменения в содержании (включая процесс преподавания и его результат); изменения в используемой методике; изменения контекста обучения.

Эйр приводит цитаты из небольшого исследования, проведенного в начальном звене, которые подтверждают, что учителя могут корректировать свои планы с целью разработки качественно иного содержания работы для талантливых и одаренных учеников в классе. Далее учителя по результатам практической апробации формируют выводы о возможности использования усложненных заданий для более широкой группы учеников, которые могут успешно с ними справиться при наличии дополнительной помощи. Эта стратегия помогает в решении отдельных проблем в процессе выявления талантливых и одаренных учеников [7].

Итак, на сегодняшний день профессиональное образование в Республике Казахстан ориентировано на переход от «знаниевой» к личностно-ориентированной парадигме обучения. Исходя из этого, проведение в среднем звене школы регулярных развивающих занятий, включение учащихся в постоянную поисковую деятельность существенно гуманизирует учебный процесс. Такой подход создает условия для развития у учащихся познавательных интересов, стимулирует стремление ученика к размышлению и поиску, вызывает у него чувство уверенности в своих силах, в возможностях своего

интеллекта. Во время таких занятий у учеников происходит становление и развитие форм самосознания и самоконтроля, исчезает боязнь ошибочных шагов, снижается тревожность и необоснованное беспокойство, тем самым создаются необходимые личностные и интеллектуальные предпосылки для успешного протекания процессов обучения на следующих этапах.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК. - 2008. - 672 с.
2. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник. / Р.С. Немов. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. - 2003. - 352 с.
3. Одаренный ребенок: особенности обучения. / Под ред. Н.Б. Шумаковой. М.: Просвещение. 2006. 239 с.
4. Montgomery D. Gifted and talented children with special education needs/ Double exceptionality. London: David Fulton Publishers, 2003. 211 p.
5. Freeman J. Cultural influences on gifted gender achievement // High ability studies. The journal of the European Council for High Ability. 2004. № 1. P. 7-23.
6. Teaching and Learning Academy (n.d.) Online at <http://www.tla.ac.uk/Pages/Hello.aspx> (accessed on February 19, 2012).
7. Eyre, D., & Lowe, H. (2002). Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School. New York, NY: David Fulton Publishers. January 6, 2017

УДК 371

Пономарева В.С.
Фалетрова О.М.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования учебной мотивации младших школьников средствами дидактических игр на уроках музыки. В статье определяется сущность понятий «учебная мотивация», «дидактическая игра», «познавательный интерес», а также представлен опыт включения музыкальных дидактических игр в урок музыки для формирования учебной мотивации младших школьников. Авторами рассматриваются следующие дидактические игры: музицирование на шумовых инструментах, игра-драматизация (разыгрывание песен) и игры-ритмизации (вокализация песен-потешек, создание ритмических партитур с помощью хлопков, щелчков, щелпков и т.д.).

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, мотив, потребность, интерес, дидактическая игра, музыка.

Инновационные технологии обучения и организационные формы все чаще совершенствуются в современной системе образования. Но не смотря на развитие данных технологий и форм в школах учителя все чаще сталкиваются с нежеланием учеников получать новые знания. Мотивация учеников на развитие и обучение является основной задачей учителя средней общеобразовательной школы. Необходимость изменения способов и средств обучения обуславливается необходимостью овладения школьником новыми знаниями и способами умственной деятельности во время учебного процесса. Шаблонность и однотипность учебного процесса негативно сказываются на интересе учеников к обучению, делают его бесперспективным и скучным. Поэтому необходимо еще в начальной школе постараться сделать процесс обучения интересным и увлекательным. Дидактическая игра - это способ повысить мотивацию учеников и их желание получать новые знания.

Многими специалистами и учёными уделялось внимание вопросам мотивации учения школьников. В отечественной педагогике в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. разработаны общепедагогические положения формирования мотивации учения школьников в качестве неотъемлемого компонента всестороннего развития личности. Теоретические вопросы строения и развития

мотивационной сферы личности представлены в работах психологов Л.И. Божович [1, с.27], А.Н. Леонтьева [6, с.19] и других.

Раскрывая содержание понятия «мотивация», как одного из важнейших компонентов педагогической деятельности, мы выяснили, что этот термин понимается как «совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения» [5]. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Это общее название для процессов, методов и средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования.

Ведущими мотивами учебной деятельности могут быть внешние и внутренние мотивы. В процессе обучения педагогу нужно стремиться к тому, чтобы у школьников формировались внутренние мотивы, поскольку они являются наиболее приоритетными. Это интерес к процессу и результату деятельности, стремление к развитию личностных качеств и способностей.

Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений – потребностей. А.Н. Леонтьев рассматривал потребности как субъективные явления, побуждающие к деятельности и представляющие собой отражение нужды организма в чем-либо. По его классификации потребность в обучении относится к информационной группе потребностей. Здесь стоит отметить широкую направленность активности ученика, психическое состояние, создание предпосылок к учебной деятельности. Еще одной важной формой проявления познавательной потребности является интерес. Устойчивость интереса выражается в длительности его сохранения и интенсивности. Пробуждение и сохранение интереса у учащихся в учебно-воспитательном процессе способствует его гуманизации и продуктивности.

Выделяют 5 уровней учебной мотивации (по Н.Г. Лускановой): высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования, добросовестны и ответственны; хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой; положительное отношение к школе, но школа привлекает внеучебными сторонами. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, однако познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени; низкая школьная мотивация. Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе; негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети обычно не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессивность, отказываться выполнить те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно – психического здоровья.

К.Д. Ушинский отмечал: «Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным – вот задача первоначального обучения» [8, с. 259]. Обучение в форме игры может и должно быть интересным, занимательным, но никогда – развлекающим. Ш.А. Амонашвили придерживался одинакового мнения по данному вопросу и утверждал, что отличительной чертой игры от других видов деятельности является то, что она имеет мотив сама по себе, т. е. она словно не нуждается в мотивации. Это форма деятельности, которая помогает ему приобрести все необходимые качества и развить себя.

В школе развитие у учащихся положительной устойчивой мотивации, которая побуждала бы их к упорной, систематической учебной работе, можно организовать с помощью использования на уроке музыки дидактических игр. Особую роль Е.Д. Критская, Д.Б. Кабалецкий [3, с. 13], Д.Б. Эльконин [9, с. 97], Е.В. Карпова [4, с. 174] отводят дидактической игре как средству формирования учебной мотивации младших школьников, так как она позволяет каждому ученику активизировать познавательную деятельность в процессе обучения, проявить активность и творчество. Чтобы сформировать учебную мотивацию младших школьников, мы включили в программу уроков музыки следующие педагогические условия: осуществление отбора дидактических игр, способствующих развитию интереса к музыке, в том числе музицирование на шумовых инструментах, игра-драматизация (разыгрывание сюжетных детских песен) и игры-ритмизации (мелодекламация песен-потешек, создание ритмических партитур с помощью хлопков, щелчков, щлепков и т.д.); создание благоприятной среды для положительных переживаний успеха и положительного отношения к учению.

Для реализации педагогических условий мы провели констатирующий эксперимент на основе методики «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Первичный замер показал, что из 24 испытуемых высоким уровнем учебной мотивации обладает 7 учащихся (30%), средним – 6 (25%).

Важно заметить, что на данном этапе в тестируемом классе почти половина учащихся имеет низкий уровень учебной мотивации – 11 (45%). Это доказывает, что познавательная активность недостаточно развита.

В ходе формирующего эксперимента была проведена серия уроков музыки с использованием дидактических игр, в том числе, музицирование на шумовых инструментах, игра-драматизация (разыгрывание сюжетных детских песен) и игры-ритмизации (мелодекламация песен-потешек, создание ритмических партитур с помощью хлопков, щелчков, щлепков и т.д.);

Изучив школьную рабочую программу по предмету «Музыка» Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, мы выяснили, что виды музыкальной деятельности на уроках музыки разнообразны и направлены на реализацию принципов развивающего обучения в музыкальном образовании. Если применять игровые формы на уроках, то они будут восприниматься детьми с радостью в силу того, что отвечают возрастному стремлению ребенка к игре. В основу их педагог обычно вкладывает привлекательные задачи и действия, характерные для самостоятельных детских игр.

После проведенной работы, нами была проведена вторичная диагностика уровня учебной мотивации младших школьников. Результаты анкетирования показали, что работа прошла успешно, и теперь 14 человек (58%) имеют высокий уровень сформированности учебной мотивации, 6 человек (25%) – средний и 4 (17%) – низкий. Динамика развития подтвердилась и в самом процессе работы: дети стали более усидчивы, увлечены, стремятся овладеть новыми знаниями, навыками, умениями, у них сформированы самостоятельность, внимательность, инициативность в обучении.

Таким образом, анализ результатов по формированию учебной мотивации младших школьников средствами дидактических игр показал, что они сочетают в себе практически все главные цели и задачи школьной программы по предмету «Музыка», поэтому уместно включать в план урока элементы такой деятельности. Использование дидактических игр и упражнений на уроках способствует развитию познавательных интересов, мыслительных процессов и положительной мотивации к обучению школьников. Правильно построенный учебный процесс в сочетании с применением необходимых педагогических условий обеспечат хороший результат совместной работы детей и учителя музыки.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972. — 53 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.
3. Кабалецкий, Д.Б. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1-8 классы. Под руководством Д.Б. Кабалецкого М.: «Просвещение», 2004. – 225 стр.
4. Карпова, Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: Монография / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с. - 35,3. п.л.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005 - Режим доступа: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/1989/Мотивация
6. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: 1971. – 40 с.
7. Образцова, Т.Н. Музыкальные игры для детей. М.: Лада, 2005. — 160 с.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин –М.: 2013. –228 с.

УДК 159.9+316.6

Серафимович И.В.
Баранова Ю.Г.
Куликова С.Ю.
Иванова Е.А.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧИТЕЛЯМИ И РОДИТЕЛЯМИ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье обозначена важность психологического сопровождения различных участников образовательного процесса для развития проявлений одаренности у учеников. Представлен сравнительный анализ экспертных оценок педагогов и родителей в отношении потенциальной одаренности обучающихся начальной школы. Выявлены отличия в оценке видов одаренности и критериев одаренности, наблюдаемых у ребенка. Показана необходимость создания в рамках образовательного учреждения единой базы потенциально и актуально одаренных детей. Подчеркивается важность консолидации усилий различных участников образовательного процесса для построения индивидуальных траекторий одаренных учащихся.

Ключевые слова: потенциальная и актуальная одаренность, экспертная оценка, социально-психологическое сопровождение, психологическая служба образовательного учреждения.

Реализация современных направлений развития российской экономики и политики требуют подготовки грамотных, талантливых, одаренных кадров. Именно подрастающее поколение составит основу кадров, необходимых для появления лидирующих позиций в различных сферах. При этом важным условием для развития креативной личности, ответственной за свои поступки и занимающей активную жизненную позицию, готовой к саморазвитию является создание соответствующей среды и условий для развития тех или иных ресурсов личности, проявлений актуальной и потенциальной одаренности. Исследования таких ученых как Б.Г. Ананьев, Д.Б.Богоявленская, Л.С. Выготский, Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, А.И. Савенков, А.Э. Симановский, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков внесли вклад в формирование целостного подхода к одаренности.

В школе № 58 г. Ярославля несколько лет назад была поставлена приоритетная задача работы с одаренными и талантливыми детьми, как важнейшее направление для учреждения с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла. Разрабатывая направления по выявлению и сопровождению потенциально одаренных учащихся, мы обнаружили ряд проблемных зон: во-первых, зачастую имеющийся диагностический инструментарий по выявлению одаренности является не отвечающим современным требованиям и морально устаревшим, а так же очень трудоемким и не всегда реально осуществимым в практике школьной действительности; во-вторых, имеется не проработанность на методологическом уровне единообразных диагностических критериев актуальной и потенциальной одаренности, что влечет за собой слабую согласованность в представлениях о видах одаренности у различных участников образовательного процесса. О данных проблемных зонах и способах их разрешения мы частично писали в предыдущих публикациях [3]. Кроме того, мы понимаем, что выявление на ранних этапах и дальнейшее развитие актуальной и потенциальной одаренности обучающихся, позволяет не только развивать потенциал обучающихся, но и грамотно выстраивать работу педагогического коллектива и интегрировать усилия родительского и педагогического сообществ, мнения которых в отношении вышеуказанного феномена, как показывает практика, могут не всегда совпадать.

Цель нашего исследования – сделать сравнительный анализ экспертной оценки потенциальной одаренности детей родителями и педагогами в начальной школе. *Выборка:* всего в исследовании приняли участие 414 человек: 202 обучающихся первых и третьих классов в равных пропорциях, 202 родителя и 10 педагогов. Каждый родитель оценивал своего ребенка, педагоги оценивали класс в целом. *Методы:* для реализации поставленной цели нами был предложен метод экспертных оценок проявлений и видов детской одаренности, которая, конечно, не претендуя на всю полноту, дает возможность получить данные для анализа ситуации в школе и выработки комплексного взгляда на имеющейся ресурс развития ребенка для построения индивидуальной траектории. Оценка производилась по пятибалльной шкале от отсутствия данного параметра до постоянно проявляющегося.

В качестве видов одаренности использовались такие как интеллектуальная, творческая, академическая, художественная, музыкальная, литературная, артистическая, техническая, лидерская, спортивная (Д. Хаан, М. Кафф в модификации А.И. Савенкова). Для оценки проявлений одаренности использовались следующие характеристики: познавательные, мотивационные, лидерские, творческие характеристики (Дж. Рензулли, адаптация Л.В. Попова). Также мы добавили такие характеристики одаренных обучающихся как практико-деятельностные. Учитывая необходимость достижения в процесс обучения предметных, метапредметных и личностных результатов, мы проанализировали характеристики личностных результатов, которые могут проявляться в шести группах в области познания, в области взаимодействия с другими людьми, в области социального поведения, в области здорового образа жизни и безопасности поведения, в духовно-нравственной сфере, в области самоопределения

[2] и выделили обобщенные признаки. Эти признаки личностных преобразований (результатов) выражаются в частности в том, что ученик проявляет ответственность, самостоятельность, делает то, что обещает и старается выполнить хорошо. Способен работать в различных условиях: в группе, со взрослыми, сверстниками, детьми старше или младше. Умеет сам организовать свою деятельность, в процессе работы активен и самостоятелен, способен на анализ причин своих успехов и неудач, самокритику, исправляет ошибки и учится на них.

Для сравнения экспертной оценки родителей и учителей обучающихся, был использован Т-критерий Стьюдента. Установлено, что в первом классе средние оценки педагогов значимо выше, чем средние оценки родителей по следующим видам одаренности: академическая ($t=2,921$, при $p \leq 0,01$), литературная ($t=1,895$, при $p \leq 0,1$). А средние оценки родителей значимо выше, чем средние оценки педагогов по следующим видам одаренности: интеллектуальная ($t=-4,884$, при $p \leq 0,01$), творческая ($t=-7,070$, при $p \leq 0,01$), музыкальная ($t=-1,908$, при $p \leq 0,1$), артистическая ($t=-1,976$, при $p \leq 0,1$), спортивная ($t=-2,224$, при $p \leq 0,05$); и по следующим характеристикам: познавательные ($t=-4,789$, при $p \leq 0,01$), творческие ($t=-3,645$, при $p \leq 0,01$).

В третьем классе средние оценки педагогов значимо выше, чем средние оценки родителей только по мотивационным характеристикам проявления одаренности ($t=2,995$, при $p \leq 0,01$). А средние оценки родителей значимо выше, чем средние оценки педагогов по следующим видам одаренности: интеллектуальная ($t=-4,413$, при $p \leq 0,01$), творческая ($t=-3,492$, при $p \leq 0,01$), артистическая ($t=-2,683$, при $p \leq 0,01$), техническая ($t=-2,935$, при $p \leq 0,01$), лидерская ($t=-4,906$, при $p \leq 0,01$), спортивная ($t=-2,844$, при $p \leq 0,01$); и по следующим характеристикам: познавательные ($t=-2,723$, при $p \leq 0,01$), лидерские ($t=-2,591$, при $p \leq 0,05$), творческие ($t=-3,883$, при $p \leq 0,01$).

Из нашего исследования видно, что родители в целом потенциальную одаренность своего ребенка по большинству критериев оценивают выше, чем педагоги. Это может быть связано с различными причинами, в частности, педагог, имея для сравнения в классе несколько детей сходного возраста, представляет более адекватную картину, родители чаще, чем педагоги, видят и оценивают своего ребенка, наблюдая за его поведением и способностями безотносительно других детей.

Установленный нами факт, что и в первых и в третьих классах педагоги значимо ниже оценивают творческие способности, согласуется с аналогичными данными, полученными Т.В. Ларионовой, А.М. Волгиной [1]. На основании теоретического анализа и эмпирических данных авторы говорят о том, что дети с творческой направленностью широко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые вызывают отнюдь не положительные эмоции у учителей и окружающих людей: отсутствие внимания к условностям и авторитетам; большая независимость в суждениях; тонкое чувство юмора; отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы; яркий темперамент. Аналогичные данные о попадании творческих детей в разряд «трудных» есть в исследовании С.С.Фролова [3]. Как считает автор, повышенная независимость детей в суждениях, частое пренебрежение условностями и авторитетами нередко создают у учителей при работе с такими учениками большие проблемы. На наш взгляд — это может служить объяснением полученных нами фактов. Кроме того, ссылаясь на мнение В.Д. Шадрикова [4], о том, что отечественный и зарубежный опыт в системе общего массового среднего образования, предполагающий стандартные программы не дает возможности творчески одаренным детям выразить себя и творческая одаренность с большим трудом обнаруживается в школьной практике, можно объяснить значимые отличия в сторону более высокой оценки видов одаренности родителями по сравнению с педагогами.

Выводы. Установлено, что в начальной школе в целом, родители более высоко оценивают признаки потенциальной одаренности, по сравнению с педагогами. Расширяется у родителей спектр оценки признаков и проявления потенциальной одаренности к третьему классу.

Идея создания единой базы данных строится на соблюдении вопросов преемственности и сохранения потенциала учащихся при переходе на новую ступень обучения, выборе профиля обучения, улучшения адаптации. На сегодняшний день база данных существует в различном объеме и на нескольких ресурсах: на сайте учреждения, в формате стендовой презентация, в Локальной сети школы «Учитель» и «Администрация».

При создании условий для развития потенциальной одаренности обучающихся апробируются несколько траекторий индивидуальных образовательных маршрутов. В частности, индивидуальное сопровождение учащихся в проектной и научно-исследовательской деятельности (личный образовательный проект), индивидуальный образовательный маршрут в предмете (углубленное изучение предметов), сопровождение учащихся в выборе вариативности и оптимальности занятий в рамках внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Ларионова Т.В., А.М. Волгина А.М. Виды одаренности детей и критерии ее выявления // Гаудеамус scholar - 2008. выпуск № 13. Том 1. <http://cyberleninka.ru/article/n/vidy-odarennosti-detey-i-kriterii-ee-vyuavleniya>, свободный – загл. с экрана (Дата обращения 10.02.2016).
2. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование: издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС начального общего образования второго поколения. Методические рекомендации / Авт.-сост. Ансимова Н.П., Большакова О.В., Кашеева О.Н., Кузнецова И.В., Рукавишников Н.Г., Серафимович И.В., Хахунова М.Н.; под общ. ред. Ансимовой Н.П., Кузнецовой И.В. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. 107 с.
3. Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю. К вопросу об особенностях социально-психологического сопровождения процессов формирования и развития личностных результатов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Том 5. № 2(15) С.262-268.
4. Фролов С.С. Проблемы определения и развития творческой одаренности // Вестник Астраханского государственного технического университета scholar – 2004. выпуск №3 - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-opredeleniya-i-razvitiya-tvorcheskoy-odarennosti>, свободный – загл. с экрана (Дата обращения 12.02.2016).
5. Шадриков В. Д. Способности человека // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с.

УДК 159.922.72

Симановский А.Э.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ: ОПАСНОСТЬ ДЕГРАДАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования клипового мышления у детей и опасности, которые несет обучение, построенное на основе наглядно-образном представлении учебного материала. Показаны причины возникновения предрассудков и эмоционально-организованного поведения у детей и подростков. Предлагается использовать сценарные формы структурирования учебного материала для того, чтобы в сознании детей актуализировать логические, объективные причинно-следственные связи между явлениями окружающего мира. В статье приводится пример сказки для детей дошкольного возраста в которая позволяет осознать связь между эмоциональным поведением и его возможными негативными последствиями.

Ключевые слова: клиповое мышление, сценарные формы организации сознания, опасности наглядно-образного представления учебной информации, профилактика эмоционально-организованных сценариев поведения.

О возможности существования разумной жизни без участия логического мышления писали уже в начале XX века этнопсихологи (Л. Леви-Брюс, А.Р. Лурия), которые после исследования мышления первобытных народов выделили так называемое "первобытное мышление", которое включало умозаключения "от частного к частному". Впоследствии выяснилось что подобная форма мышления существует и у всех "культурных" современных людей, к которой просто добавляется способность мыслить логически, то есть переходить от общего к частному и от "частного к общему"[3].

Во второй половине XX века в когнитивной психологии было выделено два принципиально разных способа структурировать информацию об окружающем мире: в форме "фреймов" и "скриптов"[1; 2; 6; 12; 13 и др.] "Фреймы" - это когнитивные структуры основанные вокруг концептов (основных понятий) и организованные по пропозиционному принципу (как система оппозиций) с выделением существенных свойств и отношений. Таким образом, фреймы являются опорой для логических умозаключений и с их помощью выделяются причинно-следственные связи. "Скрипты" - это сценарии, которые описывают последовательность событий и поведения, они конвенциональны, то есть

формируются на основе общепринятых представлений. Если человека спрашивают как нужно действовать в той или иной ситуации - он обращается к "макросценариям", которые были сформированы в процессе воспитания и апеллирует к опыту человечества [1; 4; 7].

В современном обществе культурологи, психологи и философы говорят о феномене "клипового мышления и сознания" у молодых людей. Как известно, слово "clip" в переводе с английского - "отсечение; вырезка (из газеты); отрывок (из фильма), нарезка". Клиповость сознания, таким образом, означает мышление визуальными образами, слабо связанными между собой. Впервые данный феномен был описан американским философом, автором концепции пост индустриального общества Э. Тоффлером [10; 11]. Он связал клиповость сознания современного человека с особенностями вещания средств массовой информации (радио и телевидения). Э. Тоффлер пишет: " Вместо получения пространных, соотносящихся друг с другом "полос" идей, собранных и систематизированных, нас все больше пичкают короткими модульными вспышками информации - рекламой, командами, теориями обрывками новостей, какими-то обрезанными, усеченными кусочками, не укладывающимися в наши прежние ментальные ячейки [10, с.124]. Отсюда вытекает, что люди не получают готовую ментальную модель реальности, они должны постоянно её формировать и переформировывать. Между ментальными образами возникают разрывы, которые могут заполняться эмоциональными, мифологическими и религиозно-мистическими связями. Эти связи имеют внелогическую природу и напоминают первобытные (трансдуктивные) способы рассуждений. Например, самый простой вариант трактовки связей между наблюдаемыми событиями это: "после этого, значит по причине этого". Это обычный путь формирования суеверий"если дорогу перебежала черная кошка - быть беде". Необходимость реконструировать истинные причинно-следственные связи между наблюдаемыми явлениями повышает умственную нагрузку человека и предъявляет дополнительные требования к таким личностным качествам как самостоятельность и активность.

Традиционно в культуре преодоление трансдуктивных способов рассуждения и замена их на логические взаимосвязи происходила начиная с со старшего дошкольного возраста с усвоения культурно- организованных сценариев (скриптов) в процессе специально-организованного обучения. Наличие таких сценариев описали этнографы, психологи и лингвисты, изучающие социализацию молодого поколения у народов, ведущих традиционный образ жизни. В частности, на основе анализа мышления коренных жителей Сахалинской области нивхов было показано, что лёгкая степень умственной отсталости может быть вызвана когнитивными искажениями, вызванными отсутствием раннего опыта наблюдения над родной природой (до 6 лет), незнанием национальной веры и отсутствием интереса к родному языку[8; 9]. Знание народных верований гармонизирует когнитивную и эмоциональную сферы, сохраняя баланс и регулируя поведение человека (давая нравственно-этическую основу для регуляции поведения и деятельности). Незнание народных верований, атеистический настрой, отсутствие опыта интерпретации природных событий при восприятии образов реальности вызывает ситуацию неопределенности, нарастание тоскливо-апатическое эмоциональное состояние, нарастанием состояния дезадаптации и психо-соматических заболеваний. Отсюда авторы делают вывод, что переход с современным научным представлениям, основанным на логических знаниях, должен происходить постепенно, с опорой на этнокультурные представления и верования и включать следующие стадии развития мифологических представлений:

1. Природная стадия (фетишизм, по А.Ф. Лосеву), с 1 года до 5 лет.
2. Сказочно-анимистическая стадия, которая включает природно-анимистическую и героическую - с 2 лет до 5 лет.
3. Надэтнически-религиозная стадия - 7-8 лет (преобладание этноинтегрирующих признаков - христианская вера, заповеди Закона Божьева - сплывающих этнос).
4. Стадия Просвещения - с 7 до 9 лет (преобладание этнодифференцирующих признаков - атеизм, разделяющих этнос).
5. Стадия этнической маргинальности (этнодифференцирующие признаки разделяющих этнос) старше 9 лет.

В современном образовании учителя и преподаватели все чаще прибегают к наглядно-образному представлению учебной информации. Презентации и иллюстративные видео ролики представляют, как правило ключевые точки содержания учебной информации. В условиях дефицита культурных сценариев, позволяющих соединить элементы клипа такая подача информации представляет серьезную опасность: она образно говоря "консервирует" эмоциональную организацию сознания не позволяя развиваться логическим, причинно-следственным структурам. Это приводит к появлению индивидуально-центрированных сценариев, не учитывающих объективные (внеличностные) причинно-следственные связи.

Нередко субъект не пытается выстроить осмысленный сценарий, оставаясь в состоянии "не

понимания", временной или постоянной дезадаптации. В этом случае процесс мышления блокируется, заменяясь субъективно-эмоциональными оценками ситуации (типа: "Этого мне не понять", "Это выше моего разума"). Пример замены "культурного" сценария на эмоционально организованный и центрированный на себе сценарий демонстрирует Ю.М.Кузнецова. На одном из форумов в сети появилось обращение: "Нужна помощь! Я купил квартиру и стал жить отдельно от родителей. Так вот, уже через месяц пришел счет за ЖКХ. Я его оплатил, а мне теперь шлют новые каждый месяц. Что я не так сделал? Может, не стоило первый раз оплачивать, а то они подумали, что я лох?"[5].

Преодоления опасностей "клипового" мышления" мы видим в насыщении содержания обучения сценариями (скриптами), основанными на логических взаимосвязях и учитывающих стадии развития мифологического сознания.. Они должны выводить человека во внеличностную плоскость рассуждений, заставляя учитывать причинно-следственные связи между явлениями. Примером может служить сказка для дошкольников, написанная автором статьи на основе сказки Екатерины Савельевой (сказочно-анимистическая стадия): "В одной далекой стране жил-был Слонок. И однажды, рано утром, когда слоник сладко спал его вдруг разбудили громкие крики птиц. Слоник страшно рассердился и бросился на деревья, на которых сидели птицы. Он упирался в деревья лбом или боком и валил их и ломал одно за другим. Птицы давно улетели, а Слоненок все валил и ломал деревья. Наконец все деревья в роще были повалены или сломаны- Слоненок успокоился. А тем временем солнце поднималось все выше и выше, становилось все жарче. Слоненок вдруг понял, что теперь ему не спрятаться в тени деревьев, как он обычно делал в жаркий полдень. Он очень загрустил, и начал жалеть, что не смог сдержать свой гнев. Он ходил среди поваленных деревьев и плакал."

В данной сказке эмоционально организованное поведение оказалось губительным для окружения главного героя и в конечном итоге и самого героя. Переживание того, что чего уже не вернуть заставляет ребенка думать о последствиях своих действий и поступков, то есть побудить следовать логике объективных причинно-следственных связей.

Библиографический список

1. Гончаренко, В. В. Фреймы для распознавания смысла текста / В. В. Гончаренко, Е. А. Шингарева ; Отв. ред. Р. Г. Пиотровский. - Кишинев : Штиинца, 1984. - 198 с
2. Дейк Т. А. ван. Принципы критического анализа дискурса // Перевод и лингвистика текста. — М., 1994. — С. 169—217
3. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М.: Прогресс, 1977.- 264 с.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. — М., 1996.- с.181-182
5. Кузнецова, Ю.М. Сценарный подход к анализу текстов // Труды ИСА РАН. Том 68. 1/2018,- с. 31-39
6. Минский, М. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ., под ред. Ф.М.Кулакова. – М.: Энергия, 1979. – 151с.
7. Романов А. А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. — М., 1988.-181 с.
8. Сухарев А.В. Этнофункциональный анализ психической адаптированности коренных народов Камчатского края – чукчей, коряков и русских камчадалов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 36–50
9. Сухарев А.В., Панкова С.Ю., Соснин В.А., Чулисова А.П. Роль этнофункциональных параметров в психологической адаптации коренных народов Сахалинской области (на примере нивхов) // Пространство и Время. 2015. № 1–2 (19–20). С. 279–289
10. Тоффлер, Э. Третья волна: ООО Фирма "Издательство АСТ.М. 2010,- 331 с.
11. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ.- М.: АСТ, 2002. - 57 с.
12. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press 1986, p.10-115
13. Johnson-Laird, P. N. Mental Models. Chap. 11. Procedural semantics and the psychology of meaning. London et al.: Cambridge University Press, 1983

УДК 376.112.4

Ставропольский Ю.В.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЯПОНИИ И РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

Аннотация. В современной Японии требуется переменить общественное мнение в отношении специального образования для одарённых детей, поскольку в остальном мире существование специального образования для одарённых детей никаких тревог не вызывает. Республике Корея потребовалось всего одно десятилетие для того, чтобы создать практическую и жизнеспособную систему образования для одарённых детей, которая сегодня включает в себя специальные школы на уровне старших классов, программы развития во внеурочное время в начальных и средних классах, а также финансируемые государством учреждения университетского уровня.

Ключевые слова: интеллект, образование, система, одарённый, школа, программа, исследования, Япония, Корея.

Одарёнными детьми называют таких детей, которые обладают выдающимися способностями, высокой успеваемостью, и, для того, чтобы реализовать себя, нуждаются в дифференцированных образовательных программах, помимо обычных школьных программ [1, р. 1213]. Во многих развитых странах уже созданы образовательные учреждения, специализирующиеся на воспитании одаренных и талантливых детей. Одарённым детям действительно необходимо особое образование, потому что ребёнок, имеющий коэффициент интеллекта 140, способен проделать всю умственную работу, предусмотренную программой обучения в начальной школе, в течение половины отводимого учебного времени, а ребёнок, имеющий коэффициент интеллекта 170, способен проделать её за четверть отведённого времени, при этом, достигая более высоких учебных отметок [2, р. 469]. Речь идёт о том, что одарённые дети могут тратить по крайней мере половину своего школьного времени на занятия другими видами деятельности. Следуя данным курсом, некоторые японские учебные заведения разрешают приём абитуриентов моложе обычного возраста. В частности, такого рода средняя школа действует в Канагаве [3, р. 113]. Некоторые японские средние школы для одарённых детей именуется суперанглийскими либо супернаучными.

К сожалению, японские программы обучения и развития одарённых детей функционируют лишь на учебно-образовательном уровне, превышающем уровень средней школы, в силу убеждения в том, что все дети должны получать равноценное образование. На самом деле данная норма обделяет одарённых детей, лишая их равноценного доступа к образованию, ибо должна существовать возможность, позволяющая бросить вызов тривиальному и заурядному. Отмеченная проблемы коренится в непоколебимой убеждённости японцев в том, что, поскольку всеобщее обязательное образование осуществляется на основе налоговых поступлений, значит, нецелесообразно тратить большие суммы денег на горстку одарённых детей. Истоки данной убеждённости происходят из опасения того, что поощрение особого образования снова ввергнет страну в феодальные отношения, существовавшие в Японии в эпоху Эдо с 1603 по 1868 гг.

В современной Японии требуется переменить общественное мнение в отношении специального образования для одарённых детей, поскольку в остальном мире существование специального образования для одарённых детей никаких тревог не вызывает. В Японии же научные исследования одарённости и способностей прекратились ещё в 1970е гг. Ускоренное образование разрешено ограниченному числу абитуриентов и магистрантов университетов, не более того.

Показательно сравнение с системой образования для одарённых детей, которая начала складываться в Республике Корея с 1980х гг. Непосредственным стимулом к её оформлению послужили в 1997 году потрясения, инициированные МВФ. До 1997 года необходимость в создании системы образования для одарённых детей получила признание, однако, по причине того, что корейская культура отличается сильной тенденцией к эгалитарности, дальше признания тогда дело не пошло. Под влиянием кризиса 1997 года, корейское правительство выступило с законом о равенстве в области образования для младшей и средней школы, ибо в стране создалась благоприятная ситуация, обусловленная тем, что последовавшая за экономическим кризисом девальвация национальной валюты решительным образом изменила отношение граждан Республики Корея к систематическому образованию одарённых детей. В прессе появились утверждения относительно того, что одарённые дети – главнейшее сокровище нации.

Республике Корея потребовалось всего одно десятилетие для того, чтобы создать практическую и жизнеспособную систему образования для одарённых детей, которая сегодня включает в себя специальные школы на уровне старших классов, программы развития во внеурочное время в начальных и средних классах, а также финансируемые государством учреждения университетского уровня. Все они находятся в ведении администраций провинций, поэтому вправе проводить вступительные испытания, которые каждое учебное заведение устанавливает по собственному усмотрению. Условия

поступления предусматривают [4, р. 276], во-первых, нахождение в составе верхнего одного процента по успеваемости на протяжении последних двух лет, во-вторых, успешную сдачу специальных вступительных экзаменов по математике и естествознанию, в-третьих, хорошее физическое состояние здоровья. В количественном отношении, в специальные учебные заведения для одарённых корейских детей принимаются менее десяти процентов претендентов, которые обучались в специальных классах для одарённых учащихся. Данный показатель свидетельствует о том, насколько престижны эти учреждения. Успешное окончание учёбы в подобных учреждениях позволяет на приоритетных основаниях поступать в государственные вузы, прежде всего, в Сеульский университет и в Корейский институт передовых технологий [5, р. 166].

На пути внедрения систематического образования для одарённых детей, Японии предстоит решить ряд проблем. Во-первых, требуется изменить общественное мнение по поводу систематического образования одарённых детей. В Республике Корея изменению общественных настроений способствовал экономический кризис. Во-вторых, необходимо создать систему психологического консультирования, ориентированную на акселерацию умственного развития. В-третьих, нельзя допустить превращения специальных школ для одарённых учеников в заурядные престижные школы. Имеются признаки того, что подобная трансформация [6, р. 13] происходит в Республике Корея.

Библиографический список

1. Basister M. P., Kawai N. Japan's educational practices for mathematically gifted students // *International Journal of Inclusive Education*, 2018. Volume 22. Issue 11. P. 1213 – 1241.
2. Sumida M., Ohashi A. Chemistry Education for Gifted Learners // *Chemistry Education: Best Practices, Opportunities and Trends*. New York: Wiley, 2015. P. 469 – 488.
3. Tsujimoto M., Yamasaki Y. *The History of Education in Japan (1600 – 2000)*. New York: Routledge, 2018. 176 p.
4. Vialle W., Ziegler A. Gifted education in modern Asia: Analyses from a systemic perspective // *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects*. Charlotte: Information Age Publishing, 2016. P. 273 – 291.
5. Vialle W. The 'Tiger Mother' factor: Curriculum, schooling and mentoring of Asian students in an Australian context // *Exceptionality in East Asia*. Abingdon: Routledge, 2013. P. 147 – 166.
6. Ziegler A., Vialle W., Wimmer B. The Actiotope Model of Giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions // *Exceptionality in East-Asia: Explorations in the Actiotope model of giftedness*. London: Routledge, 2013. P. 1 – 17.

УДК 159.9

Суворова Г.А.
Александрова Н.А.

ОБЩИЕ СПОСОБНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК 7-8 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты анализа общих способностей у мальчиков и девочек 7-8 лет с задержкой психического развития (ЗПР). Достоверных различий в продуктивности общих способностях мальчиков и девочек 7-8 лет с ЗПР не установлено. Выявлено, что развитие перцептивных, attentionных, мнемических способностей у детей с ЗПР проходит более слабо, чем развитие мыслительных способностей.

Ключевые слова: развитие, общие способности, задержка психического развития, attentionные способности, перцептивные способности, мнемические способности, мыслительные способности.

С каждым годом в школах и детских садах становится все больше детей, которые имеют проблемы как в физическом, так и в психологическом развитии. Все больше становится детей с различными диагнозами, в том числе и с ЗПР- задержкой психического развития. По данным С.В. Мурафы, в настоящее время количество детей в начальной школе с задержкой психического развития составляет 25-30% и наблюдается тенденция к постоянному росту детей с отклонениями в нейропсихиче-

ском развитии [10]. Отечественные ученые рассматривают закономерности нормального и нарушенного развития в единстве (Б.Г.Ананьев, Б.В.Зейгарник, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Л.С.Цветкова, К.С.Лебединская, И.И.Мамайчук, В.И.Лубовский, Г.Е.Сухарева и др. [1-10, 12-13].

Термин «задержка психического развития» или сокращенно ЗПР был введен в 1959 году советским психиатром и основоположницей отечественной детской психиатрии Г.Е. Сухаревой. Она объясняет термин ЗПР как «замедление нормального темпа психического развития, значительно отличающегося от возрастной нормы, личностная незрелость»[12]. Мастюкова Е.М. утверждает, что особенностью задержки психического развития является неравномерность нарушений различных психических функций [9]. В.Д. Шадриков считает, что способности являются свойствами функциональных систем, которые имеют индивидуальную меру выраженности и обеспечивают легкость вхождения в деятельность и продуктивность этой деятельности, что человек от рождения наделен общими способностями. [14]. Ученый отмечает, что «Функциональные системы, реализующие процессы восприятия, памяти и действия (движения), определяют частные (специфические) способности. Они же отвечают за организацию опыта субъекта.»[14, с.392]. Иными словами под общими способностями человека подразумеваются те способности, которые проявляются во всех видах человеческой деятельности. Отсюда следует, что без общих способностей ни один человек не смог бы приобрести специальных способностей. В.Д. Шадриков отмечает, что развитие способностей – это не только освоение предъявляемых извне знаний – понятийных обобщений и способов действий или же операций, но и создание критериев для их освоения и применения. Это и является процессом освоения управлением собственными способностями. Он конкретизирует, что развитие способностей - это, в первую очередь, развитие психических функций. Ученый пишет, что развитие способностей идет, в первую очередь, за счет интеллектуализации основных психических функций. Интеллектуализация же способностей будет проявляться в вовлечении умственных операций в протекание ведущих психических функций: восприятие, память, воображение, представление [14]. Общие способности есть у всех, в том числе и у детей с ЗПР.

Цель исследования: сравнительный анализ развития общих способностей у мальчиков и девочек 7-8 лет с ЗПР. Объект исследования – общие способности детей 7-8 лет с ЗПР. Предмет исследования: общие способности у мальчиков и девочек 7-8 лет с ЗПР. Гипотеза исследования: развитие общих способностей у мальчиков и девочек 7-8 лет с ЗПР не зависит от половой принадлежности.

Теоретико-методологическая основой исследования послужили: теория системогенеза способностей В.Д. Шадрикова (1977-2019г), теория высших психических функций Л.С. Выготского (1930г), концепции развития способностей детей с ЗПР И.И. Мамайчук (2001г), концепция психологического консультирования в обучении Г.А.Суворова (2003-2015).

Использовались следующие методы: метод наблюдения за детьми с ЗПР; для исследования интеллектуальных операций анализа и синтеза на невербальном материале тест Равена. Нахождение нужных вставок (адаптированная версия О.В. Елецкой и А.А. Таракановой серии А, Аб и В.); для выявления уровня развития продуктивности и устойчивости внимания методика Р.С. Немова «Найди и вычеркни», адаптированная для детей с ЗПР под ред. Т.В. Артемьевой; для изучения особенностей синтеза методика Н.И. Гуткиной «Последовательность картинок»; для изучения уровня понятийного мышления методика Т.Г. Макеева Вопросы»; для оценки уровня развития слуховой кратковременной памяти методика А.Р. Лурия «Заучивание 10 слов»; для исследования уровня зрительного восприятия предметов методика Р.С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках?»; для выявления уровня образного восприятия методика Р.С. Немова «Что здесь лишнее?»; статистические методы обработки эмпирических данных (t- критерий Стьюдента).

Исследование проходило в Муниципальном казенном общеобразовательном учреждении городского округа Королёв Московской области "Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья". Данным детям был поставлен диагноз ЗПР во время прохождения ПМПК. Нами было сформировано две группы, разделенных по половой принадлежности: группа № 1, в которую вошли мальчики в возрасте 7-8 лет и группа № 2, в которую вошли девочки в возрасте 7-8 лет.

Опытно-эмпирические данные, полученные в исследовании отдельных общих способностей у детей с ЗПР, представлены в таблице.

При использовании Теста Равена. Нахождение нужных вставок установлено: в группе № 1 средним интеллектом обладают 28,57% испытуемых, 57,14% относятся к «интеллектуальные возможности ниже среднего» и 14,29% к существенному снижению интеллекта; В группе № 2 существенное снижение интеллекта имеет 14,28% испытуемых, интеллектуальные возможности выше среднего у 14,28%, 42,86% средний интеллект и 42,86% интеллектуальные возможности ниже среднего. В целом $X_{ср} = 21$ в 1 группе, $X_{ср} = 22,43$ -во 2 группе.

При использовании методики «Последовательность картинок» Н.И. Гуткиной установлено: в первой группе средним уровнем синтеза обладают 71,43% детей, выше среднего – 14,28% детей; ниже среднего – 14,28% детей; в группе №2 71,43% детей относятся к среднему уровню, 28,6% к уровню выше среднего. В целом $X_{ср}=2$ в 1 группе, $X_{ср}=2,29$ во 2 группе.

При использовании методики «Вопросы» И.П. Макеевой установлено: 85,72% испытуемых первой группы имеют средний уровень мышления. 14,28%- низкий уровень вербального мышления; в группе № 2 14,28% имеют низкий уровень вербального мышления, 85,72% средний уровень вербального мышления. В целом $X_{ср}=1,71$, $X_{ср}=1,86$.

При использовании методики Р.С. Немова «Найди и вычеркни» установлено: в группе №1 57,14% обладают очень низкой продуктивностью и устойчивостью внимания, низкой продуктивностью и устойчивостью внимания обладают мальчиков 42,86 %; в то время, как в группе № 2 показатели были следующими: 71,43 % низкой продуктивностью и устойчивостью внимания обладают девочек, остальные 28,57% обладают очень низкой продуктивностью и устойчивостью внимания. В целом $X_{ср}=1,43$ в 1 группе, $X_{ср}=2$ во 2 группе.

При использовании методики «Заучивание 10 слов» А.Р.Лурия установлено: в группе №1 зафиксирован низкий уровень слуховой памяти у 28,6% испытуемых, средний у 57,14% и высокий уровень 14,28%; в группе №2: низкий уровень у 28,6% девочек, средний уровень у 42,86% и высокий у 8,6%. В целом $X_{ср}=6,14$ в 1 группе, $X_{ср}=6,57$ -во 2 группе.

При использовании двух методик Р.С. Немова «Что здесь лишнее» и «Какие предметы спрятаны в рисунках» установлено: в группе №1 71,43% мальчиков отнесены к высокому уровню, а 28,57% детей были отнесены к среднему уровню зрительного восприятия; в группе № 2 к среднему уровню было отнесено 14,29% процентов девочек, к высокому уровню 71,43% детей и к очень высокому 14,29%. Стоит отметить, что ни в одной группе не было низких показателей. Зрительное восприятие большинства детей обоих полов находится на среднем уровне, а образное более высокое у группы №2. В целом по зрительному восприятию $X_{ср} =5,71$ в 1 группе, $X_{ср}=6,57$ во 2 группе; по образному восприятию $X_{ср}=7,71$ в 1 группе, $X_{ср}=8,14$ во 2 группе.

Таблица 1

Показатели средних значений общих способностей детей с ЗПР 7-8 лет

	Методики диагностики общих способностей	Группа №1 (мальчики с ЗПР)		Группа №2 (девочки с ЗПР)		Значимость различий	
		μ -ср.зн.	дис-персия	μ -ср.зн.	дис-персия	t-критерий	p
1	Адапт.тест Равена	21	26,2	22,43	29,8	0,8	> 0,05
2	Синтез (по методике «Последовательность картинок»)	2	4,1	2,29	5,3	0,6	> 0,05
3	Анализ и синтез (по методике «Складывание фигур»)	5,79	2,8	5,43	3,8	0,6	> 0,05
4	Показатель внимания(по методике «Найди и вычеркни»)	1,43	3,1	2	4,3	0,6	> 0,05
5	Слуховая память (по методике «Заучивание 10 слов»)	6,14	1,3	6,57	2,7	0,4	> 0,05
6	Зрительное восприятие (по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?»)	5,71	0,3	6,57	1,5	0,3	> 0,05
7	Образное восприятие «Что здесь лишнее?»)	7,71	0,3	8,14	29,8	0,3	> 0,05

Опытно-эмпирическое исследование показало, что дети с ЗПР имеют сниженный уровень невербального мышления, их память и внимание находится на среднем уровне. Показатели детей женского пола с ЗПР достоверно не отличаются от показателей у детей мужского пола с тем же диагнозом. По каждому ребенку были составлены психологические портреты детей, включающие диагностическую информацию о состоянии у них общих способностей и разработаны общие и индивидуальные рекомендации по их развитию, которые были обсуждены со взрослыми в психологической консультации по методике психологического консультирования в обучении Г.А.Суворовой [11].

Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания. М.: Наука, 1960.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
3. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
4. Зейгарник, Б.В. Патопсихология/ Б.В. Зейгарник- М.: Издательство Московского университета, 1986.- 287с.
5. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская. – М., 2002. – 178с.
6. Лубовский, В.И. Специальная психология. М.: Академия, 2007
7. Лурия, А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия– Москва : Издательство Московского университета, 1975
8. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
9. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция-М.: Просвещение, 1992.-95с.
10. Мурафа, С.В. Мнемические способности младших школьников с задержкой психического развития // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский педагогический государственный университет. М. 2012.-275с.
11. Суворова, Г.А. Деятельностный подход к психологическому консультированию в образовании: системогенетическая парадигма: Монография, 2-е изд., перераб и доп. -Москва: МПГУ, 2015.- Режим доступа:<https://play.google.com/store/books/details?id=B2lGDwAAQBAJ&hl=ru,свободный-> 416с.
12. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. М., 1959.-24с.
13. Цветкова, Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение / Л.С. Цветкова. – М.:МПСИ, 2000. – 160с.
14. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности/ Под ред. О.В. Шапошникова. – М.: Когито-центр, 2009.-810с.- (Достижения в психологии).

УДК 159.9

Суворова Г.А.
Вертушенкова Е.О.

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 11-12 ЛЕТ

Аннотация. В статье приводятся данные сравнительного анализа общих (когнитивных) способностей у младших школьников в возрасте 11-12 лет интернет-зависимых и обычных пользователей. Установлено, что между детьми 11-12 лет интернет-зависимых и обычных пользователей не существует достоверных различий по вниманию, памяти и мышлению, хотя средние показатели продуктивности общих способностей немного ниже у интернет-зависимых, чем у обычных пользователей. Делается вывод о необходимости «живого» общения младших школьников со взрослыми, и прежде всего, с родителями.

Ключевые слова: общие способности, внимание, память, интеллект, интернет-зависимость, младший школьник, развитие.

Пользователей Интернет с каждым годом становится всё больше. Дети приобретают определённый уровень медиаграмотности, имеют доступ к компьютеру, подключенному к сети Интернет, начинают пользоваться глобальной сетью в 9-10 лет, а так же использовать разнообразные Интернет-сервисы. Без контроля со стороны взрослых интернетом пользуются 70% детей в возрасте 9-10 лет и более 90% школьников старше 13 лет. Практически каждый школьник в возрасте 9-10 лет имеет мобильный телефон с выходом в Интернет, это значит, что он может быть онлайн где угодно и когда угодно. Большинство младших школьников ежедневно выходят в сеть, пользуются различными Интернет-сервисами и приложениями, и только треть из них – один-два раза в неделю. Более 75 % российских учеников признались, что уже имеют профиль в социальных сетях и треть опрошенных имеют более одного профиля в разных социальных сетях [6]. И. Голдберг под Интернет-зависимостью понимал расстройство и нарушение поведения вследствие использования Сети Интернет и компьютера, оказывающее неблагоприятное воздействие на разные сферы деятельности чело-

века: бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферу [8]. Выделены симптомы и причины Интернет-зависимости. Влияние Интернет-общения на когнитивные способности у подростков 14-16 лет уже начали активно изучать. А. В. Кузнецова в 2011 году исследовала когнитивные способности Интернет-активных школьников в возрасте 14-16 лет. Она установила разнонаправленное снижение эффективности интеллектуальных, мнемических и attentionных способностей в зависимости от стажа Интернет-деятельности [2].

Младший школьный возраст в рассматриваемом аспекте практически не изучен.

Цель исследования: сравнить общие способности интернет-зависимых и обычных пользователей четвероклассников.

Объект исследования: общие способности младших школьников в возрасте 11-12 лет Интернет-зависимых и обычных пользователей.

Предмет исследования: характеристики продуктивности общих способностей младших школьников 11-12 лет.

Гипотеза исследования: у младших школьников в возрасте 11-12 лет нет достоверных различий в развитии общих способностей (внимание, память, интеллект) между Интернет-зависимыми и обычными пользователями.

Теоретическую основу исследования составила теория деятельности и способностей В.Д. Шадрикова, согласно которой способности выступают внутренним условием деятельности и механизмом ее реализации, в данном случае, учебной [5].

Использовались следующие методы: опросник Интернет-зависимости Кимберли Янг [1], корректурная проба, стандартные прогрессивные матрицы Равена, методика "Запомни и расставь точки", методика заучивание 10 слов (А. Р. Лурия), а также методы математической статистики (критерий Стьюдента).

Исследование проходило в ГБОУ города Москвы Школа № 887. В исследовании принимали участие 21 учащийся 4 класса в возрасте 11-12 лет.

Дадим характеристику общим способностям. Объектами внимания, по мнению В. Д. Шадрикова, могут стать предметы, явления, их свойства и отношения, а так же действия, мысли и чувства других людей и наши собственные. Направленность, или избирательность, внимания как поиск, выбор объектов познания проявляется в различных формах. Изначально выбор объектов внимания связан с анализом огромного потока информации, непрерывно идущего из внешнего мира. Осознанное выделение каких-то объектов происходит в целенаправленной познавательной деятельности [5]. Воздействие Интернета может разрушительно действовать на внимание младшего школьника. Со временем дети перестают долго концентрировать своё внимание на одном объекте. Постоянно перелистывание страниц, чтение маленькой информации, коротких сообщений, ссылок, реклам рассеивают внимание и мешают сосредоточиться на одном, причащает сосредотачиваться на короткие промежутки времени. Под памятью обычно понимают запоминание, сохранение и последующее воспроизведение обстоятельств жизни и деятельности личности, ее прошлого опыта. В разных социальных сетях можно найти огромное количество медиа-информации: блоги, новостные ленты, статьи, форумы, реклама, видео, картинки и др. Но не каждая информация может быть полезной и качественной. Весь просмотренный материал обрабатывается памятью. На младшего школьника обрушивается большой поток знаний, мозг пытается справиться с ними и найти что-то полезное, засоряя память. Множество фото и видео материала снижают эффективность зрительной памяти, они перегружают мозг ребёнка и он перестаёт нормально запоминать, усваивать и использовать предоставленную ему информацию. Мышление – процесс сознательного отражения действительности в таких объективных её свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственному восприятию объекты [5]. В процессе обучения ученику необходимо не просто приобрести знания, умения и навыки, но и развить свои способности и личностные качества. Внимание, память и интеллект это и есть общие способности человека [4-5].

Первым этапом работы было проведение опросника Интернет-зависимости Кимберли Янга для выявления уровня зависимости младших школьников от Интернета[1]. Было выявлено, что количество чрезмерно увлеченных Интернетом детей составляет 47,62 %, кто не слишком интернетом заинтересован или пользуется сетью под контролем взрослых - 52,38 %. Полностью Интернет-зависимых было выявлено 4,76 %. 47,37 % опрошенных учащихся пренебрегают домашними делами, чтобы провести больше времени в Интернет. 26,31 % опрошенных школьников признаются, что временами вследствие длительного пребывания в сети страдает их учеба и они часто скрывают, когда их спрашивают о том, чем они занимались, находясь в сети. 52,62 % младших школьников считают, что жизнь без сети скучна. 42 % пренебрегают сном, засиживаясь допоздна в сети Интернет. И 89,47

% учащихся утверждают, что окружающие его люди, в том числе и родители, никогда, либо изредка интересуются количеством времени, которое они провели в сети. Некоторые из детей замечают, что проводят намного больше времени в Интернете, чем они хотели, но, однако не могут устоять в том, чтобы провести там ещё немного времени и каждый раз продлевают его.

На втором этапе работы изучалась внимательность (см. таблицу). Установлено, что у обычных пользователей показатели устойчивости внимания немного выше, чем у Интернет-зависимых младших школьников. У первой группы школьников наблюдается более высокая продуктивность выполненной работы, они просматривали большее количество знаков за определенное количество времени, чем вторая группа. Интернет-зависимые пропускали немного больше знаков, чем обычные пользователи. Младшие школьники из группы обычных пользователей Интернета имеют более высокие показатели (хср.=14,54), чем у группы чрезмерно увлечённых Интернетом (хср.=11,7). Результаты исследования объема внимания младших школьников в двух группах показали, что обычные пользователи Интернет имеют немного более высокие показатели объема внимания (хср.=9,81), чем группа детей Интернет-зависимых (хср.=8,2). В первой группе испытуемых 81,82 % имеют «очень высокий» уровень развития, 18,18 % - «высокий». Во второй группе 20 % имеют «очень высокий» уровень, 30 % «высокий» и 50 % «средний» уровень развития.

На третьем этапе исследовалась память (см. таблицу). 63,64% учащихся из группы обычных пользователей имеют «высокий» уровень развития и 36,36 % - «средний» (хср.=3,63). В группе Интернет-зависимых показатели продуктивности памяти другие: только 30 % младших школьников имеют «высокий» уровень развития, 40 % - «средний» и 30 %- «ниже среднего» (хср.=3,63).

На четвертом этапе изучались мыслительные способности младших школьников (см. таблицу). Все испытуемые двух групп показали средний уровень развития интеллекта. В группе младших школьников из обычных пользователей хср.=32,9, при этом разброс продуктивности мыслительных способностей от 25 до 38, в группе интернет-зависимых хср.=31 с разбросом от 27 до 36.

Средние значения показателей внимания, памяти и мышления в двух группах младших школьников даны в таблице.

Таблица 1

Средние показатели общих способностей младших школьников

	Показатели общих способностей	Обычные пользователи		Интернет-зависимые		Значимость различий	
		μ -ср.зн.	Дисперсия	μ -ср.зн.	Дисперсия	t-критерий	p
1	Устойчивость внимания	14,54	158,9	11,7	149,3	0,8	> 0,05
2	Объём внимания	9,81	238,0	8,2	221,8	0,9	> 0,05
2	Мышление	32,9	428,4	31	392,0	1	> 0,05
3	Память	3,63	428,4	3	392,0	0,8	> 0,05

Были подготовлены общие [3] и индивидуальные рекомендации родителям по каждому ученику, которые обсуждены в психологической консультации.

Библиографический список

1. Бурова, В.А. Янг К. Тест Интернет-зависимости. [Электронный ресурс] – http://cyberpsy.ru/tests/internet_addiction_test_young, свободный.
2. Кузнецова, А. В. Когнитивные способности Интернет-активных школьников 14-16 лет // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Московский педагогический государственный университет. М. 2011.- 264с..
3. Полезный и безопасный интернет. Правила безопасного использования интернета для детей младшего школьного возраста: методическое руководство / под ред. Г.У. Солдатовой. М.: Федеральный институт развития образования, 2012. ISBN 978-5-85630-065-8
4. Суворова, Г.А. Современный этап в разработке проблемы психологии способностей человека: системогенетическое направление.// Всероссийская конференция с международным участием « От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 1/ отв.ред .Богоявленская Д.Б.М.:Когито-Центр, 2015, 492с. – С. 252-254.
5. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности/ Под ред. О.В. Шапошникова. – М.: Когито-центр, 2009. – 810с. – (Достижения в психологии). с. 392 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/367703-ot-individa-k-individual-nosti.html>, свободный.
6. VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный

форум» «ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ, КАК ВРЕДНАЯ ПРИВЫЧКА». Сапожникова А.И. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/658/3790>, свободный.

7. Goldberg, I. Internet addictive Disorder (IAD) diagnostic criteria. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://web.urz.uniheidelberg.de/Netzdienste/anleitung/wwwtips/8/addict.html>.

УДК 159.9; 796.07

Трагинко Т.В.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СПОРТСМЕНОВ-ЮНИОРОВ

Аннотация. Рассматриваются особенности формирования мотивационной сферы спортсменов-юниоров как предмет и проблема психологической науки. Показано, что существуют различия в иерархии мотивов юниоров на разных возрастных этапах. Учет данных особенностей позволит не только эффективнее организовывать тренировочный процесс, но и будет способствовать развитию специальных качеств, способностей у спортсменов юношеского возраста. Изложены практические рекомендации, направленные на содействие формирования мотивационной сферы юных спортсменов.

Ключевые слова: мотивация, юниор, юношеский возраст, спортивная деятельность, спортсмен.

Современный уровень развития спорта, а соответственно и уровень спортивных результатов, ставит перед всеми науками, в том числе и перед психологией, ряд проблем, требующих отхода от устаревших представлений и стандартных решений. Одной из таких проблем, требующей переосмысления, является проблема формирования личности спортсмена-юниора и его психологической подготовки.

Юношеский возраст самый сложный в деле формирования мотивов занятий спортом. У юных спортсменов должна быть установлена определенная поэтапность в развитии мотивов: сначала мечты о высоких достижениях, затем эмоциональное отношение к спорту, удовольствие от него, и в конце, определенная осторожность, практичность и рациональность отношения к выполняемой деятельности. Однако, именно в этот период чаще всего происходит «переоценка ценностей», и юноша или девушка покидают спортивную секцию или спортивную школу [1; с.33].

На сегодняшний день существует большое количество методик изучения и формирования мотивации, но проблема формирования мотивационной сферы юных спортсменов по-прежнему остается изученной недостаточно.

Важнейшим компонентом в структуре мотивации спортсмена является его интерес к виду спорта, к занятиям, делающим учебно-воспитательный процесс более легким и плодотворным, способствующим формированию мотивации успеха.

Мотивация выполняет в структуре спортивной деятельности следующие функции: является пусковым механизмом деятельности, поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности, регулирует содержание активности, использование различных средств деятельности для достижения желаемых результатов.

Развитие мотивации спортивной деятельности обуславливается взаимодействием внешних и внутренних факторов, меняющих свое значение на протяжении всей спортивной карьеры. В психологии ведущая роль в процессе социализации личности юного спортсмена отводится личности тренера как организатора деятельности и общения подростков, в процессе которых и происходит воспитание личности. А это значит, что в период подросткового и юношеского возраста главным фактором, влияющим на формирование личности, является не деятельность сама по себе, а те отношения, которые возникают в процессе этой деятельности, за которые в большей степени отвечает тренер как руководитель и организатор этой деятельности.

Из вышесказанного следует, что спортивная деятельность, выступающая как ведущая для определенной категории учащихся (школ олимпийского резерва, спортивных интернатов, спортивных классов, профессиональных клубов), будет воздействовать на них опосредованно через те взаимоотношения, которые складываются в процессе данной деятельности.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей мотивационной сферы юных спортсменов, включенных в спортивную деятельность.

Исследование проводилось на базе Минского городского центра Олимпийского резерва

(МГЦОР) по велосипедным видам спорта. В нем приняло участие 60 юных спортсменов.

В исследовании принимали две группы спортсменов: первая группа – 30 юниоров/юниорок (17-18 лет); вторая группа – 30 юношей/девушек (16 лет и младше).

Данные категории относятся к юным спортсменам, согласно «Реестра видов спорта», в котором определены возрастные категории спортсменов.

В ходе изучения мотивационной сферы юных спортсменов были использованы методики: «Мотивы спортивной деятельности» (МСД) Е.А. Калинина, «Мотивы занятий спортом» А.В. Шаболтас.

На первом этапе исследования нами были изучены «Мотивы спортивной деятельности» (методика Е.А. Калинина) и были получены результаты: по мотиву «потребность в достижении», спортсмены первой группы набрали 3,07 баллов, второй группы – 2,99 баллов, что свидетельствует об оптимальной мотивации спортсменов на различных этапах спортивной деятельности; по мотиву «потребность в борьбе», спортсмены первой группы набрали 2,79 баллов, что свидетельствует об оптимальной мотивации спортсменов, вторая группа – 2,51 балл, что свидетельствует о пониженной мотивации спортсменов; по мотиву «потребность в самосовершенствовании», спортсмены первой группы набрали 3,1 балла, что свидетельствует об оптимальной мотивации спортсменов, вторая группа – 2,88 баллов, что свидетельствует о пониженной мотивации спортсменов; по мотиву «потребность в общении», спортсмены первой группы набрали 2,886 баллов, второй группы – 3,01 балла, что свидетельствует об оптимальной мотивации спортсменов на различных этапах спортивной деятельности; по мотиву «потребность в поощрении» спортсмены первой группы набрали 2,83 балла, что свидетельствует о пониженной мотивации спортсменов, вторая группа – 3,42 баллов, что свидетельствует о завышенной мотивации спортсменов.

Следовательно, среди первой группы преобладают мотивы спортивной деятельности «потребность в борьбе», «потребность в самосовершенствовании», а среди второй группы – мотив «потребность в поощрении». Для обеих групп в равной степени актуальными мотивами являются «потребность в достижении» и «потребность в общении».

На втором этапе исследования были выявлены «Мотивы занятий спортом» (методика А.В. Шаболтас).

Анализируя полученные данные, было установлено, что: по мотиву эмоционального удовольствия (ЭУ), спортсмены первой группы набрали 6 баллов, что свидетельствует о низкой выраженности мотива, спортсмены второй группы – 11 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива; по мотиву социального самоутверждения (СС), спортсмены первой группы набрали 6 баллов, что свидетельствует о низкой выраженности мотива, спортсмены второй группы – 10 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива; по мотиву физического самоутверждения (ФС), спортсмены первой группы набрали 14 баллов, спортсмены второй группы – 11 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива на различных этапах спортивной деятельности; по социально-эмоциональному мотиву (СЭ), спортсмены первой группы набрали 12,1 баллов, спортсмены второй группы – 10 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива на различных этапах спортивной деятельности; по социально-моральному мотиву (СМ), спортсмены первой группы набрали 13 баллов, спортсмены второй группы – 11 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива на различных этапах спортивной деятельности; по мотиву достижения успеха в спорте (ДУ), спортсмены первой группы набрали 18 баллов, что свидетельствует о высокой выраженности мотива, спортсмены второй группы – 9 баллов, что свидетельствует о низкой выраженности мотива; по спортивно-познавательному мотиву (СП), спортсмены первой группы набрали 12 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива, спортсмены второй группы – 7 баллов, что свидетельствует о низкой выраженности мотива; по рационально-волевому (рекреационному) мотиву (РЕ), спортсмены первой группы набрали 3 балла, что свидетельствует о низкой выраженности мотива, спортсмены второй группы – 12 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива; по мотиву подготовки к профессиональной деятельности (ПД), спортсмены первой группы набрали 5 баллов, спортсмены второй группы – 9 баллов, что свидетельствует о низкой выраженности мотива, на различных этапах спортивной деятельности; по гражданско-патриотическому мотиву (ГП), спортсмены первой группы набрали 13 баллов, спортсмены второй группы – 8 баллов, что свидетельствует об оптимальной выраженности мотива на различных этапах спортивной деятельности.

С целью выявления статистически значимых различий в мотивационной сфере у юных спортсменов первой и второй групп мы использовали непараметрический тест – U-тест Манна и Уитни.

Среди юниоров *первой группы* преобладает выраженность мотивов физического самоутверждения, социально-эмоциональный мотив, социально-моральный мотив, мотив достижения успеха в спорте, спортивно-познавательный мотив, гражданско-патриотический мотив; а среди спортсменов *второй группы* мотив эмоционального удовольствия, социального самоутверждения, физического

самоутверждения, социально-эмоциональный мотив, социально-моральный мотив и мотив эмоционального удовольствия.

Таким образом, можно сделать вывод, что мотивационная сфера у спортсменов, на различных этапах спортивной деятельности будет иметь значимые различия.

Исходя из результатов проведенного исследования, нами были разработаны практические рекомендации, направленные на содействие формирования мотивационной сферы юных спортсменов.

Для формирования устойчивой мотивации к занятиям спортом на этапе начальной спортивной подготовки занимающихся, необходимо: повышать эмоциональную насыщенность учебно-тренировочных занятий (например, включать большее количество подвижных игр и соревнований), актуализировать положительные эмоции у юных спортсменов; активизировать досуговую деятельность учебно-тренировочной группы: организовывать тематические (или спонтанные) беседы, экскурсии, походы, коллективные праздники; заботиться о создании благоприятного микроклимата в коллективе путем создания атмосферы взаимного уважения и, доверия, заботы об интересах товарищей, поощрение разумного риска, проявления терпимости к ошибкам и неудачам; своевременное оказание психологической помощи спортсменам, оказавшимся в трудных ситуациях; оказание финансовой поддержки одаренным спортсменам.

Это позволит разносторонне узнать своих подопечных, расширить воспитательное воздействие на них. Насыщенность и информативность общения влияет на характер взаимоотношений тренера и воспитанников и, в конечном счете, на силу и устойчивость мотивации детей к занятиям спортом.

В свою очередь, со стороны самих спортсменов должна быть нацеленность на успех. Спортсмены с сильно выраженным стремлением к достижению успехов добиваются в спорте больших результатов, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует. Хорошим источником мотивации для занятий спортом и достижения высоких результатов в нем может стать просмотр различных мотивирующих видео для тренировок, желание быть успешным, независимо от вида спорта, позволяющее получать признание за все те усилия и время, которые были затрачены на тренировки.

Также необходимо научиться ставить долгосрочные цели и перспективы, которые в свою очередь, дают уверенность не только в настоящем, но и в будущем. Чтобы не испытывать скуки и нежелания приступать к очередной тренировке, следует тщательно подбирать упражнения. Они должны быть интересными и разнообразными. Это положительно отразится на спортивных достижениях.

Внедрение новых организационно-методических приемов физического воспитания, наличие современной материально-технической базы для занятий физической культурой и спортом, доступный спортивный инвентарь, спортивные и телевизионные программы, пропагандирующие здоровый образ жизни, – всё это способствует формированию стойкого интереса и потребности к занятию спортом и, как следствие, к здоровому образу жизни.

Если же говорить в целом о связи мотивации и психофизического состояния спортсмена, то можно отметить прямую зависимость. Чем лучше состояние здоровья спортсмена, тем выше его мотивация. В этой связи большую роль приобретают профилактические мероприятия, позволяющие предупредить возникновение отдельных психосоматических заболеваний. Реализация на практике данных рекомендаций, будет способствовать развитию психологии спорта и формированию мотивационно-волевой сферы спортсменов, что позволит добиться высоких результатов в спортивной деятельности.

Библиографический список

1. Тратинко, Т. В. Социальная работа с несовершеннолетними группы риска : пособие / Т. В. Тратинко, Н. Н. Красовская. – Минск : Институт бизнеса БГУ, 2018. 263 с.

УДК 37.013.77

Троешествова Д.А.

РАЗВИТИЕ ИНЖЕНЕРНОГО ТАЛАНТА: ПРОЕКТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД

Аннотация. Рассматривается проектно-развивающий подход в работе с подростками в рамках до-

полнительного образования инженерной направленности. Обсуждается проблема изучения влияния проектной деятельности на развитие личностных качеств и приобретение компетенций учащихся. Затрагиваются вопросы работы над проектами в логике деятельности. Исследуется связь проектного обучения, возрастных особенностей подросткового периода с учебной мотивацией и профессиональным самоопределением. Приводятся результаты исследования по методике диагностики мотивации достижения А. Мехрабиан среди учащихся малого физико-математического факультета Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова, участвующими в разработке инженерных проектов.

Ключевые слова: инженерные таланты, профессиональное становление личности, профессиональные способности, личностное развитие, проектная деятельность.

Проектное обучение завоевывает все большую популярность и прочные позиции в российской системе образования. Проблема изучения влияния проектной деятельности на развитие личностных качеств и приобретение компетенций учащихся актуализировалась в связи с принятием в стране государственной программы «Национальная технологическая инициатива», для достижения целей которой разрабатываются новые формы инженерного образования. Это связано, прежде всего, с тем, что для выхода на глобальные высокотехнологичные рынки ведущие инновационные предприятия и компании в стране создают проектные группы для разработки и внедрения научно-технических решений. Таким образом, сегодня востребованы специалисты, умеющие работать в команде и реализовывать полный проектный цикл. При этом главными критериями компетентности специалистов являются мультидисциплинарность и креативность.

Проектное обучение не является новым подходом в образовании и имеет богатую историю развития [4]. Долгое время в системе образования преобладали индивидуальные или групповые учебные проекты, выполняемые обучающимися самостоятельно. Работа над такими проектами в первую очередь была направлена на активизацию познавательной деятельности обучающихся, и результат проекта не имел какой-либо научной, изобретательской или инновационной ценности. Сегодня же особую значимость приобрели проекты, выполняемые по актуальным для предприятий кейсам в так называемых «детско-взрослых» командах под руководством наставника, и под проектной деятельностью в первую очередь, уже понимается работа именно в таком формате.

В основе проектного подхода, применяемого не в контексте изучения какого-либо предмета, а в контексте получения материального инженерного продукта, заложена не столько логика получения новых знаний, сколько логика деятельности. Работа над любым проектом всегда непосредственно связана с деятельностью, направленной на достижение результата. Проектная деятельность идеально отражает суть определения деятельности, данного В.Д. Шадриковым: «в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [9]. При этом, проектная деятельность, с точки зрения психологических оснований, уникальна, так как сочетает в себе все три вида деятельности: учебную, игровую и трудовую.

Любой вид деятельности в ходе работы над проектом имеет личностный смысл, ориентирован на развитие аналитических и творческих способностей и приводит к повышению уровня мотивации обучающихся.

Мотивация обучающихся – одна из актуальнейших тем педагогики и психологии. Особое внимание уделяется периоду среднего подросткового возраста (11 (12)-14 лет), когда на первое место выходит личностное общение со сверстниками, и учебная мотивация снижается. Как отмечает К.Н. Поливанова, в этом возрасте дети любят объединяться в группы, что-то придумывать, замысливать, обсуждать и строить планы реализации задуманного [5]. Такая деятельность была названа «проектной». Однако автор замечает, что наряду с этим положительным аспектом есть другой, отрицательный – детям редко удается самостоятельно достичь задуманного результата, возникает кризис при столкновении категорий «задуманное» и «результат».

В старшем подростковом возрасте (15 – 17 (18) лет) ведущее место занимает учебно-профессиональная деятельность (по Д.Б. Эльконину), связанная с накоплением и обработкой информации в контексте раннего профессионального самоопределения. Наилучшим образом отражает смысл работы над инженерными проектами позиция Н.С. Пряжникова: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации».

Размышление над этими аспектами и анализ опыта работы с подростками привели автора этой статьи к выводу, что проектная деятельность в смешанных «детско-взрослых» командах

(школьники-студенты-наставник-тьютор) может повысить уровень учебной мотивации у детей среднего подросткового возраста и уровень профессионального самоопределения у школьников старшего подросткового возраста.

Далее остановимся на опыте организации проектной деятельности и исследованиях, проведенных в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова на базе Малого физико-математического факультета для школьников [7].

Чувашский госуниверситет реализует программу формирования и развития комплекса популяризации перспективных профессий, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в системе многоуровневой опережающей подготовки кадров [1]. Многоуровневый подход к работе с талантами в системе «школьник – студент – специалист – наставник» позволяет обеспечить возможности для максимального раскрытия способностей обучающихся, создать условия для подготовки элитных кадров.

Решение задачи подготовки инженеров нового поколения, ориентированных на деятельность в цифровом пространстве, предполагает новые форматы обучения и особую среду развития. Автор статьи полностью разделяет мнение о том, что основы инженерного мышления необходимо формировать уже в дошкольном возрасте [3], и считает, что полноценный процесс «выращивания» инженера должен «стартовать» уже в 11-12 лет, когда мозг ребенка не загружен формулировками и формулами фундаментальных законов физики, и его развитие происходит на опытном, творческом познании окружающего мира. В этом возрасте детям свойственно объединяться в группы, придумывать что-то новое, ставить цели, строить планы. В ЧувГУ в 2019 году началась реализация уникального для России проекта «Электроэнергетика 7+», в рамках которого запущены программы «Юный электротехник» (5-6 класс) и «Юный энергетик» (7-8 класс). Реализация этих программ предусматривает формирование детско-взрослых команд и участие в конкурсах проектов.

Старшеклассникам университет предлагает различные инженерные образовательные мероприятия: дополнительные инженерные курсы (в том числе, в рамках реализации проекта «инженерные классы»), инженерные каникулярные школы, инженерные практики на предприятиях, после прохождения которых выпускник общеобразовательной организации точно определится с выбором инженерной профессии и получит базовые представления о машинном обучении, больших данных, искусственном интеллекте [8].

Ведущие инновационные предприятия Чувашии имеют устойчивые партнерские связи с Чувашским государственным университетом и заинтересованы в разработке и реализации принципиально новых форм подготовки инженерных кадров и развития талантов детей и молодежи. Благодаря сотрудничеству с предприятиями, в ЧувГУ сформировалась система проведения профильных инженерных олимпиад и конкурсов проектов, включающая в себя такие элементы, как: подготовку учащихся к этим соревнованиям, институт наставничества и систему дальнейшего сопровождения талантов [6].

Среди конкурсов проектов можно отметить соревнования команд «IT-ринг» по направлениям «Программирование», «Разработка сайтов», «Мобильные приложения», «Компьютерная графика и анимация», «Программирование систем робототехники», организуемого совместно с Ассоциацией «IT-кластер Чувашской Республики», а также конкурс проектов «Электроника 4.0» по направлениям: «Электроника и наноэлектроника», «Беспроводные технологии и инфокоммуникации», «Автоматическое управление и микропроцессорные устройства» (совместно с АО НПК «ЭЛАРА» имени Г.А. Ильенко).

Большое внимание в университете также уделяется работе по развитию личностных качеств будущих инженеров. Она ведётся по двум направлениям - в форме психологического сопровождения и дополнительного образования (тренинги на развитие «мягких навыков»). В рамках психологического сопровождения проводится психолого-педагогическая диагностика [2].

Интересное исследование было проведено по методике диагностики мотивации достижения А. Мехрабиан среди учащихся малого физико-математического факультета университета. Диагностика проводилась дважды: перед началом работы над проектами и после защиты проектов с интервалом в 5 месяцев. В исследовании приняли участие 76 школьников в возрасте 14-16 лет: 48 юношей и 28 девушек. Полученные результаты выглядят следующим образом: число юношей с доминирующим стремлением к успеху возросло с 47% до 71%, среди девушек – с 41% до 57%. Что касается подростков с доминирующим стремлением избегать неудачи, то их число снизилось: среди юношей с 34% до 15%, среди девушек – с 24% до 20%. Таким образом, можно сделать вывод о том, что проектная деятельность способствует повышению уровня мотивации к достижению успеха. Действительно, в процессе работы над проектами, подростки с каждым этапом проявляли все большую увлеченность

и стремление достичь результата. Огромную роль играл фактор самостоятельности при планировании и выборе методов для эффективного решения подзадач проекта. Благодаря этому у подростков формировалось осознанное отношение к деятельности и чувство ответственности перед членами команды и наставниками за достижение результата.

В заключение следует отметить, что процесс подготовки инженерных кадров, выявления и развития инженерных талантов сегодня выходит за рамки вузовской программы: в стране успешно набирают обороты такие практики, как «инженерная школа», «инженерный класс», «кружковое движение НТИ», «Олимпиада НТИ» и другие проекты, ориентированные на средний и старший школьный возраст. В связи с этим, система работы с талантами, включая профориентацию, нуждается в серьезной психолого-педагогической составляющей, учитывающей возрастные особенности подростков.

Библиографический список

1. Александров А.Ю. Система управления талантами в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова // Высшее образование в России. 2018.- №12, Т.27. - С.105-115.
2. Васильева О.Н., Гартфельдер Д.В., Дулина Г.С., Троешестова Д.А. Изучение психологических особенностей личности школьников в рамках профориентационной работы: предпосылки, проведение, результаты // Современный университет в цифровой образовательной среде: ориентир на опережающее развитие. Материалы X Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та. 2018. С. 50-55.
3. Зуев П.В., Кошечева Е.С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 44-49.
4. Нетесова Н. И. Развитие проектного метода в системе образования // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 587-590. — URL <https://moluch.ru/archive/78/13621/> (дата обращения: 25.09.2019).
5. Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20-33.
6. Троешестова Д.А. «Олимпиадное движение в системе партнерства «школа-вуз-предприятие» // Высшее образование в России. 2018.- №12, Т.27. - С.116-125.
7. Троешестова Д.А. Малый физико-математический факультет как образовательная среда для обучения одаренных школьников // Математика в образовании. Сб. статей под ред. А.Ю. Иваницкого. Чебоксары, 2018. С. 54-62.
8. Троешестова Д.А., Васильева О.Н. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете // Высшее образование в России. - 2017. - № 7. - С. 123–129.
9. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 192 с.

УДК 371

Фалетрова О.М.
Захарова Д.В.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье определяется сущность понятий «духовность», «нравственность», «духовно-нравственное воспитание», а также цели, формы и критерии духовно-нравственного воспитания. Нравственные убеждения рассматриваются как неотъемлемый компонент целостного духовно-мировоззренческого опыта личности учащегося, воплощающиеся в поступках. Потенциал музыкального искусства видится авторами в том, что чувства, рожденные классической музыкой, выходят в один ряд с общечеловеческими ценностями духовно-нравственного порядка.

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, интеграция, мораль, искусство, музыка, поступки, мировоззрение.

Существующие определения понятия «духовно-нравственное воспитание» можно проанали-

зировать с нескольких позиций, в том числе, с позиции соответствия сущности духовности и нравственности и с позиции интеграции двух понятий «духовное воспитание» и «нравственное воспитание».

Рассматривая содержание понятий «духовность» и «нравственность», мы сделали вывод о сложности и многоплановости этих явлений в нашей жизни. В определении сущности духовно-нравственного воспитания на наш взгляд, должны найти отражение такие проявления духовности, как ориентированность личности на высшие духовные ценности (общечеловеческие, религиозные, этнические), способность к саморазвитию (правда, здесь необходимо уточнение: способность к какому саморазвитию, в каком направлении, как соотносятся понятия «саморазвитие» и «свобода»); состояние отрешенности от материальной природы человека. Принимая во внимание вторую составляющую термина «духовно-нравственное воспитание», в определении соответствующего понятия необходимо отразить готовность личности следовать принятым ценностям в своей повседневной жизни, в своем реальном поведении.

Чтобы рассмотреть сущность духовно-нравственного воспитания с позиций интегративного подхода, необходимо выполнить ряд условий. Среди них – возникновение системы связей или увеличение их объема, интенсивности. В этом смысле интеграция зачастую рассматривается как процесс развития системы и отражает ее динамику. Анализ философских аспектов взаимосвязи понятий «духовность» и «нравственность», педагогических аспектов понятий «духовное воспитание» и «нравственное воспитание» показывает, что это условие выполнимо при определении сущности духовно-нравственного воспитания.

Необходимо начать с анализа основных характеристик составляющих его частей – духовного и нравственного воспитания, вычлняя поле интеграции, т.е. определяя общее для составляющих компонентов. В первую очередь эта операция касается целеполагания. Цель духовно-нравственного воспитания не является простым сочетанием целей составляющих компонентов, но есть то новое, что порождено их взаимодействием.

Духовное воспитание направлено на создание условий, способствующих рождению духовной жизни и ее развитию в человеке. «Духовную жизнь каждому в себе нужно открыть. Для того чтобы открыть в себе духовный мир и при этом научиться чувствовать и замечать, осмысливать свою внутреннюю жизнь, необходимо «внимать самому себе», нужно ослаблять власть внешних впечатлений, нужны уединение, молчание, крупные переломы в психических навыках и т.д.» [6, с.415].

Размышляя над целями духовного воспитания детей, Ш.А. Амонашвили пишет: «В Душе и сердце Ребенка должны быть поселены: светлые образы, мысли и мечтания – чувство прекрасного, стремление к самопознанию и саморазвитию; ответственность за свои мысли; устремленность к благу; мужество и бесстрашие; чувство заботы и сострадания, радости и восхищения; сознание жизни, смерти и бессмертия...» [1, с.42]. В качестве целей воспитания он называет «необходимость развивать, воспитывать, образовывать духовную жизнь Ребенка» (там же).

В.В. Зеньковский выделяет следующие формы духовной жизни ребенка: умственную, религиозную, моральную, эстетическую [3, с.108]. Ее характерной чертой он считает раздвоенность, наличие в ней светлой и темной сторон: «Вместе с ростом добра и света растет само собой и злое, темное в душе... Взаимная сопряженность развития светлого и темного в душе загадочна именно тем, что искушения и соблазны сопровождают все ступени духовного развития, что по мере нашего духовного развития они становятся все тоньше и незаметнее, что возможность падения не оставляет людей даже на вершине добродетели...» [3, с.129]. Названные цели духовного воспитания объединяют позиции православной и светской педагогики.

В качестве целей нравственного воспитания традиционно называются формирование нравственно цельной личности в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения. Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и одновременно постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства.

Нравственное сознание – активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношения, состояний. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление нравственных выборов. Нравственные переживания, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением.

Анализируя вышеназванные цели, мы видим, что в поле интеграции целеполагания лежат положения о создании условий для развития духовной жизни личности и о формировании нравственно

го сознания. В процессе их взаимодействия и возникает цель духовно-нравственного воспитания – усвоение молодыми людьми значения духовных ценностей, создание условий для нахождения личностного смысла этих ценностей и регулирования нравственного поведения в соответствии с ними.

Музыка является важнейшим средством духовно-нравственного воспитания. Музыка — это искусство, которое обладает наибольшей силой эмоционального влияния на человека, а поэтому служит одним из важных средств формирования высоких нравственных качеств личности. Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном не только в окружающем мире, но и в самом себе.

Музыкальное искусство всегда было и остается неотъемлемой частью этического воспитания. «Музыка как один из наиболее эмоциональных видов искусства, сильнее всего действует на внутренний мир человека, на его чувства и волю, проявляясь затем в поступках и поведении» [6, с.85]. Жизнеутверждающая, оптимистическая музыка влияет на слушателя в огромной степени, воодушевляя и облагораживая его, делая искреннее и чище по отношению к другим, твёрже и упорнее в достижении своей цели.

Результатом духовно-нравственного воспитания является духовно-нравственная воспитанность. Критериями духовно-нравственной воспитанности являются поступки, отношение к другому к окружающему миру.

Поступки зависят от мировоззрения самих учащихся, в основе которого лежат нравственные убеждения. Целковников Б. М. отметил, что именно «... нравственные убеждения выступают важным, неотъемлемым компонентом целостного духовно-мировоззренческого опыта личности учащегося и по содержанию предстают как особый сплав знаний, взглядов и отношений, позволяющий ему на гуманно-личностной основе успешно реализовывать оценочные реакции и поведение во взаимодействии с музыкой, другими людьми, окружающей действительностью в целом. С психологической стороны данный феномен выступает как специфический по характеру процесс-состояние, в ходе которого учащиеся обретают убежденность в истинности чувств, мыслей, действий и поступков духовно-нравственного содержания».

Основной задачей школьного предмета «Музыка» является формирование и развитие нравственных качеств личности. На уроках музыки осмысливаются чувства и настроения, которые возникают в результате контакта с музыкальным искусством. Любое чувство – это результат, реакция человека на какие-либо события или явления жизни, его эмоциональная оценка, следствие сознательных и подсознательных мыслительных процессов человека. Следовательно, общаясь с музыкальным искусством, нужно думать, оценивать, анализировать и обсуждать, не само чувство, а причины, породившие его. В результате содержанием музыкального произведения окажутся не только чувства, а общечеловеческие ценности духовно-нравственного порядка, выраженные в чувствах, затем «переплавленные» в мировоззренческие установки и воплощенные в поступках.

Таким образом, музыкальное произведение познается как воплощение морально-нравственных понятий, что ведет к глубокому осмыслению музыки и духовно-нравственному росту ученика.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 1999. – 168 с;
2. Даль, В.И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль; Под ред. В.П. Бутромеев. - М.: Олма Медиа Гр., 2013. - 448с.;
3. Ильин Г.Д. Культуросообразность как смыслообразующий принцип системы непрерывного образования и основы проектированного образования //Проблемы психологии образования. – М., 1992. – 117 с.;
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под ред. Л.И. Скворцов. - М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. - 1376 с.;
5. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – Кн. 1-2. – М., 1952. – 484 с.;
6. Платон (Игумнов), архимандрит. Православное нравственное богословие.- Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994.
7. Преподавание музыки в начальной школе : учебное пособие для прикладного бакалавриата / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. — 2-е изд., испр. и доп. печатный — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 172 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ТРУДУ У КЛИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

Актуальность. Авторами статьи рассмотрены особенности психологического сопровождения профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, причем сделан акцент на формировании и развитии способности к труду у клиентов психоневрологического интерната.

Ключевые слова: педагогические технологии, профессиональная реабилитация, лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, психоневрологический интернат.

Получение лицами с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами профессионального образования, а также их трудоустройство является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной деятельности.

Результаты психологических исследований позволяет сделать вывод о том, что для повышения эффективности социальной адаптации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, развития способности к труду требуется создание эффективной системы психологического сопровождения профессиональной реабилитации, позволяющей инвалидам быть конкурентоспособными на рынке труда в современных социально-экономических условиях.

Важно отметить, что профессиональная реабилитация всегда направлена на развитие и максимизацию профессионального потенциала инвалида, каким бы не был уровень ограниченности или степень расстройства. Важно отметить, что инвалиды являются в большинстве своем ресурсозависимыми, они не отказываются от компенсаций и услуг, предоставляемых государством, и становятся зависимыми от данной системы. Технологии же работы с инвалидами, используемые в настоящее время, в большинстве своем не направлены на повышение степени индивидуальной ответственности людей с ограниченными возможностями здоровья за свое социально-экономическое обеспечение и самозащиту на условиях учета личного ресурсного потенциала. Таким образом, разработка и реализация системы психологического сопровождения профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами является актуальной и целесообразной. При этом она будет эффективна лишь в случае комплексного подхода к ее разработке и реализации, выстраивании «индивидуальной траектории карьеры» и «индивидуального образовательного маршрута» данного контингента, межведомственного взаимодействия и социального партнерства.

Итак, в основу сопровождения клиентов нашего интерната положен деятельностный подход, реализация которого предполагает развитие способности к труду через организацию познавательной и предметно-практической деятельности. Учебно-познавательная деятельность клиентов не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных форм и методов обучения. Поэтому необходимо применение специальных технологий, методов и приемов. Оптимальным для этой категории лиц является развитие в несколько замедленном темпе (особенно на начальном этапе) с более широкой наглядной, практической и словесной конкретизацией. В связи с отклонениями в умственном развитии у клиентов значительно сужены возможности полноценного восприятия информации. Учитывая данный факт, предпочтение необходимо отдавать методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать информацию в доступном для них виде, т. е. в соответствии с природой особых образовательных потребностей.

Отметим, что познавательная деятельность в отношении лиц с ограниченными умственными возможностями осложняется тем, что они практически не владеют общими учебными умениями и навыками, поэтому формирование их в процессе развития способности к труду является необходимым условием не только для усвоения содержания труда, но и для социальной адаптации обучающихся.

При подготовке и проведении психологических занятий необходимо помнить не только об

особенностях восприятия клиентами материала, но и о специфике мотивации их деятельности. Во время игры у клиентов возникает определенное игровое состояние – важный элемент игровой ситуации. Игровое состояние, включающее наличие переживания, активизацию воображения участников, эмоциональное отношение к действительности, поддерживается проблемностью ситуации, элементами соревновательности и занимательности, используемыми аксессуарами, присутствием юмора, свободной творческой атмосферой, ситуацией выбора. Эффективное использование различного рода игровых ситуаций, дидактических игр, игровых упражнений, заданий способно сделать познавательную деятельность более интересной и актуальной.

При использовании информационных образовательных технологий на занятиях повышается мотивацию и стимулируется познавательный интерес, возрастает эффективность познавательной деятельности у наших клиентов.

Смена видов деятельности, регулярное чередование периодов напряженной работы и расслабления, смена произвольной и эмоциональной активации необходима во избежание переутомления.

Важная составная часть - это применение здоровьесберегающих технологий при организации занятий. Показателем рациональной организации развивающих занятий являются: объем нагрузки – количество занятий и их продолжительность; нагрузка от дополнительных занятий в интернате; занятия активно-двигательного характера: динамические паузы, занятия физической культуры, спортивные мероприятия и т.п.

Активное использование описанных нами выше технологий дает возможность развивать способности клиентов интерната к труду. Кроме того, с интересом и более позитивно относятся к тем занятиям, способствует повышению их мотивации и достижению результатов деятельности.

Приведем некоторые результаты исследования умений клиентов, которые развиваются в процессе их индивидуального сопровождения специалистами учреждения (Рис. 1).

Исследование проводилось в 5 отделениях интерната по 5 основным критериям: способность к самообслуживанию, способность к ориентации, способность к общению, способность к контролю, способность к обучению и труду.

Как мы видим, высокие баллы набрали наши клиенты отделения милосердия по всем критериям, что говорит о знаниях и умениях клиентов в области социальной адаптации. К сожалению, клиенты реабилитационного отделения, которое и направлено на социализацию инвалидов, получили самые низкие баллы из всех, что говорит о необходимости более долгой и индивидуальной работе с ними по формированию жизненно необходимых умений, навыков и компетенций для подготовки их к самостоятельной жизни.

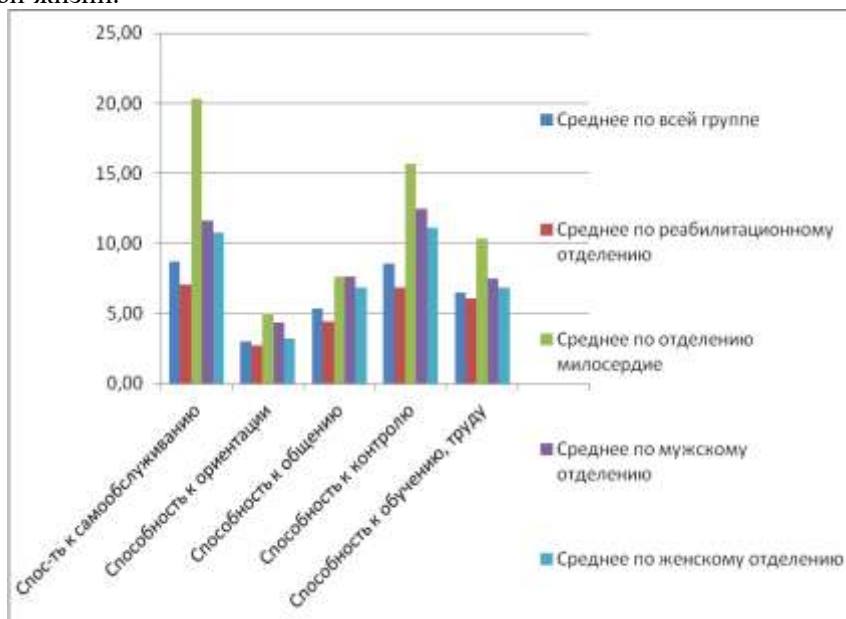


Рисунок 1. Оценка уровня социальной адаптации получателей социальных услуг интерната

При этом хотелось бы особое внимание уделить тому, что такие критерии социальной адаптации как способность к ориентации и способность к общению имеют низкие показатели у получателей социальных услуг. А вот такие критерии как способность к самообслуживанию и способность к контролю отмечены более высокими баллами, что, как мы считаем, связано с тем, что в интернате долгое

время идет целенаправленная работа всеми специалистами по формированию этих критериев социальной адаптации.

Способность к труду имеет средние значения, относительно других способностей, данная способность выше представлена в отделении милосердия, что связано со спецификой заболеваний клиентов в этом отделении. При этом средний показатель по этой способности достаточно высокий, если учитывать особенности наших клиентов, это связано с разработкой индивидуальных программ сопровождения, в которую включаются те мероприятия и рекомендации, в которых нуждается конкретный человек с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей, она корректируется в случае изменения потребностей и пожеланий клиента, состояния его здоровья. При разработке индивидуальных программ сопровождения необходимо учитывать реабилитационный потенциал самого инвалида; концентрироваться не на том, что клиент не может, а сосредоточиться на особых его потребностях, только тогда возможно развитие его способностей.

Библиографический список

1. Архипова, С.В., Бибина, О.А. Современные технологии обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья (материалы межрегионального семинара-практикума). / С.В. Архипова, О.А. Бибина. // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (13). – С. 32-35.
2. Бугайчук, Т.В., Федорова, П.С. Некоторые аспекты профильной трудовой подготовки для инвалидов с ограниченными умственными возможностями. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2014. - № 1 (4). – С. 99-103.
3. Голобородько, Н.В. Здоровьесберегающие технологии в образовании. // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 82-85.
4. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. / И.А. Никольская. – М.: «Академия», 2011. – 144 с.
5. Новоторцева, Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ярославль: Академия развития, 1999. – 143 с.
6. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – №1. – С.131-135.
7. Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Профессиональное обучение и трудоустройство инвалидов с интеллектуальной недостаточностью в условиях психоневрологического интерната//Карьерный успех: Законы развития: материалы V международной молодежной научно-практической конференции (21 – 22 октября 2016 г., г. Ярославль) / отв. ред. Е. А. Ободкова, П. С. Федорова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. - С.155-160.

УДК 159.9

Хачарова А.Х.

РОЛЬ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Аннотация. Для категории детей с особыми образовательными потребностями семья часто оказывается единственным институтом воспитания. Именно на членах семьи лежит основная доля ответственности за развитие личности ребёнка, имеющего психофизический дефект. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и то, что приобретается в семье, он использует для дальнейшей социализации и интеграции в общество.

Ключевые слова: ребенок, семья, нарушение, коррекция, воспитание, развитие.

Успешная коррекционная работа с ребёнком невозможна без определённого специального образования родителей.

Вся работа учреждения должна быть направлена на то, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали

Современное общество переживает изменения социальной обстановки в различных семьях (падение рождаемости, повышение численности разводов, снижение материального уровня семьи, ухудшение психического и физического состояния здоровья детей и родителей), что заставляет уделять ей большое научное внимание. Но особую значимость и актуальность на фоне всех трудностей приобретает изменение климата семьи и отношения её членов с появлением в нем ребёнка, имеющего тот или иной психический, физический или психофизический недостаток. В связи с этим, данная семья приобретает особый психологический статус, подразумевающий наличие специфических, по сравнению с семьёй со здоровыми детьми, психологические, экономические, педагогические и социальные проблемы. К ним можно отнести: получение точного диагноза и его принятие, эмоциональная адаптация к аномальному ребёнку, переживания о будущем его развитии.

Дети впитывают в себя не только целенаправленные и преднамеренные воспитательные воздействия, но и поведенческие особенности членов семьи.

Так, для благополучного формирования личности ребёнка с особыми образовательными потребностями необходимо тщательно подобрать приёмы и методы его воспитания, но переживания родителей, порой сопровождающиеся стрессом, не могут позволить им привыкнуть к изменениям, происходящим в семье, что обуславливают запущенность его дефекта. Нельзя без внимания оставить и тот факт, что по - мимо отрицательного, семья выступает как положительным фактором воспитания - адекватное восприятие возникшей ситуации, закладывает фундамент дальнейшей продуктивной коррекционной работы.

Существуют следующие формы детско - родительских отношений в семье с ребёнком, имеющего особые образовательные потребности: Родителя всячески пытаются оградить ребёнка от общественных мест, стесняясь его неполноценности. Это лишает его жизненных впечатлений, формирует замкнутость и неуверенность, что в общем приводит к медленному развитию. Родители принимают дефект ребёнка, но считают его состояние безнадёжным и отдают на попечение государства. Если он и остаётся в семье, то не получает признаков любви и внимания. Тем самым состояние его подавляется и появляется негативизм.

Нежелание мириться с фактом, что ребенок неполноценен, приводит к завышению его возможностей и требований и оказывает давление на ребёнка, что формирует чувство упрямства и раздражительности. Происходит принятие в семью ребёнка таким, каков он есть, круг общения не ограничивается, применяется соответствующая педагогическая система обучения и воспитания. И ребенок чувствует себя частью социума, свою принадлежность к нему, воспринимая себя таким, как все.

Тем самым понятно, что вопросы, возникающие в семье с «особым» ребёнком, значительно отличаются от тех, с которыми обычная семья сталкивается в процессе своей жизнедеятельности. И изучение отношений между родителями и детьми является важным как для понимания факторов, оказывающих воздействие на формирование личности ребёнка, так и для правильной организации психолого – педагогической практики [2, с.32].

В раннем детстве мать оказывает основное и более значимое воздействие на ребёнка, вступая с ним в прямой контакт: берет на руки, наклоняется, улыбается ему. И это взаимодействие стимулирует органы чувств ребёнка: кожная чувствительность, зрение, слух - являются необходимыми составляющими психического развития. Мать, тем самым, получает ответную реакцию ребёнка на свои воздействия, которую врачи и психологи называют комплексом оживления. Реакция вызывает у неё положительную эмоциональную реакцию и побуждает проводить с ним больше времени, что, конечно, лучше для развития малыша. А когда комплекс оживления отсутствует, в связи с имеющейся недостаточностью каких-либо функций, взаимодействие складывается по-иному - активность родителя сокращается и порой ограничивается удовлетворением его биологических потребностей. Таким образом, она взаимодействует с ребёнком всё меньше, хотя напротив, для того чтобы вызвать у него ответную реакцию, необходимо более длительное и более частая его стимуляция. Такая ситуация значительно задерживает психическое и психофизическое развитие ребёнка в ранние периоды его жизни [1, с.26].

Что касается коррекционно-педагогической работы, охватывающий весь образовательный процесс, то полноценной и эффективной будет она только при взаимодействии семьи с участниками данного процесса и её готовности внести свой вклад в эту не лёгкую работу.

Случается, что родители сталкиваются с необходимыми систематическими ежедневными занятиями и из-за длительного периода времени, могут прекратить их, а также поверить в бесполез-

ность прилагаемых усилий, от того, что успехи и результат в проводимой работе появляются не сразу. А также, задаются вопросом, зачем нужны домашние занятия, если ребенок и так проводит курс обучения с тем или иным специалистом. Важность их роли в проводимой работе заключается в том, что они закрепляют полученный материал дома, правильно организуют досуг, являются положительным примером для своих детей, т.е организуют образовательное пространство вне учреждения [4, с.11].

Для того чтобы развить в себе различные сферы жизнедеятельности, а именно: умственные способности, эмоции, нравственность, адаптационные способности, ребёнку необходимо участвовать в прогрессивно усложняющемся взаимодействии, осуществляющемся на постоянной основе и на протяжении значительного периода жизни ребёнка, с одним или несколькими людьми, которые будут заинтересованы в его благополучии и развитии, с которыми он сможет построить взаимные и эмоциональные связи [3, с.49].

Обучение и воспитание ребёнка с особыми образовательными потребностями требует от родителей больших духовных и физических сил, поэтому им важно взрослым сохранить своё душевное равновесие, физическое здоровье, и оптимизм. От того, как дальше поведут себя родители, во многом будет зависеть судьба ребёнка и самой семьи.

Подводя итоги вышесказанному, можно подчеркнуть главную задачу семьи с ребёнком, имеющего особые образовательные потребности – помочь в сложных условиях для ребёнка раскрыть весь заложенный в него природой потенциал развития, сформировать компенсаторные возможности, сделать максимально приспособленным к пребыванию в детском коллективе и в перспективе к максимальной интеграции в обществе и полезной трудовой и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Галкина Е. В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012. —173
2. В.И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед.учеб. заведений / Под ред. В.И.Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.:Издательский центр «Академия», 2005 — 464 с.
3. Ткаченко И.В. Детско-родительские отношения в семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: феноменология, диагностика, психологическая помощь [Электронный ресурс]: монография / И. В. Ткаченко, Е. В. Евдокимова. — Электрон. текстовые данные. — Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2019. — 183 с. — 2227-8397.
4. Т.Б. Феличиева, Логопедия. Теория и практика / — Москва: Эксмо, 2017 — 608 с.

УДК 159.95; 159.928+331.546

Хохлов Н.А.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Рассматривается возможность оценки способностей здоровых детей и подростков по результатам нейропсихологической диагностики. Предлагается вслед за В.А. Крутецким относить к способностям особенности сенсорной, моторной и умственной сфер, от которых зависит эффективное овладение умениями и навыками в соответствующей деятельности. Наличие математически обоснованных возрастных нормативов позволяет выявлять опережение развития высших психических функций и состояние мозговых структур, являющихся их операциональными звеньями. По результатам нейропсихологического обследования можно обнаружить предрасположенность к определённой деятельности до освоения специальных умений и навыков. Приводятся примеры исследований, демонстрирующих перспективность нейропсихологического подхода к оценке способностей.

Ключевые слова: нейропсихологическая диагностика, высшие психические функции, психометрия, профориентация, нейрокогнитивное развитие, школьная успеваемость.

Нейропсихологическая диагностика детей и подростков традиционно проводится при наличии трудностей обучения, аномалиях психического развития и заболеваниях центральной нервной системы. По результатам диагностики определяется дефицитарное звено высших психических функций (ВПФ), описывается первичный дефект и его системные влияния. На основе качественного анализа нарушенных и сохранных форм психического функционирования составляется стратегия коррекционных мероприятий [3; 5]. В заключении по результатам нейропсихологической диагностики обычно перечисляются не только слабые (нарушенные, недостаточно развитые) звенья ВПФ, но и сильные стороны обследуемого. Распространённый в отечественной психологии подход к нейропсихологической коррекции предполагает развитие слабого звена при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребёнка и взрослого [1; 2].

Между тем сильные стороны ребёнка представляют интерес не только как ресурс для коррекции слабых сторон, но и как возможные индикаторы способностей. В этом случае уровень нейрокогнитивного развития отражает общие интеллектуальные способности, облегчающие освоение любого вида деятельности. Ранее мы [6; с. 20-24] обсуждали проблему разнородности теорий способностей в психологии. Мы разделяем позицию В.А. Крутецкого, согласно которой «способности – это не навыки и умения, а те индивидуально-психологические особенности, от которых зависит лёгкое и успешное овладение умениями и навыками в соответствующей деятельности» [4; с. 80]. В.А. Крутецкий предлагает называть полный комплекс свойств личности, предрасполагающих к успешному выполнению определённой деятельности, «пригодностью или готовностью к деятельности» [4; с. 83], а к способностям относить только особенности сенсорной, умственной и моторной сфер. В связи с этим мы полагаем, что нейропсихологическая диагностика может применяться для определения способностей у здоровых детей и подростков. Нейропсихологическое обследование позволит распознать предрасположенность к определённой деятельности ещё до освоения специальных умений и навыков.

По мнению Ю.В. Микадзе [5], в современной нейропсихологии можно выделить три основных диагностических подхода. Первый подход непосредственно восходит к идеям А.Р. Лурии. В его основе лежит синдромный анализ. Очевидной проблемой, «которая возникает при этом виде диагностики, является то, что нет чёткого критерия, характеризующего континуум представлений между патологическими и нормальными симптомами» [5; с. 226]. Второй подход опирается на психометрические традиции в психодиагностике. Третий подход можно назвать индивидуально ориентированным нормативным. «Нейропсихолог проводит первичное скрининговое обследование или на основе отдельных текущих данных выдвигает гипотезу о наличии некоторого дефицита, который затем исследуется с помощью процедуры индивидуального тестирования или описания отдельного случая» [5; с. 227]. В России распространён первый подход, тогда как психометрические методы большинством нейропсихологов не используются. Отсутствие количественных возрастных нормативов приводит к диагностическим неточностям. Если обследуемый не может справиться с определёнными заданиями (нейропсихологическими пробами), диагностику нужно не просто отметить специфические ошибки, но и сравнить выраженность этих ошибок с описательными статистиками для этого возраста. Тогда можно обоснованно говорить о недоразвитии исследуемого звена ВПФ или об опережении развития.

С 2014 г. в Психологическом центре «Гальтон» и секторе нейропсихологии отдела профориентации Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» реализуется исследовательский проект, направленный на получение возрастных нормативов и уточнение диагностического значения нейропсихологических проб. К концу сентября 2019 г. нейропсихологическую диагностику прошли 610 детей и подростков в возрасте от 4 до 17 лет. С одной стороны, мы количественно измеряем успешность выполнения каждой диагностической методики. С другой стороны, после проведения качественной интерпретации полученных результатов мы оцениваем уровень развития следующих ВПФ и психологических характеристик: темп работы, внимание, энергетическое обеспечение психической деятельности (нейродинамика), зрительный гнозис, зрительная память, конструктивно-пространственные функции (зрительно-пространственный гнозис и конструктивный праксис), тактильный гнозис, акустический гнозис, речь, слухоречевая память, динамический праксис, мышление, регуляторные функции, эмоциональная сфера. Используется пятибалльная система оценок: 1 – низкий уровень развития функции, выраженное отставание от возрастной нормы более чем на 1,5 года; 2 – уровень развития функции ниже среднего, лёгкое отставание от возрастной нормы менее чем на 1,5 года; 3 – средний уровень развития функции, норма; 4 – уровень развития функции выше среднего, лёгкое опережение возрастной нормы менее чем на 1,5 года; 5 – высокий уровень развития функции, выраженное опережение возрастной нормы более чем на 1,5 года. Эта система оценок имеет относительный характер, т.к. оценка привязана к представлениям диагноста о возрастной норме, опирающимся на опыт проведения диагностики и литературные данные. Оценки подвергаются процентильной стандартизации, что позволяет проводить их математико-статистическую обработку с помощью параметрических методов. Суммарный показатель по всем характеристикам демонстрирует общий

уровень нейрокогнитивного развития.

В рамках данного проекта создана система количественной обработки методики «Комплексная фигура Тейлора» [8]. Проведена оценка валидности методики по результатам нейропсихологического обследования. Показано, что методика Тейлора в наибольшей степени измеряет уровень развития конструктивно-пространственных функций и зрительной памяти (компонентов пространственных способностей), однако при исследовании детей младше 13 лет обладает низкой дискриминантной валидностью по отношению к другим нейропсихологическим характеристикам. Это даёт возможность использовать методику для оценки общего уровня нейрокогнитивного развития у детей до подросткового возраста. Прогностическая ценность отрицательного результата достигает 92%, что позволяет проводить скрининговое обследование в целях отделения детей без нейрокогнитивного дефицита от тех, с кем следует провести более углублённую диагностику. В сентябре 2018 г. такое обследование прошли 177 первоклассников ГБОУ «Школа № 1212» (педагог-психолог Е.А. Яворская). Низкий уровень нейрокогнитивного развития отмечался у 23% обследованных детей, средний – у 63%, высокий – у 14%.

Предложенный нами подход используется при проведении консультаций по выбору профессии. В нашей недавней работе [7] экспертам было предложено оценить востребованность 14 перечисленных выше ВПФ и психологических характеристик для освоения профессий, объединённых в 24 направления (группы). Выяснилось, что 85,5% вариативности полученных оценок может быть сведено к 4 латентным измерениям: «Слухоречевые функции», «Зрительно-пространственные функции», «Сенсомоторное развитие», «Произвольная регуляция». Полученные результаты позволяют определять степень соответствия индивидуального соотношения нейропсихологических характеристик эталонным профилям профессий.

Заметим, что до подросткового возраста определение способностей является затруднительным. Из-за неодинаковой скорости созревания мозговых структур и обеспечиваемых ими психических функций (гетерохронии развития) невозможно сделать однозначный вывод о том, какие способности будут выражены во взрослом возрасте. Результаты повторной диагностики, проведённой в детском возрасте через несколько лет после первичного обследования, обычно не совпадают с первоначальными результатами. При этом в подростковом возрасте результаты оказываются намного стабильнее.

Ещё одной областью применения обсуждаемого подхода является оценка способностей к обучению в школе. На материале исследования 366 школьников в возрасте от 7 до 17 лет, из них 252 мальчиков и 114 девочек, прошедших нейропсихологическую диагностику в 2014-2019 гг., мы выявили нейропсихологические характеристики, уровень развития которых наиболее влияет на успеваемость. Успеваемость в начальной школе (1-4 классы) и в средней школе (5-11 классы) рассматривалась по отдельности. В начальной школе средний балл по всем предметам составил $4,1 \pm 0,5$, медиана – 4, мода – 4; в средней школе средний балл – $3,8 \pm 0,4$, медиана – 3,9, мода – 4. Используемый способ обработки данных предполагал выделение высокой и низкой группы (1-й и 4-й квартили) и предсказание попадания в одну из этих групп с помощью логистической регрессии. При анализе успеваемости в начальной школе в низкую группу (средний балл $\leq 3,9$) попали 110 человек, в высокую группу (средний балл $\geq 4,5$) – 71 человек. Полученная модель позволила получить верное предсказание для 141 человека (77,9%, $\chi^2 = 58,07$, $p < 0,001$), причём для высокой группы предсказательная способность модели была выше (87,3%), чем для низкой (71,8%). Наиболее востребованными показателями оказались темп работы, внимание, конструктивно-пространственные функции и речь. При анализе успеваемости в средней школе в низкую группу (средний балл $\leq 3,5$) попали 63 человека, в высокую группу (средний балл ≥ 4) – 80 человек. Полученная модель позволила получить верное предсказание для 102 человек (71,3%, $\chi^2 = 24,79$, $p < 0,001$), однако для высокой группы предсказательная способность модели была ниже (68,8%), чем для низкой (74,6%). Наиболее востребованными показателями оказались темп работы, конструктивно-пространственные функции и мышление. Интересно, что в обоих случаях состояние эмоциональной сферы являлось негативным предиктором успеваемости.

Разрабатываемый нами подход к оценке способностей по результатам нейропсихологической диагностики, находит своё применение в самых разных сферах (оценка готовности к школьному обучению, выбор школы и профильных классов, подбор дополнительных занятий и кружков, профориентация и др.). Продемонстрирована принципиальная возможность использования нейропсихологических методов для исследования здоровых детей и подростков, обладающих повышенным уровнем развития ВПФ. В настоящее время нами ведётся работа, направленная на повышение предсказательной способности математических моделей путём включения в них в качестве предикторов не только

качественных оценок уровня развития ВПФ, но и количественных результатов выполнения нейропсихологических проб. Оценка степени готовности операциональных компонентов функциональных систем к выполнению соответствующей аналитико-синтетической деятельности позволит выявлять особенности нервной системы, служащие базой для формирования тех или иных способностей.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Камардина И.О. Коррекционно-развивающая помощь детям с трудностями обучения, основанная на идеях Л.С. Выготского и А.Р. Лурии: анализ эффективности // Культурно-историческая психология, 2018. № 1. С. 58-69.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихологического сопровождения детей с неравномерностью развития высших психических функций // А.Р. Лурия и психология XXI века. Доклады Второй международной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 181-189.
3. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Под ред. Н.И. Чуприковой. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. 416 с.
5. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
6. Хохлов Н.А. Межполушарные межмодальные взаимодействия как фактор выраженности математических способностей в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.04. М., 2018. 219 с.
7. Хохлов Н.А. Нейропсихологические профили групп профессий, построенные методом экспертных оценок // Научное отражение, 2019. № 1 (15). С. 42-48.
8. Хохлов Н.А., Сердюк А.Е. Количественные оценки выполнения методики «Комплексная фигура Тейлора» детьми 4-17 лет // Национальный психологический журнал, 2019. № 1 (33). С. 88-108.

УДК 159.95

Часовская А.Е.
Макарова А.Н.

ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей дивергентного мышления в подростковом возрасте. Дана характеристика дивергентного мышления, раскрыта актуальность его развития у подростков в образовательном процессе. Представлены сравнительные результаты диагностики уровня дивергентного мышления и самооценки творческих характеристик личности подростков.

Ключевые слова: мышление, дивергентное мышление, креативность, подростковый возраст.

Основная образовательная программа основного общего образования указывает на необходимость интеллектуального развития обучающихся, их индивидуальных и творческих способностей. Развитие творческого мышления учащихся в процессе обучения приобретает всё большую актуальность в современной образовательной среде [3; с.6-7]. Вместе с тем, традиционные требования к организации процесса обучения направлены, прежде всего, на развитие логического конвергентного мышления учащихся. Поиск новых технологий, приемов и средств организации процесса обучения, подходов к развитию творческого мышления школьников является актуальной проблемой современной системы образования.

Нестандартные мыслительные операции характеризуют человека, обладающего дивергентным мышлением. Вопросы творческого мышления интересовали ещё учёных Древности, но остаются актуальным в настоящее время. В зарубежной психологии исследованиями дивергентного мышления занимались такие ученые как Д. Гилфорд, Е. Торренс, К. Тейлор, Г. Груббер, Д.Роджерс, А.Б. Шнейдер и другие. Например, Торренс Е. и Гилфорд Д. разработали концепцию креативности, где были

выделены её четыре основных параметра. Самыми главными из них являются оригинальность и три вида гибкости мышления [4; с.25]. В отечественной психологии вопросами мышления занимались такие ученые как Выготский Л.С., Анянзева Б.Г., Смирнова А.А. и др. Исследователи Эльконин Д.Б. и Давыдов В.В. уделяли большое внимание развитию мышления школьников в процессе учебной деятельности.

Понятие дивергентного мышления рассматривается в психологической науке в сравнении с конвергентным. Дивергентное мышление активизируется при решении проблемных ситуаций и задач. Главное отличие в способе их решения. В случае конвергентного мышления, решение сложных ситуаций имеет линейную последовательность, что приводит к одновариантному ответу. Дивергентное мышление сочетает в себе несколько решений одной и той же проблемы [2; с.19].

Особую значимость приобретает развитие дивергентного мышления в подростковом возрасте. В этом периоде происходят кардинальные изменения в личностном, психическом и физиологическом развитии. В подростковом возрасте происходит становление индивидуальности и интеллектуализации психических процессов. Креативными проявлениями возраста являются – широта склонностей, стремление к самоутверждению, новый уровень возможностей. Наиболее интенсивные изменения происходят у старших подростков в познавательной сфере, в частности в мышлении [1; с. 70].

Дивергентное мышление развивается благодаря развитию гипотетико-дедуктивного мышления, когда человек способен формулировать гипотезы на основе проделанного эксперимента или личного наблюдения, посредством этого он может выдвинуть новые «предсказания», далее они же подвергаются последующей эмпирической работе, где могут возникнуть новые вопросы, тем самым подросток активно использует индуктивные и дедуктивные методы. Развитию креативного мышления также способствует появление абстрактного мышления, благодаря чему подросток способен детально понять метафоры, сравнения, литоты и др. художественные литературные обороты, происходит понимание абстрактной логики, словарный запас становится значительно больше. Помимо общей креативности в подростковом возрасте происходит развитие специальной креативности в связи с профессиональным самоопределением [5; с.4].

Диагностика дивергентного мышления подростков осуществлялась по методике Дж. Гилфорда, использованы 2 субтеста. Рисуночный субтест 1 заключается в выявлении уровня дивергентного мышления по параметрам: гибкость, беглость, оригинальность, разработанность и название. Субтест 2 выявляет уровень самооценки творческих характеристик личности, который также складывается из параметров: любознательность, воображение, сложность, склонность к риску. Выборка испытуемых составила 37 человек (21 мальчик и 16 девочек), в возрасте 14-16 лет (9-е классы) на базе общеобразовательной средней школы г. Волгограда.

В ходе эмпирического исследования были оценены: уровень дивергентного мышления и уровень самооценки творческих характеристик личности посредством субтестов по методике Дж.Гилфорда, адаптированные Е. Туник, у учащихся 9 «А» и 9 «В» классов общеобразовательной школы. Также на основе данных тестирования при помощи графиков, построенных в Microsoft Office Excel, сопоставлен уровень дивергентного мышления и уровень самооценки творческих характеристик личности у 9 «А» и 9 «В» классов.

Результаты рисуночного субтеста 1 показали, что в 9 «А» классе у 100 % учащихся уровень дивергентного мышления «ниже среднего». В 9 «В» классе в процентном соотношении у 5.88% учащихся – уровень дивергентного мышления «средний», у 5.88% подростков - «выше среднего», у 88,24 % школьников - «ниже среднего». Таким образом, уровень дивергентного мышления в 9 «А» классе – ниже среднего (58,526 баллов), в 9 «В» классе – ниже среднего (58,833 баллов), при среднем значении, соответствующее 80-89 баллам (рис.1).

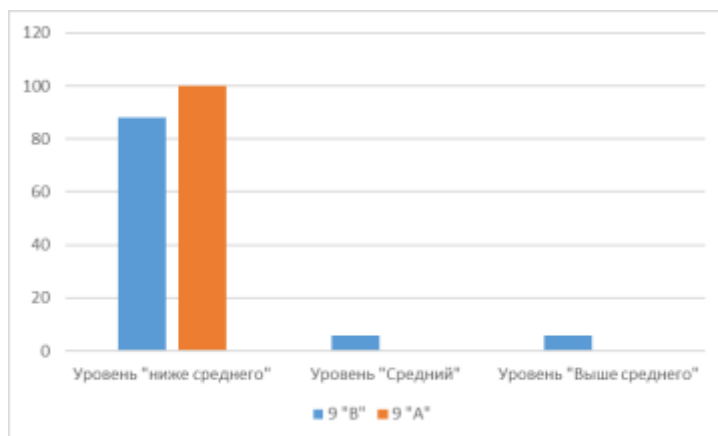


Рисунок 1. Процентное соотношение уровня дивергентного мышления подростков в 9-ых классах

Оценка уровня дивергентного мышления производилась исходя из факторов дивергентного мышления и дальнейшего суммирования баллов каждого фактора по оценочной шкале. Для составления диаграммы были приведены средние значения баллов по каждому классу для факторов дивергентного мышления (рис.2).

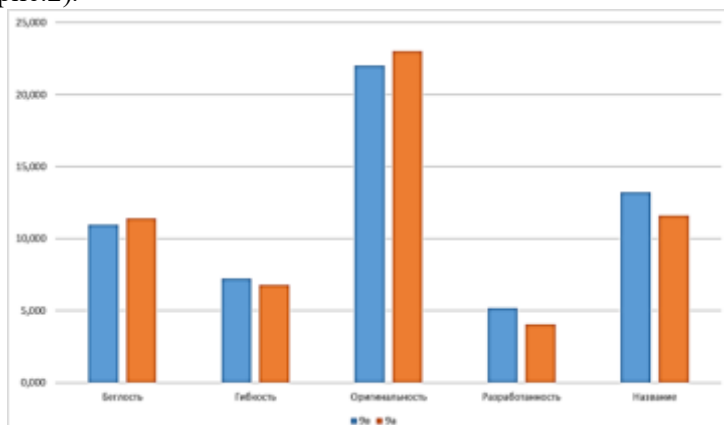


Рисунок 2. Средние значения факторов дивергентного мышления

Исходя из данных субтеста 1, был построен график значения коэффициента вариаций, отклонение меньше 10-ти процентов, т.е. отличия незначительны, что подтверждает уровень дивергентного мышления в обоих классах «ниже среднего» (рис.3).

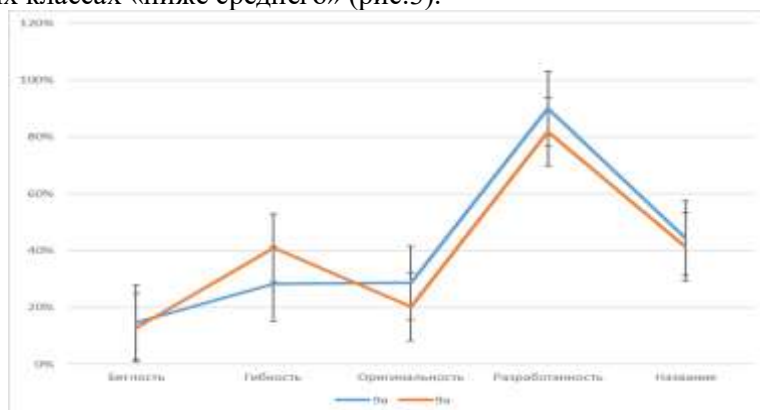


Рисунок 3. График значений коэффициента вариаций уровня дивергентного мышления подростков в 9-ых классах

На основе данных субтеста 2 была установлена самооценка уровня творчества подростков. Среднее значение суммарных баллов по результатам тестирования 9 «А» класса соответствует 39,444 баллам, а 9 «В» класса- 63,158 баллам. У учащиеся 9 «В» класса самооценка уровня творчества в 1,625 раз выше, чем у 9 «А» класса (рис.4).

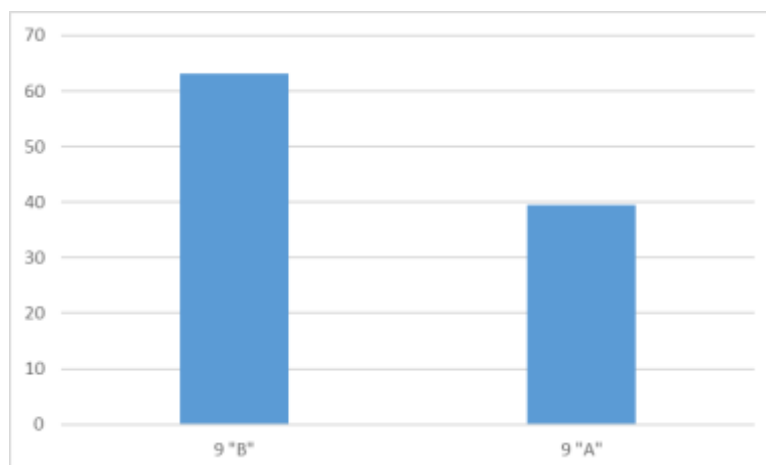


Рисунок 4. Результаты самооценки творческих характеристик личности

Исходя из данных субтеста 2, был построен график значений коэффициента вариаций, где отклонения по отдельным показателям соответствуют 25-ти процентам, наиболее разнообразными показателями обладает 9 «А» класс, а 9 «В» имеет тенденцию к однотипным ответам (рис. 5). Предположительно, это связано со стереотипным оцениванием данных классов учителями по уровню успеваемости. Перед проведением диагностики на предварительной беседе с учителями, были выявлены чёткие различия в характеристике двух классов (9 «В» класс - «умные, способные, успевающие», 9 «А» - «имеющие проблемы с мышлением, слабоуспевающие»).

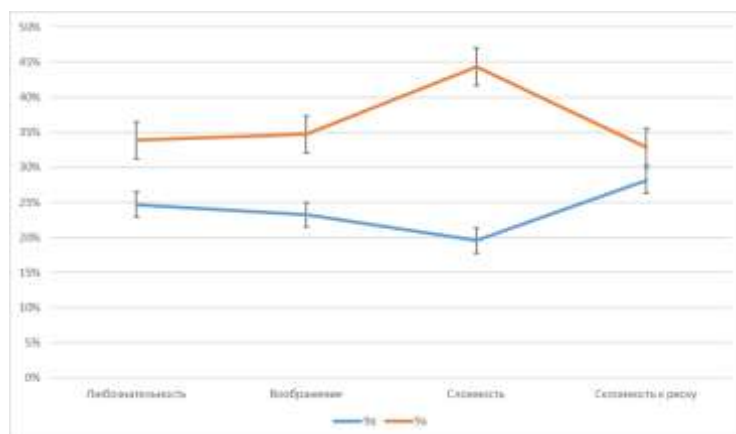


Рисунок 5. Значения коэффициента вариаций самооценки творческих характеристик личности

Таким образом, несмотря на актуальность проблемы развития дивергентного мышления в подростковом возрасте, в исследуемых классах уровень его развития является низким при разной самооценке творческих характеристик личности. В связи с этим важным является разработка и внедрение в образовательный процесс рекомендаций, технологий и приёмов, развивающих творческий потенциал личности подростков.

Библиографический список

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособ. для вузов. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 662 с.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления - М.: Прогресс, 1989. – 366 с.
3. ФГОС основного общего образования (5-9 кл.), 2010 г. [Электронный ресурс]. - URL: <https://fgos.ru/> (Дата обращения 28.08.2019).
4. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 44 с.
5. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Изд-во «Питер», 2010 – 697 с.

УДК 159.964.21

Шемет И.С.
Шемет С.С.
Парфентьев В.И.

ВОЛЯ КАК МЕТАСПОСОБНОСТЬ И ЕЁ РАЗВИТИЕ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрыта проблема диагностики волевых качеств спортсмена. На основе концепции интеграции психики, обосновано представление авторов о воле как метаспособности, интегративном качестве, системно проявленном во всех видах деятельности. Представлены результаты многолетних исследований авторов о том, что тип рождения ребенка существенно влияет на волевые качества личности и успешность спортивной деятельности. Представлены результаты апробации ме-

тодики психологической коррекции последствий неблагоприятного рождения, применение которой позволяет существенно повысить волевые и мотивационные качества спортсмена.

Ключевые слова: воля, волевые качества, концепция интеграции психики, спортивная деятельность, тип рождения.

Задача диагностики волевых качеств спортсмена наталкивается на ряд теоретических и практических проблем психологии, не позволяющих эффективно и надёжно выявлять и измерять искомые свойства. Общепсихологическая проблема заключается в отсутствии теорий воли, объясняющих её сущность. До сих пор воля не квалифицирована научным сообществом как явление психики, она не отнесена ни к процессам, ни к свойствам, ни к состояниям. В то же время на уровне феноменов описаны «волевые процессы», «волевые состояния», «волевые качества». В словарях устоялось определение воли как «способности человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом как внутренние, так и внешние препятствия».

Данный подход не позволяет рассматривать волю как самостоятельное явление, в отрыве от деятельности, её целей, её мотивов и условий. Однако в практическом плане, в частности, в спортивной психологии, есть однозначная интерпретация воли как базового свойства личности, которое выражается в таких лексических конструкциях, как «волевой человек», «воля спортсмена», «воля к жизни», «воля к победе», и данные термины не совпадают с понятиями осознанности, сознательности и произвольности. Спортивные психологи зачастую относят явления воли к какой-либо другой группе, например, «эмоционально-волевые процессы», или «морально-волевые качества личности».

Рассмотрение отдельных волевых качеств (целеустремлённость, смелость, решительность и т. п.) показывают, что все они относятся к разным уровням психического. Целеустремлённость характеризует высокую и устойчивую мотивацию деятельности. Смелость представляет собой низкий уровень страха, то есть эмоциональную характеристику. Решительность относится к когнитивной сфере и представляет собой скорость принятия решения. Самостоятельность по сути соответствует уровню субъектности и представляет собой интегральную характеристику личности. Настойчивость и упорство – это устойчивость к неудачам в деятельности и в социальном взаимодействии. Энергичность – это мера и длительность активации, психологическая характеристика. Инициативность – одно из проявлений лидерства, то есть социально-психологическая характеристика. Уверенность – оценка своих способностей. Дисциплина, исполнительность – сознательный контроль поведения, уровень развития сознания.

Все эти разноуровневые явления, тем не менее, относятся к волевым. Следовательно, воля – это некоторый системный источник, проявляющийся во всех сферах психического: от бессознательных эмоциональных процессов до сложных форм сознательного целеполагания и социального взаимодействия. Этот тезис согласуется с течением волонтаризма, рассматривающего волю как главный источник активности человека, определяющей все другие психические процессы. Напрашивается аналогия с понятием общего интеллекта: общей способности, лежащей в основе других способностей. Общий интеллект – это также системное свойство, несводимое к отдельным интеллектуальным функциям, но проявляющееся в них.

Если воля – системное качество, то конкретные феномены воли разнообразны, не подлежат однозначной интерпретации, и не могут служить индикаторами воли как таковой. Например, если спортсмен на стадии сильного утомления отказывается выполнить требуемую нагрузку, это может свидетельствовать как о недостатке упорства (слабой воле), так и о высокой субъектности (сильной воле). Таким образом, крайне затруднена объективная оценка волевых качеств.

В спортивной психологии применяются стандартные опросники, тестирующие некоторые свойства, коррелирующие с волевыми качествами, например, уровень субъективного контроля, потребность в доминировании и др. Здесь встаёт вопрос о валидности стандартных методов диагностики спортсменов. Во-первых, вопросы-индикаторы адресованы к жизни в целом: семье, учёбе, работе, - и не затрагивают ведущий вид деятельности - спортивную. Во-вторых, часть вопросов относится к детству и учёбе в школе, не учитывая последующее развитие воли в спорте. В-третьих, средние нормы неприменимы к спортсменам, которые представляют собой особую группу с относительно высоким уровнем развития волевых качеств, и эти высокие значения в стандартных шкалах мало дифференцированы.

Для системного объяснения разнообразных волевых свойств подходит концепция интеграции психики, разработанная автором статьи. Согласно этой концепции, воля представляет собой высокий уровень интеграции психики, выражающийся на каждой стадии в свойственных этой стадии феноменах. Эти феномены в обобщённом виде отражены в таблице феноменологии. Если взять по каждой стадии самый высокий уровень, то мы получим проявление воли.

Телесная стадия: успехи в спорте, физическая выносливость, управление функциями тела. Эмоцио-

нальная стадия: эмоциональная устойчивость, приподнятое настроение, высокая энергичность. Творческая стадия: творческое отношение к своей жизни, высокая потребность в достижениях. Мыслительная стадия: высокая скорость принятия решений, интуитивное мышление. Социальная стадия: высокая потребность в доминировании, лидерские способности. Сознательная стадия: высокий уровень ответственности, собственное целеполагание, высокая субъектность, самодисциплина, целеустремленность. Духовная стадия: наличие смысла жизни и масштабных жизненных целей, понимание своего предназначения, ценностная саморегуляция.

Данный подход охватывает весь спектр проявлений воли от физической выносливости до ценностной саморегуляции и позволяет по 5-ти бальной шкале оценить уровень развития волевых качеств. Кроме того, концепция позволяет выявить взаимообусловленность качеств, так как рассматривает их не как отдельные, а как стадии и уровни единого процесса интегративного развития психики.

Таким образом, мы можем рассмотреть **волю как метаспособность, интегративно выражающую жизненный потенциал**: стремление человека жить, быть целостным, развиваться, реализоваться, преодолевая любые факторы внешней и внутренней среды.

Воля проявляется во всех видах деятельности, но спортивная деятельность в наибольшей степени востребует волевые качества, так как связана с постоянным преодолением и борьбой. Поскольку воля – это интегративное качество, то его причинная обусловленность также должна находиться в системообразующих уровнях психики. Одним из таких уровней является перинатальный уровень: впечатления и переживания человека, полученные им в процессе рождения, и системно влияющие на дальнейшую жизнедеятельность и черты характера.

Мы провели теоретический анализ, показавший, что волевые качества являются опосредующей психологической характеристикой во взаимосвязи рождения и успешности спортивной деятельности. Станислав Гроф [1] считает, что рождение – это в первую очередь преодоление, и это определение полностью совпадает с общепсихологическим определением понятия «воля».

Шемет И.С. [2] пишет, что рождение – это первый акт проявления воли, воли к жизни, а особенности первичного волевого акта предопределяют развитие волевых качеств в будущем.

Мы провели исследование взаимосвязи условий рождения с волевыми качествами спортсменов. В исследовании приняли участие 250 спортсменов в возрасте от 14 до 35 лет. Средний возраст испытуемых составил 23,5 лет.

Испытуемым предлагался опросник М. В. Чумакова для диагностики волевых качеств личности (ВКЛ) и методика исследования ситуативной и личностной тревожности (СТ-ЛТ) Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина. Матерям испытуемых предлагалась специально разработанная перинатальная анкета (автор Шемет И. С.), включающая 30 вопросов, касающихся особенностей рождения испытуемых: вес при рождении, продолжительность родов, способ родовспоможения, наличие осложнений и др. В результате исследования выявлено, что особенности перинатального развития влияют на волевые качества, уровень тревоги спортсменов. На всей выборке было получено, что у спортсменов 4-го натального типа (естественно рождённые), более развиты волевые качества в целом, а особенно: ответственность, решительность, инициативность, выдержка, настойчивость, энергичность, внимательность и целеустремленность, - и это не зависит от спортивной квалификации и вида спорта. У спортсменов, имеющих остальные натальные типы, волевые качества развиты меньше. Эта взаимосвязь статистически значима.

Из полученной закономерности следует, что с целью повышения уровня спортивных достижений, необходимо проводить коррекцию негативного влияния особенностей рождения на волевые качества спортсменов. Нами была разработана комплексная методика коррекционной работы по преодолению негативного влияния условий рождения на волевые качества спортсменов: 1. Методика включает в себя упражнения, направленные на весь комплекс психических проявлений: интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферу и составляет концептуальное единство. 2. Каждая из сфер прорабатывается в соответствии с последовательностью перинатальных матриц С. Грофа, в конце выполнения упражнений фиксируется положительное активное состояние. 3. Упражнения, направленные на коррекцию эмоциональной сферы, включают в себя дыхательные техники, катарсические и творческие техники. 4. Упражнения, направленные на коррекцию поведенческой сферы, включают в себя создание специальных условия для игровой проработки процесса рождения, телесно-ориентированные психотехники. 5. Упражнения, направленные на коррекцию интеллектуальной сферы, включают в себя анализ и обсуждение реальных или потенциальных конфликтных ситуаций и формирование установок на их активное преодоление.

Данная методика была апробирована в 2010 году на двух группах спортсменов-футболистов: группе 12-14 лет (29 человек) и группе взрослых от 19 до 27 лет (22 человека). В результате у спортсменов значительно возросли волевые качества, мотивация к игровому взаимодействию и победе в игре.

Полученные результаты позволяют считать данную апробацию успешной, а предложенную методику эффективной для преодоления пассивности у спортсменов.

Данные исследования открывают принципиально новые подходы и перспективы, как к спортивному отбору, так и к спортивной тренировке, позволяющие учитывать тип рождения при выборе тех или иных упражнений для конкретного спортсмена.

Библиографический список

1. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Моск. трансперсонального центра, 1993. – 504 с.
2. Шемет И.С. Рождение и деятельность / Вестник интегративной психологии. – Ярославль; М., 2010. – с. 104.
3. Шемет И.С., Л.В. Густова, С.С. Шемет, Парфентьев В.И., Парфентьева О.И.. Влияние особенностей рождения ребенка на волевые качества и успешность в спортивной деятельности / И. С. Шемет [и др.] // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 184 –198.

УДК 159.9

Шумакова Н.Б.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Рассматривается проблема развития способностей и одаренности ребенка в дошкольном детстве в условиях традиционного и развивающего образования. Обосновывается возможность создания обогащенной образовательной среды для проявления и развития исследовательской активности дошкольников, его инициативности и самостоятельности в познании мира на основе применения технологии творческого междисциплинарного обучения. Представлены предварительные результаты внедрения в практику обучения в дошкольных подготовительных группах детского сада курса развивающего междисциплинарного обучения «Структура». Показано, что дошкольники из экспериментальной группы статистически значимо превосходят своих сверстников из контрольной группы по таким показателям как уровень, широта и глубина познавательной активности, гибкость и работоспособность мышления, умение выдвигать гипотезы и обосновывать свою точку зрения.

Ключевые слова: развитие одаренности, исследовательская активность, дошкольный возраст, междисциплинарное обучение.

Интерес к проблеме развития способностей и одаренности ребенка в дошкольном детстве стремительно возрастает в последние годы. И это не случайно, так как поиск ресурсов интеллектуального и творческого развития человека неизбежно заставляет обратить внимание на самые первые этапы детства ребенка, как наиболее чувствительные к влиянию образовательной среды. Есть и экономическое обоснование важности вложений в образование детей в раннем и дошкольном детстве, так как показано, что их эффективность обратно пропорциональна возрасту ребенка [1]. Высокая познавательная активность и любознательность детей дошкольного возраста обеспечивают особо благоприятные возможности, как для развития каждого ребенка, так и выявления своеобразия его способностей и одаренности.

В связи с этим отметим, что одной из важнейших задач развивающего образования дошкольников является создание таких условий, в которых ребенок мог бы реализовать свою потребность исследовать мир и проявить свои возможности. Это четко обозначено во многих зарубежных моделях развития одаренности детей [4]. Так, в концепции Б.Блюма воспитатель или родители должны создать условия для широкого исследования мира ребенком, чтобы он мог «влюбиться» в какую-то тему или область. В модели же обогащенного обучения Дж.Рензулли начальный этап представлен как активное знакомство детей с самыми разными темами и предметами изучения, для того, чтобы пробудить у них интерес и потребность в более глубоком изучении. На это направлено набирающее все большую популярность в нашей стране STEAM-образование дошкольников.

В русле этих идей о необходимости создания обогащенной образовательной среды для проявления и развития исследовательской активности ребенка, его инициативности и самостоятельности в познании мира

лежит и модель развития одаренности в обучении, развиваемая нами на протяжении многих лет [3]. В основу этой модели развития легла концепция творческой одаренности, предложенная А.М.Матюшкиным. Общая одаренность рассматривается им как высокий творческий потенциал, который является источником творческого развития одаренного ребенка. «Познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминирования познавательной мотивации у творческого (одаренного) ребенка» являются наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка, а исследовательская (творческая) активность ребенка рассматривается в качестве внутреннего психологического условия его развития [2,с.85]. В связи с этим определяются и требования к содержанию и методам обучения на каждой ступени образования, они должны быть направлены на то, чтобы высокая исследовательская активность ребенка, проявляемая им в разных формах, повышенные познавательные возможности одаренного ребенка имели обильную «питательную среду» и были «востребованы» в процессе обучения.

В разработанной нами системе творческого междисциплинарного обучения обогащенная, развивающая среда включает: особое содержание обучения – междисциплинарное; метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире – проблемно-исследовательский; субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания.

В сравнении с типовой образовательной средой (традиционной), среда, созданная на основе реализации технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) отличается более высоким уровнем когнитивной сложности и диалогичности. Кроме того, существенным образом различаются и ценностные ориентиры. В случае междисциплинарного обучения это ценность творческой активности ребенка, традиционного - ценность знаний, умений и навыков (ЗУН).

Таким образом, творческое междисциплинарное обучение направлено на поддержку и развитие: высокой исследовательской (творческой) активности; потребности в саморазвитии; творческой личности; интеллектуальных и творческих способностей; коммуникативных и исследовательских умений; способности к сотрудничеству; рефлексии.

Результаты многолетних исследований особенностей интеллектуально-творческого и личностного развития детей с высокими способностями в начальной и средней школе в условиях применения технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) показали его высокую эффективность. В то же время, в отношении детей дошкольного возраста такие исследования не проводились, так же как и не было широкой практики применения творческого междисциплинарного обучения. В связи с этим, нами была поставлена задача создания, апробации и внедрения специальных курсов творческого междисциплинарного обучения с целью создания обогащенной развивающей среды для выявления и развития одаренности детей в старшем дошкольном возрасте.

Широкие возможности познания мира ребенком, высокий уровень проблемности, сложности и насыщенности содержания обучения, обеспечивающие «вызов» для развития исследовательской активности дошкольников достигаются с помощью применения принципа тематической междисциплинарной интеграции при изучении широких, глобальных тем. Характерная особенность таких тем – широта и «аморфность», т.е., неопределенность границ изучения, что позволяет строить обучение практически на любом содержательном материале, который отбирается с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Возрастные интересы детей очень ярко проявляются в их вопросах. Так, центральными вопросами старших дошкольников являются вопросы о том, откуда что берется, и что из чего состоит. Фактически это вопросы о происхождении и строении (структуре). Именно поэтому, в качестве ключевых тем междисциплинарных программ для дошкольников мы выбрали «Происхождение» и «Структура» и совместно с И.Г.Струнгис и М.Е. Ющенко разработали два курса развивающего междисциплинарного обучения для дошкольников 5-6 и 6-7 лет. Каждая такая тема изучается в течение одного года и позволяет дошкольникам в игре и совместной исследовательской деятельности открывать разные грани окружающего мира, его закономерности и связи, выстраивая, таким образом, целостную картину мира. Так, дети открывают, что все, что нас окружает, будь то муравей, растение, Солнечная система, человек, метро, картина, сказка или танграм - имеет какое-то строение, т.е., структуру. Далее, дети открывают, что любая структура состоит из частей, она выполняет какую-то функцию, имеет свое происхождение и т.д. Каждое такое открытие-обобщение, которое дети делают на основе изучения тем из разных областей, становится той нитью, которая связывает разрозненные факты и темы, способствуя развитию системного мышления и становлению целостной картины мира у дошкольников. Дети задают вопросы и выдвигают гипотезы, экспериментируют, конструируют, лепят, рисуют, придумывают и строят прогнозы, учатся сотрудничать и совместно решать проблемы, радоваться открытиям и успехам друг друга, пробуя себя в разных видах деятельности при изучении природы и искусства, математики и технологий, общества и самого себя.

Для оценки результатов внедрения в практику обучения в дошкольных подготовительных

группах детского сада курса развивающего междисциплинарного обучения «Структура» мы провели сравнительное исследование. В нем участвовали дошкольники подготовительных групп детского сада, поступающие в первый класс: экспериментальная группа (n=43, программа развивающего междисциплинарного обучения) и контрольная (n=65, традиционная программа). Исследование проводилось в апреле-мае 2019 года. Сравнение двух групп проводилось по целому ряду показателей, таких как общее интеллектуальное развитие, познавательная активность (устойчивость, широта и глубина), умение задавать вопросы, придумывать новое, обобщать и сравнивать, слушать собеседника. Наряду со стандартизированными методиками исследования мы опирались на данные наблюдения и экспертного оценивания независимыми педагогами. Предварительные результаты исследования свидетельствуют о том, что дошкольники из экспериментальной группы статистически значимо превосходили своих сверстников из контрольной группы по всем показателям познавательной активности, а так же беглости, гибкости и разработанности мышления, хотя они не различались по уровню интеллектуального развития. Дети из экспериментальной группы существенно превосходили своих сверстников в умении выдвигать гипотезы и идеи для решения проблем, придумывать новое, обосновывать свою точку зрения, слушать своих сверстников и использовать для решения задач информацию из разных источников.

Дальнейшие исследования позволят оценить эффективность применения междисциплинарного обучения для выявления и развития одаренности в дошкольном возрасте, а также определить его преимущества и ограничения по сравнению с другими альтернативными подходами развивающего образования дошкольников.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00976а

Библиографический список.

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А. Взгляд экономиста на детское развитие// Бедность и развитие ребенка. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. С.10-13.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности// Московская психологическая школа: История и современность. Т.1.Кн.2. М.:ПИИ РАО, МГППУ, 2004. С.84-91.
3. Шумакова Н.Б. Система развития детей с общей одаренностью // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн.2/ под ред. Н.И.Чуприковой, Е.В.Волковой. М.: Языки славянской культуры, 2014. С.645-658.
4. Plucker, Jonathan A. & Callahan, Carolyn M. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future /Jonathan A.Plucker &Carolyn M. Callahan//Exceptional Children, 2014, Vol. 80, No. 4. - Pp. 390–406.

УДК 159.9

Щебланова Е.И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ СООТНОШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. В статье представлены данные исследования соотношения уровней интеллекта и креативности и его влияния на академические достижения, мотивацию, тревожность и самооценку учащихся московских школ. 120 семиклассников обследовались дважды в VII и IX классах с помощью комплекса методик диагностики интеллектуальных способностей, вербального творческого мышления и личностных характеристик. Полученные результаты свидетельствуют о большей академической успешности и большем психологическом благополучии в школе интеллектуально одаренных подростков по сравнению с их менее способными сверстниками в период с VII по IX классы. Уровни креативности были неустойчивыми и не оказывали влияния на успеваемость и эмоционально-личностные показатели школьников с высоким и средним (для данного возраста) уровнем интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, креативность, личностные характеристики, подростки, способности, успешность, учителя, школьники.

В современной психологии существуют противоречивые представления о соотношении интеллекта и креативности, несмотря на долгую историю изучения этого вопроса. Представления варьируют от признания полной независимости этих конструктов до их фактического отождествления, хотя наиболее доказательным является положение о значимых, но невысоких взаимосвязях между ними [2]; [3]; [6]. Одним из аспектов изучения этих взаимосвязей выступает вопрос о соотношениях интеллекта и креативности в зависимости от их уровней и о влиянии этих соотношений на успешность деятельности, в частности учебной, и на эмоционально-личностные особенности учащихся. Изучение этого вопроса имеет практическую значимость для решения задач образования по выявлению и развитию одаренности детей. В связи с этим, наше исследование направлено на изучение соотношения интеллекта и креативности и его влияния на академические достижения и психологические характеристики подростков, обучающихся в VII – IX классах школы.

В исследовании участвовали 120 семиклассников московских школ, поровну мальчиков и девочек. Около половины из них имели показатели интеллекта IQ от 125 и выше, показатели остальных участников соответствовали средневозрастному уровню. Участники исследования обследовались дважды в VII и IX классах.

В исследовании применялись следующие диагностические методы, адаптированные нами ранее [4]: 1. Учительские оценки (рейтинг) интеллекта и креативности учащихся на основе перечней наиболее частых проявлений интеллектуальной и творческой одаренности школьников в разных видах деятельности, поведении, интересах. Учащиеся получали оценки от 1 (самый низкий) до 4 (самый высокий) баллов. 2. Тесты познавательных способностей (русская версия Мюнхенских тестов КФТ для высокого уровня способностей), включающие вербальную, математическую и невербальную шкалы, дающие в сумме общий показатель интеллекта. Сложность тестов различается в зависимости от ступени (класса) обучения. 3. Вербальные тесты творческого мышления "Необычное использование" со стимульными словами "Газета" и "Деревянная линейка" [1]. 4. Анкеты познавательной мотивации и мотивации достижения (надежда на успех, боязнь неудачи); тревожности (эмоциональная напряженность, общая и экзаменационная тревожность, нарушения мышления при стрессе); академической и общей самооценки. 5. Успеваемость по основным учебным предметам за год.

Результаты корреляционного анализа показателей всех тестовых шкал познавательных способностей и общего интеллекта не обнаружили статистически значимых связей с показателями беглости, гибкости и оригинальности вербального творческого мышления ни в VII, ни в IX классах. Для дальнейшего анализа показатели общего интеллекта и оригинальности творческого мышления семиклассников были ранжированы по четырем номерам от 1 до 4 в порядке возрастания. С помощью рангов все семиклассники были разделены на четыре группы: 1) средний интеллект (возрастная норма) – низкая креативность; 2) средний интеллект – высокая креативность; 3) высокий интеллект (IQ выше 125) – низкая креативность; 4) высокий интеллект – высокая креативность. Численность групп составляла от 27 до 33 человек. При этом в первых трех группах незначительно преобладали девочки, но в четвертой группе существенно преобладали мальчики, составлявшие 80 % против 20 %. Иначе говоря, мальчики в VII классе значительно чаще, чем девочки, демонстрировали высокие уровни и интеллекта, и креативности, хотя по всем показателям теста креативности «Необычное использование» гендерных различий обнаружено не было. Гендерные различия также не были выявлены по общему интеллекту, но по математической шкале более высокие показатели демонстрировали мальчики, а по вербальной шкале – девочки.

Сравнение разных показателей способностей и личностных характеристик в группах с разным соотношением уровней интеллекта и креативности осуществлялось с помощью t-критерия Стьюдента (за исключением рейтинговых оценок учителей, которые сравнивались с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни). Согласно полученным результатам, хотя деление на группы проводилось только по уровню общего интеллекта, такие же межгрупповые различия прослеживались по показателям всех познавательных (вербальных, математических и невербальных) способностей на высоко достоверном уровне. Кроме того, аналогичные различия демонстрировали учительские рейтинги интеллекта и школьные оценки, которые были значимо выше в группах 3 и 4 (с высоким уровнем интеллекта), чем в группах 1 и 2 (со средним уровнем интеллекта), независимо от уровня креативности. В то же время по учительскому рейтингу творческих способностей не было выявлено значимых межгрупповых различий, хотя группы с разными уровнями креативности значимо отличались по тестовым показателям не только оригинальности, но и беглости, и гибкости вербального творческого мышления.

По личностным характеристикам были выявлены значимые различия по эмоциональной на-

пряженности и экзаменационной тревожности, показатели которых были ниже в группе с высокими уровнями интеллекта и креативности, чем в группе с низкими уровнями обоих показателей, тогда как остальные межгрупповые различия не достигали достоверности. Кроме того, академическая самооценка была значимо выше в группах с высоким интеллектом, по сравнению с группами со средним уровнем интеллекта, независимо от уровня креативности.

В IX классе анализировалось соотношение когнитивных и личностных характеристик в тех же группах, которые были выделены в VII классе. Оказалось, что различия между всеми показателями интеллекта (как по отдельным шкалам, так и суммарно) в разных группах сохранялись на высоко достоверном уровне. Однако межгрупповые различия по креативности значительно уменьшились и оставались значимыми только между группами с высоким интеллектом, тогда как между группами со средним уровнем интеллекта различия по креативности сгладились. Превосходство по успеваемости было значимым при сравнении обеих групп с высоким уровнем интеллекта только с группой со средним уровнем интеллекта и низкой креативностью, а при высокой креативности не обнаруживались.

Выявленные межгрупповые различия по показателям мотивации и тревожности отличались от тех, что были в VII классе, но сохраняли направленность. В обеих группах со средним уровнем интеллекта, независимо от уровня креативности, боязнь неудачи и нарушения мышления при стрессе (как показатель тревожности) были выражены сильнее, чем в группе с высокими уровнями интеллекта и креативности. Характер межгрупповых различий по академической самооценке сохранялся таким же, как в VII классе: в обеих группах с высоким уровнем интеллекта эти показатели были выше, чем при среднем уровне интеллекта, независимо от различий в креативности.

Таким образом, полученные результаты проведенного сравнения когнитивных и личностных характеристик учащихся средних классов школы согласуются с данными многих исследований о большей академической успешности (по мнению учителей и успеваемости) интеллектуально одаренных школьников по сравнению с их менее способными сверстниками. Однако наши данные демонстрируют также и их большее психологическое благополучие в школе: более низкую боязнь неудачи и тревожность, а также более высокую академическую самооценку. Причем эти различия и в когнитивной, и в личностной сфере остаются довольно стабильными в период с VII по IX классы. Более сложно оценить влияние креативности, различия по которой не обнаруживались по учительскому рейтингу, а по тестовым показателям были неустойчивыми в течение двух лет, за исключением различий по креативности только между группами с высоким уровнем интеллекта. Мы не обнаружили влияния креативности на мотивацию достижений, тревожность и самооценку ни при высоком, ни при среднем уровнях интеллекта, о котором сообщают некоторые исследования [5].

В будущих исследованиях предполагается участие более многочисленной и вариативной выборки подростков и использование разных методов диагностики креативности для уточнения и дополнения полученных данных.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований – РФФИ в рамках проекта «Личностные и средовые аспекты креативности детей с разными видами и уровнями одаренности в контексте возрастного развития» № 17-06-00207 – ОГН.

Библиографический список

1. Аверина И.С., Щепланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления "Необычное использование". М.: Соборъ, 1996. 60 с.
2. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова М.: Институт психологии РАН, 2011. 736 с.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.
4. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: Дис. ... докт. психол. наук. М. 2006. 311 с.
5. Beghetto R.A., Kaufman J.C. Fundamentals of creativity // Educational leadership. 2013. V. 70. N. 5. P. 10–15.
6. Silvia P.J. Creativity and intelligence revisited: a reanalysis of Wallach and Kogan (1965) // Creativity research journal. 2008. V. 20. P. 34–39.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Работа с одаренными детьми в России организована на современном этапе в образовательных организациях различного типа. Эти организации имеют разные цели и приоритеты в работе с данной нестандартной категорией детей. В статье представлены результаты исследования, позволяющие увидеть специфику организации социально-педагогической работы с одаренными детьми, как в общеобразовательных организациях, так и в организациях дополнительного образования. Помимо этого полученные результаты сопоставляются с данными, полученными в ОЦ «Сириус», что представляет особый интерес к результатам исследования.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, общеобразовательная организация, дополнительное образование, социально-педагогическая работа.

В работе с одаренными школьниками особое внимание уделяется развитию их задатков в определенном виде деятельности, тогда как проблема решения возрастных задач, задач социального развития зачастую остаются без должного внимания. Не всегда содержание социально-педагогической работы общеобразовательных организаций охватывает названный компонент. Часть из перечисленных задач в современных образовательных условиях решают организации дополнительного образования. Они позволяют одаренному ребенку раскрепоститься, отвлечься от «жестких рамок школы», самореализоваться в любимом деле, направить свое внимание на то, что действительно его увлекает и заниматься этой деятельностью в том объеме, в каком позволяют собственные силы. Нами проведено исследование для выявления особенностей социально-педагогической работы с одаренными детьми в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования, в том числе ОЦ «Сириус» (г. Сочи).

Эмпирическое исследование, проведенное с марта по октябрь 2018 г., составил опрос педагогов общеобразовательных организаций города Костромы (n=36), педагогов организаций дополнительного образования города Костромы (n=22) и педагогов и специалистов ОЦ «Сириус» города Сочи (n=17) [1].

Представленные результаты ОЦ «Сириус» имеют значимые отличия от результатов, полученных в общеобразовательных организациях и организациях дополнительного образования. Нам бы хотелось расставить акцент на ряде пунктов.

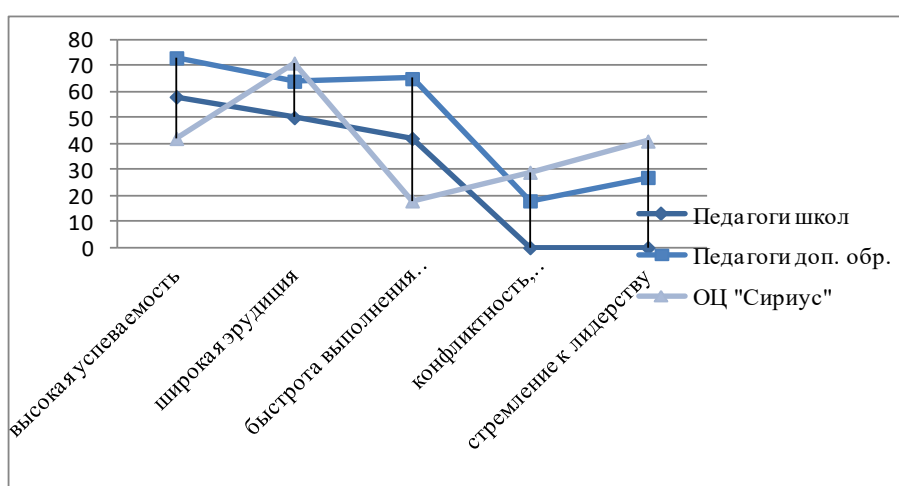


Рисунок 1. Качества, отличающие одаренных детей (сопоставление данных)

Педагоги школы, дополнительного образования и ОЦ «Сириус» уделяют разное внимание успеваемости в деятельности и эрудиции, но эти характеристики имеют, тем не менее, выраженное зна-

чение во всех ответах. При этом педагоги ОЦ «Сириус» особо отмечают такие характеристики как стремление к лидерству и творческую самореализацию, в отличие от педагогов школ и педагогов дополнительного образования.

В вопросе, касающемся приоритетных направлений работы с одаренными детьми, также возникла серьезная разница в ответах. Так, педагоги ОЦ «Сириус» не считают необходимым уделять значительное внимание регулярной диагностике, в отличие от педагогов школ и педагогов дополнительного образования. Тогда как педагоги школ незначительно относятся к необходимости оказания помощи одаренному ребенку в социальном развитии (17%) в отличие от педагогов ОЦ «Сириус» (71%). При этом в вопросах развития способностей, продвижении таланта, значимости помощи в самоопределении и позитивных взаимоотношений педагоги всех образовательных организаций близки во мнениях [рис. 2].

По итогам опроса педагогов можно увидеть разницу в восприятии результатов социально-педагогической деятельности. Эти характеристики, на наш взгляд, выступают для педагогов ориентирами в определении содержания работы. Так, педагоги школ отдают максимальный приоритет образовательным результатам детей, не уделяя должного внимания проблемам коммуникации и взаимодействия. Педагоги ОЦ «Сириус», напротив, уделяют этим сферам приоритетное значение как результатам социально-педагогической работы, оценивая их выше, чем победы детей на конкурсах и их успехи в деятельности. Для педагогов дополнительного образования наиболее ценными являются участие и победы детей на конкурсах и олимпиадах, но при этом для них так же, как и для педагогов ОЦ «Сириус» очень значимы успехи в коммуникации, выстраивании взаимодействия, решения конфликтных ситуаций. Представленные результаты отражают близость подходов в выстраивании содержания социально-педагогической деятельности педагогов дополнительного образования и педагогов ОЦ «Сириус» и отличие взглядов педагогов школ на этот опрос.

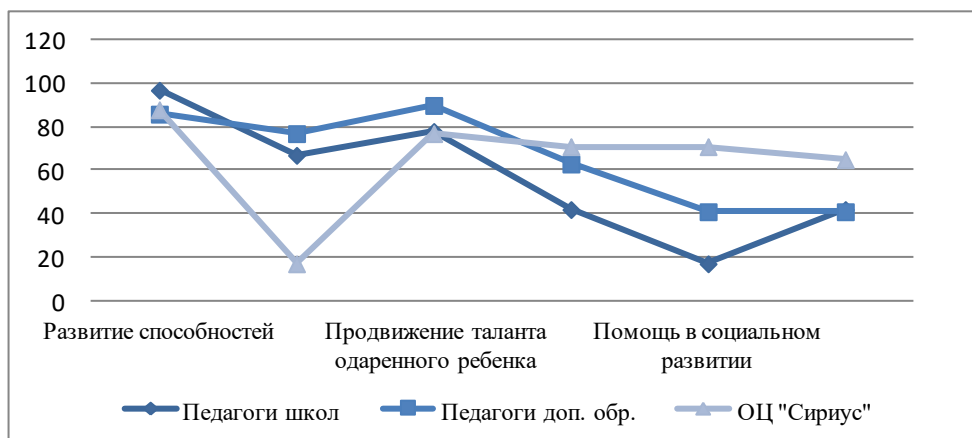


Рисунок 2. Приоритетные направления работы с одаренными детьми

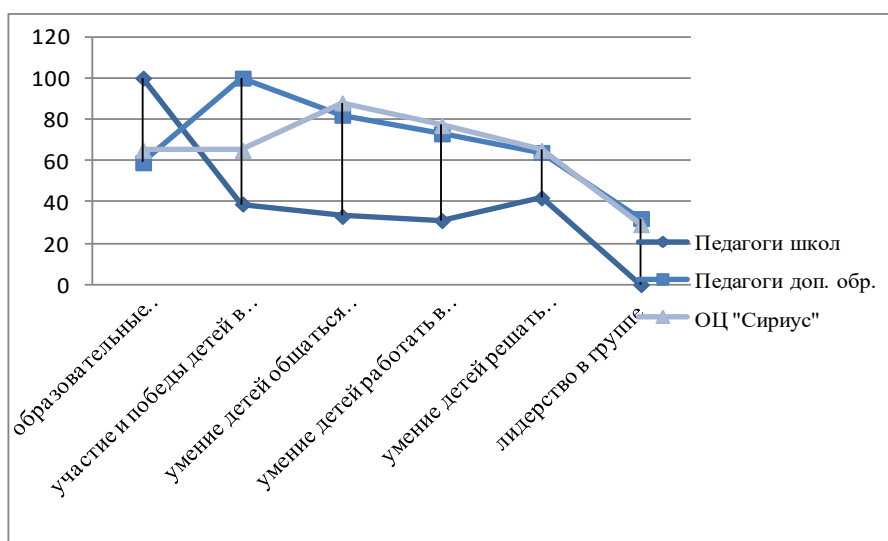


Рисунок 3. Результаты социально-педагогической работы с одаренными детьми (сопоставление данных)

Проведенное исследование позволяет увидеть специфику социально-педагогической работы с одаренными детьми в современных образовательных организациях: социально-педагогические задачи в работе с одаренными детьми решаются во всех образовательных организациях, но в разной степени, с разным содержанием и разными приоритетами; специальные программы социально-педагогической работы с одаренными детьми не разработаны ни в одной из охваченных нами баз исследования; субъектами социально-педагогической деятельности в большинстве организаций выступают педагоги, воспитатели, педагог-психолог и социальный педагог; разные типы образовательных организаций работают преимущественно с разными видами одаренности, что влияет на перечисленные педагогами разных образовательных организаций особенности данной категории детей; школа сориентирована на развитие способностей и успешность одаренного ученика, тогда как сфера его социального развития и коммуникация ее интересует меньше, в отличие от дополнительного образования и ОЦ «Сириус»; с точки зрения используемых в работе форм и методов ОЦ «Сириус» является лидером по инновационности и разнообразию содержания, тогда как школы и организации дополнительного образования больше придерживаются традиционных подходов в работе с детьми, в том числе и одаренными.

Опираясь на полученные результаты, важно говорить о необходимости специально организованной социально-педагогической деятельности с одаренными школьниками в образовательных организациях различного типа, которая имеет ряд особенностей: осуществление социально-педагогической и психолого-педагогической диагностики одаренных детей (выявление одаренных детей; определение вида одаренности; создание банка одаренных детей; регулярная диагностика с целью определения потребностей одаренных детей, особенностей и трудностей их социального развития); программная разработка социально-педагогической работы, которая будет способствовать решению возрастных задач развития и социализации одаренных школьников, их самореализации, развитию субъектности в разных видах деятельности и в разных социальных ролях; осуществление педагогической поддержки родителей одаренного ребенка через оказание информационной поддержки, психологической поддержки, вовлечение родителей в совместную деятельность, поощрение активности родителей; организация работы по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов в вопросах социально-педагогической работы с одаренными детьми [2].

На основании представленных результатов исследования была разработана и реализована оригинальная программа работы Многопредметной школы для одаренных школьников, прошедших обучение в образовательном центре «Сириус», на базе Костромского государственного университета в течение 2017-18 учебного года и запущена на период 2018-19 учебного года.

Наряду с этим, с целью внедрения в региональную образовательную практику специальных форм работы по преодолению трудностей социального развития одаренных детей нами разработана и реализуется на базе общеобразовательной организации города Костромы программа социально-педагогической работы с одаренными детьми, их родителями и педагогами, включающая программу работы с одаренными школьниками «Саморазвитие – путь к успеху», программу работы родительского клуба «Мы рядом», программу работы педагогической гостиной «Ступени».

Итоги двух лет работы и востребованность программ в текущем году говорят об интересе к ним субъектов образовательного процесса как на базе общеобразовательной организации, так и на базе Костромского государственного университета, позволяя расширить возможности в работе с одаренными школьниками города Костромы и Костромской области.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867

Библиографический список

1. Грушецкая И.Н., Щербина О.С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – № 5 (35) – С. 136-144.
2. Захарова Ж.А., Грушецкая И.Н., Щербина О.С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science for Education Today (предыдущее название – Вестник Новосибирского государственного педагогического университета). – 2019. – Том 9. – №1. – С. 27-42.

**Развитие способностей и одаренности
в профессиональной деятельности**

СПОСОБНОСТИ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Личность предпринимателя рассмотрена в аспекте ее ментальности, направленности, мотивации, способностей. Различаются три вида личности предпринимателя: конструктивный, консервативный и авантюрный. Способности к предпринимательской деятельности в наибольшей степени выражены при следующем соотношении направленностей: 55% - конструктивная и примерно по 22% консервативная и авантюрная.

Ключевые слова: предприниматель, способности, типы личности.

Предпринимательская деятельность представляет собой сложный вид социальной деятельности и является инициативной, новаторской деятельностью субъектов собственности на свой риск по формированию организационных и экономических условий производства товаров и услуг с целью получения прибыли. Предпринимательская деятельность является сложной и требует развитых способностей к ней, поскольку предпринимателю необходимо учитывать множество различных, разноплановых и разноуровневых, но взаимосвязанных факторов, обуславливающих успешность или неуспешность его деятельности, например таких, как гражданское, международное, трудовое и другие отрасли права, менеджмент, финансы, бухгалтерия, экономика, культура, язык, психология, специфика и качественные характеристики товара или услуг, которые составляют содержание предпринимательства, транспорт (автомобильный, железнодорожный, водный и т.д.), таможня, ветеринария, санитарные нормы и правила, сертификация и многие другие, в том числе совокупность тех инноваций и их специфическое содержание, на которых и строится собственно конкретная предпринимательская деятельность [1; 3; 6].

Предпринимательская деятельность является инициативной, поскольку она реализуется по личной инициативе конкретного человека или группы людей, которые по своей свободной воле, на основе собственных или заемных средств ее осуществляют. Она является новаторской (инновационной), поскольку это составляет ее суть: создать принципиально новый продукт, услугу, предприятие, систему отношений, то, чего в данной сфере производства, отрасли экономики, на данной территории не было. Она осуществляется на свой риск, поскольку предприниматель идет непроторенной дорогой, где многое неизвестно, он первым сталкивается со всеми теми проблемами, которые уже решены в освоенных сферах производства и торговли, а здесь их необходимо решать впервые, и эти проблемы могут быть принципиально новыми, неожиданными, без готовых рецептов их преодоления. И в этих условиях он должен уметь получить прибыль, поскольку только тогда его деятельность будет успешной, более того он должен уметь расширить свое дело настолько, чтобы эта прибыль возрастала из года в год. Предприниматель идет впереди всего социума, всей экономики, осваивая различные новые сферы, являясь проводником структурных изменений, он сегодня создает будущее общества.

По вопросам предпринимательства существует большой объем научной литературы, как довольно старой, так совсем современной, поскольку это направление человеческой активности давно интересует исследователей в разных отношениях. Исследованию психологических аспектов предпринимательства посвящено немало работ. Наиболее полно психология предпринимательства представлена в работах И.Г.Акперова, И.В.Антоненко, А.Л.Журавлева, В.В.Марченко, Ж.Б.Масликовой, В.П.Познякова, В.В.Радаева, С.К.Рощина, Е.Б.Филинковой, А.Е.Чириковой, R.A. Baron, J.R. Baum, R.H. Brockhaus, M. Frese, F. Welter и др. [1; 2; 4; 5; 8; 9; 10 и др.].

Предпринимательская деятельность имеет вполне определенную психологическую структуру, в частности, представленную особыми потребностями, мотивами, способностями, целями, задачами, действиями, социальной перцепцией, представлениями, установками, творческим воображением, мышлением, волей, социально-психологическими отношениями, ментальностью (философией предпринимательства) и т.п. Каждый из этих аспектов может быть исследован специально. Но, конечно, определяющим фактором в психологической структуре предпринимателя является мотивация, она инспирирует саму предпринимательскую деятельность, и эта мотивация в своей основе может быть различна, хотя и приводит к схожей социальной и экономической деятельности. В то же время многое другое в структуре личности является предрасполагающими факторами предпринимательской деятельности. Мотивация позволяет сформировать и развить необходимые способности к пред-

принимательской деятельности. Как отмечает В.Д.Шадриков, способности представляют собой свойства психологических функциональных систем, в которых реализуются отдельные психические функции, они имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [11].

Способности к предпринимательской деятельности изучались нами в структуре личности предпринимателя. Для нашего эмпирического исследования мы разработали теоретическую модель личности предпринимателя на основе анализа и обобщения представлений ряда исследователей (К.Бруш, М.Вебер, Г.К.Гинс, В.Зомбарт, Л.Мизес, К.Татеиси, Р.Хизрич, Р.Штейнер, Й.Шумпетер, Л.Яккока, В.Г.Яроцкий и др.). В частности, было использовано понятие идеального типа по М.Веберу.

Базовым теоретическим основанием модели является рассмотрение структуры личности предпринимателя как единства трех направленностей: авантюрной, консервативной и конструктивной, каждая из которых представлена своей специфической группой составляющих ее частных факторов и реализует определенный набор способностей. При этом авантюрная и консервативная направленности представляют собой по преимуществу крайние значения частных факторов, а конструктивная – в одних случаях их промежуточные значения, в других – крайние. В чистом виде эти направленности в личностной структуре не встречаются, но из них могут быть образованы идеальные типы по М.Веберу: авантюрный, консервативный и конструктивный типы личности предпринимателя с соответствующим описанием.

Совокупность частных факторов, разная выраженность которых образуют определенный личностный профиль предпринимателя, представлена следующими факторами: предпринимательская философия, честность, уровень культуры, деловитость, оптимизм, вера, образованность, интуиция, активность, воля, коммуникабельность, жизнелюбие, индивидуализм, рисковость, щедрость, воображение, адаптивность, смелость, способность к развитию, самокритичность. Каждый из этих факторов реализуется как определенный вид способности к предпринимательской деятельности и вносит в нее важный вклад.

Авантюрный идеальный тип описывается следующими характеристиками по каждому фактору. В его философии доминирующим является принцип разрушения (старых отношений, структур, норм, образцов). Основная цель его деятельности: самореализация, самоудовлетворение. Честность – понятие относительное, она не поднимается выше уровня честности перед самим собой и не относится к путям и способам достижения цели. Уровень культуры образованности является относительно низким. Оптимизм, активность и деловитость развиты и хорошо представлены. Отлично развиты интуиция и воображение, безгранична вера в самого себя, прекрасная коммуникабельность, безоглядная смелость, способность рисковать и приспосабливаться к любым условиям. Высокий уровень жизнелюбия. Крайний индивидуализм. Что касается щедрости и самокритичности, то они присущи авантюрному типу только в минимальной степени. Активность и оптимизм «авантюриста» создают необходимые предпосылки для его развития. Что касается воли, то она носит избирательный характер и проявляется достаточно сильно только при реализации личностно значимых целей.

Консервативный идеальный тип имеет следующие характеристики. Его философия направлена на поддержание традиций, воспроизводство принятых отношений, сохранение предприятий и организационных структур. Понятие честности для него весьма емкое и включает в себя три аспекта: честность перед собой, перед предпринимательским сообществом, перед обществом. Он имеет высокий уровень культуры и образованности, обладает сильной волей. Ему свойственны щедрость и самокритичность. Он характеризуется деловитостью, но оптимизма и активности ему не хватает. Интуиция развита слабо. Индивидуализм проявляется минимально. Он не смел, не способен часто рисковать. Воображение и адаптивность развиты слабо. Способность к развитию находится на низком уровне. Его жизнелюбие значительно ограничивается волей и верой в свое предназначение. Стабильная социальная позиция, воля и деловитость данного идеального типа позволяют в определенных условиях успешно осуществлять предпринимательскую деятельность.

Конструктивный идеальный тип представлен наиболее оптимальным сочетанием личностных факторов, благоприятно сказывающихся на успешности предпринимательской деятельности. Основным принципом философии данного типа является создание принципиально новых отношений, предприятий, продуктов, услуг, идей. Принятая система моральных норм, с одной стороны, не сковывает деятельность данного типа предпринимателя, с другой – не позволяет ей приобрести характер общественно неодобряемой и порицаемой. Этот тип обладает относительно высоким уровнем образованности и культуры, а также воображения, что предопределяет его творческий подход к делу. Ему присущ высокий уровень активности и деловитости. Оптимизм и жизнелюбие не выходят за рамки

разумного. Индивидуализм и щедрость дополняют друг друга в системе личностных факторов. Данный тип не способен к необдуманному риску. Хорошо развитая интуиция, смелость, твердая вера в свое дело и себя обуславливают, с точки зрения стороннего наблюдателя, активные, смелые и рискованные действия конструктивного типа. Он прекрасно приспосабливается к изменяющимся условиям, способен к развитию, наделен достаточной самокритичностью, которая, с одной стороны, не сковывает его, а с другой, помогает правильно оценивать свои силы и действия, адекватно воспринимать самого себя и свое дело. У него сильная воля. Он прекрасно взаимодействует с людьми, устанавливая необходимые контакты, и достигает, таким образом, больших успехов в своей деятельности.

На основе данной теоретической модели была разработана методика эмпирического исследования. По результатам исследования можно сделать вывод, что структура личности успешного предпринимателя представлена следующим соотношением основных направленностей: конструктивная – 55,3% (дисперсия 22,46; среднеквадратичное отклонение 4,63; коэффициент вариации 0,862), консервативная – 22,4% (дисперсия 15,08; среднеквадратичное отклонение 3,88; коэффициент вариации 0,168), авантюрная – 22,3% (дисперсия 13,4; среднеквадратичное отклонение 3,64; коэффициент вариации 0,157). Из полученных данных видно, что основной вклад в успешность предпринимательской деятельности вносит конструктивная направленность – около 55%, а консервативная и авантюрная практически равны и составляют около 22%. В то же время, в случае существенного смещения данной личностной структуры в сторону авантюрной или консервативной направленности предприниматель становится менее успешным, а при их доминировании – неуспешным. То есть наиболее соответствуют успешной предпринимательской деятельности способности личности, в которых конструктивные способности наиболее выражены, но также до определенной степени должны быть представлены способности к консервативной и авантюрной деятельности.

Эмпирически полученное соотношение направленностей (55/22/22) характеризует личность успешного предпринимателя и может быть использовано для диагностики и предварительного отбора кандидатов на предпринимательскую деятельность в тех случаях, когда претенденты обращаются в государственные структуры или другие фонды за финансированием их проектов или в случае независимого ассесмента проектов по запросу заинтересованных лиц.

Таким образом, структура личности людей занимающихся предпринимательской деятельностью может быть охарактеризована через три вида направленности: конструктивную, консервативную и авантюрную, через которые реализуются способности к предпринимательской деятельности. При выраженной конструктивной направленности личности (55%) и приблизительной равности консервативной и авантюрной (по 22%) предприниматель является успешным. Другие соотношения направленностей личности характеризуют менее успешного предпринимателя.

Библиографический список

1. Акперов И.Г., Масликова Ж.В. Психология предпринимательства. М., 2003.
2. Антоненко И.В. Личностный аспект деятельности предпринимателя. Дисс... канд. психол. наук. М.: ГАУ, 1995.
3. Антоненко И.В. Социально-психологическое исследование феномена доверия в сфере деловых отношений. М.: ГУУ, 2003.
4. Бодров В.А. (ред.) Психология предпринимательской деятельности М., ИП РАН, 1995.
5. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. М.: ИП РАН, 1995.
6. Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011б. Т.4. №2. С.35-46.
7. Мазиллов В.А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Т.3. №3. С.9-24.
8. Марченко В.В. Социальная психология предпринимательства. Ярославль: МАПН; ЯрГУ, 1996.
9. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: ИП РАН, 2001.
10. Чирикова А.Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя / Психологический журнал. 1998. №1.
11. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СОТРУДНИКОВ ФСИН

Аннотация. В статье представлен анализ научных взглядов на проблему профессиональной успешности, а также описание исследования по выявлению взаимосвязи между профессиональной успешностью и рефлексивностью сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний Кировской области.

Ключевые слова: профессиональная успешность, критерии профессиональной успешности, рефлексивность, рефлексивные процессы.

Проблема факторов профессиональной успешности давно привлекает внимание представителей различных областей психологического знания, в том числе и психологов-практиков. В настоящее время постоянно возрастает спрос на грамотных профессионалов, поэтому проводятся исследования по изучению факторов эффективности профессиональной деятельности и профессиональной успешности.

Некоторые авторы выделяют рефлексивность и рефлексивные процессы как одни из значимых психологических факторов, влияющих на профессиональную успешность [2, 3]. Данное исследование имело целью установить наличие взаимосвязи между рефлексивностью и профессиональной успешностью сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний Кировской области.

В современной психологической литературе отсутствует единое понятие профессиональной успешности, а данных, конкретизирующих, какие именно психологические факторы влияют на профессиональную успешность сотрудника, недостаточно. Профессиональную успешность рассматривают в качестве характеристики выполнения субъектом профессиональной деятельности [4].

Н. С. Пряжников в исследовании мотивации трудовой деятельности полагает, что субъект профессиональной деятельности считается успешным в ней тогда, когда достигает конкретных поставленных задач и целей и превышает свои прежние результаты [2, 6].

Для того чтобы выделить критерии, позволяющие оценить успешность профессиональной деятельности, нами были проанализированы работы Е. А. Климова, Е. К. Климовой, А. Е. Чириковой, О. Н. Родиной, Я. С. Хаммера и других [4-6; 9].

По мнению Е. К. Климовой, существуют такие критерии профессиональной успешности, как производительность труда, качество производимой продукции, а также скорость и безошибочность трудовых действий [5]. А. Е. Чирикова указывает на важность оценки профессиональной деятельности со стороны. В качестве таких оценок могут выступать мнения экспертов и профессионального сообщества [10].

Наиболее полное представление о критериях профессиональной успешности дает Е. А. Климов. Он считает, что профессиональная успешность может быть оценена как извне – важными людьми, профессионалами, заказчиками, критиками, так и изнутри – самим субъектом профессиональной деятельности [4].

Таким образом, анализ теоретических данных позволяет сделать вывод о том, что существуют внешне и внутренние критерии профессиональной успешности. К внешним критериям профессиональной успешности можно отнести: наличие результата деятельности, высокое качество работы, высокая скорость выполнения заданий, эффективность взаимодействия с коллегами, отсутствие ошибок. Внутренние критерии: удовлетворенность потребностей субъекта в его деятельности, оценивание субъектом своих возможностей как достаточных для качественного выполнения профессиональной деятельности, определение субъектом своих действий в ходе профессиональной деятельности как эффективных, удовлетворенность субъектом процессом и результатом собственной деятельности.

По нашему мнению, неразделимая связь между задаваемыми извне и внутренними критериями оценки профессиональной деятельности дает основание предположить о наличии взаимосвязи между профессиональной успешностью и рефлексивностью сотрудника.

На сегодняшний день большинство специалистов, занимающихся проблемой профессиональной успешности, в качестве весомых факторов выделяют рефлексивность и рефлексивные процессы [2, 4, 5]. Одним из видов рефлексивных процессов является рефлексивность.

История изучения проблемы рефлексии начинается еще в древние времена и связана с именами философов Платона и Сократа. Согласно учениям этих философов, человек способен познавать самого себя, отдавать себе отчет в собственных действиях.

Однако категория «рефлексия» в научном обиходе появилось лишь во второй половине XVII века благодаря Дж. Локку. По мнению философа, рефлексия является отражением осознаваемых внутренних деятельностей души в сферу разумного. Дж. Локк считал, что функциями рефлексии являются получение знания о внутренних деятельностях души и осознание этих деятельностей. Данное определение легло в основу современных общепсихологических представлений о понятии рефлексии [1].

В современной психологии рефлексия рассматривается как один из способов осмысления, осознания человеком его мыслей, чувств, действий, их качественных и количественных изменений, которые происходят во время занятий различными видами деятельности.

Большой вклад в развитие представлений о рефлексии внесли труды таких отечественных психологов, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. В. Знаков, которые рассматривали рефлексию в качестве значимого принципа развития самосознания индивида [2, 8].

Особый интерес для нашего исследования представляют работы А. В. Карпова, так как в них описывается влияние рефлексивных процессов на регуляцию деятельности и поведения индивида [3]. По мнению автора, рефлексивность – свойство психики индивида, необходимое для управления собственными действиями. Именно рефлексивность помогает субъекту отслеживать закономерности его функционирования и влиять на эти закономерности.

Таким образом, можно предположить, что рефлексивность является значимым компонентом профессиональной деятельности, который может также быть взаимосвязанным с профессиональной успешностью субъекта деятельности, в частности влиять на оценивание субъектом профессиональной деятельности собственных возможностей перед непосредственным вступлением в деятельность, регуляции им своих действий, предсказании результатов и их самооценке.

Эмпирическое исследование проходило на базе Федерального казенного учреждения дополнительного профессионального образования Кировского института повышения квалификации работников ФСИН России.

В исследовании приняли участие сотрудники ФСИН в количестве 32 человек. Из них 7 человек – женщины и 25 – мужчины. Возраст испытуемых от 20 до 34 лет.

Для эмпирического исследования были выбраны методики: опросник рефлексивности А. В. Карпова [3], а также разработанная нами методика для определения уровня профессиональной успешности. Теоретической основой для создания методики послужили работы Е. А. Климова, В. И. Степанского, О. Н. Родиной и других [4, 6, 8].

Проведя теоретический анализ данных работ, мы выдвинули предположение, что для оценки профессиональной успешности сотрудника можно использовать данные его самооценки профессиональной деятельности.

Характеристики, которые мы рассматривали как необходимые для профессионально успешного выполнения деятельности: высокая результативность, высокий уровень качества выполненной работы, высокая скорость выполнения профессиональных заданий, соответствие результата внутренним ожиданиям и притязаниям субъекта, малое количество ошибок, удовлетворенность результатами деятельности, эффективность взаимодействия с коллегами и другое.

Также мы учли необходимость внешней объективной оценки, однако у нас не было возможности опросить непосредственных руководителей респондентов, и потому мы добавили пункт 9 («Насколько успешной и продуктивной Вашу работу считают Ваши руководители?») в наш опросник.

Для нашего исследования было важно определить, существует ли взаимосвязь между показателями уровня рефлексивности и профессиональной успешности у сотрудников ФСИН.

Мы предполагали, что уровень профессиональной успешности взаимосвязан с уровнем рефлексивности испытуемых. Однако результаты проведенного нами эмпирического исследования опровергают поставленную гипотезу.

Мы считаем, что результаты данного исследования нельзя переносить на генеральную совокупность, так как выборка для исследования была недостаточно большой, а потому требует дополнительной верификации полученных результатов.

Данные статистической обработки результатов испытуемых по опроснику профессиональной успешности представлены на Таблице 1.

**Результаты корреляционного анализа
по факторам рефлексивности и профессиональной успешности**

		Профессиональная успешность
Рефлексивность	Коэффициент корреляции Спирмена	-,199
	Знч.(2-сторон)	,274
	N	32

При высоких показателях уровня профессиональной успешности, полученных с помощью разработанного нами опросника профессиональной успешности, у испытуемых обнаружился достаточно низкий уровень развития рефлексивности.

Таким образом, взаимосвязь между рефлексивностью и профессиональной успешностью сотрудников организации ФСИН не была установлена.

Мы можем предположить, что, так как уровень профессиональной успешности испытуемых был определён с помощью самооценки испытуемыми их профессиональных действий, они могли переоценить свою профессиональную успешность из-за низкого уровня рефлексивности.

Также мы считаем, что незначительный уровень корреляции в нашем исследовании может быть обоснован тем, что был использован нестандартизированный опросник профессиональной успешности. Еще одним неблагоприятным фактором для подтверждения гипотезы о взаимосвязи рефлексивности и профессиональной успешности был небольшой размер выборки.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень профессиональной успешности не взаимосвязан с уровнем рефлексивности для данной выборки, что требует дополнительной проверки и исследования.

Библиографический список

1. Геворкян Г.Г. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии. Гуманизация образования, 2015, № 5, с. 12-19.
2. Геранюшкина Г. П. Рефлексия как детерминанта успешности профессионала. Психология в экономике и управлении, 2017, т. 9, № 1, с. 34–41.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал, 2003, том 24, № 5.
4. Климов Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. 456 с.
5. Климова Е. К. Психологические критерии успешности предпринимательской деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2004.
6. Пряжников Н. С. Мотивация трудовой деятельности. М.; Воронеж: ИПП: МОДЭК, 2008. 272 с.
7. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности». Вестник МГУ. Сер. 14, Психология, 1996, № 3, с. 60-68.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 2007.
9. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности. Вопросы психологии, 1981, № 6, с. 59-75.
10. Чирикова А. Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей. Психологический журнал, 1999, т. 20, № 3, с. 81-92.

УДК 159.9

Васильева И.В.

СВЯЗЬ БАЗОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОВД

Аннотация. Базисные убеждения сотрудников органов внутренних дел связаны со спецификой их профессиональной деятельности. Травматический характер профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, приводит к тому, что для них характерна негативная коннотация ба-

зисных убеждений. Для сотрудников характерно ощущение от враждебности окружающего мира, чувство собственной малоценности и невозможности влиять на происходящее. Не смотря на такого рода базисные убеждения, сотрудникам ОВД удается адекватно организовывать личное время, тактическое планирование и стратегическое целеполагание. Представляется необходимым рекомендовать психологическую коррекцию негативных базисных убеждений у сотрудников ОВД, как профилактику развития профессиональной деформации.

Ключевые слова: базовые убеждения, самоорганизация деятельности, сотрудники ОВД, профессиональная деятельность.

Введение. Базисные убеждения личности оказывают влияние на мышление и поведение человека в целом, а, следовательно, на принятие решений в ходе осуществления профессиональной деятельности. Базисные убеждения содержат представления, обеспечивающие ощущение безопасности, опоры для личности. Это представления о доброжелательности/враждебности окружающего мира, справедливости и подконтрольности, о ценности себя, выраженное в позитивном/негативном образе «Я» и чувстве удачливости. Переживание экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудниками ОВД может оказать негативное влияние на их базисные убеждения.

Эффективность в профессиональной деятельности тесно связана с успешностью самоорганизации сотрудника, что становится особенно значимым, если его деятельность протекает в сложных условиях. Самоорганизация деятельности рассматривается как «структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание» [2; с.87].

Характер профессиональной деятельности сотрудников ОВД таков, что: с одной стороны, требуется максимально четкая организация этого процесса, и это требует от сотрудников прибегать к использованию внешних средств самоорганизации (использованию ежедневников, списков дел), необходимости гибко расставлять приоритеты в постоянно меняющихся условиях; с другой стороны, уровень неопределенности ситуации в работе полиции максимально высок.

Травматичность характера профессиональной деятельности сотрудников ОВД провоцирует развитие профессиональных деформаций, одной из которых может быть убежденность в неблагополучии окружающего мира, его враждебности, неконтролируемости и собственной незначительности в связи с этим.

Метод. В исследовании участвовало 40 сотрудников органов внутренних дел различных подразделений (инспекция по делам несовершеннолетних, участковые уполномоченные, уголовный розыск), в возрасте от 20 до 35 лет, из них 12 женщин, 28 мужчин. Исследование проводилось опросником самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандриковой) [2] и методикой исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман (адаптация М.А. Падун, А.В. Котельниковой) [3]. Обработка результатов проводилась посредством расчета описательных статистик (среднее, минимум, максимум, стандартное отклонение) и корреляционного анализа (r-критерий Пирсона).

Результаты.

Таблица 1.

Связи показателей базовых убеждений и особенностей самоорганизации личности

Параметры самоорганизации деятельности	Настойчивость	Самоорганизация (по- средством внешних средств)	Целеустремленность	Общий показатель самоорганизации деятельности
Базовые убеждения личности				
Доброжелательность окружающего мира		0,50		
Справедливость			0,52	
Образ «Я»			0,45	
Удача	0,47			
Убеждения о контроле			0,48	0,63

Примечание: в таблице указаны только значимые коэффициенты корреляции при $p < 0,05$

Обсуждение. В исследуемой группе сотрудников показатели всех базисных убеждений находятся на низком уровне. Это значит, что сотрудники воспринимают окружающий мир как источник

опасности, бесконтрольного появления неприятностей. Для сотрудников органов внутренних дел характерно ощущение малоценности себя и невозможности добиться справедливости.

При этом сотрудники ОВД демонстрируют средний уровень параметров самоорганизации личности: планомерности, целеустремленности, настойчивости, фиксации на структурировании деятельности, самоорганизации посредством внешних средств и ориентации на настоящем. Это означает, что в целом, сотрудники справляются с задачей структурирования своего времени жизни.

Необходимо обратить внимание на связи параметров самоорганизации и базовых убеждений личности. Наибольший вклад в связь с общим показателем самоорганизации деятельности, как и в показатель целенаправленности, вносят убеждения о контроле. Учитывая низкие показатели шкалы «убеждения о контроле», возникает ситуация когда целенаправленная, организованная деятельность осуществляется вопреки убеждению о возможности проконтролировать ход ситуации.

Шкала «целенаправленности» связана с большим количеством базисных представлений: убеждением в контроле, удачей и справедливостью. Можно предположить, что целенаправленное достижение результатов деятельности реализуется, не смотря на недоверие в позитивные возможности и себя и ситуации.

Самоорганизация посредством внешних средств (ежедневников, планингов, списков) затрудняется постоянным ожиданием «подвоха», что заставляет сотрудников ОВД дублировать значимую информацию разными инструментами (в записной книжке, в телефоне, в персональном компьютере).

Настойчивость как проявление волевого усилия, направленного на завершение начатой деятельности, у сотрудников органов внутренних дел также связано с преодолением убежденности в появлении препятствий.

В разных исследованиях показана связь травматических переживаний и негативной коннотации базисных убеждений [3]. Специфика профессиональной деятельности сотрудников ОВД: необходимость взаимодействия в системе «человек – аномальный человек» [1], постоянная вероятность риска для жизни и здоровья, физического и психического, являются травматичными и оказывают воздействие на характеристики базовых убеждений.

Выводы. Можно говорить о том, что сотрудники органов внутренних дел, вследствие травматического содержания профессиональной деятельности, имеют негативную коннотацию базовых убеждений. Возможно, что это имеет характер защитной функции, для того чтобы поддерживать сотрудника в состоянии постоянной готовности к реагированию на опасную, сложную ситуацию. В рамках психологического сопровождения сотрудников необходимо предусмотреть коррекционную работу с базисными убеждениями.

Библиографический список

1. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. № 3. С.167-171.
2. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С.87-111.
3. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. № 4. С.98-106.

УДК 159.9

Васильева Л.П.
Иванисова Н.Д.
Васильева Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Работа посвящена особенностям формирования профессиональной компетентности будущих медицинских работников среднего звена в процессе профессионального обучения. В настоящей работе профессионально важные качества медицинского работника рассматриваются с точки зрения их предопределяющего влияния на успешность в профессиональной деятельности. В качестве

профессионально важных рассматриваются такие личностные качества как интернальный локус контроля, адаптивное копинг-поведение, самоконтроль. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программы социально-психологического сопровождения специалистов среднего звена на этапе профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессионально важные качества, уровень субъективного контроля, копинг-стратегии.

В настоящее время весьма актуальной становится проблема профессиональной подготовки специалистов, обладающих комплексом качеств, позволяющих после окончания обучения выполнять профессиональные задачи с высокой степенью эффективности и ответственности. Совокупность развитых профессионально важных качеств предопределяет продуктивность, качество, результативность, производительность труда, являясь основой становления профессионализма специалиста [2, с.238; 3, 23].

Особые трудности для осуществления данной задачи существуют в рамках подготовки специалистов со средне специальным образованием, в связи с непродолжительным периодом обучения в колледже. При этом, значительная часть абитуриентов и новоявленных студентов уже при поступлении не отвечает психологическим требованиям профессии. Актуальность данного исследования заключается в наличии высоких требований к эффективности деятельности медицинских работников среднего звена, которая во многом определяется степенью сформированности у них профессионально важных качеств на этапе профессионального обучения. [1, с. 19; 2, с.38].

Для успешного профессионального становления будущих специалистов в образовательной среде колледжа с учетом современных условий требуется обеспечить реализацию личностного потенциала, развитие коммуникативных навыков работы с пациентами, воспитать способность адаптироваться к постоянно меняющимся условиям профессиональной среды, воспитать умение справляться с внезапными трудностями и сложными задачами, принимать нестандартные решения. Не менее значимо повышение компетентности и уровня профессионализма, и, как следствие, повышения авторитета, престижа и социального статуса медицинских сестер. Решение данных задач во многом зависит от уровня развития профессионально важных качеств будущих специалистов [4, с. 247].

Специфика профессионально важных качеств медицинских специалистов среднего звена обусловлена характером профессиональной деятельности и требованиями профессии. Профессионально важные качества личности медицинского специалиста условно разделяют на физиологические, психологические и социальные. Наиболее значимыми интегративными профессионально важными качествами медицинских работников являются коммуникативная компетентность, рефлексивная культура, интернальный локус контроля, адаптивное копинг-поведение.

Целью исследования явилось выявление особенностей формирования социально значимых профессионально важных качеств студента-медика в процессе профессионального обучения в медицинском колледже.

В работе были использованы социологический опрос, психодиагностическое тестирование: опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой, а также методы статистической обработки данных (расчет t-критерия Стьюдента для независимых выборок).

Базой исследования выступил Белорусский государственный медицинский колледж. Выборка испытуемых была сформирована из учащихся по специальностям сестринское дело и лечебное дело. Первую группу составили 40 студентов-первокурсников (первая неделя обучения), вторую – 40 студентов, завершающих процесс обучения (последняя неделя обучения). Отбор испытуемых проводился при помощи метода случайных чисел, что обеспечило сохранение тенденций генеральной совокупности и репрезентативность результатов исследования.

Нами был изучен уровень субъективного контроля у студентов обеих групп, так как для медицинских работников среднего звена он отражает степень их мотивации к активной деятельности в различных жизненных сферах, готовность к принятию ответственности за результаты своих действий или бездействия. Данные исследования уровня субъективного контроля студентов медицинского колледжа на различных этапах обучения представлены в таблице 1. Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о наличии статистических различий высокого уровня значимости по шкале общей интернальности ($p < 0,001$) у студентов младших и старших курсов. Также установлены умеренные статистические различия по шкалам интернальности в областях достижений ($p < 0,05$), неудач ($p < 0,05$), производственных отношений ($p < 0,05$), межличностных отношений ($p < 0,05$), здоровья и болезни ($p < 0,05$).

Исследование уровня субъективного контроля студентов медицинского колледжа на различных этапах обучения (стены)

Шкалы методики «Уровень субъективного контроля»	Первая группа (M±m)	Вторая группа (M±m)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
Шкала общей интернальности (Ио)	4,75±0,16	5,78±0,13	t=4,82	p<0,001
Шкала интернальности в области достижений (Ид)	4,48±0,33	5,55±0,32	t=2,33	p<0,05
Шкала интернальности в области неудач (Ин)	4,08±0,4	5,35±0,42	t=2,2	p<0,05
Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис)	5,35±0,32	5,45±0,35	t=0,21	p>0,05
Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип)	4,45±0,38	5,75±0,37	t=2,45	p<0,05
Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).	4,38±0,38	5,55±0,34	t=2,31	p<0,05
Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из)	5,03±0,4	6,2±0,4	t=2,08	p<0,05

Таким образом, выявлено, что для студентов медицинского колледжа, завершающих обучение, в значительно большей степени была характерна убежденность в собственной способности контролировать развитие значимых событий жизни. Они более склонны рассматривать свои успехи и достижения как результат собственных действий, уверены в своей способности достигать целей в будущем, однако в то же время в большей степени способны принимать ответственность за отрицательные события и ситуации. Студентам, завершающим обучение, более свойственно признание своих действий важным фактором организации собственной производственной деятельности. Они отличаются более высокой готовностью к принятию ответственности за построение межличностных отношений с окружающими и за собственное здоровье.

Данные исследования копинг-стратегий студентов медицинского колледжа на различных этапах обучения представлены на рисунке 1.

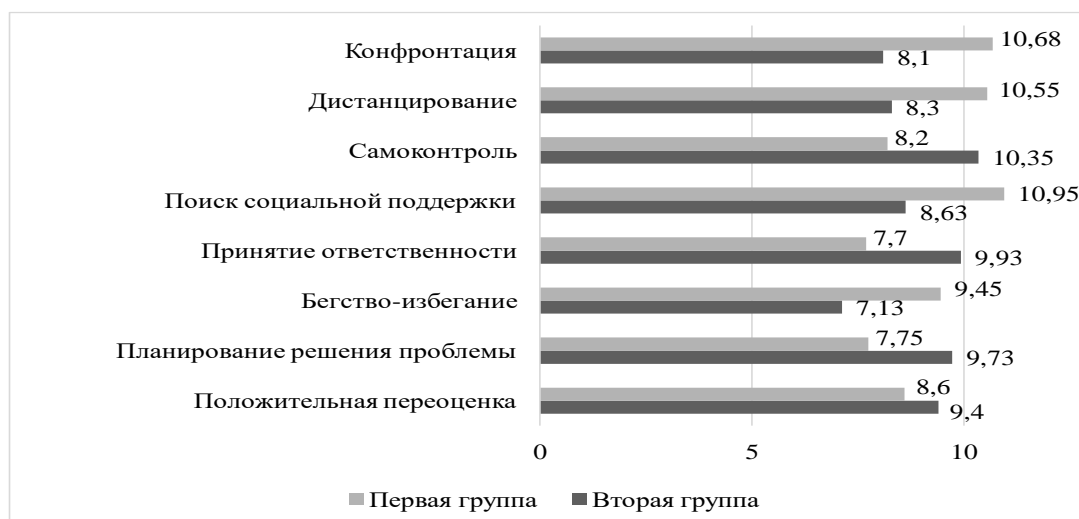


Рисунок 1. Показатели используемых копинг-стратегий студентами медицинского колледжа, находящимися на разных этапах обучения (стены)

Адаптивность и использование адекватных ситуации копинг-стратегий медицинских работников отражает их способность преодолевать трудовой стресс, обуславливает устойчивость к негативным факторам профессиональной среды, эффективность деятельности в экстремальных и нестандартных ситуациях, уровень психологического и профессионального здоровья.

Статистическая обработка данных, представленных на рисунке 1, позволила выявить между группами студентов статистические достоверные различия по шкалам конфронтации (t=2,75, p<0,01),

дистанцирования ($t=2,2$, $p<0,05$), поиска социальной поддержки ($t=2,3$, $p<0,05$), бегства-избегания ($t=2,24$, $p<0,05$).

Данные стратегии были больше выражены у студентов младшего курса. Статистические различия умеренного уровня выявлены также по шкалам самоконтроля ($t=2,32$, $p<0,05$), принятия ответственности ($t=2,43$, $p<0,05$), планирования решения проблемы ($t=2,16$, $p<0,05$). Указанные стратегии были более характерны для студентов старшего курса.

На основании полученных данных можно заключить, что в стрессовой ситуации студенты первого курса в значительно большей степени склонны к нецеленаправленной поведенческой активности, отреагированию негативных эмоций. Для них более характерно субъективное снижение значимости проблемы и степени эмоциональной вовлеченности в нее, стремление разрешения проблемы за счет привлечения внешних социальных ресурсов, реагирование на стрессовую ситуацию по типу уклонения. У студентов, завершающих обучение, более выражено стремление к преодолению негативных переживаний за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на выбор стратегии поведения. У них более развита способность признавать свою роль в возникновении проблемной ситуации, брать на себя ответственность за ее разрешение, целенаправленно анализировать ситуацию, вырабатывать оптимальную стратегию разрешения проблемы.

Таким образом, проведенное исследование позволило заключить, что сам процесс профессионального обучения в определенной степени способствует становлению и развитию социально значимых профессионально важных качеств у медицинского специалиста среднего звена. Однако, процесс профессионального обучения развития будущего специалиста неоднороден, в нем выделяются различные стадии, каждая из которых характеризуется своими психологическими особенностями, механизмами и закономерностями продуктивного профессионального формирования. В этой связи весьма важным и необходимым является психологическое сопровождение процесса становления профессионала, в том числе, и на стадии обучения, что подразумевает целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности, его профессионально важных качеств. Социально-психологическое сопровождение, должно быть организовано таким образом, чтобы способствовать более выраженному развитию и активизации профессионально важных качеств; раскрытию и развитию позитивных личностных черт; гармонизации системы межличностных взаимоотношений в учебно-профессиональной и потенциально профессиональной среде; реализации профессионально-личностного потенциала.

На основании результатов исследования нами были разработаны рекомендации по формированию профессионально важных качеств медицинского специалиста среднего звена на этапе профессионального обучения, которые могут быть использованы для разработки программы психологического сопровождения процесса становления и развития профессионала.

Библиографический список

1. Алборова, З.О. Профессионально важные качества (ПВК) в структуре субъектных свойств медицинского работника / З.О. Алборова // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 7. – С. 19.
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 623 с.
3. Васильева, Л.П. Современный взгляд на процесс формирования и развития специалиста/ Л.П.Васильева//Охрана труда и социальная защита. – 2015. – №8 . – с. 23-33.
4. Гвоздецкая, Е.А., Майорова, Е.А., Формирование профессионально важных качеств у студентов медицинского колледжа / Е.А. Гвоздецкая, Е.А. Майорова // Здоровье и образование в XXI веке. – 2011. – № 2. – С. 247–248.

УДК159.9

Власов А.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема анализа профессионально-важных качеств руководителей органов государственной власти с учётом специфики служебной деятельности чиновников на разных уровнях иерархии, описываются различные теоретические подходы к анализу ПВК, изложено понимание ПВК в рамках теории системогенеза.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессионально-важные качества, органы власти, государственная служба, управление.

На протяжении почти двух десятилетий в России одним из приоритетных направлений государственной политики является реформирование и развитие системы государственного управления, что актуализирует проблему качества профессиональной деятельности у представителей органов государственной власти. Государственная власть обеспечивается деятельностью государственных служащих, которые в широком смысле понимаются как профессиональные работники любой государственной организации (управленческого органа, армии, образования, здравоохранения и др.). В узком смысле государственный служащий или чиновник – это профессиональный работник органов государственной власти [1]. Считается, что эффективность государственного управления определяется эффективностью деятельности чиновничества, его профессиональным уровнем, поэтому в настоящее время в современной науке и практике большое внимание уделяется изучению профессиональных и личностных качеств государственных служащих.

Анализ специфики служебной деятельности в органах государственной власти проводился многими исследователями (Е.В. Васильевой, А.С. Горшковым, Н.Л. Ивановой, А.В. Майоровым, А.И. Турчиновым, А.В. Цимбалом и др.). Среди других видов профессиональной деятельности государственная служба занимает особое место в силу ряда признаков, таких как эффективность, следование закону, организованность, социальная ориентированность, взаимодействие с гражданским обществом [5].

Обобщив точки зрения отечественных авторов, мы выделили следующие отличительные характеристики профессиональной деятельности представителей органов государственной власти: высокая социальная ответственность, ориентация на социально-значимый результат, защиту публичных интересов; прогностичность решаемых задач в процессе деятельности; многообразие отраслей, сфер деятельности органов государственной власти, а также видов деятельности государственных служащих на разных уровнях управленческой иерархии; выраженная роль коммуникативных функций; высокая психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принимаемые решения и их осуществление в условиях острого дефицита времени; отсутствие чётких критериев эффективности деятельности; отсроченность позитивных изменений общественных процессов в результате принятых и реализованных решений; иерархический характер отношений, при котором представитель государственной власти может быть одновременно и субъектом и объектом управления; регламентированность аппаратной работы чиновника находящегося на низшем уровне иерархии, в сочетании с высоким уровнем ответственности за принимаемые решения; наличие неалгоритмической деятельности, часто связанной с недостаточной или противоречивой информацией; увеличение ресурсов власти и свободы в принятии управленческих решений с повышением иерархического статуса чиновника, что обуславливает увеличение роли личностных детерминант в профессиональной деятельности: мотивации осуществления власти, системы ценностей, установок, убеждений.

Представленные характеристики деятельности государственных служащих убедительно показывают её сложность и многоплановость, и как следствие - необходимость специального изучения объективных и субъективных условий её эффективности.

В научной литературе по психологии управления накоплен богатый опыт исследований управленческой деятельности [6], вместе с тем стоит отметить, что управление в системе органов государственной власти обладает спецификой по сравнению с управлением в частном секторе. Специфика состоит в характеристике внешних условий, целей, ресурсов, показателей эффективности, мотивов, ответственности и кадровой политике при сравнении государственного и частного секторов управления [4]. В связи с этим можно предположить, что выявленные закономерности, характерные для общей теории менеджмента, не могут в полной мере отражать специфику профессиональной деятельности в сфере государственного управления. Всё это повышает научный и практический интерес к проблемам изучения специфики профессиональной деятельности в сфере государственного управления, определения и развития профессионально-важных качеств его специалистов.

В современной психологической науке проблема изучения профессионально важных качеств личности продолжает оставаться актуальной. В словаре по профориентации и психологической поддержке профессионально-важные качества (ПВК) определяются как индивидуальные особенности

человека, обеспечивающие успешность профессионального обучения и осуществления профессиональной деятельности[2]. С позиций компетентностного подхода близким по значению является понятие «профессиональная компетенция» – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях, это некоторые внутренние, потенциальные, психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые обнаруживают себя, проявляются в деятельности.

На основе компетентностного подхода в отечественной науке разрабатываются модели профессиональных компетенций. Так В.А. Мальцевым предложены возможные модели профессионализма государственных служащих в виде типологии по различным основаниям: по уровню (федеральный, субъект федерации, муниципальная служба); по стилю мышления личности государственного служащего, по уровню профессионализма и мотивации труда. Коллективом учёных Российской академии государственной службы разработана модель, в основе которой находятся функциональные требования к деятельности, соответствие профессиональных знаний и опыта этим требованиям, а также профессиональные способности и установки деятельности [14].

Профессиональная деятельность и профессионально-важные качества личности подробно изучены в рамках системогенетического подхода. Системогенез профессиональной деятельности В.Д. Шадриков определяет как формирование психологической функциональной системы, реализующей индивидуальную трудовую деятельность, в процессе освоения которой вовлекаются все ресурсы человека, в этой же деятельности они и развиваются, обогащая его внутренний мир [16]. Под профессионально - важными качествами В.Д. Шадриков понимает индивидуальные качества субъекта, включенные в процесс деятельности и влияющие на эффективность ее выполнения по основным параметрам (производительности, качеству и надежности) деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [16; с. 68]. В функции ПВК могут выступать общесоматические и нейродинамические свойства человеческого организма, свойства психических процессов, направленность личности, ее потребности, интересы, мировоззрение и убеждения, моральные качества. Способности являются частью профессионально-важных качеств. В.Д. Шадриков отмечает, что профессионально-важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие ПВК и их систем выступает узловым моментом формирования психологической системы деятельности [16; с.87].

Психологический анализ деятельности в рамках системогенетического подхода и анализ профессионально важных качеств проводились в работах Н.П. Ансимовой, Е.В. Карповой, Н.В. Нижегородцевой [9], Ю.П. Поваренкова [10], Г.А. Суворовой [13] и др. Ю.П. Поваренков, выделяет профессионально важные (ПВК) – профессиональные знания, способности и профессионально значимые качества (ПЗК) – профессиональные интересы, установки, черты характера, определяет их как интегральные и системные. Автор считает, что ПВК и ПЗК строятся на основе индивидуальных качеств человека и являются интегральными качествами, т.е. их содержание определяется системой индивидуальных качеств, которые взаимодействуют между собой в режиме взаимодополнения и взаимокompенсации. Ю.П. Поварёнковым выделены пять подструктур индивидуальных качеств, которые могут стать ПВК: профессиональная направленность, профессиональный опыт, профессиональная одарённость, профессиональное самосознание, качества личности (характер, темперамент) [10,11].

Согласно А. В. Карпову, профессионально важные качества - это «индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами: качеством, производительностью, надежностью» [7; с.190]. А.В. Карпов выделяет четыре группы профессионально важных качеств, которые образуют в своей совокупности структуру профессиональной пригодности: абсолютные ПВК — свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне; относительные ПВК, определяющие возможность достижения субъектом высоких («над нормативных») количественных и качественных показателей деятельности («ПВК мастерства»); мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности, которая может существенно компенсировать недостаточный уровень развития некоторых ПВК; анти-ПВК: свойства, которые противоречат тому или иному виду профессиональной деятельности. Структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже отсутствие. В противоположность качествам первых трех групп они коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно [7].

Все профессионально важные качества можно условно разделить на две категории: ведущие, которые характеризуются наибольшей непосредственной связью с параметрами деятельности и базовые - имеющие наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, они занимают центральное место во всей системе качеств. Именно базовые профессионально важные качества, по мнению А.В. Карпова, являются основой для формирования подсистем профессионально важных качеств в целом. Вокруг них объединяются все другие качества субъекта, необходимые для обеспечения деятельности. Некоторые ПВК могут быть природными и относительно стабильными (типологические свойства нервной системы), а другие могут с успехом совершенствоваться и корректироваться. Существуют ПВК, которые не подлежат ни тренировке, ни компенсации, в данном случае пригодность человека к данному виду деятельности ставится под сомнение [7; с. 194].

Существующие подходы к изучению профессионально-важных качеств личности государственных служащих акцентируют исследовательское внимание на анализе содержания коммуникативной, нравственно-волевой, ценностной сферах личности, а также описывают иерархическую совокупность личностно-профессиональных характеристик госслужащего. В рамках системогенетического подхода нам представляются актуальными проблемы изучения и формирования психологической функциональной системы, реализующей профессиональную деятельность руководителей органов государственной власти, общей психологической структуры профессионально-важных качеств руководителей органов власти, особенностей психологической структуры ПВК представителей органов власти на разных уровнях иерархии, а также анти-ПВК-свойства, противоречащие деятельности руководителя органов власти. Эти проблемы станут предметом нашего дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления. М., 2004.
2. Дружинин Н.Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке. — Кемерово: ЛОГОС. — 2003, 265с.
3. Васильева Е. В., Мирзоян М. В. Проблемы формирования кадрового потенциала государственной службы в контексте реализации нового государственного менеджмента // Управленческие науки. 2017. №4. С. 80-89.
4. Государственное управление: основы теории и организации. Учебник. В 2 т. Т. 1 / Под ред. В.А. Козбаненко. Изд. 2-е, с изм. и. доп. — М.: «Статус», 2002. — 366с.
5. Иванова Е. Ю. Государственная кадровая политика: сущность и Актуальные проблемы // Социально-экономические явления и процессы. 2011. №1-2. С. 92-97.
6. Карпов А.В. Психология менеджмента: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 584 с.
7. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с.
8. Майоров В. И. О повышении качества государственной службы в Российской Федерации. // Административное право — 2014. №3. С.66-69.
9. Нижегородцева Н.В., Е.В. Карпова, Н.П. Ансимова. Проблемы системогенеза учебной деятельности. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. — 420 с.
10. Поварёнков Ю. П. Системогенетический подход к пониманию профессионально важных качеств субъекта труда. // Ярославский педагогический вестник — 2012 — № 1 С.232-237.
11. Поваренков Ю. П. Проблема индивидуально-психологического содержания профессионально важных качеств субъекта труда // Ярославский педагогический вестник. 2008. №1.
12. Попова Е.А., Ночёвка А. А. Трансформация государственной кадровой политики в политической системе современной России // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2018. №4. С.162-166.
13. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии/ Г.А. Суворова // Преподаватель XXI век. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sistemogeneticheskom-podhode-v-psihologii> (дата обращения: 05.09.2019).
14. Турняк К. В., Шакина М. А. Модели профессиональных компетенций работников государственного и муниципального управления в условиях нового государственного менеджмента: отечественный и зарубежный опыт // ARS ADMINISTRANDI. 2012. №4. С.41-55.
15. Цимбалист А. В. Эффективность и результативность государственных и муниципальных служащих. Методы оценки // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2008. №1. С. 16-19.
16. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.— М., 1982. — 185 с.

О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ДИАГНОСТИКЕ И РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей к диагностике и развитию познавательных способностей младших школьников в процессе учебной деятельности в свете новых требований профессионального стандарта педагога и достижений психологической науки.

Ключевые слова: познавательные способности, психодиагностика, профессиональная компетентность, профессиональный стандарт педагога, учебная деятельность.

Новые ФГОС определяют новые ориентиры в деятельности образовательных учреждений и формулируют цели и задачи в подготовке личности обучающегося, способной к жизнедеятельности в стремительно меняющихся условиях, в достижении новых образовательных результатов. Организация образовательного процесса и достижение поставленных целей требуют повышения уровня профессиональной компетентности педагога, работающего в школе, и формирования ее у будущего учителя, обучающегося в вузе. Одна из актуальных задач совершенствования профессиональной подготовки учителя к практической работе с детьми в условиях современной образовательной среды в начальной школе в свете требований ФГОС НОО, профессионального стандарта педагога, ФГОС ВО по педагогическому образованию – вооружение его психологическими знаниями о закономерностях психического развития, возрастных и индивидуальных особенностях обучающихся, умениями определять и развивать их способности [4]. Фактически стоит задача формирования и развития психолого-педагогической диагностической компетентности будущих учителей и ее повышения у учителей, работающих в школе.

В профессиональном стандарте педагога приводятся трудовые действия учителя, связанные с этой компетентностью и востребованные в практике современной школы: объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей; применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу; понимание документации специалистов (психологов и др.); умение составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося; владение стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся. К числу необходимых знаний относятся, в том числе, знания основ психодиагностики и основных признаков отклонения в развитии детей [4].

Для реализации этих действий и знаний, решения перечисленных и многих других задач будущей учитель в процессе педагогической практики и учитель, работающий в школе, должен обладать: способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности; способностью проводить диагностику психического развития обучающихся; способностью использовать современные методы и технологии обучения и методы психолого-педагогической диагностики для выявления возможностей, интересов, способностей и склонностей обучающихся, особенностей освоения образовательных программ; способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, проводить мониторинг сформированности компетенций обучающихся, использовать в профессиональной деятельности методы научного исследования. Эти знания, умения и способности совершенно необходимы учителю для осуществления индивидуального подхода к школьникам, при оказании им помощи в случае затруднений, возникающих в процессе обучения.

Наиболее реальным и эффективным средством повышения психологической грамотности и психолого-педагогической культуры учителя, психологизации педагогического процесса является совершенствование профессиональной психолого-педагогической подготовки учителя, основанное на достижениях психологической науки. При этом важен акцент на двух его составляющих: на фундаментальных знаниях в области психологии учебной деятельности и в области психологии познава-

тельных способностей младших школьников и на личном опыте их применения в ходе различных видов практической деятельности в школе (на разных курсах обучения в вузе, на различных видах практик). Значительный вклад в теоретическую и практическую разработку проблем психологии способностей, и психологии познавательных способностей, в частности, их диагностики [1] и развития в учебной деятельности [1], [2], [6], [7], [8], [9] внесла научная школа под руководством академика РАО, доктора психологических наук, профессора В.Д. Шадрикова, представляющая в современной отечественной психологии системогенетическое направление в исследовании деятельности и способностей человека [5].

Углубление психологических знаний, изучение будущими учителями теоретических основ и актуальных вопросов психодиагностики познавательных способностей и их развития в условиях школьного обучения связано с освоением понятия «способность» и пониманием сущности, структуры познавательных способностей, признаков общего и особенного, единичного в их проявлении в учебной и других видах деятельности современных младших школьников, индивидуального, своеобразного их выражения и развития. Будущему учителю важно иметь теоретические представления о способностях. «Способности являются ключевыми качествами обеспечивающими успех человека», отмечает В.Д. Шадриков [8; с. 139]. Успех в деятельности порождает желание заниматься этой деятельностью [6; с. 68]. Предлагаемая модель способностей человека в научной школе В.Д. Шадрикова в его системогенетической концепции одновременно выступает и как модель познания способностей человека, и как модель развития способностей. Так, способности рассматриваются как одно из базовых качеств психики наряду с содержательной стороной, включающей знания об объективном мире и переживания. Одновременно способности, имея сложную структуру, характеризуют индивидуальную меру выраженности этого свойства, отнесенного к конкретной психической функции. Структура способностей рассматривается с позиций структуры деятельности, а развитие способности – как развитие системы, реализующей эти функции, как процесс системогенеза. Фактически, при множестве способностей реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей [6; с. 37]. Индивидуальная мера выраженности способности проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, отдельных психических функций [6; с. 30]. Способности выступают как характеристики конкретного человека.

Способности рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного индивида от другого [6; с. 26]. Их определение, подчеркивается В.Д. Шадриковым, должно даваться в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности [6; с. 75], т.е. природном, деятельностном, социальном. Для познания индивидуальности человека важно понимать: «Качественное своеобразие способностей человека как индивида, субъекта деятельности и личности дают наши индивидуальные способности конкретного человека» [6; с. 79].

Важно, при изучении теоретических основ психологии познавательных способностей, иметь в виду, что «способность, понимаемая с позиций системного подхода как свойство функциональной системы, есть одна из «клеточек», та единица диагностического анализа, на основе которой можно построить всю систему познавательных способностей как систему свойств функциональных систем мозга, реализующих отражательную функцию», отмечает В.Д. Шадриков. То есть, необходим целостный анализ психики при любых акцентах и любом уровне ее рассмотрения. Для объяснения результатов при разной успешности выполнения той или иной деятельности личностью, необходимо провести анализ ее способностей. Это возможно на основе предлагаемой концепции, в которой способности и деятельность не противопоставляются, а рассматриваются в диалектическом единстве их формирования и развития [6; с. 39].

Кроме решения вопроса о структуре способностей появляется также возможность приблизиться к пониманию развития способностей как основной проблемы психодиагностики [6; с. 39]. В процессе развития способностей встает вопрос о его управлении, о возможности осознанного овладения самим учеником как субъектом деятельности теми компонентами способностей, которые могут достраиваться системой интеллектуальных операций [8; с. 143]. Этот процесс именуется интеллектуализацией способностей и предполагает специальную работу по обучению учащихся интеллектуальным операциям и использование их при работе с учебным материалом вначале в совместной с учителем деятельности на уроке, а затем им самостоятельно при овладении ими на необходимом для этого уровне. Управление этим процессом основывается на применении методов диагностики способностей, применение же уже существующих методов имеет свои ограничения с позиций системного рассмотрения способностей, и не отвечает системогенетической концепции познавательных способностей В.Д. Шадрикова, подчеркивается исследователями его научной школы [1; с. 54-57]. Проведенные ими экспериментальные исследования доказали, что можно существенно повлиять на развитие способностей младших школьников путем целенаправленного формирования операционных механизмов [6], [7], [9]. Структура любой познавательной способности включает в себя кроме собст-

венных операционных и функциональных механизмов и другие психические функции, которые выступают в роли операционных механизмов [9; с. 33].

Перспективным направлением в изучении способностей, отмечается в работе, становится создание методов, позволяющих исследовать внутренние механизмы способностей в рамках концепции познавательных способностей В.Д. Шадрикова по аналогии с уже разработанными методиками диагностики мнемических способностей и их функциональных и операционных механизмов [1], [13]. Другой перспективной тенденцией можно считать создание способов диагностики способностей, приближающихся к условиям естественной жизнедеятельности субъектов, апробированных в исследованиях под руководством В.Д. Шадрикова.

Речь идет не только о вооружении будущих учителей и учителей, работающих в школе, специальными психодиагностическими методиками по познавательным способностям [1], которые могут при овладении ими и грамотном применении использоваться не специалистами-психологами, но и о развитии профессиональной саморефлексии диагностической компетентности. Важно вооружить будущих учителей, педагогов доступными научно обоснованными средствами диагностики познавательных способностей младших школьников и их развития, которые могут применяться ими непосредственно в процессе учебной деятельности на уроках по тому или иному предмету, а также во внеурочное время. Но не только этими средствами, но и пониманием того, как могут использоваться результаты диагностики для развития познавательных способностей в образовательном процессе. Для этого, важно использовать опыт проведенных исследований по развитию способностей субъекта деятельности (ученика) [8; с. 147], включавший подготовку учителей-экспериментаторов по основным положениям теории способностей, с проработкой особо ценного положения о том, что развитие способностей достигается путем овладения интеллектуальными операциями; обучение учащихся содержанию и составу интеллектуальных операций.

Учитывая важность вопроса развития способностей младших школьников в процессе учебной и других видов его деятельности в условиях современной начальной школы и задач, стоящих перед учителем, необходимо в процессе совершенствования психологической подготовки будущих учителей использовать достижения психологической научной школы В.Д. Шадрикова. Важные теоретические положения и экспериментальные результаты многочисленных исследований по психологии познавательных способностей, отраженные в трудах В.Д. Шадрикова, определяют направление повышения качества педагогического образования, прежде всего, учителей начальных классов.

Библиографический список

1. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты / Отв. ред. В.Д. Шадриков. М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
2. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Просвещение, 1990. 142 с.
3. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под науч. ред. В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011. 168 с.
4. Профессиональный стандарт. Педагог. М.: УЦ Перспектива, 2014. 24 с.
5. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей человека. М.: ПЕР СЭ, 2009. 35 с.
6. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002. 320 с.
7. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. М.: Университетская книга, Логос, 2006. 108 с.
8. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования. М.: Логос, 2012. 200 с.
9. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990. 128 с.

УДК 159.9

Галой Н.Ю.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОЕ КАЧЕСТВО ПРИ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА СУБЪЕКТОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен анализ эмоционального интеллекта как системы способностей, влияющей на успешность реализации педагогической деятельности. Описаны результаты экспериментального исследования компонентов эмоционального интеллекта у студентов второго курса МПГУ, Института иностранных языков.

Ключевые слова: способность, эмоциональный интеллект, субъект педагогической деятельности, надситуативное мышление, ситуативное мышление.

Мир стремительно меняется, предъявляя человеку в каждый момент времени его жизни новые и порой самые непредсказуемые задачи, решение которых предполагает развитие новых способностей. В психологической теории способностей В.Д.Шадрикова понятие способность содержательно определяется в единстве трёх измерений: способностей человека как индивида, способностей человека как субъекта деятельности и способностей личности [7].

Способности человека как индивида являются биологически обусловленными и представляют собой совокупность свойств функциональных систем человека, обеспечивающую отдельные психические познавательные и психомоторные функции. Индивидуальные способности человека определяют качественный уровень и своеобразие в познании человеком окружающего мира, а также его адаптивные возможности. Индивидуальные способности, реализующиеся в конкретной деятельности и дополненные интеллектуальными операциями, являются способностями человека как субъекта деятельности, они характеризуют особенности эффективности выполнения деятельности. Способности человека как личности базируются на способностях субъекта деятельности. Будучи опосредованными нравственными критериями личности, они проявляются в поступках человека, в характере межличностных взаимоотношений [7].

В современном мире самым важным для человека становится поддержание тёплых взаимоотношений между людьми. Особенно это актуально для педагогической профессии, которая связана с обучением и воспитанием людей, общением с ними, когда личностный профиль педагога, его способности и качества реализуются во взаимосвязи и взаимообусловленности с личностью воспитанников, формируя качественные изменения у обоих субъектов образовательного процесса.

В условиях модернизации системы образования, усиливаются требования к личности студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Особое внимание в профессиональном становлении будущих педагогов наряду с системным мышлением и аналитическими способностями отводится формированию способностей "управлять" своими эмоциями - «обладать большим самосознанием, уметь лучше справляться с беспокойными эмоциями, быть более восприимчивыми к эмоциям других – и быть в состоянии собрать все это вместе для достижения эффективных и полезных взаимодействий» (Д.Гоулман, 2014) [6] – эмоциональному интеллекту.

В отечественной психологии идея единства эмоций и интеллекта была отмечена ещё в трудах Л.С.Выготского: "Как известно, отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии. Мышление при этом неизбежно превращается в автономное течение себя мыслящих мыслей, оно отрывается от всей полноты живой жизни..." [1 с.278]. Л.С.Выготский говорил о существовании смысловой системы как единстве аффективных и интеллектуальных процессов, имеющих свою синхроничную специфику на каждом возрастном этапе развития человека. Его идеи имели отклик в работах С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева, но не получили должной разработки.

В зарубежных исследованиях проблема эмоционального интеллекта рассматривается более масштабно и эти исследования можно объединить в два основных направления: 1 – эмоциональный интеллект изучается как совокупность различных психических феноменов, например, теория эмоциональной компетентности Д.Гоулмана, некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р.Бар-Она и др.); 2 - эмоциональный интеллект исследуется как система способностей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), включающая следующие компоненты: восприятие, идентификацию эмоций, выражение эмоций; управление своими эмоциями и эмоциями других людей; использование эмоций в решении задач и для фасилитации мышления; понимание и анализ эмоций [5].

Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая объединяет перечисленные теории, является совокупность способностей понимать, управлять, распознавать свои эмоции и эмоции других людей на основе интеллектуального анализа и синтеза.

Рассматривая содержательные характеристики эмоционального интеллекта как факторы личностного и профессионального роста, влияющие на успешность реализации педагогической деятельности, нами было проведено экспериментальное исследование, с целью выявления уровня развития параметров эмоционального интеллекта у студентов второго курса в преддверии выхода на летнюю

вожатскую практику. Исследование проводилось 29 мая 2019 года. В нем приняли участие студенты Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Института иностранных языков (английское отделение) в количестве 103 человек (7 юношей и 96 девушек).

Обследование проводилось с помощью теста на эмоциональный интеллект Н.Холла (опросник EQ). Методика Н.Холла предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал: 1) эмоциональная осведомленность, 2) управление эмоциями (то есть эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность (гибкость)), 3) самомотивация (то есть произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14), 4) эмпатия, 5) распознавание эмоций других людей (то есть умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей) [4].

Основные результаты полученные в ходе обследования студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ компонентов эмоционального интеллекта (ЭИ) у студентов МПГУ

Параметр ЭИ / Уровень развития компонентов ЭИ	Высокий	Средний	Низкий
<i>Эмоциональная осведомленность</i>	34%	54%	12%
<i>Управление своими эмоциями</i>	1%	16%	86%
<i>Самомотивация</i>	8%	39%	53%
<i>Эмпатия</i>	20%	62%	18%
<i>Управление эмоциями других людей</i>	20%	57%	23%

Анализируя параметр «Эмоциональная осведомленность», можно констатировать, что лишь 12% респондентов демонстрируют низкий уровень развития параметра, 54% имеют средние показатели и 34% высокие. Это означает, что большая часть обследуемых студентов осознают и понимают свои эмоции и достаточно хорошо осведомлены о своём внутреннем (эмоциональном) состоянии.

Анализируя параметр «Управление своими эмоциями», отметим критическую ситуацию, связанную с тем, что 86% опрошенных студентов демонстрируют низкий уровень по данному параметру. Это означает, что характеризуются эмоциональной негибкостью, неспособностью в должной мере управлять своими эмоциями.

По параметру «Самомотивация» результаты обследования распределились таким образом, что 53% респондентов демонстрируют низкий уровень, следовательно, им не свойственно произвольно управлять своими эмоциями и их поведение носит импульсивный характер. Остальные 47% опрошенных показывают высокий и средний уровень произвольности в регуляции своих эмоциональных проявлений.

Эмпатия – важнейшее качество будущего педагога и в нашей группе обследуемых выявлено лишь 18% студентов, демонстрирующих на данный момент низкий уровень эмпатичности. Большинство же (82%) понимают эмоции других людей, умеют сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого и готовы оказать ему поддержку.

Анализируя параметр «Управление эмоциями других людей» отметим, что 77% обследуемых показали высокий и средний результат, то есть они умеют воздействовать на эмоциональное состояние других людей, используя совокупность гуманистических индивидуализированных воздействий, направленных на предотвращение неблагоприятных состояний реципиента.

Также проведён сравнительный анализ уровня развития параметров эмоционального интеллекта у девушек и юношей нашей выборки. Количественные результаты представлены в таблице 2 и таблице 3.

Таблица 2.

Анализ компонентов эмоционального интеллекта у девушек-студенток

МПГУ (девушки) / Уровень развития компонентов эмоционального интеллекта	Высокий	Средний	Низкий
<i>Эмоциональная осведомленность</i>	36%	52%	12%
<i>Управление своими эмоциями</i>	1%	16%	83%
<i>Самомотивация</i>	9%	39%	52%
<i>Эмпатия</i>	22%	62%	16%
<i>Управление эмоциями других людей</i>	22%	55%	23%

Анализ компонентов эмоционального интеллекта у юношей-студентов

МПУ (юноши) / Уровень развития компонентов эмоционального интеллекта	Высокий	Средний	Низкий
<i>Эмоциональная осведомлённость</i>	0	83%	17%
<i>Управление своими эмоциями</i>	0	17%	83%
<i>Самотивация</i>	17%	33%	50%
<i>Эмпатия</i>	0	50%	50%
<i>Управление эмоциями других людей</i>	0	83%	17%

Обобщая сравнительный анализ компонентов эмоционального интеллекта отметим, что в целом кардинальных различий в уровне развития компонентов эмоционального интеллекта между обследованными девушками и юношами не выявлено. Обращает на себя внимание лишь тот факт, что юношам нашей выборки не свойственно проявление признака на высоком уровне по сравнению с девушками, но зато их показатели компенсируются по среднему уровню развития признака.

Преобладание у респондентов низких значений по параметру «Управление своими эмоциями» и «Самотивация» свидетельствует о невозможности этих студентов при столкновении с проблемной ситуацией приводить своё эмоциональное состояние в продуктивное равновесное, а следовательно, о невозможности в полной мере быть субъектами педагогической деятельности. Это может быть связано с недостаточной аналитичностью и системностью мышления, недостаточной осознанностью себя, блокировкой важных функций эмоций, в отсутствии эмоционального отреагирования и оптимизации негативных психических состояний.

Поэтому возможным способом развития компонентов эмоционального интеллекта является формирование у студентов надситуативного мышления. Понятие «надситуативное мышление» изучено и рассматривается М.М.Кашаповым как психический познавательный процесс, направленный на поиск проблемности (рассогласования), находящейся порой за пределами познаваемой и преобразуемой ситуации [3]. Противоположным надситуативному является ситуативное мышление. Оно реализуется, когда решение проблемной ситуации носит эмоциональный характер, человек действует не стратегически, а тактически. В ходе реализации надситуативного типа мышления основной вектор преобразований направлен на позитивное изменение себя как субъекта деятельности, поскольку происходят позитивные изменения в ценностно-смысловой и аффективной сферах личности [3].

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Кашапов Мергалис Мергалимович Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nadsituativnoe-myshlenie-kak-kognitivnyy-resurs-lichnosti> (дата обращения: 20.09.2019).
3. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2018. Т. 26. С. 63–76. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2018.26.63>
4. Морозова Ирина Станиславовна, Каргина Анастасия Евгеньевна Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-soderzhatelnyh-harakteristik-emotsionalnogo-intellekta-studentov-vuza-v-usloviyah-psihologo-pedagogicheskogo> (дата обращения: 21.09.2019).
5. Стивен Р. Кови, Дэниел Гоулмен, Эдгар Г. Шейн, Кеннет Бланшар Продвижение себя. Издательство «Питер», СПб, 2014, 224 с.
6. Шадриков В. Д. Вопросы психологической теории способностей // Психология. Журнал ВШЭ. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-psihologicheskoy-teorii-sposobnostey> (дата обращения: 22.09.2019).
7. Методика Н.Холла оценки «эмоционального интеллекта» (опросник EQ) // Е.И. Ильин. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – С. 633–634.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На современном этапе работа с одаренными детьми и подростками в нашей стране осуществляется в ряде образовательных организациях различного типа. В профессиональных организациях высшего образования, обеспечивающих подготовку по направлениям «Педагогическое образование» должно уделяться особое внимание к работе с такой нестандартной категорией. В статье представлены результаты исследования, будущих педагогов к работе с одаренными детьми и их готовности к данному направлению деятельности.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, образовательная организация высшего образования, подготовка студентов.

В современной ситуации модернизации российской системы образования значимым является создание условий для особых категорий детей, которых принято относить к категории «группы риска». Помимо детей неуспевающих, сложных, к категории «групп риска» многие ученые относят одаренных детей. Существующие результаты психолого-педагогических исследований в России и за рубежом, а также наши результаты изучения проблемы, позволяют говорить о правомерности данного вывода.

Далеко не всегда ребенок, обладающий повышенными способностями в той или иной области, может в полной мере реализовать свои задатки (среди некоторых причин: непонимание родителей, малообеспеченность семьи, недопонимание со стороны педагогов, отсутствие должного внимания в образовательной организации и т.д.); самореализоваться (сложности во взаимоотношениях с коллективом сверстников, неадекватная самооценка, самовосприятие, отсутствие коммуникативных навыков и т.д.); полноценно и вовремя решить возрастные задачи развития. Результаты наших исследований подтверждают существование перечисленных проблем и говорят о необходимости особого внимания к данной категории детей.

В ходе бесед с одаренными школьниками (исследование 2018-2019 учебного года.) ребята среди своих трудностей и нерешенных, обидных жизненных ситуаций называют недопонимание и даже «травлю» со стороны педагогов (по их мнению). Опыт изучения проблемы свидетельствует о том, что нередко причиной перечисленных трудностей одаренного ребенка в образовательной организации становится недостаточная компетентность педагога к работе с данной категорией детей.

В Костромском государственном университете подготовка педагогов к работе с одаренными детьми ведется уже более десяти лет. Началась она со студентами специальности «Социальная педагогика». В настоящее время мы готовим к работе с данной нестандартной категорией обучающихся направления «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика».

Работа со студентами ведется на базе Института педагогики и психологии Костромского государственного университета в ходе учебной, научной, внеаудиторной деятельности.

Так в рамках освоения учебной дисциплины «Методика работы с одаренными детьми», обучающиеся знакомятся с возрастными особенностями одаренных детей (дошкольники, младшие школьники, подростки, старшие школьники) и спецификой работы с ними на разных этапах развития в образовательных организациях различного типа (дошкольные образовательные организации, общеобразовательные организации, организации дополнительного образования, загородные детские оздоровительные центры).

Кроме того, более подробно некоторые обучающиеся изучают данную категорию через написание курсовых и исследовательских работ (3 курс), выпускных квалификационных работ (4 курс) внеаудиторной деятельности студентов (проведение игровых, концертных, конкурсных программ для одаренных детей и подростков).

Об эффективности представленной работы свидетельствуют данные опроса обучающихся 1-го и 4-го курса Института педагогики и психологии КГУ.

По результатам опроса мы можем увидеть, что в процессе подготовки знания ребят о работе с одаренными детьми существенно возрастают как за счет специального курса, так и в ходе практиче-

ской деятельности.

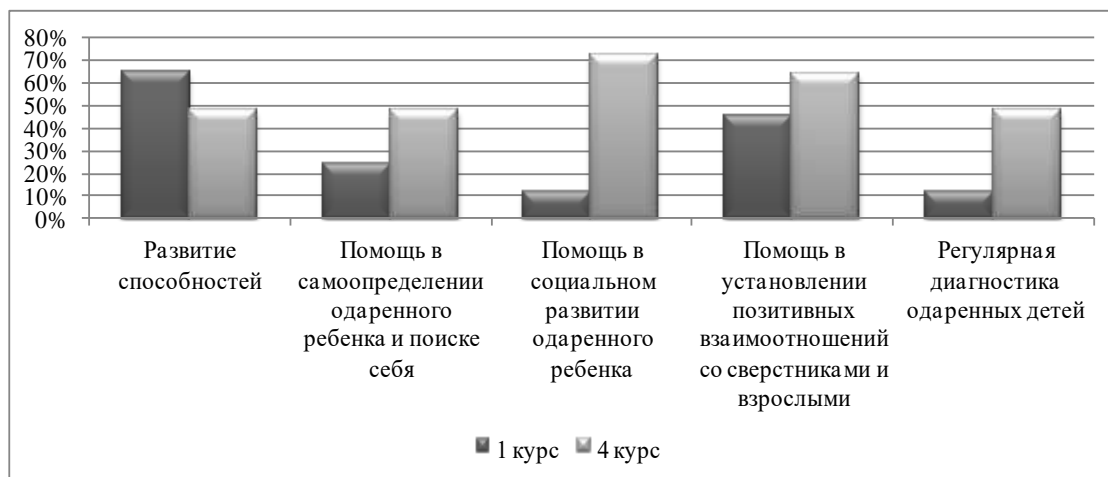


Рисунок 1. Результаты пороса обучающихся ИПП КГУ о приоритетных направлениях в работе с одаренными детьми

В ходе подготовки обучающихся изменяются их представления о приоритетных направлениях в работе с одаренными детьми: на ведущие позиции выходит не развитие способностей, а помощь в социальном развитии и помощь в выстраивании позитивных взаимоотношений со сверстниками.

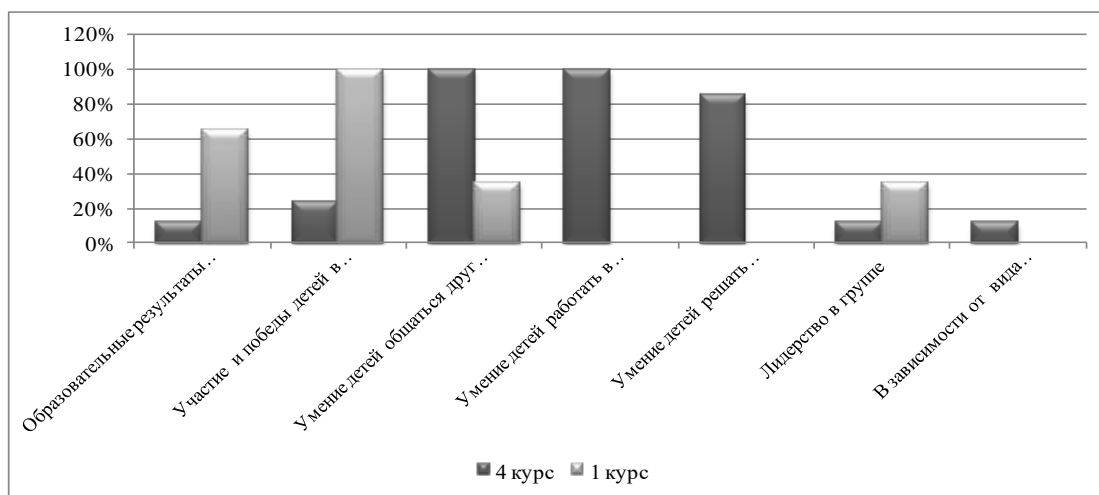


Рисунок 2. Результаты опроса обучающихся ИПП КГУ о результатах эффективной работы с одаренными детьми

По данным опроса у обучающихся института в процессе получения знаний об одаренных детях и работе с ними меняется представления о результатах эффективности данной работы. Если, в начале обучения они акцентировали свое внимание на образовательных результатах одаренных детей и участии и победах их в конкурсах, то после получения опыта работы с данной категорией и дополнительных знаний, акцент сместился в сторону повышения коммуникативных знаний и умений у одаренных детей, умения решать ими конфликтные ситуации и т.д.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867

Библиографический список

1. Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Специфика подготовки обучающихся профессиональных образовательных организаций к работе с одаренными детьми// Казанский педагогический журнал. – 2019. - № 1. – С.181-187.
2. Захарова Ж.А., Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций // Science for

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ УСПЕХ КАК МЕТАКОГНИТИВНАЯ СПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что большое количество людей стремятся к достижению успеха, а это требует знания структуры успеха и содержания его компонентов. В связи с этим, данная статья направлена на выявление и раскрытие компонентов структуры успеха. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является концепция системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, позволяющая рассмотреть данную проблему в системе. В качестве метода исследования использовался контент анализ жизненных историй успеха. В статье представлены компоненты психологической структуры успеха их содержание, выполнен анализ историй на трех уровнях. Определение компонентов психологической структуры успеха позволит разрабатывать программы тренингов для достижения успеха.

Ключевые слова: психологическая структура метакогнитивной способности успеха, компоненты структуры успеха, метод реконструкции структуры способности успеха.

В настоящее время большинство людей стремятся быть успешными. В результате личная и профессиональная успешность стала расцениваться как атрибут качества жизни и востребованности. Тема успеха стала актуальной для исследований психологической теории и практики в различных аспектах. Изучением проблемы успеха занимались такие исследователи, как А. Адлер, Э. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Фридман, А. Хофман, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А. Абульханова-Славская, И.В. Бондарева, Л.Н. Лабунская, Т.В. Корнилова, Г.Е. Гудим-Левкович и другие.

Особенно конструктивно рассматривать успех в системе метапознания, которое изучает метакогнитивные способности. В данной статье категория успеха исследовалась именно в этом ключе, то есть профессиональный успех как метакогнитивная способность личности [3].

Особое место в определении содержания понятия успех занимает его компонентный анализ. Практическая значимость определения компонентов структуры способности успеха позволит реконструировать опыт достижения успеха, операционализировать его и даже технологизировать в ходе обучающих программ и тренингов для предпринимателей.

Учитывая, что успех является сложным комплексным понятием, становится ясно, что однозначного его понимания не существует. Из анализа определений данного феномена у различных авторов следует, что успех связан с мотивами, с принятием решений, программой деятельности, а также подчеркивается деятельностная природа субъекта [1, 2]. Все эти компоненты служат для достижения успеха. Но рассмотрение успеха и его качественных характеристик в различных аспектах не снимает потребность анализировать данную категорию в системе.

Система позволяет определить предметную область, строго её ограничив теми компонентами, которые составят её структуру. С позиций методологии психологии структура – это совокупность устойчивых связей между компонентами сложного объекта, обеспечивающего его целостность и стабильность.

Для реконструкции способности успеха в качестве психологической структуры наиболее конструктивно использовать идеи концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, так как предпринимательство является профессиональной деятельностью и предполагает успех. Концепция В.Д. Шадрикова опирается на методологию закономерностей развития систем и их уровневый анализ [4, 9, 10].

Психологическая реконструкция историй успеха проводилась на трех уровнях анализа: структурно-компонентном уровне (по теории системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова) [4, 9, 10], феноменологическом уровне (по концепции Е.Е. Сапоговой) [5, 6], структурно-функциональном уровне (матрица SWOT-анализа, адаптированная Г.И. Корчагиной).

В качестве объекта исследования выступали истории успеха, описанные в книге «Быть бизнес-лидером. 16 историй успеха» С. Филиппова [9].

Структурно-компонентный уровень предполагает соответствие компонентной структуре профессиональной деятельности. В структуру профессиональной деятельности и в психологическую структуру успеха входят следующие компоненты: мотив профессиональной деятельности, цель профессиональной деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистемы профессионально важных качеств [4, 9, 10]. При анализе жизненных историй успеха рассматривалось наличие указанных компонентов и их содержание.

Феноменологический уровень предполагает анализ персональных экзистенциальных логик, семантических осей, автографем (определение типа автографем), событий, модусов жизни [5, 6]. Данный анализ позволяет нам изучить особенности содержания историй успеха, а также нелинейность внутреннего мира личности.

Структурно-функциональный уровень предполагает общий анализ жизненных историй, выявление инвариантных историй. Все ячейки в указанной матрице аддитивны, то есть служат для достижения цели. Данный анализ позволяет исследовать всю историю в целом, так как матрица динамична.

На структурно-компонентном уровне было выявлено, что ведущим материальным мотивом было желание быть здоровым, ведущим духовным мотивом желание развиваться, ведущим социальными мотивами являются благополучие семьи и обучение сотрудников, в качестве профессионального мотива выступает желание быть профессионалом, успешным человеком. Также следует отметить, что у 81% предпринимателей мотивационная сфера была осознана [4, 9, 10].

Основной целью у большинства предпринимателей является цель-результат – расширение/развитие компании, то есть предприниматели настроены на продолжении и расширении своей деятельности. В качестве цели-уровня достижения основной целью выступает саморазвитие, а именно постоянное получение новой информации, прохождение курсов, то есть регулярное самообновление. Также у всех 16 предпринимателей результаты соответствуют ожиданиям [4, 9, 10].

Анализ программы деятельности выявил, что у всех 16 предпринимателей она сетевая, так как все они выбирали свой путь в зависимости от ситуации и возможностей. Данная характеристика позволяет сделать вывод, что респонденты достаточно гибки, умеют увидеть возможности и воспользоваться ими [4, 9, 10].

В блоке принятия решения выделяют принципы и правила, в данном случае они рассматривались в комплексе. Чаще всего в историях успеха упоминались принцип честности, то есть искренности, выполнения обещаний, и принцип развития, а именно идти к своей цели, не останавливаться [4, 9, 10].

Блок профессионально важных качеств разделен на две составляющие — это «мягкие» и «тяжелые» навыки. Среди «тяжелых» навыков наиболее часто встречается умение управлять компанией, а именно развивать, обеспечивать ее функционирование, организовывать деятельность людей. Среди «мягких» умений наибольшее количество предпринимателей отметили уверенность в себе [4, 9, 10].

Анализ блока информационная основа деятельности выявил, что у большинства предпринимателей данный блок развивался в процессе профессионального становления, когда они учились воспринимать определенные сигналы внешнего мира, анализировать их и сопоставлять со своими целями. Однако, 38% предпринимателей это удалось сразу, без большого количества ошибок, исходя из этого можно предположить, что у данных предпринимателей указанные уровни изначально достаточно развиты [4, 9, 10].

Представленные результаты еще раз подчеркивают, что все компоненты в системогенезе В.Д. Шадрикова взаимосвязаны, так как во всех блоках отражается основная цель предпринимателя, и все они служат для достижения этой цели. Например, мотив быть успешным человеком для этого необходимо быть здоровым, в качестве средства служат занятия спортом, поддержание положительного эмоционального фона. Далее этой цели служит уровень достижений, который отражает постоянное развитие, обучение, работу с сотрудниками. Этой же цели и служит сетевая программа деятельности, то есть предприниматели испробовали различные способы и выбрали наиболее эффективный. Принципы и правила принятия решений будут зависеть от опыта и личных качеств предпринимателя, но будут подобраны именно те, что наиболее эффективны для выбранной цели. В ПВК «тяжелые» навыки для каждого предпринимателя будут зависеть от сферы деятельности, а «мягкие», как выявили результаты анализа – это уверенность в себе, целеустремленность, саморазвитие и т.д. И наконец, информационная основа деятельности также развивается в процессе профессионального становления для лучшей оценки ситуации и реализации возможностей. Все указанные компоненты дополняют друг друга и выступают в системе, в который отсутствие одного из них снижает эффективность всей

деятельности и затрудняет достижение удовлетворительного результата.

Анализ на феноменологическом уровне выявил, что все 16 предпринимателей живут осознанной жизнью. Для постоянного улучшения своей деятельности и достижения успеха необходимо осознавать, что человек делает и для чего, значима для него данная деятельность или нет [5, 6].

У всех 16 предпринимателей в качестве модуса жизни выступает жизнь как процесс постоянного приобретения. Предприниматели прикладывают усилия и достигают своих целей, приобретают новые возможности, навыки, информацию [5, 6].

Анализ семантических осей. По семантической оси «Стремление-Избегание» у всех 16 предпринимателей преобладает полюс стремление, они посещают тренинги, обучаются на различных курсах, активно занимаются своей деятельностью. По оси «Созидание-Принятие», преобладает полюс созидания, то есть предприниматели сами делают себя такими, какими бы они хотели себя видеть. По оси «Стабилизация-Энтропия» преобладает полюс энтропии, предприниматели находятся в постоянном поиске более эффективных действий и решений. По оси «Центробежность-Центростремительность» Центробежность в чистом виде проявляется у девяти предпринимателей, они саморазвиваются, посещают тренинги, читают книги, меняют себя. В шести историях выражен и тот и другой полюс, то есть они меняют себя и мир вокруг себя. Следующая ось «Интегративность-Ассеративность», большинство историй успеха ассеративны, то есть предприниматели корректировали свои цели в зависимости от ситуации. Последняя семантическая ось «Рациональность-Иррациональность», результаты по которой разделились пополам. Рациональность означает, что жизнь предпринимателя выстроена, разумна, в ней нет авантюрных, рискованных решений, в иррациональном полюсе наоборот, предприниматели, предпочитающие совершать рискованные поступки и принимать авантюрные решения [5, 6].

Таким образом, предприниматели занимают активную позицию в жизни, стремятся жить осознанно, стремятся изменить себя и мир, воспринимают жизнь как постоянный процесс приобретения. Структурно-функциональный анализ позволил выявить следующие результаты: были найдены инвариантные группы историй успеха. Первая группа инвариантных историй «зигзаг». Данное название группа получила по причине нелинейности стратегии, их разбросанности по матрице. Указанная стратегия энергозатратна и насыщена событиями. Основные «шаги» находятся в зоне контроля угроз, в зонах сильных и слабых возможностей. Вторая группа инвариантных историй «линейная». Данные стратегии получили свое название в связи с тем, что они последовательны, выстроены. Основная часть «шагов» расположена в зоне слабых или контролируемых угроз, а также в зоне высоких возможностей. Третья группа инвариантных историй «песочные часы». Указанная группа получила свое название, в связи с тем, что в данных жизненных стратегиях «шаги» расположены в основном в зонах высоких и низких возможностей, а также сильных и слабых угроз, образуя большие треугольники, напоминающие песочные часы. Четвертая группа инвариантных историй «малый треугольник». Данная группа получила свое название, в связи с тем, что «шаги» в историях расположены в основном по диагонали матрицы в виде треугольника, диагональ проходит от низких возможностей и слабых угроз до высоких возможностей и сильных угроз.

Таким образом, в качестве структуры успеха выступают следующие компоненты: мотив профессиональной деятельности, цель профессиональной деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистемы профессионально важных качеств, которые позволяют реконструировать опыт достижения успеха. Указанные компоненты также являются уровневой структурой, что подчеркивает уместность исследования профессионального успеха в рамках метакогнитивных способностей. Анализ истории успеха предпринимателей по всем трем уровням позволяет сделать вывод, что ключевые моменты историй весьма схожи. Во всех историях у предпринимателей сетевая программа деятельности, они все живут осмысленной жизнью, воспринимают жизнь как процесс постоянного приобретения, также выявлены группы инвариантных «шагов» в жизненном пути. У всех 16 предпринимателей в историях присутствуют все функциональные блоки, которые являются компонентами психологической структуры метаспособности профессионального успеха.

Библиографический список

1. Атюнина В.С. К проблеме психологического изучения феномена «успех» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Psihologia/29876.doc.htm
2. Геворкян Г.Г. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии // Научно-практический журнал «Гуманизация образования» № 5/2015 -

12-19 с.

3. Карпов А.А. Основы современной метакогнитивной психологии: учебное пособие / А. А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 152 с.
4. Корчагина Г.И. Человек в организационной среде: учебное пособие [Текст] / Г. И. Корчагина. – Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 124 с.
5. Сапогова Е.Е. Семантика личной жизни: экзистенциально-нарративный анализ автобиографических историй: монография [Текст] / Е.Е. Сапогова; Тула: издательство ТулГУ, 2014.
6. Сапогова Е.Е. Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте [Текст] / Е.Е. Сапогова – М.: Генезис, 2016.
7. Томенко В.В. Смыслообразующие компоненты понятия успех // Приволжский научный вестник, № 1 (53) – 2016, 129-131 с.
8. Филлипов С. Быть бизнес-лидером. 16 историй успеха. © ООО «ВЕРТЕКС», 2014.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков – М.: Логос, 2007.
10. Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. [Текст] / В.Д. Шадриков — М.: Изд. дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017 — 326 с.

УДК 159.9

Зосимчук В.Н.
Лапкина Е.В.

ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КУРСАНТОВ С ПЕРВОГО ПО ТРЕТИЙ КУРС ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье приводятся данные исследования, посвященного изучению психологической адаптации курсантов к обучению в вузе. Юноши, поступившие в военный вуз, сталкиваются с рядом требований армейской жизни. Исследование проведено на курсантах с первого по третий курс методом лонгитюда. Обнаружено, что проактивный копинг приобретает максимальное значение от первого курса ко второму, на третьем курсе значительно снижается. Преобладающими психологическими защитами курсантов являются рационализация, сублимация и компенсация.

Ключевые слова: проактивное совладание, психологическая защита, курсанты, жизнестойкость.

Разнообразные изменения условий жизни личности приводят к необходимости постоянной адаптации. Юноши, поступившие в военный вуз, сталкиваются с рядом требований: особая уставная дисциплина и жёсткий контроль за ней; закрытость военного образовательного учреждения; высокая психологическая напряженность повседневной жизни (особенно на первых курсах); невозможность уединения; ограничения возможности общения с близкими и т.д.

Перечисленные условия военного образовательного учреждения предъявляют требования к общей адаптированности личности, создают условия необходимости социально-психологической адаптации.

Паттернами социально-психологической адаптации, по нашему мнению, могут выступать механизмы психологической защиты и стратегии совладающего поведения личности. Имея единую цель – преодоление личностью тревоги, эти психологические явления реализуют ее по-разному: защитные механизмы действуют на интрапсихическом уровне, а копинги – на уровне сознательной психики.

Психологическая защита направлена на преодоление личностью тревоги на неосознаваемом или полуосознаваемом уровнях. Значимая тревожащая информация блокируется психикой, либо допускается до осознания только приемлемая её часть, либо эта информация допускается до осознания уже в переработанном, искаженном виде. Современными авторами насчитываются десятки механизмов психологической защиты, основными из которых являются: вытеснение, отрицание, регрессия, формирование реакции, проекция, рационализация, компенсация, сублимация. Перечисленные защитные механизмы, в большинстве, будучи открыты классическим психоанализом более ста лет назад, в настоящее время являются предметом теоретических и прикладных задач психологов.

Целью психологии совладания является изучение механизмов эмоциональной и рациональной

регуляции человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразования в соответствии со своими намерениями.

В настоящей статье будут отражены результаты части лонгитюдного исследования, посвященного изучению защитно-совладающего поведения курсантов. При проведении исследования использовались следующие психологические методики: 1. «Опросник проактивного совладающего поведения»; 2. Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой); 3. «Пятифакторный опросник личности» (сост. Хийджиро Теуйн) в адаптации А.Б. Хромова; 4. Опросник «Диагностика механизмов психологической защиты» Л.Ю. Субботиной.

Статистическая обработка данных осуществлялась при использовании пакета программ STATISTICA 6.0. Для выявления достоверных различий между выборками применялся Т - критерий Вилкоксона, для определения значимых связей между показателями - коэффициент корреляции Спирмена.

В рамках данной статьи ограничимся описанием особенностей социально-психологической адаптации курсантов первого, второго и третьего курсов, поскольку на старших курсах изменяется ситуация военно-профессионального развития учащихся [2].

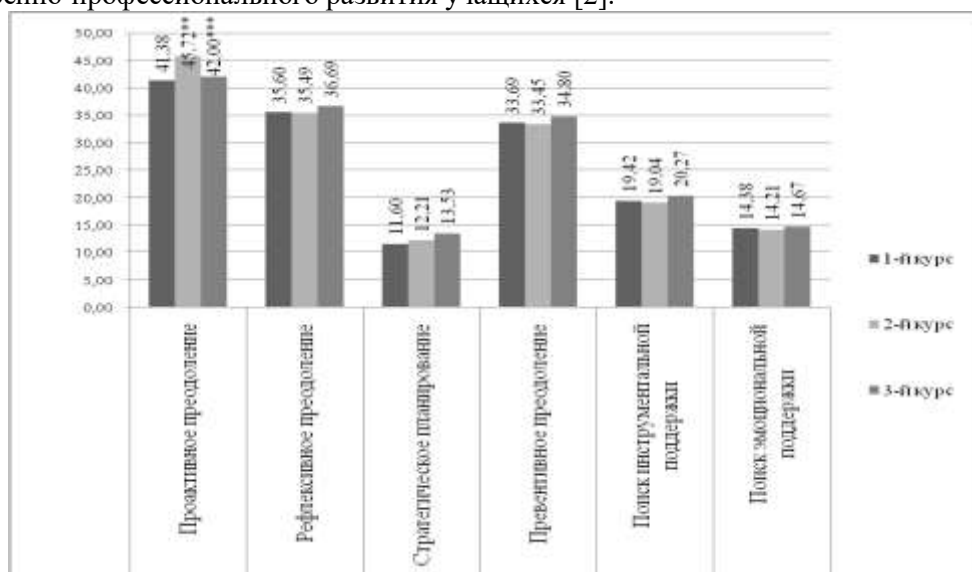


Рисунок 1. Показатели проактивного совладающего поведения курсантов от первого к третьему курсу

Примечание: * - различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** - различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Показатель проактивного совладающего поведения приобретает максимальное значение от первого курса ко второму, на третьем курсе значимо снижается. Суть проактивного преодоления заключается в усилиях по формированию общих ресурсов, которые облегчают достижение важных целей и способствуют личностному росту. Проактивное совладание способствует постановке важных для личности целей, саморегуляции по достижению этих целей. На втором году обучения курсанты в большей мере осознают предъявляемые к ним требования (по сравнению с первым курсом), адаптируются к образовательным условиям военного вуза, что позволяет увереннее планировать задачи профессионального пути, дифференцировать текущие задачи обучения. На втором курсе юноши продолжают накапливать ресурсы, позволяющие быть успешным в учебе, спорте и в повседневных делах подразделений. На третьем курсе юноши показатель существенно снижается, потому что курсанты адаптируются к существующим условиям, основные задачи на ближайшие несколько лет спланированы, инструменты достижения понятны, условия достаточно привычны. Курсанты могут позволить себе более или менее спокойно жить, используя другие стратегии совладающего поведения (рефлексивное преодоление, стратегическое планирование, превентивное преодоление, поиск инструментальной поддержки, поиск эмоциональной поддержки). Показатели перечисленных копингов находятся примерно на одном уровне в течение трех лет, либо незначительно повышаются от первого курса к третьему.

Показатели некоторых механизмов психологической защиты также претерпевают изменения. Психологическая суть смещения сводится к переносу энергии (чаще, агрессивной) с недоступного объекта на доступный. Смещение относится к незрелым механизмам защиты, формирующимся в раннем онтогенезе [3]. Предполагаем, что в начале обучения у курсантов возникает немало поводов

для раздражения, негодования, тревоги, пытаюсь справиться с которыми они, «разряжаются», вероятно, в виртуальном пространстве (компьютерные игры), а также в спорте (бокс, рукопашная борьба и т.д.). В целом же, наряду с вытеснением и регрессией (тоже незрелые механизмы защиты), смещение остается непопулярной психологической защитой.

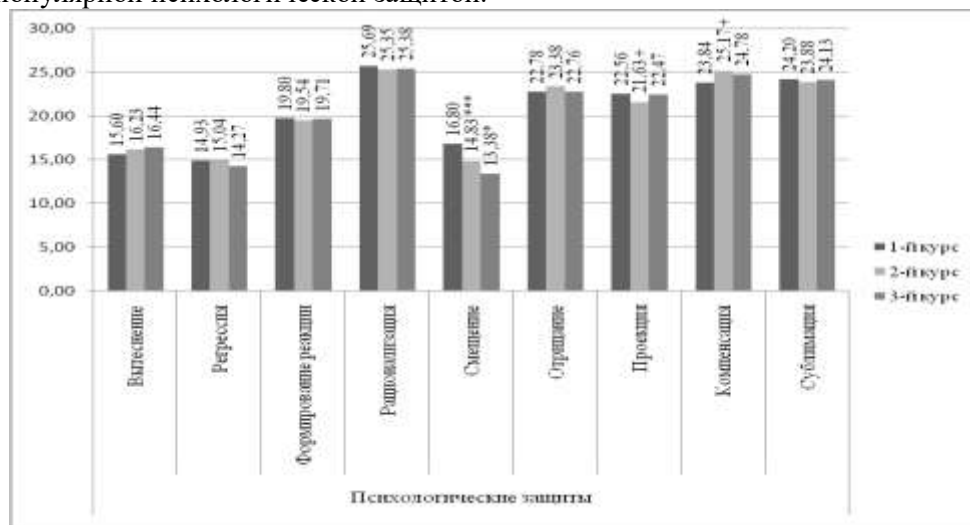


Рисунок 2. Показатели механизмов психологической защиты курсантов от первого к третьему курсу

Примечание: * - различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** - различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** - различия на уровне значимости $p < 0,001$; + - тенденции достоверных различий на уровне значимости $p < 0,10$

Преобладающими психологическими защитами курсантов являются рационализация, сублимация и компенсация. В ранних работах мы выявляли тесную связь данных защитных механизмов с проблемно-ориентированным стилем совладающего поведения. Речь шла о том, что перечисленные механизмы, основываясь на когнитивных процессах психики, могут в той или иной мере осознаваться субъектом, управляться им, и, следовательно, способствовать успешному совладанию в ситуациях повседневного и экстремального стресса [4]. Результативность функционирования психологической защиты и совладания отражается на общей жизнестойкости личности.

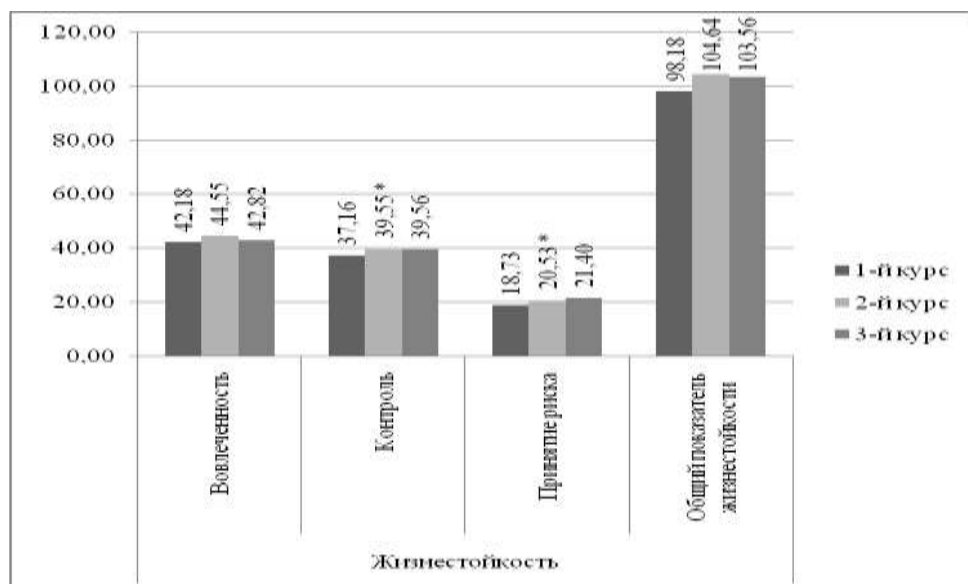


Рисунок 3. Показатели жизнестойкости курсантов от первого к третьему курсу

Примечание: * - различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** - различия на уровне значимости $p < 0,01$; *** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности. Показатель общей жизнестойкости курсантов находится на высоком уровне весь период исследования, пик его

приходится на второй курс. Данный результат на втором курсе складывается из «Контроля» - стремлению к борьбе (как попытке повлиять на результат происходящего) и «Принятии риска» - убежденности в том, что все то, что случается, способствует развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного.

Второй год обучения – период максимальной открытости новому опыту курсантов. На втором году обучения они готовы сознательно изменяться, вкладывать большие усилия в деятельность, которой они заняты. Но, стоит отметить, что не всегда данные усилия приводят к желаемому исходу. Указанная активность может быть спонтанна, курсанты рассчитывают на благоприятное для них стечение обстоятельств, но при этом готовы смириться с нежелательным исходом ситуации.

В формировании индивидуального стиля преодоления личностью стресса не последнее место занимают личностные особенности.

Формирование курсантами общего ресурса проактивного копинга связано с аккуратностью ($p < 0,01$), любопытством ($p < 0,05$), общительностью ($p < 0,05$). Препятствует использованию проактивного копинга напряженность ($p < 0,05$), и самокритика ($p < 0,05$). Последний факт вполне обоснован тем, что излишняя психическая напряженность блокирует активность личности, мешает собрать силы на преодоление, подрывает веру в себя, заставляет человека концентрироваться на собственной неукладности, ограниченности возможностей). Общительность в целом является благоприятным ресурсом совладания личности. Общительный человек всегда найдёт возможность разделить свои переживания с другими, найти при помощи других людей решение своей проблемы. Аккуратность как черта личности характеризует человека, у которого «всё под контролем». Ключевые жизненные ситуации и события не подрывают ощущения стабильности жизни, воспринимаются как естественные, управляемые. Любопытством характеризуются люди, открытые новому, готовы при случае проверить «на прочность» собственные возможности.

В целом же стоит отметить, что адаптация курсантов к обучению в военном вузе характеризуется высокой жизнестойкостью (максимальной вовлеченностью в происходящее, готовностью бороться за желаемый результат, даже при отсутствии гарантированного успеха, а также убежденностью в том, что всё случающееся идёт на пользу). Курсанты максимально открыты новому опыту, готовы активно действовать в сложившихся условиях. Жизнестойкость обеспечивается слаженным действием защитных механизмов психики и стратегий совладающего поведения. Среди которых наиболее используемыми является проактивный копинг и зрелые «защиты» - рационализация, компенсация, сублимация.

Библиографический список

1. Батыршин В.Р. Факторы, оказывающие влияние на совладающее поведение военнослужащих / Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. С. 81.
2. Гуменный В.В. Проблемы личностного и профессионального роста курсантов военного вуза / Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 3. С. 143.
3. Коротаева А.И. Гендерные особенности проявления агрессивности у правонарушителей младшего школьного возраста / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-1. С. 322-330.
4. Лапкина Е.В. Психологическая защита и совладание: защитная система личности / Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 2. С. 232-236.

УДК 005.574

Иванов Е.А.

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ АГРЕССИВНЫХ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДАЛЬНЕЙШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностных черт курсантов, по-разному влияющих на проявление такой способности к взаимодействию в учебной группе и вне ее, как способность к оптимальному уровню агрессии. Сделан вывод о необходимости целенаправленного психологическо-

го сопровождения и последующей коррекции агрессивного поведения в соответствии с требованиями специальности «Психология служебной деятельности», получаемой в военном вузе.

Ключевые слова: агрессия, нейротизм, экстраверсия, негативизм, чувство вины, адаптация.

Проблема психологической пригодности первокурсников, поступивших в военный вуз, в последние годы является достаточно актуальной [4]. Последнее в психологической литературе интерпретируют по-разному, поскольку требования к профессионально-важным качествам личности будущего офицера возрастают, а качество образовательной подготовки по-прежнему считают не достаточным [2,3].

Особенности служебно-боевой деятельности офицера войск Росгвардии во многом обусловлены необходимостью демонстрировать адекватный уровень агрессии в типовых ситуациях [1]. В этой связи представляет интерес, какими предпосылками в личностном плане обладают молодые люди, решившие связать себя с этой воинской профессией, так как от этого могут зависеть приоритетные направления в организации их психологического сопровождения. Важно соотносить трудности адаптационного периода с личностным потенциалом молодых людей.

В 2018 году нами было проведено исследование, направленное на выявление психологических особенностей курсантов 1 года обучения факультета морально-психологического обеспечения (МПО) Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. Численность выборки составляла 25 человек. Возраст испытуемых - от 18 до 22 лет.

В работе использовался комплекс психодиагностических методик, а именно, опросник Басса-Дарки, который применяют для диагностики агрессивных и враждебных реакций; методика Е.П. Ильина и П.А. Ковалева, которая предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности как личностным характеристикам, а также тест Г. Ю. Айзенка.

Все математические расчеты проводились с использованием пакета программ MsOffice и Statistica.

Агрессивные реакции первокурсников, получающих специальность «Психология служебной деятельности», были зафиксированы с использованием теста Басса-Дарки. В таблице № 1 представлены результаты проведения данной методики.

Таблица 1

Анализ агрессивных и враждебных реакций курсантов

агрессивные и враждебные реакции	n = 25		
	M	m	S
Физ. Агрессия	6,08	0,83	0,16
Верб. Агрессия	6,68	0,79	0,98
Косвенная агрессия	3,72	0,84	0,19
Негативизм	2,6	0,97	0,84
Раздражительность	3,8	0,57	0,83
Обидчивость	3,92	0,84	0,53
Мнительность	5,04	0,34	0,34
Чувство вины	5,76	0,51	0,73

Примечание: M - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение.

Проявление у курсантов значимости такого фактора как вина, свидетельствует о повышенной их ответственности при задержании лиц, подозреваемых в нарушении общественного порядка во время несения патрульно-постовой службы, так как ошибка в несении службы в дальнейшем может привести к незаконному осуждению, а также к лишению свободы невиновных лиц. Средние показатели по группе ранжированы в убывающем порядке. В итоге у курсантов на первом месте по предпочтениям стоит вербальная агрессия, которая может проявляться в угрозах и оскорблениях лиц, подозреваемых в нарушении правопорядка.

Курсанты на второе место по предпочтениям ставят физическую агрессию, что обусловлено характером их деятельности, которая отражает склонность к прямому проявлению агрессии в виде применения насилия при задержании лиц, подозреваемых в совершении преступлений, что будет в данном случае оправдано. На третьем месте по предпочтениям курсантов оказалась вина, а на четвертом месте по значимости у испытуемых стоит такой фактор как «подозрительность». Это обусловлено также спецификой несения службы и разными должностными обязанностями вышеуказанных лиц.

Отдельно мы вынесли личностные характеристики, связанные с агрессивными состояниями в таблице № 2.

Анализ агрессивных черт личности военнослужащих

агрессивные черты личности	n = 25		
	M	m	S
Вспыльчивость	3,96	0,83	0,16
Напористость	5,52	0,79	0,98
Обидчивость	4,28	0,84	0,19
Неуступчивость	3,44	0,97	0,84
Бескомпромиссность	6,16	0,57	0,83
Мстительность	3,96	0,84	0,53
Нетерпимость к мнению других	4,16	0,34	0,34
Подозрительность	4,36	0,51	0,73

Примечание: M - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение.

Необходимо заметить, что не все агрессивные качества индивидов в процессе повседневной жизнедеятельности явно проявляются при взаимодействии с военнослужащими своего подразделения. В вышеприведенной таблице мы видим, что в среднем по группе нет тех агрессивных черт, показатели которых превышают допустимую норму. Однако считаем, что необходимо провести ранжирование выявленных агрессивных черт личностей курсантов и определить доминирующие.

Наиболее распространенная агрессивная черта – бескомпромиссность (M=6,16). Данное обстоятельство не удивительно, так как курсантов факультета МПО, как будущим офицерам Росгвардии, в дальнейшем предстоит принимать самостоятельные решения в различных условиях, связанных с риском и принятием ответственности на себя, и не идти на уступки своим подчиненным.

Следующая диагностируемая черта личности – напористость (M=5,52) – связана с выполнением служебно-боевых задач и особенностями принятия решения. Именно от напористости зависит эффективность выполнения той или иной поставленной задачи.

Прочие агрессивные черты личности курсантов находятся ниже нормы и практически не являются значимыми. К ним относятся: подозрительность (M=4,36); обидчивость (M=4,28); нетерпимость к мнению других (M=4,16); вспыльчивость и мстительность (M=3,96); неуступчивость (M=3,44).

Полученные шкальные оценки позволяют говорить о том, что военнослужащие исследуемого подразделения демонстрируют адекватную направленность в воспитании: их агрессивные черты личности направлены на решение и выполнение поставленных задач.

По тесту Айзенка получены данные, свидетельствующие о степени выраженности нейротизма и экстраверсии курсантов 1 курса МПО. Результаты представлены в таблице № 3.

Таблица 3.

Показатели курсантов по тесту Айзенка (n =25)

показатели теста Айзенка	курсанты 1 курса		
	M	m	S
Уровень экстраверсии / интроверсии	13,6	0,41	1,27
Уровень нейротизма / Эмоциональной устойчивости	9,12	0,26	0,43

Примечание: M - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение

Из полученных средних данных группы первокурсников мы установили, что уровень экстраверсии находится фактически на грани с интроверсией.

Категории военнослужащих, которые присутствуют в исследуемой группе:

военнослужащие с высоким уровнем нейротизма – 21%; военнослужащие с высокой эмоциональной устойчивостью – 66 %; военнослужащие, имеющие средние показатели эмоциональной устойчивости – 13%.

Анализ корреляционных плеяд у курсантов первого курса факультета морально-психологического обеспечения показал, что индивидуальные характеристики, а так же уровень психической устойчивости личности обуславливают агрессивные черты личности. Следовательно, прорабатывая с офицерами учебных подразделений определенную программу воспитания курсантов, мы можем ориентировать их на выбор приемлемых для нас рычагов воздействия и управления, опираясь на их личностные особенности.

Таким образом, можно предположить, что актуальной задачей воспитания будущего офицера

Росгвардии будет на протяжении всех лет обучения в военном вузе постоянное психологическое сопровождение, а также учет в воспитательной работе действия множества факторов внешней среды, по-разному влияющих на проявление агрессивных черт личности.

Библиографический список

1. Иванов Е.А., Турчин А.С., Шабанов Л.В. Особенности формирования конфликтологической компетентности в условиях вуза войск национальной гвардии // Конфликтология. Ежеквартальный научно-практический журнал. Т.13, №3, 2018. – С. 233-240.
2. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика. СПб.: Питер, 2008. - 480 с.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 479 с.
4. Смирнов Д.В. Развитие профессиональной психологической пригодности будущих офицеров в образовательной среде военного вуза: автореф. дисс...канд. психол. наук. – СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 29 с.

УДК 159.9

Изотова Е.Г.

СПОСОБНОСТЬ К САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретические и практические аспекты изучения способности к саморегуляции как важнейшего компонента учебной деятельности студентов. Приводятся основные результаты анализа теоретических вопросов саморегуляции с позиции системогенеза деятельности. Доказано, что саморегуляция является одной из ключевых способностей, обеспечивающих эффективность деятельности. Акцентируются позиции, что саморегуляция подчиняется принципам системогенеза, восходя от функционирования в качестве саморегуляции отдельных состояний до уровня метадеятельности. Приводятся результаты эмпирического исследования, доказывающие, что в процессе обучения в вузе психологическая структура саморегуляции претерпевает качественные и количественные изменения, а сама саморегуляция является важнейшим компонентом учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, студенты, способность, структура.

Саморегуляция является одной из ключевых способностей человека, обеспечивающих эффективность его деятельности. В этой связи развитие представлений о её содержательных и психологических характеристиках рассматривается как значимое направление исследований в педагогической психологии.

Феноменология саморегуляции представлена в учебной деятельности двояким образом: в инструментальной основе учения («умении учиться») и в обобщенной модели содержания обучения. А.К. Осницкий считает саморегуляцию интегративной характеристикой учебной деятельности и связывает успешность обучения с формированием у учащихся умений, помогающих организовать свои усилия и управлять процессами выполнения заданий, т.е. умениями осознанной саморегуляции деятельности [7]. Согласно И. Ломпшеру комплексы знаний, умений, свойств личности представляют собой компоненты единой системы регуляции деятельности.

Следует отметить, что в отечественной науке разработан целый ряд психолого-педагогических теорий, рассматривающих личностно-смысловые особенности учащихся и особенности их смысловой саморегуляции, как педагогического фактора и возможности его использования в учебном процессе. Как отмечают Ю.Н. Кулюткин, Н.Ф. Талызина, обоснование педагогического обеспечения формирования навыков самоконтроля и самооценки студентов базируется на том, что активность и самостоятельность студента в процессе его профессиональной подготовки (сформированность субъектной позиции) зависят от того, в какой мере он овладевает самоанализом, самомотивацией, саморегуляцией, самоорганизацией, самоконтролем и самооценкой [1]. Важно также под-

черкнуть, что с современных позиций эффективность учебно-профессиональной деятельности студентов оценивается не только по их «школьной», академической успеваемости, но и по достигнутым показателям профессионально-личностной зрелости студентов как субъектов жизнедеятельности. Современному обществу необходимы специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптивные к постоянно меняющемуся миру. Формирование оптимального стиля саморегуляции позволит студентам не только осознавать свое поведение и выполняемые учебные действия, но и управлять ими с целью повышения эффективности учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности [4].

Таким образом, в ходе учебно-профессиональной деятельности студента вуза происходит не только его общее личностное развитие и становление субъектности, но и профессиональное, связанное с профессионализацией и профессиональным становлением.

В настоящее время проблема саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза интенсивно изучается на различных уровнях: психофизиологическом, индивидуально-психологическом и педагогическом; при этом результаты исследований в данном направлении показывают, что для того, чтобы деятельность студента была эффективной, уровень сформированности системы его саморегуляции должен быть достаточно высок [5].

Анализ работ А.В. Карпова, В.Д. Шадрикова и других ученых [3] позволяет сделать вывод, что высшим уровнем развития осознанной саморегуляции выступает её преобразование из процесса и деятельности в метадеятельность (в деятельность второго порядка). При этом саморегуляция как полисистемное явление подчиняется принципам системогенеза, восходя от функционирования в качестве саморегуляции отдельных состояний до уровня метадеятельности. При таком подходе становится возможным изучение динамики структурных компонентов саморегуляции, выявление ее особенностей на разных этапах личностного и профессионального становления [6].

В своем исследовании мы опирались на позиции системогенетической концепции деятельности, представленной в работах В.Д. Шадрикова. Цель исследования - выявить особенности саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности студентов. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в Ярославских и Костромском университетах, в средних общеобразовательных школах г. Ярославля и г. Костромы. Выборка составила 420 человек, из них: школьники – 90 человек; студенты - 330 человек.

Анализ полученных данных позволил нам сделать следующие выводы: общий уровень саморегуляции имеет тенденцию к росту в период от школьного обучения к обучению в ВУЗе ($\bar{X}_{\text{шк}} = 18,73$; $\bar{X}_{\text{ст}} = 25,43$; $U=3332$; $p=0,000$). Аналогичные результаты получены при анализе составляющих элементов саморегуляции. Данный рост показателей является следствием того, что отдельные элементы саморегуляционного компонента также имеют статистически достоверную тенденцию к росту, студенты научились успешно и эффективно самостоятельно регулировать свою учебную деятельность, тогда как на этапе школьного образования данную функцию в большинстве своем принимал на себя педагог. Повышение уровня развития саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности в период обучения в вузе является результатом того, что сложившийся уровень саморегуляции в школьный период не является достаточным для эффективного функционирования в новых условиях обучения в вузе. Происходит запуск механизмов развития данного компонента, что и приводит к зафиксированному повышению саморегуляции.

Анализ интеркорреляций в саморегуляционном компоненте структуры учебной деятельности студентов показал, что академическая успеваемость не имеет статистически достоверных взаимосвязей с выделенными элементами саморегуляции. При этом, все выделенные элементы имеют положительные статистически достоверные взаимосвязи с выраженностью саморегуляционного компонента в целом ($p<0,001$), что говорит нам о том, что на данном этапе все элементы в равной степени играют роль в выраженности исследуемого нами компонента. Таким образом, мы можем сделать вывод, что при обучении в вузе увеличивается число и сила взаимосвязей внутри саморегуляционного компонента, что говорит о качественной и количественной перестройке структуры саморегуляции в период обучения в вузе при повышении средних значений как элементов, так и саморегуляционного компонента в целом.

Кроме того, мы выяснили, что на успеваемость студентов влияние оказывает такой элемент саморегуляционного компонента как планирование. При этом, чем менее выражен элемент, тем большее влияние он оказывает на академическую успеваемость.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что все зафиксированные изменения саморегуляции, как одного из компонентов психологической структуры учебной деятельности являются ре-

зультатом того, что в период школьного обучения складывается определенный способ выполнения деятельности, определенная ее структура, компоненты находятся на уровне, необходимом для оптимального функционирования. Однако, при переходе в вуз, когда меняются условия выполнения деятельности, существующие способы, структура, развитие и выраженность компонентов и их элементов не отвечают новым требованиям. Возникает дисбаланс между наличным уровнем и необходимым, что приводит к запуску механизмов развития. Выявленные нами изменения и являются результатом того, что этот процесс развития идет при смене условий учебной деятельности.

Таким образом, мы доказали, что в процессе обучения в вузе психологическая структура саморегуляции претерпевает качественные и количественные изменения, а сама саморегуляция является важнейшим компонентом учебной деятельности студентов. Данные изменения свидетельствуют о том, что формируется «идеальная» психологическая структура саморегуляции учебной деятельности студентов. Количественные изменения проявляются в росте процессуальных и личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности. Качественные проявляются - в перестройке самой структуры в соответствии с содержанием учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бутакова, С. М. Организация оценочной деятельности студентов как условие формирования их познавательной мотивации / С.М. Бутакова // Педагогика высшей школы. 2006. – С. 79-84.
2. Изотова, Е.Г. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. С. 421 – 424.
3. Карпов, А.В., Шадриков, В.Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности / А.В. Карпов, В.Д. Шадриков // Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография : в 4 т. Т. IV. – М. : Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. – 445 с.
4. Киселевская, Н. А. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза: Автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск: Иркутский гос. педагогический ун-т, 2005
5. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феноменология, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 1998. – 191 с.
6. Неверов, В.В. Психологическая структура осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. –Ярославль, 2012
7. Осницкий, А. К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. 2007. № 3. – С. 42-51.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков ; Ун-т Рос. акад. образования. - М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

УДК 159.9

Кашапов М.М.
Базанова Г.Ю.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются метакогнитивные способности студентов медицинского вуза на начальном этапе образования. Представлен сравнительный анализ взаимосвязей видов рефлексии с метакогнитивными характеристиками. Показана важность метакогнитивных способностей в становлении конкурентоспособного профессионала с учётом появления новых информационных и медицинских технологий. Проанализировано развитие метакогнитивных способностей на первых курсах медицинского университета. Обоснована важность данных способностей для дальнейшего обучения и развития клинического мышления врача.

Ключевые слова: метакогнитивные способности, метакогниции, метакогнитивная активность, метакогнитивные знания, рефлексия, саморефлексия, социорефлексия.

В настоящее время наблюдается появление огромного количества новых медицинских и информационных технологий. Для того, чтобы сформировать конкурентоспособного врача, необходимо не только научить его грамотно оказывать медицинскую помощь, но и развить метакогнитивные способности. Выпускнику медицинского вуза необходимо своевременно реагировать на изменения врачебных технологий и медицинского законодательства, а также самостоятельно построить образовательную траекторию для развития умений и навыков успешной профессиональной деятельности.

Стремительное развитие медицинских технологий требует от выпускника высокого уровня метакогнитивных способностей, которые закладываются на начальных этапах высшего медицинского образования. На первом курсе идет формирование клинического мышления. Студент не только должен запомнить правильное решение определенной задачи, а научиться найти проблему, поставить цели, найти оптимальное решение.

А.В. Карпов рассматривает метакогнитивные способности как фактор общей одаренности личности. Им сделан вывод о существовании специфической категории способностей – метаспособности [5]. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении исследована М.М. Кашаповым и Ю.В. Пошехоновой [10]. Особое внимание при этом уделяется изучению психологии профессионального педагогического мышления [6]. Установлено, что от уровня развития мышления преподавателя зависит результат формирования творческого мышления специалистов на разных этапах профессионализации [7]. Такой подход позволяет понимать ресурсность мышления педагога как средство реализации творческого потенциала личности студентов [8]. М.М. Кашаповым обосновано, что роль метакогнитивных способностей и мышления в деятельности субъекта неразрывно связана с надситуативным мышлением как когнитивным ресурсом личности [9; 11].

Согласно позиции О.В. Матьцина и Н.А. Швеца, метакогнитивные способности это «...развитые интеллектуальные и креативные способности, способствующие успешной познавательной активности (использование когнитивных стратегий и когнитивного контроля) и стимулирующие личность на непрерывное самообучение, то есть совершенствование своих знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности», «...личность с развитыми метакогнитивными способностями проявляет познавательную активность и имеет определенную настойчивость в самообучаемости» [14, с. 368]. Они пришли к выводу, что системное использование метакогнитивного подхода в обучении стимулирует развитие метакогнитивных способностей.

По результатам анализа зарубежных источников А.В. Литвинов и Т.В. Иволина сделали вывод, что «...метакогниции - это система представлений субъекта о своей способности мыслить» [13, с. 67]. Ими выявлена возможность целенаправленного овладения способностями к метакогниции, позволяющими прогнозировать развитие интеллектуальной деятельности.

Ю.С. Беленковой разработана технология развития метакогнитивных способностей в процессе обучения иностранному языку, что по ее мнению обеспечивает творческую деятельность будущих специалистов, самоорганизацию и самоуправление [1]. В дальнейшем были описаны четыре этапа методики развития метапознавательных навыков: информационного, содержательного, операционного и контрольно-аналитического. Они направлены на усвоение определенного способа мышления [2].

В профессиональном становлении врача важно учитывать развитие не только общих рефлексивных навыков, но и направленность рефлексивных процессов. С.И. Денисенко, рассматривая профессиональное саморазвитие преподавателя вуза, отметил роль саморефлексии заключается в осознании своих недостатков, возникновении желания исправить что-то в себе [4]. В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко вносят существенный вклад в решение проблемы отношений рефлексии и мышления [16].

Н.С. Кошечкина трактует саморефлексию математического мышления экономистов, как отражение самого себя с помощью самопознания, как мыслительную операцию собственного восприятия [12]. В представлении Г.Г. Гореловой и Г.В. Мануйлова развитие рефлексивных процессов профессиональной деятельности врача играет важную роль в оказании помощи, позволяя анализировать применение лечебных мероприятий [3].

Медикам, как представителям профессии «человек-человек», необходимо обладать высоким уровнем социорефлексии, уметь анализировать поступки пациентов и их родственников. И.В. Серафимович и Г.Ю. Базановой отмечены взаимосвязи социорефлексии с практическим мышлением в проблемных ситуациях студентов медицинских специальностей [15].

Изучение метакогнитивных способностей проведено на базе лечебного факультета Ярославского государственного медицинского университета (48 студентов первого курса, 49 студентов второго курса) с применением методик: самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной актив-

ности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова) и уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта.

На начальном этапе медицинского образования у студентов не выявлено достоверных различий уровня метакогнитивных способностей между первым и вторым курсом. Но существует значительная разница взаимосвязей между данными способностями и рефлексией. У первокурсников отмечена только одна взаимосвязь: саморефлексия положительно связана с метакогнитивной характеристикой – «концентрацией» ($\rho=0,32$, $p<0,05$). Можно сделать вывод, что студентам первого курса саморефлексия помогает концентрироваться на задании, управлять вниманием, отвлекаться от внешних стимулов.

У второкурсников наблюдаются множественные связи между видом рефлексии и метакогнитивными способностями. Саморефлексия положительно взаимосвязана с метакогнитивной активностью ($\rho=0,34$, $p<0,05$), с приобретением информации ($\rho=0,30$, $p<0,05$) и с управлением временем ($\rho=0,37$, $p<0,01$). На втором курсе студенты, размышляя над своими действиями и поступками, проявляют большую активность при планировании метапознания, в частности, саморефлексия помогает приобретать знания, оптимально использовать основную и дополнительную литературу, применять собственные таблицы и схемы, распределять время на приобретение знаний.

Социорефлексия имеет положительные взаимосвязи с метакогнитивными знаниями ($\rho=0,47$, $p<0,001$), метакогнитивной активностью ($\rho=0,44$, $p<0,01$), концентрацией ($\rho=0,46$, $p<0,001$), приобретением информации ($\rho=0,43$, $p<0,01$), выбором главных идей ($\rho=0,37$, $p<0,01$), управлением временем ($\rho=0,40$, $p<0,01$).

Размышление над чужими мыслями и поступками, то есть прогнозирование поведения преподавателей и однокурсников, способствует активности приобретения метакогнитивных знаний. Благодаря данным мыслительным рассуждениям, повышаются все метакогнитивные характеристики: увеличивается концентрация познавательной деятельности, уменьшается отвлекаемость, надежно сохраняются знания, оптимизируется время приобретения информации. Навыки определения информации, важной для изучения, способность отделить существенное от второстепенного позволяют студентам организовать самостоятельную работу, подготовку к занятиям.

Можно сделать вывод, что на ранних этапах профессионализации у студентов медицинского вуза идет формирование метакогнитивных способностей. В дальнейшем исследовании планируется изучить метакогнитивные способности на завершающем этапе высшего образования, то есть выявить динамику развития метакогнитивных способностей. Предполагается разработать методику развития данных способностей.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Библиографический список

1. Беленкова Ю.С. Методические аспекты развития метапознавательных навыков студентов // Мир педагогики и психологии. 2019. № 4 (33). С. 147-151.
2. Беленкова Ю.С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3-2. С. 20-22.
3. Горелова Г.Г., Мануйлов Г.В. Направленность рефлексивных процессов будущих врачей // В сборнике: Транспрофессионализм как предиктор социально-профессиональной мобильности молодежи. Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Под научной редакцией Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. 2019. С. 145-147.
4. Денисенко С.И. Профессиональное саморазвитие преподавателя вуза // Вестник Екатеринбургского института. 2010. № 2 (10). С. 3-6.
5. Карпов А.В. О содержании понятия метакогнитивных способностей личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 4 (25). С. 12-19.
6. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.
7. Кашапов М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. № 1. С. 64-70.
8. Кашапов М.М., Шаматовна Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.

9. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.
10. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал, 2017. Том 38, № 3, С. 57–65.
11. Кашапов М.М. Ресурсная роль мышления в деятельности субъекта // В сборнике: Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы материалы Третьей Международной научной конференции. Казань, 2018. С. 220-223.
12. Кошечкина Н.С. Саморефлексия как механизм самопроектирования профессиональных компетенций бакалавров экономического направления в системе математической подготовки // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 52. С. 72-77.
13. Литвинов А.В., Иволина Т.В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 3. С. 59-70.
14. Матвеев О.В., Швецов Н.А. Метакогнитивное обучение студентов (курсантов военного вуза) // В сборнике: Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. 2017. С. 363-372.
15. Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Интеллект и метакогниции на этапе выбора профессии и начальных этапах профессионализации // Мир науки. 2017. Т. 5. № 3. С. 56.
16. Шадриков В.Д., Мазилков В.А., Слепков Ю.Н. Методология и методы изучения способностей и одаренности. Монография. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 2018. 159 с.

УДК 159.9

Корнеева Е.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье предложена трактовка термина спортивная одаренность, выделены компоненты ее психологической структуры, соотносимые с тремя звеньями психологических механизмов способностей по В.Д. Шадрикову, описано значение каждого из них. Проанализирована динамика формирования и развития компонентов спортивной одаренности. Сформулированы задачи психологического сопровождения процесса формирования и развития спортивной одаренности.

Ключевые слова: специальные способности, специальная одаренность, спортивная одаренность, личностные способности спортсменов, психологическое сопровождение.

Спортсмены, добивающиеся больших и выдающихся достижений в том или ином виде спорта, безусловно, обладают спортивной одаренностью. Эти достижения не возникают на пустом месте, а являются плодом результатов деятельности самих спортсменов и других специалистов – тренеров, медиков, психологов. В их взаимодействии и совместной деятельности происходит формирование и развитие спортивной одаренности лиц, занимающихся спортом. Опираясь на функционально-генетический подход, концепцию способностей В.Д. Шадрикова, концепцию одаренности, принятую в отечественной психологической науке [1,5], можно трактовать спортивную одаренность как интегральное проявление способностей спортсменов в целях и условиях деятельности конкретных видов спорта. Однако встает ряд теоретических и прикладных вопросов: что представляет собой спортивная одаренность, какова ее психологическая структура; как происходит формирования и развития спортивной одаренности; чему служит и на что направлено психологическое сопровождение формирования и развития спортивной одаренности?

Спортивная деятельность предполагает наличие у ее субъекта соответствующих общих и специальных способностей, то есть индивидуальных качеств психических процессов, моторики и личности, включенных в систему данной деятельности. Понимая под одаренностью системно развивающуюся характеристику психики и личности, проявляющуюся в общей предрасположенности к определенному виду деятельности и связанную с общими способностями, талантом и направленностью творческих возможностей на освоение и достижения в данном конкретном виде деятельности, следу-

ет рассмотреть вопрос о психологической структуре спортивной одаренности.

В структуру спортивной одаренности входят природные способности или особенности индивида, выступающие в качестве предпосылки легкости освоения и достижения определенных результатов в спортивной деятельности. Это может быть тип темперамента, рост, телосложение, моторика. Вторым компонентом данной структуры выступают способности субъекта деятельности, предполагающие появление и такой уровень развития операционных механизмов способностей, обеспечивающих заметные и выдающиеся достижения в конкретном виде спортивной деятельности, соотносимые с категорией таланта. Примером здесь могут выступать способности приобретения и поддержания необходимой спортивной формы, достижения оптимального боевого состояния и др. Третьим компонентом психологической структуры спортивной одаренности являются личностные способности спортсмена. Они обеспечивают социальное познание себя, своих возможностей, оценку достижений и возможностей других спортсменов, установление и поддержание отношений с другими участниками совместной спортивной деятельности и эффективное поведение в период тренировок и соревнований. Личностные способности одаренного спортсмена предполагают личностный контроль способностей субъекта деятельности и наличие комплекса мотивационных (вера в себя, интернальный локус контроля и др.), волевых (целеустремленности, самообладания, решительности и др.), и эмоциональных черт личности (бесстрашия, спокойствия и др.), направленных на спортивное совершенствование и получение результатов, имеющих общественную значимость. Таким образом, структура спортивной одаренности может быть соотнесена со структурой способностей, предложенную в работах В.Д. Шадрикова [5], предполагающую наличие и интеграцию трех типов механизмов – функциональных, исходящих из биологической природы развития человека (они могут быть соотнесены с природными способностями, как первым компонентом спортивной одаренности); операционных, связанных с освоением эффективных приемов реализации деятельности (они, соответственно, могут быть соотнесены со вторым компонентом структуры спортивной одаренности – способностями субъекта спортивной деятельности), и регуляторных или мотивационных, побуждающих, направляющих и приостанавливающих реализацию деятельности (последние можно соотнести с личностными способностями спортсмена).

Способности субъекта спортивной деятельности развиваются на базе природных способностей индивида: свойств нервной системы, психологических особенностей темперамента, двигательных особенностей – ловкости, прыгучести, гибкости, физической силы, и т.п., варьирующих применительно к различным видам спорта и выступающих в качестве предпосылки занятий тем или иным видом спорта. Оценка природных способностей индивида может осуществляться специалистами на основе анализа данных наблюдения или результатов выполнения специальных спортивных упражнений, выполняющих роль тестов. Также она может осуществляться самим индивидом посредством осознания своих отличительных особенностей. Природные способности развиваются в онтогенетическом и социогенетическом плане. При этом динамика их развития может быть разной, что требует учета в подборе, отборе спортсменов, ориентации на определенные возрастные группы спортсменов. Так природная гибкость с возрастом уменьшается, не случайно занятия художественной гимнастикой начинаются еще в период дошкольного детства, а физическая сила с возрастом увеличивается, и наивысших достижений в тяжелой атлетике спортсмен может достигать в возрасте свыше 40 лет.

Качество же оперативности способностей субъекта спортивной деятельности формируется в ходе тренировочного процесса, реализуемого в социальном взаимодействии спортсмена, тренера и других специалистов. Приспособление к содержанию и условиям конкретной спортивной деятельности может требовать подбора специальной диеты, индивидуализации режима тренировок, специальной психологической подготовки, выполнения четких медицинских рекомендаций и т.п. Здесь происходит «овладение» спортсменом своими способностями, через овладение интеллектуальными операциями (оперативный анализ ситуации, принятия решения, рефлексии и др.) и «тонкое приспособление» к специфике и условиям спортивной деятельности, посредством присвоения и интериоризации опыта ведущих спортсменов, экспертов и специалистов, выработку индивидуально-неповторимого стиля спортивной деятельности, учитывающего индивидуальную меру выраженности компонентов специальных способностей и самих способностей субъекта спортивной деятельности, учета его сильных и слабых сторон.

Формирование и развитие личностных способностей спортсмена, как ведущего компонента его спортивной одаренности происходит посредством выработки необходимых волевых, эмоциональных и морально-нравственных черт характера и личности. Условием их формирования является преодоление трудностей, существующих как в самой деятельности, так и внутри личностных барьеров (неуверенности в себе, боязни поражения, страха перед более сильным противником, «звездной

болезни» и т.п.). Другим важным условием развития личностных способностей является продуктивная переработка опыта деятельности и взаимодействия посредством переживаний чувства гордости, разочарования, стыда, ответственности перед командой, клубом. Эти переживания создают базу для развития духовных способностей спортсмена, по мнению В.Д. Шадрикова, высшего уровня развития способностей личности. При этом спортсмен «интегрирует в структуру нравственные нормы и духовные ценности». Примером могут выступать нормы и ценности олимпийского движения, где важно не только сильнее, быстрее, выше, но и победа, добытая в честной борьбе, красота спорта, спортивное единение. Личностные способности спортсмена, как и любые личностные способности, развиваются в общении, взаимодействии - безусловных атрибутов совместной тренировочной и соревновательной деятельности, где общая цель предполагает не просто разделение функций между разными ее субъектами, но и спортивное противостояние, борьбу.

Последний вопрос, касающийся задач и направленности процесса психологическое сопровождение формирования и развития спортивной одаренности, является сугубо прикладным и предполагает оснащение специалистов в области спорта знаниями и технологиями оценки, развития и формирования спортивной одаренности, помощи в разрешении ряда насущных проблем, возникающих в ходе построения и реализации спортивной карьеры.

Под психологическим сопровождением мы будем понимать систему работы специалистов психологов и их взаимодействие с другими субъектами совместной спортивной деятельности, направленные на создание благоприятных социально-психологических условий для решения спортсменом личностно-значимых, учебных и профессиональных проблем в процессе освоения и реализации спортивной деятельности, профессионального самоопределения и построения профессиональной карьеры в спорте. Оно включает в себя комплекс организационных, диагностических, обучающих и развивающих, консультативных и психотерапевтических мероприятия. При этом мы опираемся на взгляды отечественных и зарубежных психологов на проблему профессионального развития (Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер и др.) и подходы отечественных психологов к проблеме профессионального развития спортсменов (О.Ю. Сенаторова, В.В. Сибирев, Н.Б. Стамбулова, С.Н. Шехвердиев) [2, 4, 5, 6].

Психологическое сопровождение формирования и развития спортивной одаренности решает целый круг задач, в числе которых [3]: задачи первичной диагностики природных способностей детей и подростков, как основание отбора и подбора кандидатов для занятий тем или иным видом спорта, решаемые совместно психологами и педагогами-тренерами, руководителями спортивных коллективов; методическое и психологическое обеспечение эффективности тренировочного процесса, предполагающего учет меры выраженности способностей субъектов спортивной деятельности и их возможностей в развитии своих личностных способностей; задачи психологического обеспечения процессов жизненного и профессионального самоопределения спортсменов на разных этапах их жизнедеятельности и спортивной карьеры; задачи психологической помощи спортсменам, оказавшимся в трудных жизненных и профессиональных ситуациях. Последние две группы задач предполагают учет и формирование личностных способностей спортсменов. Вопрос о методах и технологиях решения всех этих задач остается открытым. Общая цель – формирование и развитие спортивной одаренности, не исключает различных способов ее достижения. Знание же и опора на выделенные компоненты спортивной одаренности, учет динамики их формирования и развития позволят сделать этот процесс более эффективным.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. и др. Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 90 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
3. Короткова Е.В., Корнеева Е.Н. К вопросу о профессиональном самоопределении студентов – спортсменов. // Инновационные технологии в подготовке высококвалифицированных спортсменов в условиях училищ олимпийского резерва. 2017. № 3.
4. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 97 с.
5. Стамбулова Н.Б. Психология спортивной карьеры: дис. на соиск. учен. степ. доктора псих. наук: 19.00. СПб. гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. СПб, 1999. 347 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
6. Шихвердиев С.Н. Профессиональное самоопределение спортсменов, находящихся на этапе за-

УДК 159.9

Косоногов В.В.
Шкляревская А.А.

СВЯЗАНО ЛИ КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ С БЛАГОПОЛУЧИЕМ?

Аннотация. Критическое мышление часто объявляется свойством, обеспечивающим благополучие людей. Например, когнитивная и рациональная терапия (и их разновидности) во главу угла ставят именно развитие критического мышления, прежде всего, по отношению к своим автоматическим мыслям и иррациональным установкам. В данном исследовании были обнаружены связи критического мышления лишь с некоторыми особенностями совладания, а также раздражением и личностным ростом, но не с общими показателями благополучия, показателями тревожности и депрессии. В будущих исследованиях необходимо учитывать трудность подбора методики для измерения критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, мышление, благополучие, депрессия, тревожность, агрессия, совладание.

Критическое мышление часто объявляется свойством, обеспечивающим благополучие людей. Например, когнитивная и рациональная терапия (и их разновидности) во главу угла ставят именно развитие критического мышления, прежде всего, по отношению к своим автоматическим мыслям и иррациональным установкам. Социальная психология учит разбивать стереотипы, основанные как раз на некритичном отношении к тем или иным общественным явлениям [8]. Однако, русскоязычная и англоязычная литература содержат крайне мало исследований связи ли показателей критического мышления и благополучия. Например, в работе Скотта критическое мышление и тревожность не были связаны [11]. Но в работах Каргар и сотрудников показано, что обучение критическому мышлению позволяет уменьшить тревожность и бессонницу и увеличить благополучие [9, 10].

Цель исследования – выявить взаимосвязь критического мышления и показателей благополучия. В качестве испытуемых выступил 81 студент 19-60 лет (средний возраст = 24,8; СКО = 8,5). Для измерения критического мышления использовался задачник Старки [5, 12]. Данная методика, одна из немногих на русском языке, показала в указанном исследовании приемлемые психометрические данные. Испытуемые также заполняли следующие опросники, прямо или косвенно связанные с благополучием: 1. Опросник депрессии Бека состоит из двух шкал – когнитивно-аффективной и соматической составляющих депрессии [1]. 2. Опросник тревожности Спилбергера-Ханина содержит две шкалы – ситуативной и личной тревожности [6]. 3. Опросник враждебности Басса-Дарки имеет 8 шкал: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обидчивость, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины [2]. 4. Опросник Рифф подразумевает под собой шкалу психологического благополучия и содержит следующие шкалы: положительные отношения с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цель в жизни и самопринятие [7]. 5. Опросник совладающего поведения Лазаруса [4] имеет 8 шкал: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Был проведен регрессионный анализ связи критического мышления и выше указанных показателей эмоционального состояния и благополучия (методом обратного подбора). Значимой ($F = 1,78$; $p = 0,047$; $R = 0,60$; $R^2 = 0,37$) оказалась модель, в которой личностный рост ($\beta = 0,43$), раздражение ($\beta = 0,52$), конфронтация ($\beta = -0,44$) и избегание ($\beta = 0,33$) связаны с критическим мышлением. Предложено следующее толкование этих данных: более критично мыслящие люди чаще испытывают раздражение (возможно, отслеживая ошибки или обман со стороны других людей), но при этом реже вступают в конфронтацию и предпочитают избегание, что воспринимается ими как личностный рост.

Показатели благополучия в большой степени были связаны между собой: общее благополучие было связано с депрессией ($r = -0,38$; $p = 0,001$), агрессивностью ($r = -0,37$; $p = 0,001$), тревожностью ($r = -0,56$; $p = 0,001$), бегством ($r = -0,27$; $p = 0,041$), планированием ($r = 0,40$; $p = 0,002$), переоценкой

($r = 0,42$; $p = 0,001$), что повторяет результаты предыдущих исследований и позволяет доверять нашим данным о связи критического мышления и благополучия.

Внутренняя согласованность измерения критического мышления, однако, оказалась на сомнительном уровне (по Кронбаху, $\alpha=0,6$; расщеплённая по Гуттману= $0,6$), что позволяет утверждать, что необходимо продолжить поиск приемлемого способа измерения этого свойства (например, в качестве альтернативы может быть использовать опросник Шарпа [3]).

В данном исследовании были обнаружены связи критического мышления лишь с некоторыми особенностями совладания, а также раздражением и личностным ростом, но не с общими показателями благополучия, показателями тревожности и депрессии. В будущих исследованиях необходимо учитывать трудность подбора методики для измерения критического мышления.

Библиографический список

1. Гаранян Н. Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований. Часть II //Социальная и клиническая психиатрия. – 2009. – Т. 19. – №. 3. – С. 80-90.
2. Ениколопов С. Н. Опросник Басса-Дарки // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – 1990. – С. 6-11.
3. Козлова Н. В., Щеглова М. С. Взаимосвязь уровня критического мышления и психологической безопасности студентов высшей школы //Сибирский психологический журнал. – 2015. – №. 57. – С. 34-49.
4. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Журнал практического психолога. - М. : 2007. № 3. - С. 93-112.
5. Луценко Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки //Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Психологія. – 2014. – №. 55. – С. 65-70.
6. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. – 18 с.
7. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П.. Психологическое благополучие личности. // Психологическая диагностика. 2005 – №3 – С. 95-121.
8. Cialdini R. Influence: The psychology of persuasion. – 1993.
9. Kargar F. R. et al. Effect of creative and critical thinking skills teaching on identity styles and general health in adolescents //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Т. 84. – С. 464-469.
10. Kargar F. R. et al. The effect of teaching critical and creative thinking skills on the locus of control and psychological well-being in adolescents //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Т. 82. – С. 51-56.
11. Scott D. W. Anxiety, critical thinking and information processing during and after breast biopsy //Nursing Research. – 1983. – С. 24-28
12. Starkey L. Critical thinking skills success / L. Starkey. - NY: LearningExpress,LLC., 2004. – 169 p.

УДК 159.9

Кротова М.Н.

ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА КУРСАНТОВ К ВОЕННОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования адаптационного потенциала курсантов военного вуза на начальном этапе профессионализации. Автором представлен специфический механизм адаптации курсантов к условиям военного вуза через повышение структурной организации внутренних взаимосвязей показателей адаптации и личностных факторов. Отмечается, что интегрированность структуры личностных качеств в период адаптации чувствителен и специфичен к степени жесткости условий, чем жестче условия, тем он важнее. Акцентируется внимание на том, что в процессе адаптации возрастает не уровень развития отдельных качеств, а то насколько они сорганизуются, и именно данная способность помогает адаптироваться курсантам к военной среде.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, курсант, военный вуз, начальный этап профессионализации.

Повышение адаптационного потенциала личности предполагает развитие свойств и способностей, влияющих на успешность адаптации, а также формирование необходимых механизмов приспособления, саморазвития и научение их рациональному и гибкому использованию.

В условиях объективного возрастания научного интереса к процессу профессионализации в условиях военного вуза возникает необходимость анализа феномена социально-психологической адаптации применительно к курсантской среде. Адаптация курсанта представляет собой одну из предпосылок к качественной профессиональной подготовке будущего военного специалиста.

Говоря об адаптации к военной службе, мы имеем в виду профессиональную адаптацию, которую в своих работах рассматривает А. В. Карпов. Он отмечает, что ключевой уровень профессиональной адаптации – это социально-психологическая адаптация, которая определяет эффективность всего процесса адаптации и оказывает компенсаторное влияние на другие виды трудовой адаптации, но менее подверженная компенсаторным воздействиям с их стороны [1].

Кардинальные изменения, происходящие в последние годы в политической, экономической и социальной сферах нашего общества, диктуют необходимость модернизации учебного процесса в военном вузе, как в содержательном, так и в организационном аспектах. Резкое изменение условий жизни, новизна обстановки приводят к коренной ломке ранее сложившихся жизненных привычек, перестройке всего динамического стереотипа. Все эти обстоятельства негативно влияют на социальную и профессиональную адаптацию курсантов и в определенной мере способствуют снижению мотивации к службе, подрывают стремление повышать свой профессиональный уровень, а иногда и желание обучаться в вузе дальше. Затягивание процесса психологической адаптации нередко обуславливает нарушение курсантами воинской дисциплины, безынициативность и равнодушие к изучаемым предметам и даже ухудшение состояния здоровья. В свою очередь, это вызывает недоброжелательное отношение к ним у сослуживцев, ведет к межличностным конфликтам и другим негативным последствиям.

Наши теоретические исследования показывают, что первый кризис у курсантов проявляется в самом начале учебы в военном вузе. Первокурсникам трудно перестроиться без посторонней помощи, у них появляется чувство тревожности, неуверенности в себе, сомнения в правильности профессионального выбора. Важнейшим фактором преодоления данного кризиса становится развитие курсанта как субъекта учебной деятельности, формирование позитивной мотивации учения, что существенно влияет, как на дальнейшее профессиональное самоопределение, так и на эмоциональное восприятие вузовской образовательной среды. Именно у тех, кто не прошел кризис адаптации и не перешел на новую ступень профессионального становления формируются различные виды отклонения в учебной и социальной деятельности. Таким образом, адаптационный потенциал будущих офицеров к обучению в военном вузе с учетом специфики учебного заведения является актуальным вопросом, требующим глубокой проработки и изучения.

Представим результаты нашего исследования особенностей социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов-юношей и курсантов-девушек военного вуза [5]. В исследовании был использован достаточно широкий набор методов, который можно условно разделить на собственно психологические и методы статистической обработки данных [7]. В качестве психологических тестов использовалась методика А. В. Карпова, В. В. Пономарёвой «Методика определения уровня рефлексивности», сокращенный вариант стандартизованного 16-тифакторного личностного опросника Р.Кеттелла (16 ФЛО-105-С) [6], разработанная и стандартизированная методика «Методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства адаптированности курсантов военного вуза» [4], Методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда.

Всего в исследовании участвовали на различных этапах работы 328 курсантов 1-го курса Ярославского высшего зенитного ракетного училища противовоздушной обороны и 12 офицеров, всего 340 человек. В исследовании показателей социально-психологической адаптации и личностных факторов приняло участие 166 курсантов-юношей и 32 курсанта-девушки 1-го курса.

Итак, анализ данных, полученных на общей выборке курсантов, позволяет выявить принципиально важный факт: в процессе адаптации курсантов к военному училищу интегрированность их системы личностных черт, рефлексивности и адаптации усиливается практически в два раза. При этом данный процесс детерминирован, в большей степени, возрастанием синтезированной изучаемых качеств и свойств (более чем в два раза).

Полученные нами данные дают все основания полагать, что важнейшим механизмом адаптации курсантов к военному училищу является процесс «собирания» системы личностных черт в еди-

ное целое, укрепление и ужесточение взаимосвязей между отдельными личностными чертами.

Фактически в процессе адаптации возрастает не уровень развития отдельных качеств как таковых, а происходит резкий рост уровня их соорганизации и взаимосвязанности. Используя естественно-научный язык, можно говорить о ярко выраженном движении от энтропии к негэнтропии, т.е. от относительной неупорядоченности и малой предсказуемости к высокой степени организованности всей системы.

Описанную выше специфику, можно представить графически (см. рис.1, 2).

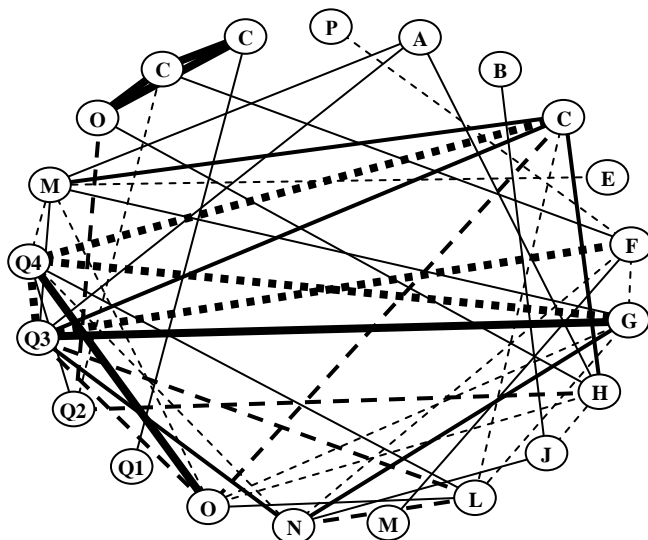


Рисунок 1. Коррелограмма показателей рефлексивности, адаптации и личностных факторов курсантов в начале обучения

Полученные нами данные дают основания полагать, что одним из главных средств, обеспечивающих адаптацию, является повышение степени интегрированности.

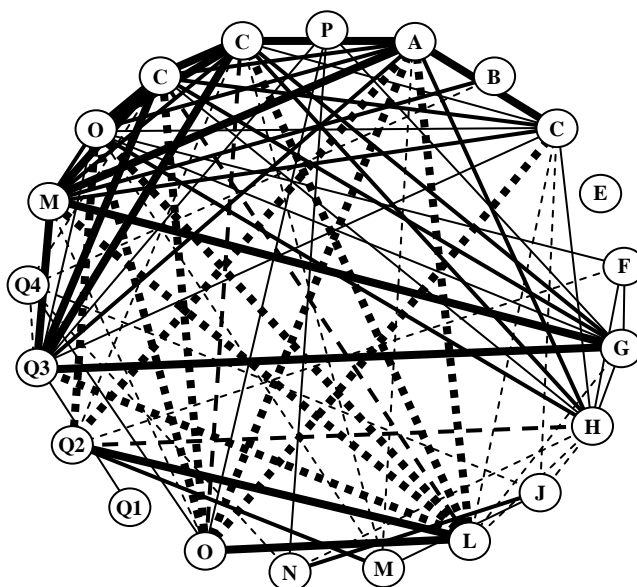


Рисунок 2. Коррелограмма взаимосвязей личностных факторов, показателей адаптации и рефлексивности курсантов через 6 месяцев обучения

Важно отметить двухстороннюю зависимость между увеличением степени интегрированности системы личностных качеств и адаптации. Интегрированность выступает как средство, но в тоже время и следствие тех требований, которыми характеризуются военные учреждения казарменного типа, в том числе и военный вуз.

Этот фундаментальный факт согласуется с полученными ранее результатами, описанными в работах А. В. Карпова и его учеников К. У. Чимбеленге [9], А. А. Смирнова, Н. Г. Живаева [8], А. С.

Кашапова [2], , А. А. Постновой [5] и др.

Проанализировав работы перечисленных выше ученых, мы считаем необходимым отметить, что степень выраженности обнаруженного явления определяется как казарменными условиями, так и режимными факторами. Следовательно, второй важнейший результат заключается в том, что интегрированность структуры личностных качеств в период адаптации чувствителен и специфичен к степени жесткости условий, чем жестче условия, тем он важнее. Фактически в процессе адаптации возрастает не уровень развития отдельных качеств, а то насколько они сорганизуются, и адаптироваться курсант начинает именно потому, что «собирается в кулак».

Кроме этого, по отношению полученным результатам был осуществлен метод экспресс- χ^2 для определения степени гомогенности – гетерогенности матриц интеркорреляций.

Таблица 1

Результаты сравнения матриц интеркорреляций по степени их однородности методом экспресс- χ^2

	2015, М	2015, Ж	2016, М	2016, Ж
2015, М	1,00			
2015, Ж	0,64**	1,00		
2016, М	0,36		1,00	
2016, Ж		0,47*	0,47*	1,00

Из полученных результатов видно, что качественные различия между структурами показателей личностных черт, рефлексивности и адаптации характерны для юношей-курсантов на разных этапах обучения (в начале обучения и через 6 месяцев после начала). То есть, структура показателей носит гетерогенный характер.

У девушек же на разных этапах обучения структура показателей гомогенна и отличия носят скорее количественный характер. Однако можно предположить, что при увеличении выборки, выявятся и качественные различия (так как уровень значимости невысокий).

Остальные различия структурных взаимосвязей (у юношей и девушек в начале обучения, у юношей и девушек после 6 месяцев обучения) продиктованы лишь количественными перестройками структур. Обнаруженные структуры являются в целом однородными по содержанию взаимосвязей внутри них.

Таким образом, рассмотрение ряда концептуальных положений и наших эмпирических данных, убедили нас в том, что достаточно надежный ориентир для объяснения адаптационных процессов в военном вузе содержится в личности самого курсанта. Во всей ее сложной организации свойств и качеств, во всем многообразии ее взаимодействия с окружающей реальностью, в ее адаптационном потенциале заключен основной внутренний регулятор адаптации в условиях военной среды.

Библиографический список

1. Карпов А. В. Психология профессиональной адаптации: монография. Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. 161 с.
2. Кашапов А. С. Динамика социально-психологических качеств студентов в процессе вузовской адаптации // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 1 (19). С. 92-95.
3. Кротова М. Н. Адаптированность как психическое свойство и методика ее диагностики у курсантов военных вузов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Вып. № 4. Т. 21. С. 91–95.
4. Кротова М. Н. Особенности социально-психологической адаптации курсантов военных вузов на начальном этапе профессионализации // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 163–170.
5. Постнова А. А. Динамика развития личности юриста в вузе // Вестник Университета (Государственный университет управления). Современная образовательная среда университета. 2012. № 7. С. 31–38.
6. Рукавишников А. А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла-95: руководство по использованию. СПб.: Иматон, 1995.
7. Слепко Ю.Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования:

учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. 236с.

8. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Психология вузовской адаптации. Ярославль, 2009.

9. Чимбеленге К. У. Процессы адаптации и реадaptации в структуре профессиональной личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль: ЯрГУ, 1996. 16 с.

УДК 159.9

Лапкина Е.В.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования, имеющего целью изучение личностной «базы» жизнестойкости. Жизнестойкости в целом способствуют эмоциональные привязанности курсантов, связанные с ними теплые и доверительные взаимоотношения, умение гибко адаптироваться в различных ситуациях социального взаимодействия, определять адекватные формы поведения. Причем, умение «чувствовать» ситуацию достигается за счёт рациональной составляющей. Большой вклад в жизнестойкость курсантов вносит умение осторожно и настойчиво достигать поставленных целей.

Ключевые слова: жизнестойкость, курсанты, теплота, настойчивость, контролирование.

По определению Д. Леонтьева, жизнестойкость «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Она представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [5]. Жизнестойкость личности включает в себя три компонента:

Вовлеченность, означающая включенность личности в события своей жизни и свою деятельность, получение удовольствия от этого. В противном случае, человек ощущает свою «оторванность» от жизни, испытывает чувство отвергнутости, отстраненности.

Контроль, соответствующий пониманию личностью своего влияния на результаты происходящих вокруг него событий, самостоятельности выбора в противовес собственной беспомощности.

Принятие риска, проявляющееся в активном стремлении действовать даже в ситуации отсутствия гарантий успеха этой деятельности. «В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование» [5].

Некоторыми авторами отмечается, что жизнестойкость личности определяется адекватной самооценкой, высоким уровнем развития социальной компетентности и коммуникативных способностей, хорошо развитыми волевыми качествами и т.д. [1,3,].

Э. Вернер отмечает, что люди с высокими показателями жизнестойкости активно вовлечены во взаимодействие с другими людьми, у них развиты коммуникативные умения, они обладают хорошими навыками разрешения проблем. Высокие показатели жизнестойкости позволяют личности верить, что ее собственные действия играют положительную роль в ее жизни [6]. Жизнестойкость – это сложный конструкт, влияние которого может распространяться на многие личностные особенности и аспекты поведения человека. Жизнестойкость выступает в данном случае неким «ресурсом» личности, позволяющим ей справиться с трудными жизненными ситуациями.

Нами предпринято исследование личностных особенностей и жизнестойкости курсантов военного вуза. Общий показатель жизнестойкости ($p=0,011$), как и составляющие жизнестойкости – вовлеченность ($p=0,038$), контроль ($p=0,057$), принятие риска ($p=0,018$) увеличиваются от первого к страшим курсам. Причем, согласно нормам теста, как общий показатель средних по группе результатов, так и средние значения составляющих жизнестойкости, все находятся в области значений выше нормальных. Высокая степень выраженности каждого из трех компонентов жизнестойкости в отдельности и совокупного показателя жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях. Человек, обладающий развитым компонентом вовлеченности, получает удовольствие от собственной деятельности. Данная характеристика «дает человеку силы, мотивирует его к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению; дает возможность ощущать себя значимым и достаточно ценным для того, чтобы полностью включаться в реше-

ние жизненных задач, несмотря на наличие множества стрессогенных факторов и изменений» [2,4].

«Контроль» представляет собой убежденность человека в том, что «борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован» [5]. Иными словами, компонент контроля отражает уверенность человека в существовании причинно-следственной связи между его собственными действиями, поступками, усилиями и результатами действий, событиями, отношениями и т.п. «Принятие риска» (challenge), характеризуется «убежденностью человека в том, что всё то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного» [5]. «Принятие риска» дает возможность личности оставаться открытой окружающему миру, принимать происходящие события как вызов и испытание, дающие человеку возможность приобрести новый опыт (хоть позитивный, хоть негативный), извлечь для себя определенные уроки.

Общий показатель жизнестойкости связан с такими личностными особенностями курсантов как теплота ($r=0,54$), понимание ($r=0,51$), настойчивость ($r=0,54$), предусмотрительность ($r=0,53$), контролирование ($r=0,49$), артистичность (в противоположность отсутствию артистичности) ($r=0,49$), привязанность ($r=0,41$), аккуратность ($r=0,43$), ответственность ($r=0,45$), чувствительность (в противоположность отсутствию чувствительности) ($r=0,37$).

Обнаружились также обратные корреляции жизнестойкости с эмоциональностью ($r= - 0,65$), напряженностью ($r= - 0,57$), депрессивностью ($r= - 0,57$), эмоциональностью лабильностью ($r= - 0,57$). В качестве итога можно отметить, что в целом жизнестойкости способствуют эмоциональные привязанности курсантов, связанные с ними теплые и доверительные взаимоотношения, умение гибко адаптироваться в различных ситуациях социального взаимодействия, определять адекватные формы поведения. Причем, умение «чувствовать» ситуацию достигается за счёт рациональной составляющей, поскольку эмоциональная, как показал корреляционный анализ, будет препятствовать формированию жизнестойкости. Большой вклад в жизнестойкость курсантов вносит умение осторожно и настойчиво достигать поставленных целей.

Библиографический список

1. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32. – С. 23–28.
2. Денек М.В. Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя-профессионала // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 246–250.
3. Книжникова С. В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2005. 191 с.
4. Лапкина Е.В. Совладающее поведение, жизнестойкость и жизнеспособность личности: связь понятий, функции // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – №4. – с. 130-133.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
6. Werner E. Resilience in development // Current direction in psychological science. 1995. Vol. 4. P. 81-85.

УДК 159.9

Ледовская Т.В.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОРГАНИЗАТОРСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье показано, что внеучебная деятельность наиболее эффективна в формировании социальной компетентности и организаторских способностей, так как обеспечивает осознание ценности социальных умений, необходимости социально компетентного поведения в своей будущей жизнедеятельности. Результаты эмпирического исследования позволили определить специфику

влияния индивидуально-психологических особенностей на участие студентов во внеучебной деятельности. Определены группы личностных характеристик, отличающих студентов, активно принимающих участие во внеучебной деятельности. А также доказано, что успешность учебной деятельности студентов, с организаторскими способностями выше.

Ключевые слова: студенты, внеучебная деятельность, организаторские способности, успешность учебной деятельности.

Глобальные изменения, которые происходят в социальной и профессиональной сфере в начале XXI века, повлекли за собой значительную перестройку в системе профессионального образования. От современного выпускника вуза требуются мобильность, способность быстро и эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям в обществе, готовность взаимодействовать с различными социальными субъектами и системами.

Организаторские способности у студентов формируются не только в образовательном процессе, но и во внеучебной деятельности. Различная внеучебная деятельность способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей обучающихся. А также включение в разнообразные виды внеучебной работы обогащает личный опыт студента, его знания о разнообразии человеческой деятельности, благодаря чему он приобретает необходимые практические умения и навыки.

Внеучебная деятельность является базой и важнейшим фактором профессионального становления студентов, благоприятной средой для самореализации, формирования позиции гражданина, творца. Взаимодействие студентов и преподавателей как субъектов внеучебной деятельности в условиях модернизации высшей школы претерпевает качественные изменения и приобретает иные характеристики. Особую роль внеучебной деятельности в развитии личности отводили Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий и др. Однако, при всей важности внеучебной деятельности, существует мнение, что именно большое количество времени, которое студенты тратят на нее, оказывается причиной снижения их успеваемости. А так же, большая подверженность общества стереотипам, ведет к тому, что студентам-активистам приписывают определенные психологические особенности, которые соотносят с их профессиональными возможностями и способностями.

Единство внеучебной и учебной деятельности позволяет студентам в полной мере осваивать различные социальные роли, способствует успешной адаптации в вузовской и послевузовской среде.

Современные требования к качеству высшего образования требуют наличия у студентов хорошо развитых организаторских способностей, что определяет необходимость проведения мероприятий, направленных на их формирование в системе комплексной профессиональной подготовки [8]. Проблематика организаторских способностей затрагивалась в многочисленных исследованиях, гармонично «включаясь» авторами в структуру профессиональных способностей работников самых разнообразных профилей (как показано в исследованиях, например, В.М. Шепель, А.Я. Хараш [9]; С.Ф. Марковой и др. [5]).

Организованность считается «предпосылкой успешности», обучение и/или совершенствование организационных способностей учащихся способствует повышению их успеваемости [1]. Следует отметить важное терминологическое несоответствие: в английском языке при обозначении организаторских способностей используется термин «organizational skills», что дословно переводится как «организационные навыки (умения)». Одна из базовых «аксиом» отечественной психологии способностей сформулирована еще Б.М. Тепловым: «понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [7].

Анализ понятия «внеучебная деятельность» позволяет говорить о том, что она представляет собой особый субъект организации социальной среды в вузе на педагогическом уровне, задает определенный формат процессу вузовского воспитания. Внеучебная деятельность является дополнением учебной, в процессе данной деятельности формируются необходимые умения и навыки, приобретает социально значимый опыт и организаторские способности.

О.Ф. Кукуева утверждает, что внеучебная деятельность наиболее эффективна в формировании социальной компетентности [4]. Она замечает, что внеучебная деятельность тесно связана с коммуникацией, следовательно, формы, используемые при организации данной деятельности, являются чаще всего групповыми, поскольку в процессе внеучебной деятельности, как считает исследователь, студент постоянно находится в микросоциуме: спортивной команде, научном сообществе, творческой группе и т.д. «Более того, этот социум, как правило, является референтной для него группой (иначе студент не входил бы в эту группу), значит, полученный социальный опыт в основном позитивен» [4, с. 84].

Внеучебная деятельность наиболее эффективна в формировании социальной компетентности и организаторских способностей, так как обеспечивает осознание ценности социальных умений, необходимости социально компетентного поведения в своей будущей жизнедеятельности.

Цель эмпирического исследования: изучить индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов, входящих в состав студенческого совета. Базой исследования являлся ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского». Выборка составила 60 студентов, 25 из них входят в состав студенческого актива. В исследовании приняли участие студенты 2-4 курсов, средний возраст 19,8 лет.

Методы исследования: 1) для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики: 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла; метод качественного анализа академической успеваемости в период итоговой аттестации по профильным и непрофильным дисциплинам 2) Методы математической статистики: непараметрический метод U критерий Манна-Уитни; дисперсионный анализ по критерию F-Фишера; факторный анализ методом главных компонент с использованием varimax -вращения [6].

Вторичная статистическая обработка результатов позволяет сделать следующие выводы: студенты, входящие в состав студенческого совета, адекватней оценивают себя и собственные успехи ($U=241,5$ при $p<0,01$); у студентов, входящих в состав студенческого совета, чувствительность проявляется сильнее ($U=305,5$ при $p<0,05$); чувство настороженности, недоверия выражено ярче у студентов, входящих в состав студенческого совета ($U=240,5$ при $p<0,01$); студенты, не входящие в состав студенческого совета больше подвержены конформности ($U=301,5$ при $p<0,01$); уровень успешности учебной деятельности выше у студентов, входящих в состав студенческого совета ($U=248$ при $p<0,01$).

Выявленные различия могут объясняться тем, что участие во внеучебной деятельности способствует всестороннему развитию личности. Постоянное общение с разными людьми, помогает развивать навыки коммуникации, оценка другими людьми твоей работы формирует адекватную самооценку и умение воспринимать критику. Работая в коллективе, необходимо находить подход к разным людям, поэтому студенты, входящие в состав студенческого совета, проявляют себя как более чувствительные, в тоже время круг лиц, с которыми им приходится взаимодействовать очень большой, необходимо быть избирательными и настороженными. Так же стоит отметить, что студенты, не входящие в состав студенческого совета, больше подвержены конформности, так как им реже приходится проявлять свою позицию, отстаивать собственное мнение.

Внеучебная деятельность способствует развитию профессионально важных качеств, совершенствованию познавательных процессов, что позволяет студентам, входящим в состав студенческого совета иметь высокий показатель успешности учебной деятельности. Это мы так же можем видеть из полученных нами данных.

На следующем этапе исследования мы использовали дисперсионный анализ по критерию F-Фишера для определения влияния индивидуально-психологических особенностей на специфику участия студентов во внеучебной деятельности. Нами были получены следующие результаты:

1. Фактор В оказывает отрицательное влияние на уровень креативности ($F=4,661$ при $p<0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что высокий уровень интеллекта говорит о критичности и рациональности мышления, желанию выполнять все правильно и не отступать от определенных норм. Для создания чего-то нового, отличного от созданного необходимо отходить от норм и нарушать некоторые правила.

2. Фактор I оказывает отрицательное влияние на активность ($F=3,214$ при $p<0,05$), успешность ($F=2,680$ при $p<0,05$), участие студента во внеучебной деятельности в роли организатора ($F=2,669$ при $p<0,05$), креативность ($F=4,598$ при $p<0,01$). Полученный результат может объясняться тем, что высокий уровень чувствительности может привести к быстрому эмоциональному истощению. Студентам, входящим в студенческий совет постоянно приходится быть на виду и работать с людьми, поэтому возможно им приходится быть менее чувствительными для сохранения эмоционального фона и психологического комфорта.

3. Фактор L оказывает отрицательное влияние на участие студента во внеучебной деятельности в роли организатора ($F=3,969$ при $p<0,05$), в роли участника ($F=2,748$ при $p<0,05$). Так же этот фактор оказывает отрицательное влияние на уровень креативности ($F=2,792$ при $p<0,05$) и заинтересованности во внеучебной деятельности ($F=2,841$ при $p<0,05$). Так как студенты, входящие в студенческий совет выполняют важную и ответственную работу и от качества выполненной ими работы зависит эффективность внеучебной деятельности, то они стараются полагаться только на себя и собственные силы.

4. Фактор М оказывает отрицательное влияние на участие студента во внеучебной деятельности в роли организатора ($F=2,710$ при $p<0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что в задачи организатора входит последовательное выполнение намеченного плана и отходить от него нельзя. Поэтому студенты с развитым воображением хуже смогут выполнить работу организатора, им будет сложно следовать определенному алгоритму действий.

5. Фактор N оказывает отрицательное влияние на активность студента во внеучебной деятельности ($F=2,882$ при $p<0,05$), участие студента во внеучебной деятельности в роли участника ($F=2,863$ при $p<0,05$) и на уровень креативности ($F=2,796$ при $p<0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что работая с людьми студентам, входящим в студенческий совет, приходится много общаться и взаимодействовать с другими людьми, для того что бы этот процесс был более продуктивным нужно доносить до людей свою точку зрения или свои мысли точно и прямолинейно.

6. Фактор F1 отрицательно влияет на активность студента во внеучебной деятельности ($F=4,102$ при $p<0,01$) и на участие студента во внеучебной деятельности в роли участника ($F=3,00$ при $p<0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что высокий уровень тревожности может мешать студенту активно проявлять себя перед большой аудиторией, а студентам, выступающим в роли участников во внеучебных мероприятиях зачастую приходится выступать на сцене или на различных конференциях и собраниях. Так же высокий уровень тревожности может способствовать возникновению страха неудачи, что в свою очередь отрицательно влияет на активность.

7. Фактор F4 отрицательно влияет на участие студента во внеучебной деятельности в роли участника ($F=2,658$ при $p<0,05$) и на уровень креативности ($F=2,830$ при $p<0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что для создания новых идей и воплощения их в деятельности студентам, входящим в состав студенческого совета необходимо проявлять свою индивидуальность, а не поддаваться мнению большинства.

Таблица 1

Результаты факторного анализа личностных черт студентов, входящих в состав студенческого совета

Компонента	а) Полная объясненная дисперсия Начальные собственные значения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,263	20,396	20,396
2	2,493	15,580	35,976
3	1,922	12,010	47,986
б) Студенты, входящие в студенческий совет^а			
	Число факторов		
	1	2	3
Q4			
G	,766		
Q3	,744		
H	,635		
O			
Q2		,743	
M		,681	
Q1		,596	
I		,565	
F			
L			
C			
N			,586
B			,525
A			,501

Получив данные о том, что некоторые индивидуально-психологические особенности студентов, входящих в студенческий совет, значительно отличаются от индивидуально-психологических особенностей студентов, не входящих в студенческий совет и, определив какие именно индивидуально-психологические особенности влияют на специфику участия студентов во внеучебной деятельности, было принято решение о проведении факторного анализа индивидуально-психологических особенностей студентов, входящих в состав студенческого совета для составления более точного психологического портрета студента, входящего в студенческий совет. Для этого на следующем этапе нашего ис-

следования мы использовали факторный анализ методом главных компонент с использованием varimax-вращения. Нами были получены следующие результаты.

Были выделены три группы факторов, которые включили в себя следующие характеристики

1. G, Q3, H (ответственность, самоконтроль, смелость);
2. Q2, M, Q1, I (нонконформизм, развитое воображение, радикализм, чувствительность);
3. N, B, A (дипломатичность, интеллект, общительность);

Эти три группы могут получить названия, которые объединяют входящие в них характеристики: 1. Инициативный. 2. Творческий. 3. Общительный.

Стоит отметить, что первый фактор (инициативный) обладает самым высоким процентом объясняемой дисперсии (20%). Из этого мы можем сделать вывод, что именно этот фактор имеет наибольший вес в структуре личности студента, входящего в студенческий совет.

На следующем этапе были проанализированы психологические характеристики студентов, не вошедшие в группы. Получилось, что такие студенты также обладают следующими качествами: не напряжены, они с удовольствием выполняют свою деятельность и считают ее значимой; уверенны в себе, осознают, что их деятельность важна; ответственные, понимают, что от их работы зависят другие люди; открытые для новых знакомств и общения; эмоционально неустойчивы, для них значима оценка их работы и они переживают за неправильность ее выполнения.

Исходя из проведенного анализа, мы можем сделать вывод, что личность студента, входящего в состав студенческого совета в первую очередь характеризуется направленностью на людей. Эти студенты обладают творческим потенциалом и благодаря своей инициативности, организаторским способностям и коммуникативным навыкам успешно проявляют себя во внеучебной деятельности. Так же эти студенты не проявляют чувства вины (не боятся, что их деятельность неправильная), они ответственные, сосредоточенные на своем деле. Студенты, входящие в состав студенческого совета открыты, доверчивы, эмоционально неустойчивы и ранимы.

Библиографический список

1. Акопова М.А. Организаторские способности студентов педагогических профилей в структуре академических способностей // Человек и образование, 2018. № 3 (56). С. 156-159.
2. Галеева Н.А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. 230 с.
3. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психологические особенности человека. Т. II. Способности. Л., 1960. 221 с.
4. Кукуева, О.Ф. Развитие социальной компетентности студентов педвуза средствами внеучебной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2010, №5. С. 84-86.
5. Маркова С.Ф. Формирование организаторских умений будущих учителей в процессе внеаудиторной воспитательной работы: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Красноярск, 1991. 22 с.
6. Слепко Ю.Н., Ледовская Т.В., Цымбалюк А.Э. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования: учебное пособие / Ю. Н. Слепко, – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. 290 с.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
8. Трубилин А.И. Формирование организаторских способностей студентов – важного качества будущих руководителей // Научный журнал КубГАУ, 2014. №100 (06) [Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2014/06/pdf/23.pdf>]
9. Хараш А.Я. Руководитель, его личность и деятельность. М., 1981. 64 с.

УДК 159.9

Лейбина А.В.
Понс Ф.
Бинфет Дж.-Т.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДОБРОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Поднимается вопрос феномена изучения педагогической доброты, как феномена, способствующего развитию как учеников, так и самих учителей. Дается рабочее определение педагогической доброты, а также рассматриваются ограничения в современном состоянии изучения данной темы.

Ключевые слова: педагогическая доброта, доброта, нравственное качество учителя.

Тема доброты в педагогическом общении поднимается довольно давно. Ряд ученых рассматривает доброту учителя по отношению к учащимся как ключевую характеристику успеха педагогического процесса [24], поскольку “внутренняя теплота” педагога помогает создавать среду для активного развития, в котором дети будут испытывать комфорт в проявлении интереса [4]. Педагогами-практиками отмечается особая роль доброжелательной атмосферы в воспитании и обучении детей и во взаимодействии с родителями и коллегами [16]. При том, что [7] считал родительский авторитет доброты самым неумным, под добротой он понимал мягкость и уступчивость, но считал, что родительская помощь и поддержка – действия во благо ребенка, и есть лучший способ завоевания авторитета. Именно такое поведение считается добрым настоящее время и оно оказывает значительный положительный эффект на людей, ее проявляющих: улучшает человеческое общение [23], физическое здоровье и настроение [20].

В связи с этим встает вопрос о развитии данного качества и внедрения его в человеческую коммуникацию, т.е. обучение людей доброте, возрастает запрос к школам на этого качества [17]. В отечественной и зарубежной педагогике и психологии появилось достойное количество работ, посвященных развитию доброты как качества у детей дошкольного и школьного возраста [10; 12]. Однако, полученные навыки не будут применяться детьми, если не проявляются в поведении значимых взрослых [2]. В связи с этим встает вопрос о развитии данного качества у педагогов.

Понимание доброты в современной психологии.

Зачастую доброта определяется как нравственное качество человека, проявляется в любви, милосердии, альтруизме, терпимости, сострадании, отзывчивости, вежливости, щедрости, дружелюбии, эмпатии, стремлении совершать хорошие поступки по отношению к другим людям: помогать в сложной ситуации, заботиться [3; 27], имеет эмоциональную, поведенческую и мотивационную составляющую [22]. При этом доброта – понятие абстрактное и существует оно, проявляясь в конкретных поступках [8], что, должно оцениваться реципиентом – человеком, в отношении которого совершается поступок [13], который способствует укреплению взаимоотношений с ним [23].

Для описания процесса воплощения нравственных установок, в конкретные поступки применяется теория обоснованного поведения [18], согласно которой спонтанные и произвольные добрые поступки являются реализацией намерения, порожденного нормативными и контролирующими убеждениями, субъективными нормами и представлениями о возможности реализации конкретного поведения (воспринимаемый поведенческий контроль). С позиции данного подхода поведение, в котором проявляется доброта, имеет следующие истоки/уровни [15]: 1) предрасположенность, выражающаяся в когнитивной способности человека оценить потребности другого, убеждениях человека о приемлемом поведении, и уровне эмоционального интеллекта, 2) эмоциональные установки относительно ценностей, связанных с добротой и состраданием, способность к эмпатии, собственные ожидания относительно своих обязанностей и ответственности в вопросах своих реакций и поведения, от желания соответствовать представлениям о нормах человеческого общения, и представление о возможности самоконтроля в определенных ситуациях; 3) намерение совершать добрые поступки, которые на когнитивном и эмоциональном уровне будут восприниматься как обязанность; 4) сами действия, которые будут восприниматься одновременно и добрыми, и соответствующими нормам морали.

Доброта учителя в контексте образовательного процесса зачастую определяется термином “педагогическая доброта (pedagogical kindness)” [14; 27], в частности как “способность воспитателя осознанно строить свои отношения с воспитанниками, опираясь на оптимистическую перспективу их развития, на их лучшие качества, преследуя благородные цели и добиваясь их достижения только благородными средствами - служить своему профессиональному долгу” [1, с. 154].

Таким образом, можно сформулировать рабочее определение педагогической доброты, нравственное качество учителя, проявляющееся в убеждениях, установках, намерениях и поведении, воспринимающемся реципиентами как добром, и оказывающим положительное влияние на воспитательный и образовательный процессы.

В нестоящий момент в изучении педагогической доброты существуют значительные ограничения, среди которых:

1. Отсутствие четкой концепции доброты в общении взрослого и ребенка: определения, по-

нимания структуры и систематизации поведенческих проявлений. В частности, доброта в отечественной науке часто переключается с доброжелательностью [5;11], однако, ее понимание базируется исключительно на обзоре литературных источников, определения многочисленны и неоднозначны, а репрезентативные исследования отсутствуют.

2. Незрелость инструментов оценки доброты в общении взрослого и ребенка. Существует ряд методов оценки доброты, в частности “Коэффициент доброты” - Kindness Quotient (KQ) [16], «Добро и зло» [9], но с их помощью доброта оценивается в слишком широком контексте и не касается конкретных ситуаций, таким образом, будет затруднительно оценить реальный уровень доброты, проявляемой учителем в общении с ребенком, поскольку убеждения и установки могут отличаться от действий в конкретных ситуациях [28].

3. Ряд ученых [19; 29] утверждает, что в повседневной жизни поведение людей не соответствует стандартным характеристикам и может варьироваться в зависимости от различных внешних и внутренних факторов, данная точка зрения часто игнорируется. В том числе и в исследовании доброты ее вариации в поведении одного и того же человека под воздействием обстоятельств редко обсуждаются. А следовательно – крайне важно изучить внешние и внутренние условия, влияющие на проявление доброты у взрослых в отношении ребенка.

4. При том, что роль доброты очевидна, нет достоверных исследований, доказывающих ее положительный эффект на взрослых и детей, а значит необходимо определить реальный эффект доброты, проведя репрезентативное исследование.

3. Недостаточно представлены методы развития доброты [25]. К тому же они зависят от культурного кода и весьма ограничены. Например, «медитация доброты» [20], которая, не смотря на доказанную эффективность может вызвать значительный скептицизм в российской образовательной среде.

Таким образом, перед психологией стоят следующие вопросы, которые наша исследовательская группа намерена решить в ближайшие годы: что такое педагогическая доброта и как ее измерять? Каковы ключевые внешние и внутренние факторы, влияющие на проявление педагогической доброты? Каково влияние доброты на учителей и на образовательный эффект, оказываемый на учеников? Возможно ли развить педагогическую доброту учителя и существует ли наиболее эффективный способ развить это качество?

Библиографический список

1. Ахмерова Н.М., Зиятдинова Ф. Н., Мухамадеев И.Г. Профессионально-педагогические качества воспитателя дошкольного образовательного учреждения: Структурно-динамический подход, Педагогическое образование в России, № 6, 2016. С. 152 - 159
2. Бандура А. Теория социального научения . СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. Бражникова А.Н., Зюзя А.А. Доброта как нравственное качество человека. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 11 (81), 2011. С. 34–40.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991 г. 480 с.
5. Дмитриева Е.В. Развитие доброжелательности в структуре нравственного воспитания подростков. Международный научно-исследовательский журнал. №12 (66), 2017. С. 130 – 134.
6. Катков О.А. Психологические особенности развития доброжелательности учителей. Инновационная наука № 1-2/2017. С 191-193.
7. Макаренко А.С. Книга для родителей. СПб: Питер, 2016. 288 с.
8. Мордовина Л.В. Природа и сущность доброты. Аналитика культурологии, 2014.
9. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: ИП РАО, 2008. 320 с.
10. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения детей: диагностика, проблемы и коррекция. М.: Владос, 2003. 158 с.
11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа, 1984. 256 с.
12. Binfet, J.-T. Not-so random acts of kindness: A guide to intentional kindness in the classroom. The International Journal of Emotional Education, 7(2), 2015. С 49-62.
13. Binfet, J. T., Gadermann, A. M., & Schonert-Reichl, K. A. Measuring kindness at school: Psychometric properties of a School Kindness Scale for children and adolescents. Psychology in the Schools, 53(2), 2016. С.111-126.
14. Binfet J.-T. Passmore, H.-A. Teachers' perceptions of kindness at school. International Journal of Emotional Education - Special Issue, 9, 2017. С. 37-53.

15. Caldwell C. Understanding Kindness – A Moral Duty of Human Resource Leaders, *The Journal of Values-Based Leadership*: Vol. 10 : Issue. 2, 2017. Article 8.
16. Canter D. Youngs D., Yaneva M. Towards a measure of kindness: An exploration of a neglected interpersonal trait. *Personality and Individual Differences* Vol.106, 2017. С. 15-20.
17. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B., The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 2011. С. 405–432.
18. Fishbein, M. and Ajzen, I. (2010) *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press (Taylor & Francis). С. 538.
19. Hertwig R., Gigerenzer G. Behavioral Insights do not Imply Inconsistent Strategies. *Frontiers of Psychology*, 2011. Vol. 2. Article 292.
20. Hofmann S.G., Grossman P., Hinton D.E. Loving-kindness and compassion meditation: potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review*. 31(7), 2011. С. 1126-1132.
21. Hoge, E.A., Chen, M.M., Orr, E., Metcalf, C.A., Fischer, L.E., Pollack, M.H., De Vivo, I., Simon, N.M. (2013) Loving-Kindness Meditation practice associated with longer telomeres in women" *Brain, Behavior, and Immunity*. 32, 2013. С.159-63.
22. Kerr, S. L., O'Donovan, A., & Pepping, C. A. (2015). Can gratitude and kindness interventions enhance well-being in a clinical sample? *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 16(1), 2015. С.17-36.
23. Layous K, Nelson SK, Oberle E, Schonert-Reichl KA, Lyubomirsky S. Kindness Counts: Prompting Prosocial Behavior in Preadolescents Boosts Peer Acceptance and Well-Being. *PLoS ONE* 7(12), 2012: e51380.
24. Loreman, T. *Love as Pedagogy*. Springer, 2011. 115 с.
25. Lutz A., Brefczynski-Lewis J., Johnstone T., Davidson R. J. Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of meditative expertise. *PLoS ONE*, 3(3), 2008. e1897.
26. Magnet, S., Mason, C. L., & Trevenen, K. Feminism, Pedagogy, and the Politics of Kindness. *Feminist Teacher*, 25(1), 2014. С. 1-22
27. Seppala E.M., Simon-Thomas E., Brown S.L., Worline M.C., Cameron C.D. and Doty J.R. *The Oxford Handbook of Compassion Science*. UK: Oxford University Press. 552 с.
28. Vansteelandt K., Van Mechelen I. Individual differences in situation–behavior profiles: A triple typology model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 1998. С. 751-765.
29. Whitsett, D. D., and Shoda, Y An approach to test for individual differences in the effects of situations without using moderator variables. *Journal of Experimental Social Psychology* 50, 2014. С. 94–104.

УДК 159.9

Лобанова Ю.И.

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Проблема способностей и одаренности напрямую связана с противоположной – отсутствия таковых и возможностей их компенсации. Возможности компенсации традиционно связываются с использованием определенных стилей (в психологии труда – индивидуальных стилей деятельности). В связи со сниженным интересом к стилевой проблематике и определенным методологическим кризисом анализируется контекст формирования стилевых концепций в 20-м веке и намечаются перспективы для дальнейших исследований в данном направлении такие как: изучение особенностей формирования стилей при разных уровнях мотивации субъекта деятельности; изучение особенностей формирования стилей при разных подходах к оцениванию успешности в деятельности; изучение стилей с учетом использования субъектом ресурсов самой среды – гибкой и подстраивающейся под человека.

Ключевые слова: способности, компенсация, стили жизни, когнитивные стили, индивидуальные стили деятельности, ресурсный подход, условия деятельности, критерии успешности, адаптирующаяся среда.

В связи с темой способностей и одаренности представляется важным поднять прямо ей про-

тивоположную – отсутствие таковых или недостаточный уровень развития, блокирующих достижение успешности в деятельности и требующих компенсации. Роль компенсационно-адаптирующего механизма в этом отношении могут сыграть стили (стили деятельности). Однако интерес к стилиевой проблематике (как отмечают отдельные ученые [22] в последние годы у исследователей снизился, что вызывает определенную обеспокоенность с гуманистической точки зрения: в условиях пренебрежения возможностями выравнивания успешности субъектов деятельности на первый план выходят идеи отбора и в определенном смысле шовинизма.

Одним из объяснений отхода темы стилей в психологической науке на второй план является методологический кризис. Так, В.А. Толочек в своей монографии отмечает, что прежняя методология изучения стилей в определенной мере себя исчерпала, а новой, способной объединить весьма дифференцированные работы в данной области, пока еще не сложилось [22].

Представляется, что авторы, интересы которых все еще так или иначе связаны с изучением стилей, заинтересованы в возрождении прогресса науки в этом отношении, в связи чем им особенно важно объективно оценить достоинства и недостатки прежней методологии и с учетом современных реалий определить перспективные направления для дальнейшей работы.

Как известно, после формального закрепления за психологией научного статуса первыми наиболее показательными в вопросе исследования стилей стали работы А. Адлера, в которых стили жизни (поведения) – это способы преодоления (компенсации) личностью имеющегося у нее чувства неполноценности [19].

По мнению А. Адлера, чувство неполноценности возникает из-за несовершенства развития органов (не только), при этом особое значение в переходе чувства неполноценности к комплексу имеют особенности семейного воспитания, такие как отверженность или чрезмерная опека, препятствующие компенсации [1,2].

Представление А. Адлера о компенсации связано с преодолением чувства неполноценности при стремлении личности к превосходству, которое может достигаться разными путями и в разных сферах. Собственно, стиль (жизни) – и есть путь, который личность находит для себя для преодоления чувства неполноценности, для компенсации имеющихся (и воображаемых (проблем) [19].

Таким образом, стили (в понимании А.Адлера): это особенности поведения; обусловлены историей становления личности, достаточно устойчивы.

Адлер выделяет три вида компенсации: обычная - достижение превосходства в сфере, не связанной с проблемной; сверхкомпенсация - развитие и совершенствование недоразвитого органа; уход в болезнь – фактически - отказ от компенсации [19].

Итак, чувство неполноценности, о котором в большей степени пишет А. Адлер, запускается из-за несовершенства (органов, здоровья), а сфера деятельности, в которой это несовершенство может проявляться и преодолеваться, при этом предметно не ограничены (может происходить переход между сферами работа-любовь-дружба) [19].

При этом А. Адлером не рассматриваются варианты достижения превосходства в проблемной же области (преодоления неполноценности) вне отсутствия прямого развития органа.

С одной стороны, можно говорить о том, что А. Адлер как исследователь изучал мотивацию становления стилей и связь стилей с социальной успешностью личности: переживание чувства неполноценности при стремлении к превосходству он считал движущими силами развития личности. С другой стороны, подлинная компенсация при отсутствующем социальном интересе не рассматривалась, по-видимому, предполагалась невозможной

Таким образом, А. Адлером не анализировались возможности компенсации без соответствующей мотивации самого субъекта, когда к ней могут приводить усилия не самого человека, а общества, прикладываемые для преодоления неполноценности одного из его членов.

Что же касается самого чувства неполноценности, то оно может возникать в связи с процессом, и результатами труда (профессиональной деятельности). И вовсе не обязательно должно сопровождаться стремлением работника во что бы то ни стало преуспеть в том виде деятельности, которым он занимается. И отнюдь не только в тех случаях, когда речи о каких-либо серьезных дефектах органов в целом не идет.

Так, например, если речь вести о психических особенностях (качествах) субъекта? Например, о познавательных процессах? Какие проблемы были решены или могут быть решены с помощью исследования стилей? Ответы на данные вопросы следует искать в работах зарубежных и отечественных авторов, посвященных изучению когнитивных стилей [16, 25, 27, 30].

Исследования когнитивных стилей долгое время сводились к обнаружению различий между людьми, проявлявшимися в личных предпочтениях при получении и обработке информации. Причём

если в начале разные когнитивные стили оценивались нейтрально, рассматривались как равные. Со временем же когнитивные стили стали приобретать оценочный характер: одним стилям (полезности, рефлексивности) стали приписываться заведомо положительные характеристики, их стали связывать с успешностью в деятельности, тогда как другие оценивались скорее негативно [3, 7, 8, 21, 26].

При этом в последние десятилетия в отношении когнитивных стилей исследователи (теперь уже и западные, и отечественные) все чаще обращаются к изучению возможностей целенаправленной саморегуляции когнитивной деятельности.

То есть здесь речь стала идти о наличии и выявлении особенностей психической сферы (когнитивных процессов) и их преодолении в тех случаях, когда они негативно соотносятся с результатом деятельности.

Таким образом, когнитивным стилям исследователями приписывается: личностная обусловленность; бессознательный характер формирования; негативный и положительный характер (в соотношении с результатами деятельности); некоторые возможности изменений (динамики) – в том числе компенсации – за счёт саморегуляции; компенсация (и само наличие) дефектов не подразумевалось.

В изучении когнитивных стилей вне интересов исследователей до последнего времени (вразрез с А. Адлером) оставался как раз мотивационный компонент.

В данной статье хотелось бы сосредоточиться на тех ситуациях, когда вопрос установления недоразвития, ослабленности, несовершенства функций (психических) носит не вполне однозначный характер, а само осознание проблемности в реализации этих функций в деятельности может определяться целым рядом факторов (причем не только психологическими).

В качестве отправной точки был выбран индивидуальный стиль деятельности, который может являться отражением возможностей компенсации субъекта без выхода из определенной сферы деятельности [17, 18, 29].

Как известно, первые работы, в которых проявились очертания понятия принадлежат Ю.А. Самарину [20]. Экспериментальные исследования были проведены на школьниках.

В структуру стиля учебной деятельности им были включены [20]: направленность – мотивация субъекта; саморегуляция психических процессов – (способность к осознанию и управлению динамикой в запланированном направлении); технические средства – способы и средства, используемые для достижения учебных целей.

Ключевым моментом в исследовании Ю.А. Самарина (в отличие от многих работающих в этом направлении исследователей) – то, что оно проведено на старшеклассниках. Отмеченное несовершенство способности управлять психической сферой, различия в направленности и мотивации – то, что может быть присуще отнюдь не только школьникам, но и взрослым, однако в работах других авторов, изучавших стили на выборках взрослых испытуемых, не анализировались.

Проводя параллели с зарубежными исследователями стилей, можно связать формирующийся у личности стиль жизни – например, стремление обойти определённую проблему – и наличие – отсутствие стремления преодолеть то иное несовершенство непосредственно в деятельности.

Диагностируемый в определенный момент времени когнитивный стиль – по сути можно рассматривать как показатель возможности и результатов управления субъектом (неосознаваемое) собственными психическими процессами (как ментальный ресурс) [7].

Изучение же способов и средств для достижения целей деятельности – причем именно в тех случаях, когда собственно развития конкретного органа, конкретной психической функции не происходит, это тот аспект, который в наибольшей степени вызвал интерес у отечественных исследователей еще в середине прошлого века.

Наиболее яркие работы по исследованию стилей (индивидуального стиля деятельности – ИСД) принадлежит Е.А. Климову [10, 11, 12, 13]. Обратим внимание, что именно в работах Е.А. Климова появилось представление о компенсаторном характере собственно индивидуального стиля деятельности. Субъект деятельности опирается на те качества, которые у него есть, особым образом выстраивает, организует деятельность, и достигает в ней успеха. Таким образом, индивидуальный стиль деятельности – система, позволяющая человеку достичь определённых успехов в области, к которой у него изначально недостаточно данных, способностей (при "прямом подходе", от логики деятельности), прежде всего опираясь на собственные интраиндивидуальные ресурсы, то есть на уже имеющиеся у него и хорошо развитые свойства и качества.

Как известно, для современного неопозитивистского этапа развития науки характерно признание важности опоры не только на эмпирические данные, теоретическую базу, но и учет контекста, в рамках которого проводилось исследование, учет особенностей научной школы, к которой принад-

лежит исследователь и «исповедуемой» в ней научной картины мира [28].

Пытаясь найти направления, в которых могло бы пойти в дальнейшем исследование стилей, имеет смысл проанализировать, на каком социальном фоне проводилось их изучение раньше, и не мог ли именно этот фон, контекст сыграть определенную роль в ограничении исследователей в поиске и в рассуждениях.

Следует отметить следующие важные «фоновые» факторы для понимания подхода Е.А. Климова при разработке концепции ИСД: Во-первых, это определенный гуманизм советского общества (с одной стороны, все члены общества обязаны были работать, с другой, все должны были быть обеспечены работой; соответственно возможности в освоении отдельных профессий предоставлялись населению достаточно широкие), то есть некая свобода субъектам деятельности в подходе к ее освоению, к адаптации к ней допускалась и даже приветствовалась. С другой стороны, концепция индивидуального стиля Е.А. Климова была сформулирована в условиях достаточно авторитарной единой системы, где (в то же время) представить серьезные расхождения в общей организации и в условиях деятельности было достаточно трудно: иначе говоря, среда рассматривалась как некая константа, к которой нужно было искать пути приспособления, адаптации. Во-вторых, подход, основанный на оценке условий деятельности и ее требований к ПВК человека был Е.А. Климову (впрочем, и другим авторам, занимающимся стилиевой проблематикой), абсолютно не чужд, просто он размышлял о логике деятельности и логике субъекта.

Объектами исследований при изучении стиля становились профессионалы (в одних случаях представители массовых профессий, а в других, например, спортсмены, занимавшиеся спортом высших достижений), а предметом – индивидуальный стиль деятельности, формирующийся в условиях наличия определённого уровня мотивации и требований к уровню достижений (успешности деятельности) [9, 10, 11, 12, 13, 22, 23, 24].

Так, например, в силу эмпирического изучения стиля деятельности на модели спорта высших достижений проявились определенные ограничения в изучении влияния стиля на: успешность носителя (планки достижений в спорте чрезмерно высоки), мотивации (уровень мотивации также зачастую носит запредельный характер).

Поэтому и совсем не случаен спор Е.А. Климова с Е. П. Ильиным в отношении возможностей компенсации тех иных недостаточно развитых или отсутствующих качеств за счет индивидуального стиля деятельности [9].

С одной стороны, между названными исследователями нет расхождений в том, что ИСД не способствует развитию требуемых качеств, а базируется на имеющихся ценных качествах и свойствах. Но оценка их влияния на результативность – успешность деятельности (с учетом режимов деятельности) носит различный характер.

Также очевидное ограничение при изучении стилей на моделях профессиональной деятельности и тем более спортивной, наблюдается в отношении возможностей исследования динамики стиля (при снижении показателей спортсмены вынуждены покинуть спорт, спортивное долголетие – скорее исключение, чем правило, да и в других видах профессиональных деятельностей на данный момент сформировано предубеждение работодателей в отношении возрастных работников) и т.д. и т.п.

В.А.Толочек считает выходом из методологического кризиса в изучении стилей использование ресурсного подхода [23]. В рамках данного подхода стиль им рассматривается «как устойчивая психологическая система, обеспечивающая согласование индивидуальных особенностей субъекта с требованиями деятельности и обеспечивающая успешность и относительный субъективный комфорт в деятельности» [23, с. 72]. Ресурсы же трактуются как «условия среды, процессы взаимодействия и интрасубъективные (индивидуальные особенности), актуализация которых может приводить к становлению структур с новыми связями, повышающими успешность деятельности» [23, с.299].

В.А. Толочек (в отличие от других авторов, которые в основном изучали интраиндивидуальные ресурсы) особое внимание уделяет интериндивидуальным ресурсам – тем, которые могут быть почерпнуты из взаимодействия субъектов, в том числе благодаря согласованию их стилей деятельности. И это новый момент в изучении стилей.

Однако в работах В.А. Толочка, при том, что декларируется решение проблемы стилей через изучение адаптации субъекта в среде (а не к среде), в рамках исследования среда все равно остается главенствующей. Так, стили профессиональной деятельности он предлагает рассматривать как интегральные образования, детерминированные не только индивидуальностью субъектов, но и организацией среды [23, с. 302]. И предлагаемый подход при всей своей новизне сохраняет черты, характерные для прежней методологии.

Иначе говоря, среда в его исследованиях снова предстает константной, со своими четко определенными условиями и требованиями, в частности, взывая к жизни строго определенные стили деятельности. Представление об ограниченном числе типовых стилей (стилей профессиональной деятельности) и прогнозируемом соотношении представителей определенных стилей в определенной профессии (спорте) является показательным этим отношением.

Во-первых, можно было бы задуматься даже о том, что, хотя число стилей (выделяемых разными исследователями) зачастую лежит в определенных пределах (2-6), все же их число для разных видов деятельности оказывается неодинаковым, следовательно, зависит от неких условий, скорее всего связанными с организацией деятельности.

Во-вторых, все выделяемые стили исследовались на примерах конкретных профессиональных деятельности, в определенных условиях деятельности, при определенном варианте ее организации и при определенной системе оценивания результатов.

Однако изменения (внешние) в организации деятельности и – особенно - системы оценивания могут позволить по-новому увидеть и результаты работы любой системы, и способы и средства достижения успешности соответственно.

Так, например, при переходе от представлений о творчестве как исключительно процессе создания некоего продукта к многокомпонентной структуре, в которой творчеством оказываются и результат, и процесс, и даже отношение [5] – «творцами» оказывается гораздо более широкая группа субъектов деятельности. При такой интерпретации творческими неожиданно могут оказаться на первый взгляд вполне рутинные профессии.

Точно так же и при исследовании инновационных стилей: при разделении инновационного процесса на составляющие, выделение инновационных стилей [4, 6] оказывается, что «инноваторами» могут считаться не только те, кто раньше непосредственно осуществлял внедрение научных и рациональных идей на производстве.

Подводя итогу всему выше сказанному, следует сделать вывод, что важными перспективными моментами в исследовании стилей являются: изучение особенностей формирования и динамики стилей при сниженном или отсутствующем уровне мотивации в отношении достижения успеха в деятельности; изучение особенностей формирования и динамики стилей при разных подходах к оцениванию успешности в деятельности (определенным образом оцениваемом извне); изучение стилей с учетом использования субъектом внеиндивидуальных ресурсов при рассмотрении самой среды как гибкой, меняющейся, подстраивающейся под человека и даже дополняющей его [15].

Библиографический список

1. Адлер А. Индивидуальная психология / история зарубежной психологии. 30-60-е годы XX в. (тексты). М., 1986.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. Дайджест.
3. Антошкина Ю.М. Профессионально ориентированные компоненты когнитивно - стилевой организации специалистов Антошкина Ю.М. Психология когнитивных процессов. 2017. № 6. С. 116-121.
4. Артемьева В.А. Исследование инновационных стилей студентов строительных и экономических специальностей Артемьева В.А. Вестник гражданских инженеров. 2014. № 3 (44). С. 266-269.
5. Артемьева В.А. Исследование компонентов творческой деятельности студентов технического вуза Артемьева В.А. диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Санкт-Петербург, 2001
6. Артемьева В.А. Стилиевые особенности руководителей, реализующих инновации Артемьева В.А. В сборнике: Архитектура - строительство - транспорт материалы 71-й научной конференции профессоров, преподавателей, научных работников, инженеров и аспирантов университета. Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. 2015. С. 100-104.
7. Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 256 с. (Методы психологии)
8. Гордыня, Н.Д. Влияние полезависимости-полнезависимости, импульсивности-рефлексивности и ригидности-гибкости познавательного контроля на успешность тренажерной подготовки будущих специалистов управления воздушным движением/Н. Д. Гордыня /Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. -Выпуск 3. -2013. С. 42 -49.
9. Ильин Е.П. Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты / Е.П. Ильин // Вопр. психологии. 1988, №6, с. 85-93.
10. Климов, Е. А. Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих- многостаночниц в связи с

подвижностью нервных процессов / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1959, № 2.

11. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А.Климов. – Казань: 1969.
12. Климов Е.А. К вопросу о роли типологических свойств нервной системы в формировании индивидуального стиля трудовой деятельности // Тезисы докладов на II съезде Общества психологов СССР. М., 1963. Вып.5. (0,1 п.л.).
13. Климов Е.А. К проблеме формирования индивидуального стиля трудовой деятельности // Итоговая научная конференция Казанского ун-та за 1961 г. Секция педагогики и психологии. — Казань, 1962. (0,1 п.л.)
14. Климов Е.А. О роли подвижности нервных процессов в формировании индивидуального стиля трудовой деятельности ткачих-многостаночниц / Е.А. Климов // Тезисы докладов на I съезде Общества психологов СССР. — М.: Изд-е АПН РСФСР, 1959. Вып.1. (0,1 п.л.).
15. Лобанова Ю.И. Из эры отбора в эру самоактуализации. - В сборнике: Человеческий фактор в сложных технических системах и средах" (Эрго-2018). Труды Третьей международной научно-практической конференции. Под редакцией А. Н. Анохина, А. А. Обознова, П. И. Падерно, С. Ф. Сергеева. 2018. С. 574-583.
16. Лобанова, Ю. И. Исследование влияния особенностей рефлексивного механизма на успешность профессиональной подготовки современного специалиста / Ю.И. Лобанова // дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук, СПб, 1998. -203с.
17. Лобанова Ю.И. Психология безопасного автовождения: моногр. / Ю.И. Лобанова. – СПбГАСУ. – СПб., 2016. – 326
18. Лобанова Ю.И. Типичные эмоции, склонность к планирующему стилю деятельности и аварийность водителей / Ю.И. Лобанова, И.С. Носова // Материалы 111 международной научно- практической конференции «Человек и транспорт. Эффективность. Безопасность. Эргономика. 15-18 сентября. Санкт-Петербург».- СПб, 2014
19. Психология личности. Т. 1. Хрестоматия. /редактор-составитель Р.Я. Райгородский / Издание второе, дополненное. Самара: издательский дом «БАХРАХ», 1999. – 448с.
20. Самарин Ю.А. Стиль умственной работы старшеклассников // Известия АПН. М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. Вып. 17, с. 103-151.
21. Тесля М.А. Структура и динамика интеллектуальных способностей и когнитивных стилей в учебной и профессиональной деятельности/М. А. Тесля. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-struktura-i-dinamika-intellektualnyh-sposobnostey-i-kognitivnyh-stiley-v-uchebnoy-i-professionalnoy-deyatelnosti#ixzz2uPqjQfC8>
22. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 320 с. (Методология, теория и история психологии)
23. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 366 с.
24. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. – М. : Смысл, 2000. - 200с.
25. Холодная, М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума/ М. А. Холодная //Учебное пособие -М.: ПЕРСЭ, 2002. -304 с
26. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. Учебное пособие./ В. Д. Шадриков. 2-е изд., перераб. и доп. -М.; Издательская корпорация «Логос», 1996.
27. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение – Р/нД, 1994., РГУ. – 156 с.
28. Юревич А.В. Методология и социология психологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. - 272 с.
29. Lobanova Y. Psychological factors influencing creation of individual driving style characteristics and efficiency of instructing on practical vehicle driving Lobanova Y. World Applied Sciences Journal. 2013. Т. 23. № 7. С. 883-886.
30. Witkin H.A., Lewis H.B., Hertzman M., Machover K., Bretnall P.M., Warner S. Personality through perception. N.Y. Harper, 1954.

УДК 159.9

Марьясова Н.В.

**ПОНИМАНИЕ СТРОЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ
КАК СИСТЕМЫ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ, ОПЕРАЦИОННЫХ И РЕГУЛИРУЮЩИХ
МЕХАНИЗМОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

Аннотация. Способности человека – это психологическая основа успешности освоения им любой деятельности. Они представляют собой главное условие эффективности реализации человеком той или иной деятельности. Способности – это относительно устойчивые психические свойства, которые проявляются в индивидуальном своеобразии психических средств, реализующих ту или иную деятельность. Способности – это такие свойства личности, которые отличают одного человека от другого по качественным и количественным показателям успешности освоения деятельности.

Ключевые слова: способности, деятельность, успешность, психические средства, мотив, задатки, мышление, функциональная система.

Способности – не знания, не умения и не навыки человека, это внутренние условия, благодаря которым человек может более успешно или менее успешно осваивать знания, умения, навыки. Способности – это механизмы, формы психического, а знания, умения и навыки – это содержания психического, это конкретные элементы картины мира конкретного человека. Способности проявляются в скорости, в прочности и точности приобретаемых знаний и в выработке умений и навыков. Принципиальными вопросами для психологии способностей являются проблемы соотношения задатков и способностей, развития способностей, общих и специальных способностей, соотношения способностей и интеллекта. В общем плане способности можно рассматривать как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии и реализации деятельности. Способность состоит из природных и приобретаемых компонентов, т. е. структуру способности можно описать функциональными, операционными и регулирующими механизмами, которые находятся в системном взаимодействии. «Основу способностей составляют функциональные механизмы – генотипически и врожденно обусловленные свойства функциональных систем, реализующие ту или иную функцию. Они имеют природно-заданную меру выраженности, которая проявляется в реализации конкретных функций. Элементами функциональных систем, т. е. материалом, создающим природные механизмы способностей, являются нейроны, нейронные цепи. Свойства нейронов и их образований и есть задатки способностей. Способности не формируются из задатков; и те, и другие являются свойствами: первые – функциональных систем; вторые – компонентов этих систем» [3; с. 19]. В процессе созревания мозга и обучения человека природная основа – способности – функциональные механизмы – надстраивается операционными механизмами. Операционные механизмы – это способ преобразования информации, позволяющий увеличить продуктивность функциональных механизмов. Операционные механизмы – это умственные действия, обеспечивающие разные уровни обработки поступающей к субъекту деятельности информации. В качестве примера наиболее универсального операционного механизма, относящегося к различным способностям, можно назвать ассоциации. По мере развития операционного механизма он обретает свою структуру, которую можно описать системой действий: целеполагание, ориентация, принятие решения, антиципации, планирование, контроль, оценка и коррекция. Совокупность этих действий составляет основу регулирующего механизма способности. Смысл появления регулирующего механизма заключается в необходимости увеличения и эффективности работы операционных механизмов способностей. «Различают общие способности и специальные. Общие способности – относительно стабильные свойства личности, которые проявляются в успешности освоения знаний, в овладении и реализации различных видов деятельности. Специальные способности – свойства личности, которые позволяют достигать значительных результатов в том или ином виде деятельности. К общим способностям относятся познавательные, психомоторные и духовные способности. Познавательные способности – орудия познавательной деятельности и познавательной активности человека. К ним относятся следующие способности: ощущение и восприятие (перцептивные); память (мнемические); мышление (мыслительные); внимание (аттенционные); представление; воображение (имажинитивные)» [2; с. 27]. Способности ощущения проявляются как индивидуальная мера выраженности сенсорных процессов и могут рассматриваться как самостоятельные способности. Способности ощущения проявляются в следующем: в скорости возникновения ощущения; дифференцированности; тонкости ощущений, позволяющей человеку различать два или несколько раздражителей; скорости различения; точности ощущений как соответствия возникшего ощущения особенностям раздражителя; устойчивости уровня чувствительности как длительности сохранения требуемой интенсивности ощущения. Перцептивные способности представляют собой психические средства формирования субъективного образа объективного мира в момент его действия на органы чувств, т. е. перцептивные способности можно охарактеризовать как индивидуальную меру выраженности и качественное своеобразие предметов и явлений в совокупно-

сти их свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств. В качестве показателей эффективности перцептивных способностей выделяют: объём восприятия – количество объектов, которое может воспринять человек в течение одной фиксации; точность – соответствие возникшего образа особенностям воспринимаемого объекта; полноту – степень такого соответствия; быстроту – время, необходимое для адекватного восприятия предмета или явления; эмоциональную окрашенность. Способности представления характеризуются индивидуальной мерой выраженности в качественном своеобразии процессов оперирования вторичными образами, т. е. образами предметов и явлений без наглядной основы. «Результативную сторону способностей представления можно охарактеризовать с помощью следующих показателей: яркости – чёткости, указывающей на степень приближения вторичного образа к результату визуального отражения свойств объекта (метрические, модальные, интенсивностные); точности образов, определяемых степенью соответствия образа объекту, воспринимавшемуся ранее; полноты, характеризующей структуру образа, отражения в нём формы, размеров и пространственного положения объектов; деятельности представленной в образе информации» [2; с. 106]. Способности воображения, создания самоценных словесных образов, (имажинитивные способности) характеризуются индивидуальной мерой выраженности и качественным своеобразием процессов создания новых образов на основе уже известных. Способности воображения проявляются в новизне, оригинальности, осмысленности и переработке данного опыта; широте оперирования образами, понимаемой как возможность выполнять преобразования из различного материала; как тип оперирования (доступный способ преобразования), который может характеризоваться либо изменением положения воображаемого объекта, либо изменением его структуры, либо комбинацией этих преобразований. Мыслительные способности представляют собой психические средства опосредованного, обобщённого отражения объективной реальности, которые имеют индивидуальную выраженность и качественное своеобразие.

Мыслительные способности – это психические орудия процессов решения различного рода задач. В качестве показателей результативной стороны мыслительных способностей выделяют: – гибкость (подвижность) мыслительных процессов, связанную с изменением аспектов рассмотрения предметов, явлений, их свойств и отношений, с умением изменять намеченный путь решения задачи, если он не удовлетворяет тем условиям, которые вычлняются в процессе решения и не могут быть учтены с самого начала, проявляющуюся в активном переструктурировании исходных данных, понимании и использовании их относительности. Темп развития мыслительных процессов, определяемый минимальным числом упражнений, необходимых для обобщения принципа решения; быстроту – скорость протекания мыслительных процессов;

самостоятельность – умение увидеть и поставить новый вопрос, а затем решить его своими силами; экономичность мыслительных способностей, определяемую количеством логических ходов (рассуждений), посредством которых усваивается новая закономерность; широту – умение охватить широкий круг вопросов в различных областях знания и практики; глубину – умение вникать в сущность, вскрывать причины явлений, предвидеть последствия; последовательность мысли – умение соблюдать строгий логический порядок в рассмотрении того или иного вопроса; критичность – качество мыслительных способностей, позволяющее осуществлять строгую оценку результатов мыслительной деятельности, находить в них сильные и слабые стороны, доказывать истинность выдвигаемых положений.

Способности внимания (аттенционные способности) – это индивидуальная мера и качественное своеобразие процессов сосредоточения сознания на чём-либо.

Способности внимания проявляются в следующих показателях [5; с. 93]: сосредоточенность как степень выраженности направленности сознания на объект, являющейся основой устойчивости; объём внимания – количество объектов, на которое может быть направлено внимание при условии их одновременного восприятия; распределение внимания как возможности выполнения двух или более видов деятельности; переключаемость внимания, которая проявляется в переходе от одного объекта к другому, либо от одной деятельности к другой. Показателями продуктивности переключения внимания являются время переключения, объём работы, выполненной в единицу времени, точность переключения; устойчивость внимания – длительность сосредоточения на объекте или явлении; оперативная подвижность – гибкое регулирование процесса сосредоточения.

Способности развиваются в процессе деятельности благодаря развитию операционных и регулирующих механизмов. На примере мнемических способностей доказано, что ключевым моментом развития способностей являются операционные механизмы, появление которых кардинально меняет строение памяти и создает условия для системного взаимодействия функциональных, операционных и регулирующих механизмов, что выражается в увеличении эффективности запоминания, сохранения

и забывания любого материала.

Деятельность – это не только одна из форм отношения, но это и очень своеобразная форма отношения. Она имеет два основных специфических признака [1; с. 19].

Во-первых, это отношение продуктивного типа, по определению предполагающее получение некоторого результата. Однако он может быть представлен не только в виде какого-либо продукта, но и в виде освоения человеком тех или иных знаний, умений, иных форм социального опыта. Тем самым данное определение указывает на наличие трёх основных типов деятельности: трудовой, игровой и учебной.

Во-вторых, деятельность – это такое отношение, которое регулируется осознаваемой целью как идеальным образом будущего результата. Цель выступает в качестве системообразующего фактора деятельности, т. е. главного критерия для определения её содержания, структуры и динамики. И в этом заключается главное отличие деятельности от иных форм активности человека. Содержание деятельности определяется не потребностями человека как таковыми, а именно целью (изготовление какого-либо продукта, получение определённых знаний). То, почему человек действует определённым образом, не совпадает с тем, для чего он действует. Возникает важнейший деятельностный феномен – явление расхождения потребностей, мотивов человека с непосредственными целями его деятельности. Любая деятельность осваивается человеком на основе общих способностей, которые развиваются в этой деятельности. Операционные и регулирующие механизмы тонко приспособляются к требованиям деятельности, и в результате происходит превращение общих способностей в специальные, характеризующиеся спецификой, обусловленной той или иной деятельностью. Каждая специальная способность имеет свою структуру, где ведущими компонентами являются особенности общих способностей, трансформированные под влиянием деятельности. Понимание строения способностей как системы функциональных (природных), операционных и регулирующих (приобретаемых) механизмов позволяет подойти к решению проблемы компенсации психических функций, когда деятельность требует от работника определённого уровня реализации тех или иных процессов, однако способности субъекта не позволяют достичь необходимых требований. Компенсация – это уравнивание более развитых и менее развитых психических функций за счёт более развитых. Компенсация психических функций – возмещение нарушенных или недоразвитых психических функций путём использования сохранных или перестройки частично нарушенных функций. Возможны пассивная и активная компенсация психических функций в процессе обучения соответствующей деятельности и в процессе её реализации. Активная компенсация должна совершаться в направлении развития операционных механизмов данной способности. Например, у субъекта отсутствует дифференциальное слуховое звуковысотное восприятие. В данном случае разрабатываются индивидуальные развивающие программы, направленные на развитие разнообразных перцептивных действий, способов обработки перцептивных зрительных, тактильных, вкусовых, осязательных, обонятельных и слуховых образов [4; с. 55].

Подобного рода компенсации должны опираться на индивидуальный опыт умственной деятельности человека, учитывая наиболее развитые способности: мыслительные, мнемические. При активной компенсации уравнивание психических функций идёт благодаря полифункциональности операционных механизмов, их полимодальности, т. е. распространяемости одних и тех же способов обработки информации на различные психические функции. По мере развития операционных механизмов можно двигаться в направлении формирования регулирующих механизмов способностей, и это будет следующим этапом активной компенсации психических функций. Пассивная (спонтанная) компенсация идёт за счёт системного взаимодействия функциональных механизмов способностей. Этот процесс имеет место и при реализации деятельности, и при активной работе по возмещению нарушенных функций.

Библиографический список

1. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Мысль, 2002. 188 с.
2. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала / В. А. Пономаренко. – М.: Институт психологии РАН, 2000. 169 с.
3. Розова Т.Н. Смысловая регуляция деятельности у больных, перенесших инфаркт миокарда: автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук. М.: 1991. 28 с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и Сознание. Человек и Мир. СПб.: Питер, 2003. 114 с.
5. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: 1969. 93 с.

ЗНАЧЕНИЕ КООРДИНАЦИИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ И ВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Аннотация. Рассматривается проблема развития инженерного мышления у студентов, лежащего в основе их профессиональных способностей. Подчеркивается актуальность инженерного образования в современных условиях развития отечественной экономики. Приводятся результаты эмпирических исследований, свидетельствующих о влиянии координации невербальных и вербальных компонентов умственной деятельности на эффективность профессионального обучения будущих инженеров.

Ключевые слова: инженерное образование, невербальный интеллект, вербальный интеллект, координация, технологии обучения.

Неупорядоченная реформа высшей школы, проводившаяся в последние годы в нашей стране без учета реальной потребности в специалистах того или иного профиля и впитавшая в себя дух рыночного отношения к образованию, привела к резкому дисбалансу и перекосу в подготовке профессиональных кадров. В стране появилось слишком много экономистов, юристов, специалистов в области СМИ, международных отношений на фоне снижения интереса и внимания к подготовке инженерных кадров, без которых невозможно достичь прогресса в развитии промышленного производства и подъема экономики.

В последнее время катастрофические последствия такого подхода становятся все более очевидными, и все чаще поднимается вопрос о необходимости развития и усиления системы подготовки инженерных кадров для разных сфер и отраслей производства. Инженерные школы в нашей стране имеют богатую историю и традиции подготовки высококвалифицированных инженеров. Актуальным на этом этапе развития инженерного образования становится обращение к этому опыту и тем передовым образовательным подходам и технологиям, которые возникли на основе психологического изучения внутренних механизмов формирования инженерного мышления.

Подобные исследования проводились психологами и преподавателями общетехнических дисциплин в течение ряда лет в одном из крупнейших в Сибири центров подготовки инженеров – Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ). В этом вузе была создана психологическая служба, в рамках которой исследовались психические механизмы, обеспечивающие продуктивность учебной деятельности студентов технического вуза и осуществлялся совместно с преподавателями общетехнических дисциплин поиск новых подходов к созданию технологий обучения.

Э. Крик, описывая особенности инженерной деятельности разных типов (исследовательско-конструкторской, технологической, организационной), выделяет нечто общее, что обеспечивает ее успешное выполнение: проектировочную деятельность, связанную с необходимостью предвидеть поведение некоторой системы. Предвидение сводится к построению модели, поведение которой аппроксимирует ожидаемое поведение системы [5]. Рассматривая структуру инженерного проектирования, Дж. Диксон одним из первых этапов называет этап построения модели, без которого дальнейшее продвижение в решении инженерной задачи практически невозможно [3].

Ориентируясь на эти, ставшие уже классическими, представления о структуре инженерной деятельности, мы в работе со студентами – будущими инженерами-физиками в качестве одной из приоритетных задач выдвигали задачу исследования и развития у них внутренних психологических механизмов, обеспечивающих успешное построение моделей физических явлений.

Нами была разработана специальная серия методик, позволяющих изучать когнитивную продуктивность студентов в зависимости от степени использования вербальных и образных средств в процессе выполнения разных заданий. Структурный анализ, выполненный с помощью этих методик, дал возможность в лабораторных условиях получить уникальные данные об особенностях координации вербальных и невербальных компонентов. Все они демонстрировали явное преимущество когнитивной стратегии, связанной с активными координациями образного и вербального материала при построении целостных моделей явлений. Стратегии, основанные на попытках решать предложенные

задачи либо только на образном, либо только на словесно-символическом уровне, приводили к построению более примитивных и ущербных конструкций, которые страдали неполнотой описания и бедностью контекста. При этом особого внимания заслуживает тот факт, что среднее время выполнения заданий и количество пробных вариантов было значительно меньше в первом случае, когда решение находилось в процессе активной координации разных по уровню обобщения компонентов мышления (пространственных и вербальных).

Нас также интересовало, как проявят себя обнаруженные в лабораторных экспериментах феномены в естественных условиях учебной деятельности студентов. В естественных условиях координацию вербальных и пространственных компонентов можно наблюдать, например, при решении различного рода физических задач. В серии опытов по исследованию этого процесса, выполненных нами совместно с С. И. Мещеряковой, можно было учесть пространственные компоненты в составе понятийных структур индивидуального интеллекта студентов в процессе работы с математическими моделями физических явлений [11].

Результаты показали следующее: чем больше студенты привлекали чувственно-наглядные образы в описании явления, тем успешнее они овладевали материалом в курсе физики. Это позволяет предположить, что продуктивность работы с моделями физических явлений во многом зависит от способности интеллекта удерживать связь между абстрактными формами представления общих принципов и законов и чувственно-наглядными слоями индивидуального опыта.

Как лабораторные эксперименты, так и исследования в естественных условиях при решении студентами задач по физике свидетельствуют о том, что успешность выполнения различного рода заданий определяется способностью использовать в рассуждении пространственные элементы (образы разной степени обобщенности – предметные чувственно-наглядные и символические). Координация элементов указанного типа с вербальными компонентами оказывает существенное влияние на эффективность когнитивных схем при работе с математическими моделями физических явлений.

С целью изучения роли координации вербальных и пространственных компонентов в структуре индивидуального интеллекта, показатели уровня ее развития, полученные с помощью разработанных нами шкал, были сопоставлены с другими характеристиками интеллектуальной сферы студентов: общими оценками уровня развития вербального и невербального интеллекта (методика Векслера), оценкой способности обобщать вербальный материал (4 тест методики Векслера), успешностью выполнения пространственных преобразований (тесты В. П. Захарова, 9 и 11 тесты методики Векслера), успешностью установления закономерностей в матрицах Равена. В исследовании приняло участие 195 студентов НГТУ. Обработка материала осуществлялась с помощью математического метода распознавания образов – таксонов, разработанного в лаборатории Н. Г. Загоруйко (Институт математики СО РАН) [4]. Посредством алгоритма таксономии в один таксон объединяются точки, близкие друг другу в многомерном пространстве признаков.

Результаты обработки данных с помощью метода таксономии показали, что при выделении таксонов (типов) наиболее сильная связь обнаруживается между принадлежностью к типу и оценкой координации вербальных и пространственных компонентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития координации пространственных и вербальных компонентов является самым информативным признаком при выделении типов индивидуального интеллекта. При этом содержательный анализ показывал, что более высокому уровню развития координации соответствуют более высокие показатели других признаков, характеризующих особенности организации ментального опыта индивидуальности [8].

Результаты проведенных нами исследований подтвердили выдвинутое Л. М. Веккером положение о том, что мышление по своей природе представляет собой процесс непрерывно совершающегося обратимого перевода информации с языка пространственно-предметных структур (и связанных с ними модально-интенсивностных параметров), на психолингвистический, символически-операторный язык, представленный речевыми сигналами [2; с. 134].

Серия эмпирических исследований, проведенных нами, показала, что для продуктивного функционирования когнитивной сферы студентов необходим определенный уровень развития координации категориальной сетки значений, фиксированной в вербальной форме, с образно-эмоциональным опытом субъекта, частично вовлекающим в этот процесс энергию переживаний. Этот механизм играет важную роль в формировании интеллекта будущих инженеров, проектировочная деятельность которых во многом зависит от умения оперировать образами (чувственно-наглядными и символическими) в составе понятийных структур профессионального мышления.

Дальнейшее изучение динамики когнитивных функций студентов технического вуза в ходе лонгитюдных исследований, проведенных нами в течение 5 лет обучения этих студентов в вузе, по-

казало, что в условиях стихийно протекающего процесса формирования инженерного мышления наблюдается развитие преимущественно словесно-логической стороны интеллекта, недостаточное развитие его образных глубинных основ а также координации когнитивных схем разной степени обобщенности [9, 10].

Этот вывод имел прямые практические следствия: в НГТУ преподавателями совместно с психологами был разработан комплекс методов обучения и отдельных дидактических приемов, в основе которых лежала идея о развитии механизма координации пространственных и символических компонентов в интеллектуальной деятельности в применении к отдельным преподаваемым в вузе дисциплинам.

Существенной особенностью этих новых подходов была ориентация не только на повышение качества усвоения отдельных дисциплин, но и на развитие интеллектуальных ресурсов студентов, а также формирование основных инженерных умений и навыков средствами особой организации учебного материала, отражающей обнаруженные в исследованиях психологические закономерности умственной деятельности студентов. Эффективность такого подхода была доказана в целом ряде диссертаций, защищенных преподавателями НГТУ [1, 6, 7, 12, 13].

Библиографический список

1. Бессонова В. Н. Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений: Автореф.... дис. канд. пед. наук. Ленинград, 1986. 15 с.
2. Веккер Л. М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. 340 с.
3. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. М.: Мир, 1969. 440 с.
4. Елкина В. Н., Загоруйко Н. Г. Алгоритмы таксономии // Распознавание образов. М.: Наука, 1973. С. 50 - 59.
5. Крик. Э. Введение в инженерное дело. М.: Энергия, 1970. 176 с.
6. Ксенчук Е. В. Роль образных компонентов мышления в процессах решения задач: Автореф.... дис. канд. пед. наук. Ленинград, 1984. 19 с.
7. Кучина Т. В. Деятельность педагога по формированию у студентов общинженерных умений и навыков: Автореф.... дис. канд. пед. наук. Ленинград, 1984. 15 с.
8. Меньшикова Л. В. Образные компоненты в мышлении: Автореф.... дис. канд. психол. наук. Ленинград, 1974. 23 с.
9. Меньшикова, Л. В. Психологические закономерности развития индивидуальности студентов в вузе: Автореф.... дис. докт. психол. наук. Новосибирск, 1998. 40 с.
10. Меньшикова Л. В., Скок Г. Б. Психологическая служба в вузе. М.: Исслед. центр Гособразования СССР, 1990. 23 с.
11. Мещерякова С. И., Меньшикова Л. В. Об участии образных компонентов в процессе работы с математическими моделями физических явлений // Психология технического творчества. М.: Изд-во АПН СССР, 1973. С. 28 - 33.
12. Мещерякова С. И. Акмеологические основы обучения методу моделирования: Автореф.... дис. докт. пед. наук. Ленинград, 1986. 38 с.
13. Селиванова Э. Б. Роль образных компонентов в формировании общинженерных знаний, навыков и умений: Автореф.... дис. кан. пед. наук. Ленинград, 1979. 22 с.

УДК 159.9

Пашкин С.Б.
Корнилова А.А.

О ФАКТОРАХ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Аннотация. В статье приводятся результаты изучения познавательной деятельности курсантов в образовательном процессе военного вуза и особенности влияния различных факторов на ее результативность.

Ключевые слова: курсант, познавательная деятельность, образовательный процесс, факторы влияния.

Обучение любого специалиста, в том числе и военного, представляет собой процесс формирования системы знаний, навыков и умений. Знания, получаемые в ходе обучения, составляют основу для последующего формирования других психических образований — навыков и умений. Теоретическая обедненность профессиональных знаний неизбежно суживает возможности в обучении и к практическим действиям. Как показали материалы исследований, знание научных основ, воплощенных в конкретных образцах техники, активизирует всю подготовку специалистов [3, 5].

Так, постоянное усложнение новой боевой техники и оружия привело к резкому повышению роли и значения теоретических знаний специалистов и, следовательно, к значительной перестройке всей системы теоретической подготовки кадров. В современных условиях для того, чтобы глубоко и всесторонне овладеть новой техникой и оружием, недостаточно хорошо изучить конкретную конструкцию и приобрести практические навыки работы на новой технике, для этого еще необходимо усвоить научно-теоретические основы ее устройства и эксплуатации [4].

Поэтому в современных условиях при организации и проведении процесса обучения требует своего разрешения ряд новых проблем, таких, как: увеличение учебного времени на теоретическую подготовку технических и других специалистов; организация непосредственно в войсках и на флотах системы переподготовки и совершенствования знаний специалистов; усиление внимания командиров к вопросам коренной перестройки отношения личного состава к теоретической подготовке; воспитания у военнослужащих постоянной тяги к совершенствованию своих знаний; внесение существенных коррективов в методики обучения, формирования навыков и умений по обслуживанию и боевому применению современной техники и оружия [6, 7].

Это связано с тем, что под влиянием коренных изменений в военной технике, вооружении и способах ведения боевых действий приобретает ряд существенно новых черт само понятие профессионального мастерства. Если до появления ракетно-ядерного оружия, сложных технических комплексов оно характеризовалось в основном высоким уровнем отработки двигательных навыков, развитием физической силы, ловкости и сноровки, то сейчас с понятием боевого мастерства неразрывно связан и уровень развития технического и тактического мышления военнослужащего. Современные требования к боевому мастерству характеризуются также резким сокращением времени, отводимого на выполнение отдельных действий и операций, связанных с управлением боевой техникой и оружием, при одновременном повышении точности их выполнения. Большая сложность управляемых процессов требует от человека умения одновременно воспринимать показания многих приборов, осмысливать поступающие сигналы и принимать решения [2].

Данное обстоятельство ставит перед методиками и технологиями обучения задачи обеспечения не только отработки действий до автоматизма, как это было прежде, но и выработки у военных профессионалов абсолютной натренированности, которая качественно отличается от простого автоматизма более высокой производительностью труда. Причем эта производительность должна достигаться не столько интенсификацией физической деятельности военнослужащих, сколько повышением в ней удельного веса их творческих мыслительных операций.

Если отработка действий до автоматизма раньше достигалась за счет длительных тренировок, то выработка абсолютной натренированности в условиях сократившихся сроков обучения требует методов, обеспечивающих, прежде всего, активизацию мыслительной деятельности обучающихся, с одной стороны, и интенсификацию, то есть резкое повышение продуктивности тренировок - с другой [1].

Вопрос о повышении боевого мастерства в современных условиях все более и более связывается с психологическими возможностями человека. Так, например, известно, что максимальный объем внимания человека выражается в способности одновременно охватить 5-9 изолированных предметов; рука без нагрузки может совершать в секунду примерно 5,2 движения, предплечье - 8, запястье - 11,4; минимальное время реакции на быстро следующие процессы равняется 0,25 секунды. Предельный интервал между сигналами, при котором возможна правильная реакция, равняется 0,5 секунды; а мысль работает со скоростью не более 20—30 операций в секунду.

Иными словами, естественные психологические и физиологические возможности человека имеют свой предел. Чтобы преодолеть его, военнослужащий должен использовать имеющиеся у него способности к компенсации ограниченных возможностей своих органов чувств и двигательных реакций. Это можно достигнуть путем соответствующих упражнений, в результате которых повышается абсолютная и относительная чувствительность перцептивных органов, возрастает быстрота реакций,

увеличивается физическая устойчивость организма, что в свою очередь снижает отрицательное влияние утомления. То есть можно говорить о конкретном процессе формирования навыков и умений специалиста [1].

Формирование навыков — автоматизированных компонентов сознательной деятельности активно исследуется в рамках традиционной педагогической психологии. Этапы формирования навыков, влияние на формирование навыков различных педагогических воздействий выявлены достаточно обстоятельно. Наиболее интересные инженерно-психологические работы в этой области посвящены поэтому нахождению количественных характеристик формирования навыков. Получение таких характеристик имеет большое значение для объективной оценки сложности военно-технических систем, определения возможностей обучаемости и степени обученности военных профессионалов. Они могут быть использованы в интересах проектирования, отбора, а также для оптимизации упражнений и тренировок.

Умения — наиболее сложный компонент психических образований, формирующихся у военнослужащих в результате их обучения. В педагогической психологии умения рассматриваются как единство, сплав знаний и навыков. Умения неотделимы от знаний. В то же время умение обязательно включает в себя навыки, хотя и не сводимо только к ним. Характерная черта навыков — их однозначность, известная жесткость. Навык уверенно и адекватно реализуется лишь в определенных условиях, он «моноалгоритмичен» и допускает ограниченное число степеней свободы военного профессионала.

К умениям как образованиям высшего порядка по сравнению с навыками предъявляются иные требования. Наиболее важные свойства умений — универсальность, подвижность, обобщенность. На уровне навыков человек способен выполнять лишь наиболее простые, рутинные стороны деятельности. Умения вводят воина-оператора в область творчества.

Для образования умений требуются иные условия, чем для навыков. Овладение навыком обеспечивается многократным повторением разучиваемых действий. Овладение умением тоже требует повторяемости действий. Однако в отличие от навыков это повторение необходимо организовывать на разнообразной и усложняющейся основе.

В инженерной психологии умения рассматриваются как совокупность навыков, обеспечивающих гибкую деятельность оператора с достаточно большими возможностями приспособления. Умения представляются как скрещивание выработанных моноалгоритмов.

В современном обучении при всех многочисленных уточнениях и оговорках главным все-таки оказывается формирование системы знаний, навыков и умений. В основу личностного подхода кладется формирование всей личности воина; овладение знаниями, навыками, умениями рассматривается как существенно важная, но не единственная цель, ведь истоки человеческой активности лежат в мотивах, осознанных социальных потребностях; его деятельность обусловлена мировоззренческими, нравственными, энергетическими характеристиками. И если воин активно не направлен на профессиональную деятельность, не подготовлен к нормальному перенесению учебных нагрузок, если не мобилизованы его нравственные силы, даже наилучшая система обучения не даст ожидаемых результатов.

В связи с постоянным сокращением периодов времени модернизации и поступления в части новой боевой техники и оружия вызывает острую необходимость совершенствование системы подготовки технических кадров в военно-учебных заведениях. Дело в том, что учебные программы в военных вузах в силу определенной инертности образовательного процесса, сложности его перестройки иногда отстают от потребностей практики. Вместе с тем детальное изучение сложной современной боевой техники и оружия при традиционной системе обучения нередко перегружает память обучающихся, приближает ее к порогу их познавательных возможностей, а самое главное — такая система осложняет в определенной степени подготовку специалистов к быстрому и высококачественному освоению последующих новых образцов техники.

Все это говорит о том, что в современных условиях назрела необходимость широкого внедрения в жизнь принципа «политехнизации обучения» [5].

Библиографический список

1. Войтенко А.М., Корнилова А.А., Пашкин С.Б. Современные методы сохранения военно-профессиональной работоспособности. — Ростов н/Д: Изд-во ИП Беспмятников С.В., 2016. — 80 с.
2. Корнилова А.А., Будко Д.Ю., Пашкин С.Б., Лобачев А.В. Современные представления о профессиональном психологическом отборе в Вооруженных Силах Российской Федерации. - Ростов н/Д:

Изд-во РостГМУ, 2016. – 42 с.

3. Пашкин С.Б. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности военного инженера в период обучения в вузе МО РФ (психолого-педагогический аспект): дис. ... д-ра пед. наук. Петродворец, 2001. 545 с.

4. Пашкин С.Б. Формирование военно-профессиональной готовности курсантов к служебной деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения: военно-научный журнал. 2017. №4 (44). С. 200-205.

5. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Изд. 2-е, доп. - Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322 с.

6. Семикин В.В., Пашкин С.Б. Подготовка психологов для служебных подразделений // Актуальные проблемы психологического обеспечения практической деятельности силовых структур современной России: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических и кадровых служб с международным участием 28-29.11.2013 г. СПб.: Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал РТА, 2013. С. 308-312.

7. Турчин А.С. Особенности мотивации учебной деятельности будущих офицеров-психологов // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. Вып.16. 2018. - Ярославль: МАПН, 2018. – С.272-273.

УДК 159.9

Пиявский С.А.
Акопов Г.В.
Колесникова Е.И.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СФЕРЕ НАУКИ И ТЕХНИКИ

Аннотация. В статье приводится обзор исследований феномена одаренности и обсуждаются существующие проблемы теоретического и практического характера в психологическом и педагогическом аспекте. Рассматривается инфокоммуникационная система сопровождения одаренных студентов, развернутая в Самарской области с 2015 года. Подчеркивается необходимость психологического направления в сопровождении одаренных студентов. Акцентируется внимание на субъектном подходе в понимании одаренности, а также на особенностях генезиса феномена одаренности. Требуется специальная среда для реализации сопровождения.

Ключевые слова: инфокоммуникационная система, одаренность, развитие, сопровождение, студент, субъектность.

Современное высшее образование ставит целью подготовку выпускников вуза с развитыми творческими способностями. Особенно это востребовано в период интенсивного внедрения инноваций в различные сферы жизни, как в настоящее время в России. От системы образования требуется не только «предвосхищение» знаний и навыков по специальностям, потребность в которых только зарождается в обществе, но и умение работать в новых, быстро изменяющихся условиях жизни. Поэтому в официальных документах сферы образования, прослеживается повышенное внимание к развитию способностей обучающихся, их талантов. Кроме общероссийских проектов (например, «Шаг в будущее», Малая Академия наук «Интеллект будущего», «Сириус») разрабатываются региональные. Так, в Самарской области действует Единая система мер по выявлению и развитию творчески одаренной молодежи в сфере науки, техники и технологий и инновационному развитию региона (далее – Единая система мер). В 2015 – 2018 годах активно функционировали две подпрограммы Единой системы мер: «ВЗЛЕТ» (для школьников) и «ПОЛЕТ» (для студентов). Уникальность подпрограмм заключалась в оригинальной форме выполнения научно-исследовательских работ в окружении специально организованной виртуальной развивающей научно-образовательной среды, что позволяет осуществлять методически направляемое сотрудничество студента (школьника), его научного руководителя (или учителя) и привлекаемого консультанта из вуза или предприятия – участников Программы.

В настоящее время разворачивается второй этап Единой системы мер, получивший по предложению её научного руководителя С.А. Пиявского название «Астра», акцентирующий внимание на

направлении работы с производственными организациями. В духе современных тенденций усиления связи с производством и в отличие от первого этапа именно трудовые организации в приоритете будут являться источниками запроса и предлагать темы научно-исследовательских работ школьникам и исследователям. Единая система мер будет включать еще пять подсистем: «ОРБИТА», «ТРУД», «РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ», «ОБЪЕДИНЕННЫЙ КОНКУРС» и «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИНФОКОММУНИКАЦИОННАЯ СИСТЕМА». В рамках настоящей статьи представляет интерес подсистема «РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ». Здесь есть ряд проблем, требующих обсуждения, и, в первую очередь, теоретического характера.

Наш подход изначально базируется на фундаментальном понимании феномена одаренности, который был сделан в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети». Рабочая концепция одаренности, разработанная авторским коллективом ведущих отечественных психологов и педагогов, позволила ответить на вопросы в уточнении определений и направлений развития одаренности. Под одаренностью понимается 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 [6; с. 7]. Подчеркивается, что одаренность часто имеет самодеятельный и стихийный характер, поэтому востребовано психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в любом возрасте. При отсутствии сопровождения могут возникать барьеры, задержки развития личности. Рабочая концепция одаренности в основном касается детского и юношеского периода развития личности, однако основные выводы имеют универсальный характер.

Но как ни парадоксально, до сих пор остается ряд нерешенных проблем, связанных с продолжающимися исследованиями феномена одаренности в современных условиях. Это отмечает В.Д. Шадриков, рассуждая о новой теории психологической способностей и одаренности. Одаренность В.Д. Шадриков характеризует как «...интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности ...и приводящее к формированию функциональной метасистемы одаренности» [9; с. 16-17]. Качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одаренности, которая, в свою очередь, рассматривается как системное качество.

Эти положения положены нами в решение практических вопросов сопровождения одаренных студентов следующим образом. Участникам Единой системы мер предоставляется многообразие вариантов направлений своей деятельности (20 направлений в естественнонаучной, технической и социо-гуманитарной сфере). Выбор секции осуществляется независимо от направления подготовки, получаемой в вузе, при оценке качества работы поощряется, когда студент или школьник осваивает смежные и даже параллельные специализации. Развивается общая одаренность, особенно востребованная в современном многозадачном мире, часто использующем для решения проблем междисциплинарный подход.

В.Д. Шадриков подчеркивает, что исследования феномена одаренности невозможны без исследований генезиса одаренности [10; 9; с. 18]. Поэтому важна организация психологического сопровождения на всех этапах Программы, начиная со школьного. Это будет касаться не только одаренности, но и общего развития личности обучающихся. Например, в исследованиях А.Н. Поддъякова выявлено, что уровень интеллекта в более старших школьных возрастах зависит от уровня творчества в более младших, но не наоборот. Значит, даже для того, чтобы научиться хорошо решать четко поставленные и ставшие стандартными задачи, вначале нужны творческие усилия человека, без которых не будет и интеллектуального развития [5]. Организация на втором этапе Программы Единого личного кабинета участника позволит отследить не только успехи в проявлении способностей, но и динамику их развития от школьного возраста во всем спектре познавательных интересов.

В рамках Единой системы мер было организовано психологическое сопровождение студентов – участников Программы, описанное в [1,2]. В Психологическом модуле «Психологическое развитие творческой личности участника Единой системы мер» (руководитель Г.В. Акопов) приняли участие более чем 500 студентов 1-4 курсов вузов. В основу Модуля были положены не имеющие мировых аналогов авторские учебные и рабочие программы [3]. К работе были привлечены четыре доктора психологических наук и одиннадцать кандидатов психологических наук гг. Самары и Тольятти.

Основными направлениями психологической работы по расширению и развитию творческих возможностей учащейся молодежи являются субъективация творческой активности, развитие личностных ресурсов творческой активности, содействие рефлексии творческих достижений и обсуждение новых возможностей творческой самореализации [1,2].

Говоря в данной работе об одаренности в сфере науки и техники как достижения более высоких, по сравнению с окружающими сверстниками результатов в научно-исследовательской деятельности в этой сфере, мы должны разрешить множество педагогических проблем. Одна из них, наиболее острая, заключается в соблюдении баланса «доступность – адресность». Дело в том, что инфокоммуникационная система снимает территориальный барьер, создавая условия равнодоступности для участников Программы. Но нужно понимать, что условия создаются для реально одаренных участников, отсеивая квази-одаренных, привлеченных, например, социальными или финансовыми бонусами участия в Единой системе мер (включение в Губернаторский реестр творчески одаренной молодежи, финансовая поддержка).

Сущность и виды адресной психологической и финансовой помощи в виде грантов для саморазвития предполагает, что человек сам активно строит свою одаренность, то есть для достижения творческих результатов выступает субъектом своего жизненного пути. Д.В. Ушаков представляет две исследовательские задачи на основе субъектного подхода: описать работу субъекта, в которой преломляются личностные, интеллектуальные мотивационные, предпосылки, и метод, составляющий секрет творчества (работа субъекта и используемые орудия) [8; с. 218]. Решение этих задач положено в основу критериев оценки предоставляемых студентами работ.

Акцент на активной работе субъекта позволяет по-другому взглянуть на проблему одаренности в целом и перспективы ее исследования. Как отмечает Т.Н. Тихомирова, недостаточно выявить корреляции творческих достижений человека с приводящими к результату отдельными факторами или их взаимодействием, необходимо проанализировать процессы, происходящие между входом и выходом. С учетом индивидуальности творческой личности все же представляется возможным описать перечень возможных сценариев и механизмов становления творческой личности [7]. Эти механизмы Т.Н. Тихомирова разделяет на когнитивные (собственно переработку информации) и метакогнитивные (знание о собственной когнитивной системе и управление ей). Она отмечает более значительный вклад метакогнитивной системы в развитие наших способностей, приводя пример неэффективности развивающих систем, когда основное внимание уделяется учебным заданиям для тренировки, а не отношению к ним взаимодействия педагога с учеником [7].

Такой учет средовых влияний реализуется при экопсихологическом подходе (В.И. Панов). Развитие одаренности как особой формы психической реальности обретает актуальную форму своего проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой [4; с. 190]. Социальное окружение выступает фактором, способствующим реализации способностей и проявлению одаренности, и создание образовательной среды с возможностью проявления и развития потенциальных способностей учащихся на основе творческой природы психики. является одной из практических задач сопровождения.

Исходя из принципа равнодоступности для участников Единой системы мер, среда носила инфокоммуникационный характер в сочетании с мероприятиями, включающими непосредственное привлечение участников научно-образовательной программы. На первом этапе были организованы встречи школьников Самарской Области с передовыми учеными в различных технических областях и экскурсии в вузы, где они могли вживую пообщаться со своими научными консультантами. Также проводились встречи студентов с руководителями научных центров, открытые лекции с передовыми учеными. Заметим, что данные мероприятия проводились ДО предоставления школьниками и студентами проектов на конкурсы. Это предоставило возможность скорректировать тематику и решения проблемы исследования.

На следующем этапе к данным мероприятиям планируется привлечение организаций-участников, предоставляющих запросы для научных исследований с целью знакомства школьников и студентов с трудовым процессом и рабочей средой решения производственных проблем. Как справедливо отмечает А.Н. Поддьяков, поговорив с интересным творческим человеком или даже просто побывав на каком-то событии, мы может заразиться творческой энергией людей, и индуцируется собственная творческая активность, причем, возможно в области, очень далекой от того, что обсуждал собеседник или того, что увидели или услышали [5]. То есть, предполагается расширение именно личного и «живого» участия в Единой системе мер.

Библиографический список

1. Акопов Г.В. , Колесникова Е.И., Пиявский С.А., Семенова Т.В. Модель психолого-педагогического сопровождения технически одаренных студентов в научно-образовательной программе «Полет» // Материалы съезда Российского психологического общества / сост. Л.В. Артищева;

- под ред. А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – Т. 1. – С. 380-382
2. Акопов Г.В., Колесникова Е.И., Никифорова Т.В., Пиявский С.А. Психологический компонент виртуальной научно-образовательной среды творческой молодежи // Перспективные информационные технологии (ПИТ 2018). Под редакцией С.А. Прохорова. 2018. С. 1286-1289.
 3. Колесникова Е.И. Опыт психологического сопровождения студентов АСИ САМГТУ в научно-образовательной программе «ПОЛЕТ» // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Сам-ГТУ. Самара, 2017. С. 25-28.
 4. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: Экопсихологический подход: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2005. 300 с.
 5. Поддьяков А.Н. Ты гений или просто умный? (У интеллекта и творческих способностей разная природа) // Знание – сила. 2002. № 9. С. 78-81
 6. Рабочая концепция одаренности (колл. авторов). 2-е изд. М., 2003. 95 с.
 7. Тихомирова Т.Н. Развитие способностей в социальной среде: трехкомпонентная модель образовательного пространства // Психология - наука будущего: Материалы международной конференции молодых ученых «Психология - наука будущего» / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 422-425.
 8. Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. Ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: «Академический проект», 2000. С. 212-226.
 9. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 15-26.
 10. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с

УДК 159.9

Плаксина И.В.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Содержание статьи описывает результаты экспериментальной проверки экопсихологической модели становления субъектности студентов педагогических специальностей. В статье представлены результаты, полученные с помощью экспериментального пакета методик, позволяющего оценить уровни сформированности субъектных качеств в соответствии с этапами экопсихологической модели. Полученные результаты обосновывают результативность применения экопсихологической модели поэтапного становления субъекта учебно-профессиональной деятельности в условиях разработанной экспериментальной психодидактической модели обучения.

Ключевые слова: субъект, субъектность, учебно-профессиональная деятельность, экопсихологическая модель, стадии становления субъектности, психодидактическая модель обучения.

В рамках современных тенденций развития психологической науки категория «субъект» рассматривается как метаинтегративное понятие, которое позволяет разрабатывать обобщающие модели развития человека, которые объединяют все аспекты изучения индивидуальности человека, его поведения и деятельности [8; с. 7]. В.И. Панов предлагает в рамках экопсихологического подхода рассматривать субъектность как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме различных видов деятельности, в том числе учебно-профессиональной [5, 9]. В.И. Панов отмечает, что в современной образовательной практике формирование субъектности обучающегося в большей степени «...обусловлено контентом учебного предмета и исходит из того, какими должны быть предметные учебные действия, а не из того, какими должны быть психологические условия для развития способности быть субъектом этих учебных предметных действий» [9; с. 67]. В.В. Знаков подчеркивает, что поиск технологий, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности, становится определяющим в научных исследованиях, направ-

ленных на переосмысление категории «субъект» [2; с. 3].

В теоретической экопсихологической модели становления субъектности В.И. Панова выделены семь стадий: субъект мотивации, субъект восприятия (Наблюдатель), субъект подражательного действия (Подмастерье), субъект произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (Ученик), субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (Мастер), субъект внешнего контроля (Эксперт), субъект развития и саморазвития (Творец) [9; с.79-80].

Экспериментальная проверка модели была осуществлена на выборке студентов педагогического института Владимирского государственного университета, обучающихся по направлению «Иностранные языки» (N=30). В качестве контрольной группы выступили студенты, обучающиеся по направлению «Исторические науки» (N=30). Студенты экспериментальной группы были включены в реализацию экспериментальной психодидактической модели обучения в соответствии с экопсихологическими этапами становления субъектности в рамках учебного курса «Педагогика и психология» на протяжении первых четырех семестров обучения. В качестве основания для разработки психодидактической модели обучения была выбрана таксономия Б. Блума, позволяющая ставить универсальные, не зависящие от предметного содержания, цели учебной деятельности [6, с. 22-30]. Таксономия определяет шесть уровней познавательной деятельности, которые являются универсальными по отношению к любому учебному контенту: *знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка*. Первые три относятся к умениям нижнего порядка, не требующим высокой умственной нагрузки и активного взаимодействия учащихся в учебном процессе. Анализ, оценка и синтез относятся к умениям высокого уровня, предполагающим глубокое осмысление содержания, владение многообразием способов и алгоритмов учебной деятельности, использование коллективно-распределенных, интерактивных взаимодействий. Для каждого этапа модели становления субъектности были подобраны и разработаны универсальные учебные задания и способы их выполнения. Часть заданий предполагали оценку знания учебного материала, его понимание и применение, но в большей степени учебная работа была направлена на анализ, обобщение и сопоставление предложенных учебных материалов, поиск решения в неочевидных ситуациях, многовариантность решений, их оценку, экспертизу, выдвижение гипотез и их проверку с помощью микроисследований, проектную деятельность, написание отчетов о проделанной работе. Результаты учебной деятельности студентов помещались в рабочее портфолио, позволяющее накапливать, анализировать, оценивать результаты учебной деятельности.

В качестве критериев становления субъекта учебно-профессиональной деятельности были выбраны параметры, характеризующие субъектность: отношение к новизне, креативность, особенности самоорганизации деятельности, ценностные ориентации, локус контроля [7; с. 392-395]. Для оценки уровней сформированности субъекта учебно-профессиональной деятельности была использована методика «Стадии становления субъекта педагогической деятельности» [3; с. 134-145]. В соответствии с критериями в диагностический пакет включены: методика «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова), опросник самоорганизации деятельности ОСД (Е.Ю. Мандрикова), опросник «Отношение к неопределенности» (Д.А. Леонтьев), методика ТСОВ-4 для оценки полнезависимости/полезависимости и наличия стереотипов профессиональной деятельности (В.В.Селиванов), опросник «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков). В целом анализ сформированности субъектности испытуемых осуществлялся по 49 параметрам. Диагностические срезы были выполнены во втором семестре 2017 года и во втором семестре 2019 года. По отношению к эмпирическим данным был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена и анализ интеркорреляционных матриц с определением среднего ранга переменных, участвующих в корреляции.

Сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной группы не выявили достоверных различий в выраженности стадий субъектности, однако можно говорить о тенденции смещения результатов в пользу экспериментальной группы (Табл.1).

Таблица 1

Средние результаты выраженности субъектности на каждой стадии экопсихологической модели

	Наблюдатель Н	Подмастерье П	Ученик У	Мастер М	Эксперт Э	Творец Т
2019 Контр. группа	3,28	2,89	3,62	4,15	3,30	3,86
2019 Экспер. группа	2,82	2,77	3,29	4,30	3,44	4,23

Наименьшую выраженность получила стадия «Эксперт». По нашему мнению, субъектность

на стадии «Эксперт» связана с исследовательским потенциалом, который Н.В. Бордовская описывает как «системную и интегральную характеристику внутренних и приобретенных в процессе обучения, воспитания и развития ресурсов, необходимых и достаточных для овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности» [1; с. 92]. Результаты исследования, полученные Е.Н. Маловой, на выборке студентов 1 и 4 курсов педагогического института (N=128) свидетельствуют об отсутствии различий в показателях 1 и 4 курса [4; с. 486]. Это позволяет сделать неутешительные выводы: процесс обучения не развивает исследовательский потенциал будущих педагогов. В связи с этим в дальнейшем в экспериментальную модель обучения будет включен учебный модуль «Введение в исследовательскую деятельность».

Анализ интеркорреляционных матриц выявил преобладание количества значимых связей исследуемых параметров, полученных на выборке экспериментальной группы, что указывает на сформированность и усложнение изучаемой структуры, ее целостность, единство и качественное развитие, ее переход на новый уровень. Отметим, что в результатах контрольной группы значимые взаимосвязи были обнаружены только между параметрами, характеризующими стадии субъектности.

Анализ взаимосвязей параметров, полученных на экспериментальной выборке, позволил сделать следующие выводы.

Показатели выраженности субъектности на первых трех стадиях модели в контрольной и экспериментальной выборках образуют отрицательные корреляции с выраженностью субъектности на стадиях «Мастер», «Эксперт», «Творец»: (стадия Наблюдатель экс:гр. – П, $r = -0.460$, $p \leq 0.01$; М, $r = -0.525$, $p \leq 0.01$; Т, $r = -0.721$ (при $p \leq 0.01$); стадия Подмастерье экс:гр. – Н, $r = 0.469$, $p \leq 0.01$; М, $r = -0.621$, $p \leq 0.01$; Э, $r = -0.353$, $p \leq 0.05$; Т, $r = -0.563$, $p \leq 0.01$; стадия Ученик экс:гр. – М, $r = -0.466$, $p \leq 0.01$; Т, $r = -0.512$, $p \leq 0.01$). Это означает, что чем больше рутинной, репродуктивной работы в учебном процессе, тем меньше возможностей для полноценного становления субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Отрицательная взаимосвязь выраженности субъектности на стадиях «Наблюдатель», «Подмастерье» и «Ученик» в экспериментальной группе с параметрами «Целеустремленность», ($r = -0.347$, $p \leq 0.05$); «Настойчивость» ($r = -0.392$, $p \leq 0.05$), «Творческое мышление», ($r = -0.376$, $p \leq 0.05$); «Влияние собственных усилий на достижение внутренних ценностей развития» ($r = -0.364$, $p \leq 0.05$) делают очевидным вывод о том, что развивающего потенциала учебно-профессиональной деятельности недостаточно для развития регулятивного компонента учебной деятельности. Параметры «Планомерность», «Целеустремленность» и «Настойчивость» диагностируют способность личности к самоорганизации/саморегуляции деятельности и характеризуют вовлеченность субъекта в тактическое ежедневное планирование, концентрацию на цели, склонность прикладывать волевые усилия для упорядочения активности.

Овладение рутинными способами деятельности на стадиях «Наблюдатель», «Подмастерье» и «Ученик» подтверждают выявленные положительные корреляционные связи стадий с параметрами «Стереотипы профессиональной деятельности» ($r = 0.388$, $p \leq 0.05$). При этом стадия «Ученик» является переходной, так как на этой стадии обнаруживается интерес к новому содержанию деятельности (Отношение к новшествам, $r = 0.422$, $p \leq 0.01$).

Для стадии «Мастер» характерно появление уверенности в собственных силах (Нейротизм, $r = -0.421$, $p \leq 0.01$ и интерес к сложным задачам («Отношение к сложным задачам», $r = 0.428$, $p \leq 0.01$).

Стадия «Эксперт» не получила значимых связей со стадиями «Мастер» и «Творец», что может быть подтверждением ранее высказанного мнения о том, что инструментальное содержание субъектности, соответствующее стадии, в учебном процессе игнорируется. При этом важно подчеркнуть, что стадия образовала значимые корреляты с параметрами «Отношение к сложным задачам» ($r = 0.517$, $p \leq 0.01$) и «Принятие неопределенности» ($r = 0.385$, $p \leq 0.05$), что подчеркивает важность развития исследовательского потенциала в учебном процессе.

Для стадии «Творец» характерно отрицание стереотипов профессиональной деятельности ($r = 0.424$, $p \leq 0.05$) и творческое мышление ($r = 0.346$, $p \leq 0.05$).

Анализ массива коэффициентов корреляции с определением среднего рангового веса исследуемых параметров позволил установить доминирующие параметры в структуре переменных: предпочтение неопределенности ($r = 0.810$, ранг 1); отношение к сложным задачам ($r = 0.777$, ранг 2); отношение к неопределенности ($r = 0.828$, ранг 3); толерантность к неопределенности ($r = 0.820$, ранг 4); влияние собственных усилий на достижение внутренних ценностей (самостоятельность, независимость, компетентность и самоэффективность). В свою очередь, толерантность к неопределенности взаимосвязана с параметрами, характеризующими самоорганизацию деятельности: планомерность

($r = 0.504$ при $p \leq 0.01$); целеустремленность ($r = 0.440$ при $p \leq 0.01$); настойчивость ($r = 0.525$ при $p \leq 0.01$), экстернальность ($r = -0.466$ при $p \leq 0.01$). Д.А. Леонтьев отмечал, что восприятие неопределенных ситуаций как желаемых, способность размышлять над проблемой и противостоять противоречивости информации, переживать напряжение, воспринимать неизвестное как стимулирующий поиск, заставляет обучающегося «усложниться», обретая собственную субъектность в полном ее значении [4; с. 314]. Таким образом, регулирование степени неопределенности учебных заданий, их творческий исследовательский характер позволяет использовать содержание предметной области как средство развития субъектности на последних этапах экпсихологической модели.

Полученные данные объективизируют необходимость использования знаниевого контента как основания для моделирования технологий обучения, создающих психологические условия для развития способности быть субъектом учебно-профессиональной деятельности.

Печатается при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00871

Библиографический список

1. Бордовская Н.В. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина, С.И. Розум, Н.Л. Москвичева // Психологический журнал, 2017. Том 38. №2. с. 89-103.
2. Знаков В.В. Перспективное направление исследований психологии субъекта // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
3. Капцов А.В., Колесникова Е.И., Плаксина И.В., Селезнева М.В. Диагностика стадий становления субъектности обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», 2018. № 5. С. 134-145.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
5. Малова Е.Н. Исследовательский потенциал будущих педагогов как условие становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: Сборник научных трудов Всероссийской сетевой научной конференции (21-29 ноября 2018г.) / Составитель: А.А.Мамченко. М.:ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 484-492.
6. Панов В.И., Плаксина И.В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С.86-96.
7. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти : пер. с. англ. П. Кириллова. М.; Ломоносовъ, 2010.
8. Плаксина И.В. Критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности / Scientifis Journal Virtus, Issue # 26/ С. 120-125. <http://virtus.conference-ukraine.com.ua>
9. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 702 с.
10. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

УДК 159.9

Поваренков Ю.П.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА И ВИДЫ ОДАРЁННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье обсуждаются подходы С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова к определению одарённости человека. Опираясь на основные положения системогенетического подхода В.Д. Шадрикова, автор определяет понятие одаренность профессионала. В статье выделяется профессиональная и метапрофессиональная одарённость как два типа одарённости профессионала, а также - многообразие их видов. Автор определяет отдельные формы одарённости профессионала: одаренность в области первичного формирования, функционирования, оптимизации и вторичного формиро-

вания различных типов и видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Основанием для выделения форм одарённости является специфика состояний, в которых может находиться деятельность профессионала. Зафиксировано специфическое содержание выделенных типов, видов и форм одарённости профессионала, что повышает точность диагностики одарённости в процессе её развития и сопровождения на разных этапах профессионализации. В статье показано, что ходе профессионализации развивать нужно не только способности к конкретной профессиональной деятельности, т.е. профессиональную одарённость, но и способности необходимые для решения нормативных и индивидуальных задач профессионального становления, т.е. метапрофессиональную одарённость.

Ключевые слова: профессиональные задачи, виды и формы профессиональной деятельности, профессиональная одарённость, метапрофессиональная одарённость.

Одарённость, как известно, относится к категории традиционных предметов исследования зарубежных и отечественных психологов. Следует признать, что и на современном этапе развития психологической науки сохраняется высокая практическая и теоретическая актуальность данной проблемы. Об этом, в частности, свидетельствует большое количество публикаций (и не только психологов), посвящённых изучению различных аспектов одарённости.

В настоящее время сложились различные подходы к осмыслению и анализу психологической сущности одарённости, обозначены её различные типы и виды. В частности, выделены общая и специальная, актуальная и потенциальная, творческая одарённость, а также - практическая и теоретическая, интеллектуальная, художественно-эстетическая и другие виды одарённости.

Перечисление типов и видов можно продолжить, но для нас важным обстоятельством является то, в литературе отсутствует понятие одарённости профессионала. Анализ показывает, что данное понятие не зафиксировано в ведущих психологических словарях [3], [4], [11]. Отсутствует оно и в энциклопедическом словаре [13]. Учитывая важную роль, которая отводится личности профессионала в структуре развития любого общества, такая концептуальная неопределённость не является конструктивной. Кроме того, такая неопределённость создаёт известные диагностические и методические трудности при ответе на следующие вопросы: 1) что и как надо диагностировать в ходе изучения одарённости профессионала; 2) что, как и когда надо развивать в ходе её развития.

Учитывая данное обстоятельство, в ряде наших работ мы попытались наметить подходы к определению понятия "одарённость профессионала" [7]. Цель настоящей статьи, как следует из её названия, заключается в том чтобы конкретизировать наш подход к определению данного понятия и уточнить основания для классификации типов и видов одарённости профессионала. Для решения данной задачи, прежде всего, обратимся к анализу общепсихологических подходов к определению одарённости, которые представлены в работах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, их учеников и последователей.

В плане структурной организации, С.Л. Рубинштейн сравнивает одарённость с характером человека и определяет её как синтетическое образование, которое соотносится с конкретными условиями деятельности человека. При этом он подчёркивает, что это отношение не является абстрактным: связь между одарённостью и деятельностью реальная, поскольку содержание деятельности определяет специфику формирования одарённости [12].

Б.М. Теплов рассматривает одарённость более конкретно как "качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности" [14, стр.17].

Развивая и конкретизируя представления об одарённости Рубинштейна и Теплова, В.Д. Шадриков определяет одарённость "как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности" [16, С. 131]. Понять одарённость как системное образование, считает В.Д. Шадриков, можно только в том случае, если вскрыть онтологическую природу способностей, которые являются её компонентами. Учитывая сказанное, он определяет способности человека как свойства его функциональных систем, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности [16].

В.Д. Шадриков выделяет три типа способностей человека: способности чувствовать, познавать и желать, которые проявляются как свойства индивида, как свойства субъекта деятельности и как свойства личности. По его мнению, они образуют метасистему одарённости. "В данной метасистеме проявление каждой способности, - пишет Шадриков, - будет обусловлено не только её природным механизмом ..., но и её обусловленностью другими способностями. В деятельности качественная специфика отдельной способности выступает как выражение отдельной грани одарённости, которая в

свою очередь, рассматривается как системное качество" [16, стр. 139].

В плане обоснования подходов к определению одарённости профессионала важное значение имеет соотношение понятий специальной одарённости и специальных способностей, которые обсуждаются в работах С.Л.Рубинштейна [12] и В.Д. Шадрикова [17].

С.Л Рубинштейн соотносит специальную одарённость со специальными видами деятельности, в качестве которых могут выступать конкретные виды профессиональной деятельности либо их группы (отрасли)[12]. Под специальными В.Д. Шадриков понимает в том числе и профессиональные способности, в качестве которых рассматриваются профессионально важные индивидуальные способности субъекта труда, т.е. способности, которые обеспечивают успешность и эффективность выполнения конкретной профессиональной деятельности [17].

Формальный анализ проведённый выше позволяет нам дать предварительное определение **одарённости профессионала. Она рассматривается, прежде всего, как вид специальной одарённости, которая представляет собой систему профессиональных способностей, влияющую на эффективность и качественное своеобразие выполнения конкретной деятельности профессионала.**

Проведенный анализ понятий и предложенное определение свидетельствуют, что одарённость профессионала определяется и зависит от специфики той деятельности, с которой она соотносится, на эффективность которой она оказывает влияние.

Возникает естественный вопрос, а с какой деятельностью профессионала соотносится его одарённость? Можно поставить вопрос по другому. Какие типы и виды деятельности выполняет формирующийся и сформировавшийся профессионал?

Традиционно в качестве ведущей, а порой и единственной формы активности профессионала рассматривается профессиональная деятельность, т.е. деятельность ориентированная на создание конкретных потребительских стоимостей.

С этим трудно не согласится. Не случайна поэтому, что вся система непрерывного профессионального образования человека ориентирована на формирование и реализацию профессиональной деятельности. На это нацелен и сам субъект труда, поскольку конкретная система профессиональной деятельности является ведущим компонентом нормативной и индивидуальной цели его профессионализации.

Но только ли профессиональную деятельность выполняет развивающийся и сформировавшийся профессионал?

Многочисленные исследования указывают на то, что в ходе профессионального становления и реализации человек выполняет широкий набор различных видов деятельности: поиск, выбор и смена профессии, планирование и осуществление карьеры, профессиональную адаптацию, преодоление профессиональных кризисов, профессиональное обучение и переобучение, преодоление профессиональной усталости и деформации и т.д.

Всё эти формы активности профессионала являются несомненно видами деятельности, так как обладают всеми её структурными компонентами и функциональными свойствами. Иначе говоря, они ориентированы на решение конкретной нормативной задачи (цели) , включают компоненты планирования, принятия решения, исполнения и контроля и т.д.

В своём конкретном проявлении они не подпадают ни под одну классификацию деятельностей, которые сложились в отечественной психологии. Как мы помним С.Л. Рубинштейн в рамках генетического подхода выделили игровую, учебную и трудовую деятельность [12]. Б.Г. Ананьев серьёзно покритиковал такой подход к классификации видов деятельности и выделил свою триаду: познание , общение, труд [2]. Другой классик отечественной психологии А.Н. Леонтьев [5] говорит о двух видах деятельности - о труде и общении.

Не трудно заметить, что во всех указанных случаях чётких критериев для выделения видов деятельности не обозначено, хотя это и является ведущим условием адекватной классификации.

В наших предыдущих работах было показано, что в качестве основания для выделения видов деятельности профессионала может выступать содержание нормативных и индивидуальных профессиональных задач [10]. Данный подход полностью соответствует принципам системного и системогенетического подхода, в рамках которых основанием для выделения системы, а деятельность это динамическая система, является её функция, т.е. продуцирование определённого результата [16]. Представление о результате формируется до деятельности в форме цели, а точнее говоря, как отмечает К.А. Абульханова-Славская [1], в форме задачи. В нашем случае в форме профессиональной задачи.

Важное методологическое значение понятия задачи заключается в том, что её содержание, как

подчеркивает К.А. Абульханова-Славская, позволяет развеять одно из самых глубоких заблуждений о том, что цель является изначально данным или заданным психологическим образованием, с которого, собственно, и начинается деятельность. Структура задачи даёт нам возможность понять следующее: во-первых, цель это, не начало деятельности, а её эпицентр; во-вторых, содержание цели не имманентно задано личностью, а определяются, в том числе, её отношением к объективным и субъективным условиям реализации цели [1, стр.193]. При таком подходе система объективных и субъективных факторов, рассматривается, прежде всего, в качестве оснований для выработки адекватной цели (постановки адекватной задачи), а не только лишь как техническое условия её реализации.

И так, основанием для выделения типов деятельности профессионала, с которыми может быть соотнесена его одарённость, является специфика нормативных и индивидуальных профессиональных задач. Причём достаточно четко определяются 2 группы профессиональных задач: задачи профессиональной деятельности и задачи профессионального становления.

Первая группа задач решается в рамках собственно профессиональной деятельности, и поэтому их название полностью соответствует названию профессии или группы родственных профессий: педагогические, юридические, психологические, технические, конструкторские задачи и т.д. Вторая группа задач решается в рамках других видов деятельности профессионала, которые не могут быть сведены к деятельности трудовой или профессиональной в классическом её понимании. Опираясь на работы американских психологов Мирвиса и Халла [18] эти виды деятельности профессионала можно назвать метапрофессиональными.

Исходя из сказанного выше, проведенный анализ позволяет обозначить 2 вида одарённости профессионала: собственно профессиональную одарённость и метапрофессиональную одарённость.

Профессиональную одарённость мы определяем как систему профессиональных способностей, которая влияет на эффективность и качественное своеобразие выполнения конкретных видов профессиональной деятельности, через которые она реализуется. Поэтому основанию выделяется педагогическая, клиническая, музыкальная, спортивная одарённость и другие виды и подвиды специальной одарённости.

Надо признать, что большинство авторов придерживаются именно такого понимания и сводят одарённость профессионала именно к профессиональной одарённости, которая влияет на эффективность выполнения профессиональной деятельности. Хотя ещё раз отмечаем, что развёрнутого определения профессиональной одарённости и одарённости профессионала мы в литературе не обнаружили.

Выделения профессиональной одарённости явно недостаточно для исчерпывающей характеристики одарённости профессионала. С позиций базовых положений системогенетического подхода мы пытаемся преодолеть такое редуцированное толкование одарённости профессионала, поскольку оно исходит из представлений об ограниченном репертуаре его видов деятельности. А тем самым ограничивается и видовой состав одарённости профессионала. Именно поэтому мы вводим понятие метапрофессиональной одарённости.

Метапрофессиональная одарённость может быть определена как система индивидуальных (метапрофессиональных) способностей, влияющая на эффективность и качественное своеобразие выполнения конкретных видов метапрофессиональной деятельности, в ходе реализации которой осуществляется решение нормативных и индивидуальных задач профессионального становления человека.

С этих позиций мы можем говорить о видах одарённости профессионала в области поиска и выбора профессии (оптационная одарённость профессионала), одарённости в области планирования и реализации карьеры (карьерная одарённость или компетентность профессионала), об одарённости в области профессиональной адаптации (адаптируемость профессионала) и профессионального обучения (обучаемость профессионала) и т.д.

И так мы использовали первое традиционное основание для квалификации одарённости профессионала. Это основание - специфика видов деятельности профессионала, которая определяется спецификой профессиональных задач, которые он решает. Опираясь на данное основание мы показали, что одарённость профессионала не может быть сведена лишь профессиональной одарённости, т.е. одарённости к конкретной профессиональной деятельности и дополняется метапрофессиональной одарённостью, т.е. одарённостью в области решения задач профессионального становления личности.

Данные имеющиеся в литературе и результаты наших собственных исследований, свидетельствуют, что профессиональная и метапрофессиональная одарённость являются относительно самостоятельными подструктурами в структуре одарённости профессионала. Более того, они могут вступать в противоречивые отношения между собой, что достаточно хорошо известно из практики: ква-

лифицированный профессионал, обладающий высоким уровнем развития профессиональной одарённости может испытывать серьёзные трудности и проблемы в планировании и реализации своей карьеры, и наоборот. То есть профессиональная и метапрофессиональная одарённость субъекта труда могут быть развиты в разной степени и не коррелировать между собой.

Последующий анализ убеждает нас в том, что наряду с типами и видами могут быть выделены и различные формы деятельности профессионала по основанию специфики состояний, в которых может находиться деятельность. По данному основанию в психологии и в смежных с ней науках традиционно выделяются такие формы деятельности как: функционирование (реализация), оптимизация (саморегуляция) и формирование (развитие).

Деятельность в состоянии функционирования рассматривается как реализация имеющихся у профессионала ресурсов в ходе решения стоящих перед ним задач. Деятельность в состоянии оптимизации (саморегуляции) рассматривается как процесс повышения её эффективности за счёт мобилизации имеющихся у профессионала ресурсов с учетом стоящих перед ним задач. А деятельность в состоянии формирования (развития) рассматривается, во-первых, как исходное или первичное образование психологической системы деятельности, во вторых, как вторичное образование психологической системы деятельности на основе качественной и количественной перестройки существующей системы, с учётом привлечения дополнительных ресурсов профессионала.

Рассмотрим как проявляются эти формы деятельности в процессе решения нормативных профессиональных задач. Наши исследования показывают, что решение любой профессиональной или метапрофессиональной задачи начинается с того, что человек пытается использовать имеющиеся у него ресурсы, свой опыт и возможности, чтобы достичь поставленную цель. Говоря другими словами, он пытается использовать психологическую систему деятельности, которая у него сформировалась ранее, для решения сходных задач. Если этого достаточно, то человек добивается необходимого и желаемого результата, т.е. он решает профессиональную или метапрофессиональную задачу и деятельность прекращается, а человек переходит к решению другой задачи.

Если имеющихся ресурсов не достаточно и реализуемая система деятельности не обеспечивает эффективное решение профессиональных задач, то человек включает механизм оптимизации (саморегуляции). В ходе саморегуляции человек пытается оптимизировать систему деятельности за счёт имеющихся у него на данный момент ресурсов. Если саморегуляция позволяет ему оптимизировать деятельность до необходимого уровня, то он решает стоящую перед ним задачу. Если нет, то он переходит к формированию новой системы деятельности профессионала, средствами профессионального научения и развития.

Формирование обеспечивает переход на качественно иной уровень функционирования, за счёт механизмов профессионального научения и профессионального развития. Если человек добивается необходимого уровня развития своих возможностей, то он решает профессиональную задачу. Если нет, то он вновь включает механизмы регуляции и коррекции, но уже процессов формирования и т.д. И так может продолжаться до тех пор пока задача не будет решена или до отказа от её решения.

Проведённый анализ свидетельствует, что профессиональная и метапрофессиональная деятельность субъекта труда в зависимости от конкретной ситуации может осуществляться либо в форме функционирования, либо в форме саморегуляции, либо в форме первичного и вторичного формирования.

Необходимо отметить, что сформулированные выше положения имеют важное методологическое значение, поскольку позволяют более точно и более корректно сформулировать положение, встречающееся во всех учебниках по психологии утверждение, о том, что в процессе профессиональной деятельности происходит развитие субъекта труда. Хорошо известно, что развитие человека происходит не автоматически, а только тогда, когда он выполняет деятельность развивающего типа. Следовательно развитие субъекта труда в процессе деятельности профессионала происходит только в том случае, когда она начинает реализовываться в форме научения и развития, т.е. когда человек самостоятельно или с помощью сопровождающего включает механизмы формирования, переходит от функционирования к формированию.

Надо признать, что такой переход, в силу различных обстоятельств, не каждому доступен, но если такого "включения" не происходит, то ни о каком развитии в ходе деятельности говорить не приходится. Поэтому обозначенное выше утверждение должно быть переформулировано следующим образом: развитие субъекта труда может происходить в ходе профессиональной деятельности если человек в процессе её выполнения способен перейти от процессов её реализации к процессам формирования, т.е. к деятельности саморазвивающего типа.

Проведённый анализ и выделение типов и форм деятельности профессионала позволяет уточнить понятия профессиональной и метапрофессиональной одарённости.

Профессиональная одарённость (уточнённое определение) - это индивидуально неповторимая система трёх подсистем профессиональных способностей, которая влияет на эффективность и качественное своеобразие освоения, выполнения, оптимизации и развития конкретной профессиональной деятельности. Уровни развития способностей выделенных подсистем не всегда коррелируют между собой. Поэтому можно говорить о трёх видах профессиональной одарённости. Одарённости в области реализации-выполнения профессиональной деятельности, в области её оптимизации-саморегуляции и в области её формирования- освоения, в области её преобразования-развития.

Метапрофессиональная одарённость (уточнённое определение) - это индивидуально неповторимая система трёх подсистем метапрофессиональных способностей, которая влияет на эффективность и качественное своеобразие освоения, выполнения, оптимизации и развития конкретной метапрофессиональной деятельности, т.е. деятельности по решению задач профессионального становления личности

С учётом специфики видов метапрофессиональной деятельности можно выделить следующие виды метапрофессиональной одарённости: в области освоения, реализации и регуляции опациональной деятельности; в области освоения, реализации и регуляции учебно- профессиональной деятельности; одарённость в области освоения, реализации и регуляции деятельности по карьерному развитию; одарённость в области освоения, реализации и регуляции адаптационной деятельности; одарённость в области освоения, реализации и регуляции деятельности по преодолению профессиональных кризисов. и т.д.

При этом каждый вид метапрофессиональной одарённости может быть поделён на три подвида с учетом специфики освоения, реализации и регуляции каждого вида метапрофессиональной деятельности.

Учитывая намеченную дифференциацию типов, видов и форм профессиональной и метапрофессиональной одарённости возникает вопрос - до какого уровня возможна такая дифференциация одарённости? Можно ли говорить об одарённости в области реализации компонентов профессиональной или метапрофессиональной деятельности? Например, об одарённости в области целеполагания, в области планирования профессиональной деятельности и т.д.? Все эти вопросы, как и другие положения нашего доклада носят явно дискуссионный и требуют дальнейшего обсуждения. И это станет целью нашего дальнейшего исследования.

Резюме

1. Опираясь на основные положения системогенетического подхода В.Д. Шадрикова, в статье определено понятие одарённости профессионала. Одарённость профессионала рассматривается как разновидность специальной одарённости, как система профессиональных и метапрофессиональных способностей, которая влияет на эффективность и индивидуальное своеобразие выполнения различных типов, видов и форм профессиональной и метапрофессиональной деятельности профессионала.

2. Проведённый анализ позволил определить и уточнить объем и содержание понятия одарённость профессионала. Было выделено 2 её базовых типа: профессиональная и метапрофессиональная одарённость. Первая влияет на эффективность и индивидуальное своеобразие выполнение профессиональной деятельности, а вторая - на эффективность и индивидуальное своеобразие деятельности по формированию профессионала (метапрофессиональная деятельность). В свою очередь, каждый тип одарённости делится на многообразие видов и подвидов в соответствии со спецификой решаемых профессиональных и метапрофессиональных задач.

3. В статье определены формы одарённости профессионала, основанием для выделения которых послужили специфические состояния, в которых могут находиться различные типы и виды деятельности профессионала. По данному основанию выделены формы одарённости профессионала в области первичного формирования, функционирования, оптимизации и вторичного формирования (преобразования) профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Кроме того формы одарённости профессионала могут дифференцироваться в соответствии со спецификой конкретных видов и подвидов профессиональной и метапрофессиональной деятельности.

4. Проведённый анализ позволил зафиксировать специфическое содержание выделенных типов, видов и форм одарённости профессионала, что существенно повышает точность диагностики одарённости в процессе её развития и эффективность её сопровождения на разных этапах профессио-

нализации. Представленные материалы убеждают нас в том, что в ходе профессионализации развивать нужно не только систему способностей к конкретной профессиональной деятельности, т.е. профессиональную одарённость, но и систему способностей, необходимую для решения нормативных и индивидуальных задач профессионального становления, т.е. метапрофессиональную одарённость.

5. Благодаря дифференциации типов, видов и форм профессиональной и метапрофессиональной одарённости профессионала удалось теоретически обосновать причины возможного несовпадения успешности решения человеком различных профессиональных задач. Например, хорошо известные случаи несовпадения эффективности учебно-профессиональной и успешности профессиональной деятельности, успешности карьерного развития и эффективности профессиональной деятельности и т.д.

6. Предложенный алгоритм психологического анализа одарённости профессионала может быть с успехом использован для анализа и дифференциации психологического содержания таких понятий используемых в психологической теории профессионализации как опыт профессионала (профессиональный и метапрофессиональный), компетентность профессионала (профессиональная и метапрофессиональная), пригодность профессионала к решению профессиональных и метапрофессиональных задач, готовность профессионала к решению профессиональных и метапрофессиональных задач и т.д.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 19-013-00782 Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности.

Библиографический список

1. Абульханова - Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова - Славская.- М.: Наука, 1980.- 246 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев.- М.: Наука, 1977.-380 с.
3. Большой психологический словарь [Текст] — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко.- 2003.-520 с.
4. Краткий психологический словарь [Текст] — Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Под ред. Л.А.Карпенко, А.В.Петровского, М. Г. Ярошевского, 1998.- 340 с.
5. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. [Текст] / А.Н. Леонтьев.-М.: Изд-во МГУ, 1981.- 584 с.
6. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] /Б.Ф. Ломов.- М.: Наука, 1984.- 444 с.
7. Поварёнков, Ю.П. Системогенетический подход к психологической характеристике одарённости профессионала [Текст] / Ю.П. Поварёнков // Ярославский психологический вестник.- 2016.- № 35.- С. 28-32
8. Поваренков, Ю.П. Психологическая характеристика содержания профессионального развития и его видов [Текст] / Ю.П. Поваренков // Ярославский психологический вестник.- 2009.- № 25.- С.61-69
9. Поварёнков, Ю.П. Полициклический подход к исследованию профессионального становления и реализации личности [Текст] / Ю.П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник.- 2015.-№2.- С.166-173.
10. Поварёнков, Ю.П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности. [Текст] / Ю.П. Поварёнков // Ярославский педагогический вестник.- 2016.-№2.- С.166-173.
11. Психологический словарь / под. ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. [Текст] - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн.- М.: ГУПИ , 1946.- 704 с.
13. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд.- М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 1600 с.
14. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов.- М.: , 1961.- 220 с.
15. Шадриков В.Д. Проблемы профессиональных способностей [Текст] / В.Д.Шадриков // Психологический журнал.-Т.3.- №5.- 1982.- С.13-26.
16. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков.- М.: Логос, 2007.-192 с.

17. Шадриков В.Д. Профессиональные способности [Текст] / В.Д.Шадриков.- М.: Университетская книга, 2010.- 320 с.
18. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. - V. 35. – P. 64–75.

УДК 159.9

Прудовиков И.О.
Высочков В.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИНАМИЧЕСКИХ ФРАКТАЛОВ ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛА КРЕАТИВНОГО ЛИДЕРСТВА

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме диагностики и стимуляции потенциала креативного лидерства среди студентов, магистрантов и аспирантов. Необходимость выявления и развития креативных лидеров обуславливается ростом популярности междисциплинарных исследований и необходимостью подготовки университетами специалистов-трансфессионалов. В качестве инструмента диагностики и стимуляции потенциала креативного лидерства предлагается метод динамических фракталов. Для проверки данного инструмента предлагается эмпирическое исследование в русле холистической и транскоммуникативной методологии.

Ключевые слова: лидерство, потенциал креативного лидерства, динамические фракталы, трансфессионализм, транскоммуникативный подход.

В настоящее время наблюдается рост популярности междисциплинарных исследований. Он обусловлен необходимостью выхода на новый уровень решений актуальных научных проблем. Таким образом, перед ВУЗами ставится задача подготовки специалистов - трансфессионалов [5], способных эффективно работать в междисциплинарных исследовательских группах. Под трансфессионалами понимается не просто «дилетант широкого профиля», а новый тип личности будущего, становление которой идет по своему, качественно новому, творческому вектору. Уникальность и специфичность междисциплинарных исследований формирует новый, творческий тип коммуникации, которая в свою очередь требует новый тип творческой личности - креативного лидера [4]. Важными для креативного лидера является способность к гибкости собственной категоризации мышления, то есть выход за рамки классического и “замыленного” взгляда на решаемую им проблему, а также поиск новых решений путем объединения кажущихся ранее несоединимых подходов. Сам феномен креативного лидерства является новым в психологической науке, и в связи с этим нуждается в новых теоретических и эмпирических исследованиях, что подтверждается западными и отечественными авторами [4, 7, 8].

Стоит отметить, что основное развитие креативного лидера происходит в рамках обучения в университете, так как именно там развиваются так называемые soft skills. Однако, на данный момент нет специализированного психологического сопровождения, нацеленного на раскрытие потенциала креативного лидерства.

И если в современной литературе существуют некоторые работы относительно сущности феномена креативного лидерства [4, 7, 8], работ по диагностике креативного лидерства нами не было обнаружено, что является весомой проблемой. Своевременная диагностика креативных лидеров на уровне бакалавриата и создание условий для развития их потенциала позволят университету самостоятельно подготавливать магистрантов и аспирантов, готовых к эффективной работе в междисциплинарных исследовательских группах, что, соответственно, повысит конкурентоспособность университета.

Разработка инструмента диагностики потенциала креативного лидерства сможет решить поставленную выше проблему. Мы предполагаем, что таким инструментом может стать разрабатываемый нами метод динамических фракталов. Ранее нами было показано, что применение метода динамических фракталов способно индуцировать измененные состояния сознания, в том числе креативные состояния сознания [1]. Именно переживая креативные состояния сознания меняется категоризация мышления, становится возможным выход за рамки обыденного и встреча с новым; личность может творить, создавая действительно новые идеи и концепты. Кроме этого, нами было показано, что

разрабатываемый метод ведет к релаксирующему эффекту [2]. Ряд работ [3, 6] показал, что креативность проще реализуется, когда человек испытывает состояние релаксации. Также нами было доказано, что метод может достоверно повышать личностную и групповую креативность, а также приводить к изменениям в степени проявления новых ценностно-смысловых концептов (до воздействия и после) статистически достоверны ($p < 0,005$) [1].

Резюмируя вышесказанное, мы выдвигаем следующую гипотезу: метод динамических фракталов, за счет индукции релаксации, повышения креативности и изменения категоризации мышления и возникновения новых ценностно-смысловых концептов способен стимулировать потенциал креативного лидерства и служить инструментом его диагностики. Специфика обратной связи, полученной от респондентов после воздействия методом динамических фракталов может соотноситься с личностными качествами, необходимыми креативному лидеру.

Для проверки выдвинутой гипотезы нами планируется провести эмпирическое исследование на базе нескольких крупных университетов Сибири с привлечением студентов, магистрантов и аспирантов. Исследование будет проводиться в рамках холодинамической и транскомуникативной методологии. В результате планируется создание и настройка метода динамических фракталов, способного диагностировать и стимулировать потенциал креативного лидерства.

Библиографический список

1. Выскочков В.С. Перспектива использования состояний релаксации для реализации креативного потенциала \ Комплексные исследования человека: Психология : К63 Материалы VII сибирского психологического форума / под ред. О.М. Краснорядцевой. Томск : Томский государственный университет, 2017. Часть 1. Аттракторы и идентичности человека цифровой эпохи. Образование. Воспитание. Творчество. 43—46 с.
2. Кабрин В.И., Выскочков В.С., Прудовиков И.О., Ткаченко А.Ю. Исследование возможностей метода синхронизированной фрактальной и музыкальной динамики для достижения измененных состояний сознания. Вестник Кемеровского государственного университета. 2019;21(2):395-402.
3. Лотто Б. Преломление. Наука видеть иначе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 368 с.
4. Психологические перспективы потенциализации креативного лидерства трансфессионала в университетском образовании (Кабрин В.И., Галажинский Э.В.) // Новые психологические контексты становления личности в меняющемся мире /под. ред. Э.В. Галажинского, В.И. Кабрина. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. С. 11 – 69.
5. Ткачёва Н.А., Фокина А.Б Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования. 2016 № 9 Том 2 С.185 – 186
6. Lichtenfeld S., Elliot A. J., Markus A., Maier M. A., Pekrun R . Fertile Green Facilitates Creative Performance // Personality and Social Psychology Bulletin. 2012. Vol. 38. No 6. P. 784–797.
7. Rickards, Tudor & Moger, Susan. (2002). Creative Leadership Processes in Project Team Development: An Alternative to Tuckman's Stage Model. British Journal of Management. 11. 273 - 283.
8. Sternberg, Robert J. and Kaufman, James C. and Pretz, Jean E., A Propulsion Model of Creative Leadership. Creativity and Innovation Management, Vol. 13, pp. 145-153, September 2004.

УДК 159.9

Рубцова Н.Е.

СПОСОБНОСТИ И ВЫБОР ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Приведены примеры базовых траекторий профессионального развития, построенных на основе авторской психологической классификации профессиональной деятельности, включающей 21 психологический тип. Показано, что на практике целесообразно использовать гибкие вариативные траектории, выстраиваемые на основе базовых, ориентируясь при осуществлении профессионального выбора на свои способности и определение долгосрочных индивидуальных стратегий профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психологические типы деятельности, способности, оптант, траектории развития профессионального выбора, профессиональное развитие.

В современных условиях выбор профессионального пути, наиболее адекватного личностным устремлениям, способностям, индивидуальным особенностям человека, представляет собой сложную задачу, в первую очередь, в психологическом плане. Причиной этого является значительное разнообразие и высокая динамичность современных видов профессиональной деятельности, обусловленные, в том числе, активной цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека и общества, что нашло отражение в ряде важных для психологии позициях [см., например, 1; 2; 4]. Результативность профессионального выбора определяется степенью согласованности психологических возможностей человека с содержанием профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к условиям неопределенности [3; 5].

Как человеку, особенно молодому, выбрать именно свой профессиональный путь, наиболее подходящую область приложения своих способностей, субъектных возможностей и личностных интенций? Каким образом в профессиональном выборе должны гармонично сочетаться разум, воля и способности? Как разобраться в сложном спектре своих профессиональных склонностей, равно как и в открывающихся перспективах профессионального выбора с учетом тенденций цифровой экономики?

Все эти вопросы важны, очевидно, для каждого человека, но, помимо этого, от их успешного решения в значительной степени зависят перспективы развития социума в целом.

Вместе с тем, чтобы осознанно выбирать из множества потенциальных профессиональных путей, кроме опоры на свои способности, надо иметь адекватные представления о современной сфере труда и, в частности, о психологическом содержании различных видов профессиональной деятельности и соответствующих психологических требованиях, предъявляемых ими к человеку. Помимо индивидуального профессионального выбора, подобные знания остро необходимы и в значительно более широком социальном масштабе: при решении задач роста результативности труда, профориентации, профессионального отбора и подбора кадров, профессиональной подготовки, профконсультирования [3].

С учетом структуры способностей оптанта и психологической классификации труда, включающей 21 психологический тип [7], психологическое сопровождение профессионального развития, а также профилактики и преодоления личностных кризисов профессионального становления целесообразно осуществлять, итеративно возвращаясь к методам и приемам аналогичного сопровождения предыдущих этапов, предшествующих этапу профессионализации, в первую очередь таких, как профориентация и профессиональное самоопределение. На основе этого следует периодически совместно с оптантом проводить ревизию намеченной индивидуальной траектории профессионального развития, учитывая его способности и накопленный им разнообразный (как позитивный, так и негативный) профессиональный и личностный опыт, а также возможные изменения в показателях психологического соответствия различным типам профессиональной деятельности.

Необходимость данной рекомендации обусловлена тем, что, как показывает опыт профконсультационной практики, для многих работающих, в том числе, профессионалов высокого уровня, характерна своеобразная стагнация, проявляющаяся в отсутствии интереса ко всем иным видам деятельности, кроме непосредственно выполняемого.

Например, человек может долго работать руководителем «первой линии» и не претендовать на роль руководителя более высокого уровня. Поэтому предложение повышения в должности может вызвать у него сильный стресс.

Встречается и обратная, более сложная для профконсультанта ситуация, когда человек, работая руководителем определенного уровня, уверен, что вполне соответствует данной деятельности, но на самом деле обладает лишь низкой степенью психологического соответствия ей. В этом случае профконсультанту придется сталкиваться со всем спектром психологических защит, с помощью которых оптанта «объективно», с его точки зрения, объясняет низкую результативность и высокую проблемность своей деятельности.

Таким образом, в случаях, когда прямое, линейное профессиональное развитие оптанта по каким-либо причинам затруднено или невозможно, что проявляется в личностном кризисе профессионального становления, целесообразно обратить его внимание на альтернативные варианты траектории профессионального развития, связанные с освоением иных, новых для него типов профессиональной деятельности. А для этого, очевидно, вновь требуется профориентация (точнее – переориентации), и новое, повторное профессиональное самоопределение, которое, вместе с тем, будет осуществляться уже с новых позиций, с учетом как объективных достижений, так и иного опыта.

Заметим также, что эти наши выводы согласуются с результатами, полученными в некоторых других исследованиях [6; 8].

На основании психологической таксономии профессиональной деятельности при ее психологическом сопровождении появляются возможности гибкого управления профессиональным развитием

ем и карьерным ростом. При планировании индивидуальной траектории профессионального развития целесообразно опираться на ряд выявленных в ходе практики профконсультирования типовых траекторий, характерных для различных типов деятельности. Психологическое содержание 21 типа профессиональной деятельности и роль способностей в динамике профессионального развития субъекта подробно описаны в [7]. В качестве примеров рассмотрим некоторые из подобных траекторий.

Траектория «Освоение рабочих профессий типа 2». Первый этап профессионального развития по ней – начальное освоение профессии (профессиональная подготовка). Уже здесь возможны альтернативные варианты: через специально организованное профессиональное обучение и выполнение учебно-профессиональной деятельности (тип 15); через самостоятельное освоение профессии путем выполнения некоторых простейших операций деятельности и накопление соответствующего профессионального опыта (тип 1).

Следующий этап движения по рассматриваемой траектории – профессионализация, к которой оптант переходит лишь после выполнения первого этапа своей учебно-профессиональной деятельности и/или первичной профессионализации, получив необходимую квалификацию, добившись требуемой профессиональной компетентности, развив свои профессиональные качества в функциональную систему, обладающую свойством оперативности. Однако и на этом его динамика переходов между профессиональными типами может не закончиться, т.к. добившись определенного уровня профессионализма, он может, формально оставаясь в рамках рабочей профессии, специальности и должности, по психологическому содержанию своего труда перейти к качественно иным типам.

Здесь также возможны альтернативные варианты, но уже связанные с определенными стадиями профессионализации и роста профессионализма: стадия 1 – профессиональный рост в рамках выполняемой деятельности (тип 2); стадия 2 – выход на уровень профессионального мастерства (тип 3); как известно, данная стадия доступна лишь небольшой части работающих; стадия 3 – реализация большого творческого потенциала (тип 4), доступна только немногим, успешно прошедшим стадию 2.

Возможны и иные, дополнительные варианты профессионального развития, включающие, например, следующие: переход к управленческой деятельности в своей предметной области, причем, в принципе, разномасштабной: руководству группой (тип 19), крупным подразделением (тип 20) или собственным предприятием (тип 21); освоение профессии технолога (с получением соответствующего профессионального образования) и переход к типу 17 (а далее, возможно, к типу 18).

Таким образом, профконсультант может предложить оптанту уже достаточно сложную и содержательную, а не примитивно-линейную картину профессионального развития, параллельно уточняя ведущие интенции оптанта.

Близка к предыдущей типовая траектория *«Освоение рабочих профессий типа 16».* Здесь этап 1 (начальное освоение профессии, профессиональная подготовка) также может осуществляться либо через специально организованное профессиональное обучение (тип 15), либо через постепенное самостоятельное овладение профессией через выполнение простейших операций деятельности и накопление профессионального опыта (тип 15 или тип 16 с временно низкой эффективностью выполнения деятельности). Аналогичны предыдущей траектории и варианты этапа профессионализации: здесь стадия 1 также представляет собой профессиональный рост в рамках данного, выполняемого типа деятельности (т. е. типа 16); стадия 2 характеризует выход на уровень профессионального мастерства (тип 17), а стадий 3 – реализацию имеющегося у оптанта большого творческого потенциала (тип 18). Кроме того, переход к типам 17 и 18 возможен путем получения дополнительного (высшего или среднего специального) профессионального образования, а в случае наличия у оптанта управленческих способностей траектория его профессионального развития может включать переходы к типам 19, 20 и 21.

Траектория «Освоение профессий специалиста информационной сферы (типа 7)». Этап 1 данной траектории может включать либо только профессиональную подготовку уровня, как правило, высшего профессионального образования (в рамках которой, к сожалению, фактически не предусмотрено сколько-нибудь серьезное и полнофункциональное выполнение собственно профессиональной деятельности), либо (что весьма желательно) параллельное постепенное освоение функционального содержания профессиональной деятельности и накопление действительно профессионального (а не учебно-профессионального) опыта через выполнение деятельности типов 5, 6 или 7 (последнего – с временно низкой эффективностью деятельности).

Этап профессионализации включает следующие стадии: профессиональный рост в рамках данного типа деятельности (тип 7 со средней эффективностью деятельности), выход на уровень профессионального мастерства (тип 7 с высокой эффективностью деятельности, либо тип 8); реализация

большого творческого потенциала (тип 8).

Дополнительными вариантами данной траектории развития являются: переход к управленческой деятельности в своей предметной области: руководству группой (тип 12), крупным подразделением (тип 13), самостоятельным предприятием (тип 14) или собственным предприятием (тип 21); переход к педагогической деятельности, возможно, с получением соответствующего дополнительного образования (тип 10 и далее, возможно, тип 11); переход к научно-исследовательской деятельности (тип 8).

Приведенные случаи не исчерпывают, разумеется, всех возможных типовых траекторий профессионального развития. Но мы к этому и не стремились: в профконсультационной работе, осуществляемой с учетом психологической классификации труда, приоритетным должен быть именно идиографический подход. Поэтому типовые траектории следует использовать лишь как опору, начальное основание для анализа способностей и особенной ситуации конкретного опанта, а не пытаться подогнать всех консультируемых под готовую «сетку» типовых траекторий профессионального развития.

Библиографический список

1. Карпов А.В., Леньков С.Л. Профессиональная деятельность информационного характера: новый тип субъект-объектной организации // Ярославский психологический вестник. 2003. № 10. С. 9-16.
2. Леньков С.Л. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Тверской государственный университет. Тверь. 2004. 388 с.
3. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения: интегративно-типологический подход // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7-24.
4. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 162-164.
5. Михайлова Е.Е., Леньков С.Л. Многоуровневая подготовка и формирование информационной культуры личности / В книге: Информатизация процесса обучения и управления ТвГТУ: Тезисы докладов внутривузовской научно-практической конференции. Тверской государственный технический университет. 1997. С. 49-50.
6. Огнев А.С. Инновационные модели обучения технологиям личностного развития в современном образовании: Монография. М. 2017. 106 с.
7. Рубцова Н.Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности / автореферат дис. ... доктора психол. н. Ярославль. 2014. 59 с.
8. Слепко Ю.Н. Психологическая культура будущего специалиста и проблема языка науки / В сборнике: Мир будущего и новая философия образования: Сборник научных трудов. Калининград. 2019. С. 37-45.

УДК 159.9

Рукавишникова Н.Г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная компетентность преподавателя как условие эффективности его деятельности. Подчеркивается актуальность исследования проблемы профессиональной компетентности педагога, как с теоретической, так и с прикладной точки зрения, приводятся взгляды разных авторов на его сущность и структуру. Дан анализ необходимых условий развития профессиональной компетентности преподавателя, отмечается, что важнейшим из них является деятельность субъекта труда по самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность преподавателя, субъект деятельности, профессиональное становление.

В настоящее время особую актуальность получила проблема профессиональной компетентности пре-

подавателя, которая складывается из ряда общих и профессиональных компетенций, состав которых может изменяться в зависимости от социального заказа, специфики образовательного учреждения, деятельности самого педагога и т.д. [1].

Британский психолог Дж. Равен под компетентностью понимает специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня [2].

Группа разработчиков новых образовательных стандартов во главе с академиком В.Д. Шадриковым исходит из определения, согласно которому, «компетентность – это новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [7, с.5]. В рамках традиционного понимания результата образования осознается компетентность Э.Ф. Зеером. По его мнению, компетентность это интегративное качество личности, включающее в себя систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определённого вида профессиональной деятельности [3, с.23].

Профессиональная компетентность объединяет в себе все сферы личности и является основной целью, к овладению которой должен стремиться человек на пути профессионального становления. В.Д. Симоненко определяет профессиональную компетентность как уровень мастерства, достигаемый человеком на пути к профессиональному совершенствованию, который охватывает потребностно-мотивационную, операционно-техническую сферы личности, самосознание и формируется в активной деятельности.

В.А. Сластенин под профессиональной компетентностью преподавателя понимает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [6].

А.Л. Смятских и Т.М. Туркина представляют структуру профессиональной компетентности преподавателя через совокупность компетенций: общепедагогической – владение базовыми инвариантными психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга образовательных задач в различных педагогических системах; это соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям, независимо от специализации преподавателя; специальной – владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями; технологической (деятельностной) – владение профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный способ выполнения профессионально-педагогических действий, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности; коммуникативной – установление правильных взаимоотношений с обучаемыми, которые содействовали бы наиболее эффективному решению задач обучения и воспитания; проявление уважительного, заинтересованного отношения к тем ценностям, которые составляют содержание позиции личности, каким бы оно простым и неинтересным ни показалось; владение приемами профессионального общения с коллегами; рефлексивной – регулятор личностных достижений преподавателя, побудитель профессионального роста, совершенствования педагогического мастерства. Данная компетенция проявляется в способности к самопознанию, самопобуждению, самореализации [5].

Подводя итог рассмотрения психолого-педагогического аспекта понятия профессиональной компетентности преподавателей, отметим следующее:

актуальность проблемы профессиональной компетентности преподавателя в процессе осуществления им педагогической деятельности обусловлена необходимостью включения личности преподавателя в профессиональную деятельность, формирования позиции, отражающей цели, мотивы, удовлетворенность трудом, обеспечение профессиональных гарантий в данной области деятельности;

успешное развитие профессиональной компетентности преподавателя возможно лишь в системе непрерывного образования как нового способа образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей;

развитие профессиональной компетентности преподавателя с точки зрения структуры и содержания представляет собой качественно определенную целостность, которая может быть определена как рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных умений и навыков, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии [4].

Деятельность по самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане предполагает: развитие гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, рефлексивных умений и способностей; развитие ведущих компонентов педагогического мастерства: гуманистиче-

ской направленности, пополнения профессиональных знаний, педагогических способностей, педагогической техники, обогащение духовной культуры; развитие и углубление интереса к педагогической профессии, развитие коммуникативной культуры и педагогического такта; способность организовать себя на основе планирования, самооценки, определения приоритетов; управление своим профессиональным развитием; знание своих функциональных обязанностей, самоанализ, самоконтроль их выполнения; изучение методов эффективной организации собственной деятельности; конструирование и проектирование содержания учебного материала по дисциплине; дидактическое и материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса; изучение и освоение различных педагогических технологий; анализ, освоение, обобщение передового и собственного опыта; освоение новых компьютерных технологий обучения.

Представление результата новой образовательной политики в виде культуры жизненного самоопределения, саморазвития и самореализации личности делают актуальной проблему развития профессиональной компетенции преподавателя. Социальные, экономические и духовные изменения, происходящие в настоящее время в нашем обществе, приводят к необходимости преобразований как в целом в системе образования, так и в профессиональной подготовке. Перед образовательными учреждениями остро встала задача повышения интеллектуального уровня развития преподавателя, улучшения его квалификационной характеристики.

Одной из важнейших функций профессионального образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей человека к непрерывному, опережающему базисное состояние активному превращению знаний в профессиональные умения, к развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды своей жизнедеятельности и творческой адаптации в меняющихся условиях. Именно в этом состоит один из существенных аспектов профессионального образования, который выражает его природу и проявляется через системообразующее свойство опережения.

Это свойство получило название «опережающего профессионального образования» [2], проявляющегося во взаимодействии определенным образом построенного содержания, процесса передачи знаний, направленных на развитие у человека природной предрасположенности к их получению, и его результата в виде умения активно приращивать знания, проявляющееся как формирование инновационного, преобразующего, гуманистически ориентированного интеллекта, реализующегося в деятельности человека, которая носит такой же характер.

Библиографический список

1. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 128 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: В 5 кн. Кн. 1: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М.: Изд-во РАГС. 2000. 211 с.
3. Зеер Э.Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. Док. II науч.-пр. конф. Екатеринбург: Изд-во РГПУ. 2002. Ч. 2. с. 23-25.
4. Малкова И.Ю. Проблема проектирования в компетентностном подходе // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 298. С. 186–190.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Изд-во: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996 г. 234 с.
6. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. 2-е издание. Биробиджан: Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. 321 с.
7. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. //Сибирский учитель. 2007. № 6. С. 5-15.

УДК 159.9; 372.8

Селезнева М.В.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Лингвистическая способность рассматривается в данной работе как способность к языкам, которая обеспечивает возможность овладения иностранными языками. Затронут вопрос о соотношении понятий лингвистической способности и коммуникативной компетенции. В русле концепции развития иноязычных способностей автор исследует эмпирическим путем лингвистические способности курсантов военного вуза, изучает проблему эффективности обучения иностранным языкам в зависимости от индивидуальных психологических особенностей курсантов. Делается попытка развития идеи М.К. Кабардова об оптимальном соответствии методов обучения иностранным языкам индивидуально-психологическим типам обучающихся.

Ключевые слова: лингвистическая способность, иностранный язык, коммуникативно-речевой тип, когнитивно-лингвистический тип, коммуникативная компетенция, эффективность, метод.

Проблема лингвистических способностей обучающихся в военном вузе всегда волновала и командование, и курсантов, и преподавателей, и методистов. В ходе экспериментального исследования мотивации курсантов 1-го курса к изучению иностранных языков (ИЯ) в Рязанском высшем воздушно-десантном командном училище (РВДКУ) в 2016–2017 гг. в группах языкового и неязыкового профиля не было выявлено статистически значимых отличий ($\varphi^*=1,217$), что обостряет проблему выявления и отбора среди абитуриентов лингвистически одаренных кандидатов для последующего их обучения по специальности «Перевод и переводоведение» [7]. Психология способностей и одаренности имеет чрезвычайно актуальное значение не только при профессиональном отборе абитуриентов во время поступления в вуз, но и также на этапе обучения курсантов ИЯ с учетом их индивидуальных психологических различий [1, 2, 4, 10].

В психологии способности к изучению языков относят к специальным способностям. При этом В.Д. Шадриков [9] рассматривает специальные способности как оперативную форму общих способностей: специальные способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности.

Нас в рамках заявленной темы интересует, прежде всего, лингвистическая способность, т.е. способность к языкам, которая обеспечивает возможность овладения ИЯ. В психологии лингвистические способности разделяют на речевые (коммуникативные) и собственно-языковые, которые делятся, в свою очередь, в соответствии с уровнями языка на фонетическую, лексическую, грамматическую составляющие.

Вопрос о наличии или отсутствии лингвистических способностей у человека на современном этапе не имеет однозначного ответа. В связи с чрезвычайной сложностью феномена человеческого языка, этого «незапланированного продукта человеческих действий» [5], механизм усвоения языка психологами и методистами еще до конца не понят. Н.С. Назаренко [3] считает, что «ядро» иноязычных способностей составляют качества психических процессов, к которым относятся: слуховое восприятие, слуховая и зрительная память, речемышление и т.д. Слуховой компонент иноязычных способностей является некомпенсируемым. В свою очередь, Т.К. Решетниковой [6] показано, что ведущим некомпенсируемым компонентом иноязычных способностей является речемыслительная деятельность.

В психологии обучения ИЯ эффективность обучения связывают со следующими факторами:

1) обучаемостью (Б.Г. Ананьев, В.А. Артемов, И.А. Зимняя, Н.С. Лейтес, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская). Исследования В.Н. Дружинина, З.И. Калмыковой и А.К. Марковой свидетельствуют о тесной связи обучаемости ИЯ с иноязычными способностями (в частности, особенностями сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи) и познавательной активностью субъекта;

2) индивидуально-психологическими типами овладения ИЯ (М.К. Кабардов);

3) мотивационным аспектом овладения ИЯ (Н.И. Непомнящая, А.К. Маркова).

На современном этапе в рамках ведущего подхода в вузе, компетентностного, успешность и эффективность обучения принято связывать с понятием компетенции. Формирование коммуникативной компетенции выступает главной целью обучения ИЯ. Коммуникативная компетенция – это усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладения «техникой» общения [1]. Если вопрос встает о соотношении понятий коммуникативной компетенции и лингвистической способности, понятно, что лингвистическая способность выступает предпосылкой для успешного формирования коммуникативной компетенции.

Как показывают исследования М.К. Кабардова и его аспирантов, индивидуально устойчивые характеристики обучающихся, определяющие успешность – неуспешность овладения языком, прояв-

ляются, по крайней мере, в трех измерениях: а) в коммуникативном поведении в ходе обучения; б) в основных характеристиках познавательных процессов (качественные – количественные соотношения результатов деятельности, скоростные параметры протекания мыслительно-речевых процессов, объем восприятия и типы памяти); в) в природных предпосылках способностей (биоэлектрические показатели свойств нервной системы, особенности слухового и зрительного анализаторов, характеристики межполушарной асимметрии мозга). На основании полученных данных М.К. Кабардовым были выделены два основных типа овладения ИЯ – «коммуникативно-речевой» и «когнитивно-лингвистический». Смешанный тип сочетает в себе элементы обоих типов овладения ИЯ [1].

По М.К. Кабардову, иноязычные способности включают в себя коммуникативные и когнитивные компоненты. Для изучения коммуникативных компонентов лингвистических способностей обучающихся в овладении ИЯ нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 126 курсантов 5-го курса РВВДКУ факультета специального назначения. Коммуникативные компоненты языковых способностей вслед за М.К. Кабардовым определялись комплексно: в условиях учебной деятельности (наблюдение) и по самооценке (анкета М.К. Кабардова на выявление типов языковых способностей); эффективность/успешность обучения – по результатам рубежного контроля в пятибалльной системе оценки.

Иноязычно-речевая компетентность оценивалась ведущими профессорами и доцентами во время контроля практических занятий по следующим параметрам: а) способность к коммуникативному взаимодействию; б) лексико-грамматическая правильность речи; в) коммуникативная целесообразность лексико-грамматического оформления речи; г) фонетическое оформление речи (произношение отдельных звуков, интонация, беглость речи) [8]. В оценку общей успешности овладения ИЯ включены характеристики, отражающие уровень владения языком в двух аспектах: язык и речь.

В результате эмпирического исследования 43 курсанта (34,1 %) были отнесены к коммуникативно-речевому типу в овладении ИЯ, 57 курсантов (45,2 %) – к когнитивно-лингвистическому типу, 26 курсантов (20,7 %) – к смешанному, коммуникативно-лингвистическому.

У курсантов когнитивно-лингвистического типа запоминание иноязычной лексики происходит преимущественно произвольным способом, им легче по сравнению с коммуникативно-речевым типом дается грамматический анализ, они более успешны в выполнении лексико-грамматических тестов («знаниевая» парадигма). В коммуникативном взаимодействии им требуется больше времени на обдумывание фразы, они значительно озабочены нормативностью речи, и для них характерна боязнь сделать ошибку, что существенно снижает темп речи. Если сравнивать их с коммуникативно-речевым типом, они менее успешны в аудировании. При формировании фонетических навыков у когнитивно-лингвистического типа менее развита звукоподражательная функция.

Проверка гипотезы о наибольшей эффективности обучения (наивысший балл по результатам рубежного контроля) у когнитивно-лингвистического типа проводилась с помощью дискриминантного анализа в пакете IBM SPSS Statistics 22 и дала следующие результаты: $\lambda=0,958$ и $F=5,397$ при степенях свободы 124, $p=0,022$. Это означает, что выделенные психологические индивидуальные типы действительно статистически значимо отличаются по своим показателям успешности обучения ИЯ. Однако показатель качества проведенного дискриминантного анализа (процент совпадений априорного распределения обучающихся с вероятностным) составляет всего 60 %. Это весьма невысокий результат и, возможно, свидетельствует о несовершенстве оценочных средств.

Определение индивидуальных психологических типов овладения ИЯ имеет важную значимость с позиции выбора методов обучения. При оптимальном соответствии методов обучения ИЯ индивидуально-психологическим типам обучающихся повышается эффективность образовательного процесса. В русле предложенной М.К. Кабардовым [1] триады «учитель – ученик – метод» следует рекомендовать преимущественно использовать в обучении курсантов когнитивно-лингвистического типа традиционные методы, для коммуникативно-речевого типа – методы интенсивного обучения, проблемные методы, игровые.

При формировании фонетических навыков речи для коммуникативно-речевого типа рекомендуется преимущественно использовать акустический подход, в то время как для когнитивно-лингвистического типа – артикуляторный, а для коммуникативно-лингвистического типа – дифференцированный подход.

Библиографический список

1. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.

2. Ливер Б. Лу. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 191 с.
3. Назаренко Н.С. Психологические детерминанты эффективности овладения иностранным языком в вузе: дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 177 с.
4. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.-метод. пособие. М.: ФЛИНТА, Наука, 2015. 304 с.
5. Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. С. 159.
6. Решетникова Т.К. Зависимость успешности овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности субъекта обучения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1981. 197 с.
7. Селезнева М.В. Мотивация изучения иностранных языков в военном вузе // Материалы междунауч. конф. «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе». 13–14 дек. 2018 г. / Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова; РПО. М.: Изд-во Московского университета, 2018. С. 286-288.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 238 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
10. Щербакова М.В. Организация процесса усвоения иностранного языка на основе изучения индивидуально-личностных особенностей студентов // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2005. № 1. С. 98-105.

УДК 159.9

Сизова Л.А.
Рютина О.В.
Вильчес-Ногерол В.В.

СТИЛИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК РЕСУРСЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Возрождение интереса к тематике стилей делового общения обусловлено изменившимися условиями в профессиональной сфере, а именно роли субъекта деятельности. Цель настоящего исследования провести сравнительный анализ стилей делового общения сотрудников колонии-поселения (32 чел.), медсестёр (112 чел.) и менеджеров (85 чел.), что даёт возможность сопоставить особенности стилей респондентов разных профессий и условий труда. По результатам факторного анализа, в трёх выборках выявлено по шесть стилей.

Ключевые слова: стили делового общения, среда, профессиональная деятельность, субъект, ресурсы, взаимодействие, представители социономических профессий.

Введение. Актуальность тематики настоящей работы, раскрывающей понятие стилей делового общения (далее СДО), соразмерна значимым на сегодняшний день потребностям в области профессиональной деятельности: подбор персонала происходит не с позиции специальности, а с точки зрения способности решения конкретных задач; ориентация не на отдельного субъекта, а на совместную профессиональную деятельность с учетом средового фактора; оценка и реализация не отдельных качеств индивида, а комплексная актуализация ресурсов и др. [4].

Очевидно, что для самореализации в современных условиях, преодоления стрессовых ситуаций на работе, а также гармоничного завершения карьеры в будущем нужны определенные личностные качества, актуализировать которые можно, в частности, с использованием конструктивных СДО [1, 2, 3, 5].

Беря за основу исследования концепцию В.А. Толочка «Стили делового общения», отметим, что принципиально новым и главным в упомянутой концепции является анализ стиля не с позиции одного субъекта, а с позиции взаимодействия субъектов в определенной среде, что позволяет анализировать стили как сложные, вариативные и индивидуальные психологические системы. Выбор респондентов обусловлен спецификой профессий: работа с людьми требует больших психологических затрат и часто приводит к профессиональным деструкциям.

Организация исследования. Цель исследования: сравнительный анализ стилей делового обще-

ния сотрудников колонии-поселения (далее сотрудники КП), медсестёр и менеджеров. Предмет – стили делового общения представителей социономических профессий. Гипотеза: стили репертуар в разных группах будет различаться, следовательно, детерминирован средовым фактором. Метод исследования: опросник «Стили делового общения» (СДО) В.А. Толочка. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале выраженность разных компонентов СДО (от 0 до 4 баллов). Исследование проводилось на трёх выборках: сотрудники ФКУ колонии-поселения №2 г. Зеленограда – 32 чел. (далее сотрудники ИУ), медицинские сестры ГБУЗ «Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница №1 им. проф. С.В. Очаповского» – 112 чел., менеджеры по продажам компании «Пронто Медиа Холдинг» – 85 чел.

Результаты и обсуждение результатов. Кратко представим результаты факторного анализа. В группе сотрудников ИУ выделилось шесть факторов:

«Рациональный, прагматичный, открытый» стиль не поддерживается социально-демографическими характеристиками. Для такого поведения характерны активность, открытость к коммуникации и контакту, ориентация на партнера, возможность адаптироваться в конкретных обстоятельствах, четкая позиция и определенная линия действий, системность в постановки целей и задач, способность оценки перспектив и прогнозирования.

«Системность, ориентация на взаимодействие». Для такого стиля характерны: склонность к четкой аргументации, заблаговременное планирование и распределение времени, требовательность к партнеру, дальнейшее поощрение; как и в предыдущем стиле, имеет место эмоциональная ограниченность.

«Несистемное взаимодействие, формализация деятельности» не обременено никакими стратегиями, позволяющими сделать взаимодействие с окружающими эффективным. Несмотря на наличие аргументированной позиции и системности в организации времени, такие сотрудники иногда импульсивны, поведение в отношении партнера хаотично, обеднено эмоционально и технически.

Стиль, который обозначим как «Жесткость, эмпатия, саморазвитие», охарактеризуем как силовую, дистантную модель; взаимодействию придается формальный характер, хотя общение носит, в том числе эмоциональный характер; помимо получения необходимой информации, коммуникация осуществляется для собственного развития и роста.

«Избегание взаимодействий, пассивность» характеризуется пассивностью, закрытостью, уход от решения рабочих вопросов; желанием реализовывать управленческие функции, но без учета интересов партнера, принятия компромиссных решений, помощи и содействия.

Согласно факторным нагрузкам «Обедненному стилю» характерно: работа с письменными источниками информации и документацией, постановка четких задач. Как и в предыдущем случае, данный стиль не способствует эффективному взаимодействию, стратегически обеднен, функции общения редуцированы.

В выборке *медицинских сестер* выделилось также шесть факторов:

Взаимодействие в данном случае носит формальный характер, хотя и ориентировано на партнера; помимо этого характерны активность, расположенность к общению, умение видеть и оценивать перспективы, следовательно, обозначим такой стиль как «Рациональность, независимость, открытость».

Модель «соперничество, аргументация, активность» демонстрирует активный тип поведения, хотя такая активность, скорее всего, сфокусирована, в первую очередь, на собственных интересах; взаимодействие не лимитировано временем; включенность в процесс; наличие собственного плана действий; проявление разных стратегий происходит ситуативно.

В случае «Уклонения, демонстраций силы, импульсивности» складывается агрессивно-импульсивный тип поведения, стили репертуар беден для формирования конструктивных взаимодействий; имеет место уклонение от решения проблемы и перекладывание обязанностей на других, хотя иногда не без поощрения партнера; избегание использования стратегий сотрудничества и содействия.

Четвертый стиль представляет собой достаточно пассивный тип, хотя в отличие от предыдущего стиля, без агрессивных проявлений; отсутствие регламента деятельности; демократичность; готовность сотрудничать. Обозначим данный стиль как «пассивность, демократичность, сотрудничество».

Данная тактика демонстрирует отстраненный тип поведения, способность адаптироваться в конкретной ситуации, следование формальным критериям, четкое распределение временных ресурсов. Желание сотрудничать сочетается с уклонением от решения проблемы и соблюдением дистанции с партнером, что характеризует такой стиль как индивидуалистический. Таким образом, можно

обозначить его, как «дистантность, формализация деятельности».

В данном случае выражена тенденция к минимизации коммуникации с партнёром и эмоциональных проявлений, иногда актуально использование силовых методов. В целом, такой стиль демонстрирует не самый удачный управленческий метод, без ориентации на партнера, ограниченный временем и дистанцией, хотя не без уверенности в собственных решениях. Назовем такой стиль «минимизация взаимодействий, твердость».

В выборке *менеджеров коммерческой компании* выделилось шесть факторов и соответствующих им стилей:

«Формализация взаимодействий, минимизация сотрудничества, поощрение активности партнера». Часто взаимодействие осуществляется при высоком темпе. Активность партнера при этом поощряется, партнер располагает временем для решения вопроса. Формулировка четких целей, а также использование телефона и постановка четких задач. Таким образом, имеет место следование неким формальным действиям для выстраивания взаимодействия, однако очевидно получение выгоды в первую очередь для себя, отсутствие стратегий для продуктивного сотрудничества, а поощрение партнера происходит скорее по умолчанию.

«Мягкость и уклончивость, дистанцирование от партнера». Для данного стиля не характерны: демонстрация силы, дальняя психологическая дистанция, привлечение других к решению вопроса. Таким образом, показан достаточно пассивный, но не агрессивный тип поведения, скудный в отношении стратегий коммуникации, эмоциональной составляющей, ориентации на партнера.

«Твердость и дистанцирование, упорство, силовое противостояние» – сотрудники, использующие такой стиль, демонстрируют твердость, отводят для коммуникации максимальное время, в качестве ведущей стратегии выступает приспособительная, часто работают с телефоном. Имеет место использование разных стратегий взаимодействия (соперничество, содействие), а также включение силовых методов, привлечение других, но без дальнейшего поощрения. Данный стиль можно обозначить как сугубо индивидуалистический, взаимодействие формализовано и происходит эпизодически.

«Высокая активность и непоследовательность, негибкость, невидение перспективы взаимодействий». Данный стиль представляет собой несистемный набор компонентов, которые не могут обеспечить полноценное продуктивное взаимодействие, эмоционально и технически обедненный стиль.

«Либеральный стиль» предполагает организацию времени, работу с документацией, постановка четких задач. Подобное поведение хаотично, без выраженных стратегий и функций, способствующих конструктивному взаимодействию.

«Жесткость, дистанцирование, ориентация на компромиссные решения» – данный стиль представляет собой синтез компромиссной стратегии и жесткости в виде угроз. Эмоциональная составляющая в общении играет значимую роль. Также доминирует стремление к изменению поведения других людей.

Для получения комплексных результатов исследования сопоставим полученные стили с особенностями деятельности респондентов. Сотрудники ИУ работают в особых условиях, сопряженных с высоким риском и общением с заключёнными, отсюда достаточно ограниченный круг взаимодействий, закрытая территория, деятельность жёстко регламентирована законодательством. Таким образом, это приводит, с одной стороны, к рациональному и прагматическому подходу в работе, с другой стороны, к закрытости и формализации деятельности.

Медсёстры также трудятся в государственном учреждении, где в их обязанности входят непосредственный уход за больным, проведение различных манипуляций, иногда выполнение административных функций. Очевидно, что для качественного выполнения своих функций медсестрам требуется высокий уровень коммуникации, эмпатии, открытости к контакту.

Менеджеры по продажам, основной обязанностью которых является размещение рекламы на сайтах, работают в условиях ненормированного рабочего графика и призывов начальства к увеличению продаж; живое взаимодействие между сотрудниками сведено к минимуму, коммуникация происходит, в основном, виртуально, что провоцирует отстраненную модель поведения, нацеленную на индивидуальные результаты, а не на конструктивное взаимодействие с партнёром.

Заключение. Выявленные различия в стилях в каждой группе можно интерпретировать с точки зрения нахождения респондентов в разной организационной среде: карьера в государственном учреждении предполагает выбор профессии на длительное время; в частную компанию люди зачастую приходят работать временно. Отсюда следует, что желание выстраивать эффективные отношения с коллегами, реализовывать свой потенциал в профессиональной сфере, демонстрировать особое отношение к деятельности, сильно разнятся в зависимости от средовых особенностей, что подтвер-

ждает заявленную гипотезу.

Исследование поддержано грантом РФФИ № 19-013-00550: «Стили делового общения: пространство и стратегии взаимодействия, ресурсы успешности субъектов».

Библиографический список

1. Белик В.В., Панов А.Ю., Толочек В.А. Стили делового общения в контексте социальной микро- и мезосреды // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2017. № 1. С. 74 – 83.
2. Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20-21 октября 2016 г.) / Отв. ред. М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 163-169.
3. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков; Ярославль: Канцлер, 2008. 200 с.
4. Толочек В.А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. №1. С. 195-213.
5. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека [Текст] / В.Д. Шадриков М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2013. 464 с.

УДК 159.9

Сладкова О.Б.

ВЕКТОРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ»)

Аннотация. Описывается экспертиза учебной программы бакалавриата «Профессиональное образование (по отраслям)», проведенная с помощью векторной методики. Характеризуется данная методика. Приводятся экспериментальные данные оценки учебной программы «Профессиональное образование» студентами с 1 по 4 курс, обучающимися по этой программе. Анализируются результаты оценки программы различными группами студентов.

Ключевые слова: экспертиза образовательной среды, векторная методика, качество обучения, параметры оценки образовательной среды, приоритетные характеристики образовательной среды: догматическая, карьерная, безмятежная, творческая.

Одним из самых важных вопросов в теории и практике педагогики в настоящее время является анализ образовательной среды. Этими проблемами в наиболее полном и законченном виде с конца прошлого века занимались в Центре комплексного развития личности РАО исследовательские группы под руководством В.И. Панова [1]. Сложилось различные подходы к оценке содержания и организации образовательного пространства. Основываясь на опыте ведущих отечественных педагогов, В.А. Ясвин [5] разработал методику экспертных оценок образовательных программ, обладающую высокой степенью наглядности и многоаспектностью характеристик, позволяющую оценить образовательное пространство с разных точек зрения. Этой методикой воспользовалась исследовательская группа на кафедре педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета - МСХА имени К.А. Тимирязева (РГАУ-МСХА) для экспертизы образовательной программы по направлению «Профессиональное образование (по отраслям)».

Суть методики заключается в том, что учащемуся предлагается оценить образовательную программу в системе координат, состоящей из двух осей: Свобода – Зависимость; Активность – Пассивность.

Названия осей обозначает соответствующие качества личности учащихся, проявлению и формированию которых способствует образовательная среда. При этом «активность» понимается как инициативность, борьба личности за свои интересы, а «пассивность» - обратная характеристика, т.е.

отсутствие этих свойств. «Свобода» трактуется как независимость суждений и поступков, показатель индивидуальности личности, а «зависимость» - это приспособленчество, рефлексорность поведения, подчинение внешнему контролю.

Опрос участников эксперимента позволяет провести экспертизу образовательной среды выявить в ней приоритетные характеристики, учитывая, что: - догматическая образовательная среда – способствует пассивности и зависимость учащихся; - карьерная образовательная среда – способствует активности учащихся; - безмятежная образовательная среда – способствует свободному развитию, но обуславливающая пассивность учащихся; - творческая образовательная среда – способствует свободному развитию активного учащихся.

Эксперимент проводился на базе гуманитарно-педагогического факультета РГАУ-МСХА по направлению «Профессиональное обучение (Экономика и управление)». Охвачены были все студенты с первого по четвертый курс, обучающиеся по данному направлению. Цель эксперимента заключалась в выявлении взглядов студентов на предложенную им учебную программу.

Согласно авторской методике студентам задавалось по три вопроса, характеризующих их отношение к учебной программе, которую они осваивают, по критериям, определяющим их мнение в отношении того, насколько программа удовлетворяет свободному развитию личности и насколько дает возможность активному развитию обучаемых.

Вопросы, определяющие свободное развитие личности, звучали следующим образом: Чьи интересы и цели ставятся на первое место в сфере образования? (Личность/образования); Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?(преподаватель-студент); Какая форма воспитания преимущественно осуществляется? (индивидуальная/коллективная).

Вопросы, определяющие возможность активного развития, были такими: Есть ли наказания? (Да/Нет). Стимулируется ли активность?(Да/Нет). Находят ли положительные отклики творческие проявления? (Да/Нет).

Ответ на каждый вопрос оценивался в один балл и отмечался на соответствующей шкале (векторной оси) одним пунктом. Таким образом, отношение студентов получало пространственное выражение в различных векторах в квадрантах: «Карьера», «Творчество», «Догматизм», «Безмятежность». Теоретически можно было построить 12 подобных векторов: по три в каждом квадранте. Направленность векторов обозначала приоритеты, которые респондент выделяет, оценивая данную программу как нацеленную на карьеру, творчество, догматизм или безмятежность.

Каждый ответ интерпретировался исследовательской группой в соответствии с дополнительными вопросами, которые задавались всем испытуемым. Они носили диагностический характер и были нацелены на то, чтобы выяснить: **кого обучают** по данной программе? т.е. возраст студента (на каком курсе учится), мотивы его обучения именно в этом вузе по данному направлению, успеваемость, отношение к дисциплине и т.д.; **зачем обучается студент?** т.е., как осознает студент цели и задачи обучения, собирается ли работать по данной специальности; **чему обучаются студенты?** т.е., насколько удовлетворяет студента содержание учебных планов; **как обучаются?** т.е., какие педагогические методики, технологии и технические средства используются в педагогическом процессе; **кто обучает?** т.е., какие профессионально-личностные характеристики педагогов ценят студенты, имеются ли у педагогов знания по психологии, разработаны ли ими авторские курсы, каков научный статус педагогического состава и т.д.

Анализ экспериментальных данных позволил установить некоторые общие представления о реализуемой образовательной программе.

Большинство студентов оценивают данную образовательную программу, как направленную на достижение карьерных целей. Причем приоритет выделения этого качества увеличивается с возрастом студентов и достигает максимума на 4 курсе, где ориентированной на карьеру программу считают 75% опрошенных. Эта оценка коррелирует с желанием студентов работать по специальности: 60% высказались за эту перспективу.

Квадрант «Творчество» наибольшую популярность показал на 1 курсе. Эта характеристика совпадает с тем, что большинство студентов 1 курса считают себя активными, способными выражать инициативность и бороться за личные интересы. На 4 курсе только 30% студентов оценивают данную программу как творческую. 8% всех опрошенных относят образовательную программу к квадранту «Безмятежность». Эти студенты в большинстве пассивны, не соблюдают дисциплину и мало интересуются университетской жизнью. Наименьшее количество студентов (3%) оценивает данную образовательную программу как догматическую, притом эти опрошиваемые имеют стабильную посещаемость, высокую успеваемость и проявляют интерес к профессии.

В целом представляется, что подобное исследование полезно как для профессорско-преподавательского состава, так и для студентов. Экспертиза образовательной среды позволяет экспериментально установить различные параметры, по которым можно прогнозировать, моделировать, изменять образовательные программы, чтобы улучшать их качества: организацию учебного процесса,

стиль взаимодействия педагогов и учащихся и другие характеристики. С другой стороны, студентам полезно участвовать в подобных исследованиях, чтобы учиться анализировать образовательную деятельность и более осмысленно относиться к процессу профессиональной ориентации.

Работа выполнена по гранту РФФИ № 18-013-01184 «Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза»

Библиографический список

1. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
2. Панюкова Ю.Г. Психосемантический анализ пространственных и темпоральных характеристик разных видов информационной среды // Вестник Удмуртского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. -2017. -Т.27. - №3. -С. 339-347.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.,1999. – Кн.1. – Часть 2. Процесс обучения. – Тема 8. Диагностика обучения. – С. 543-571.
4. Сладкова О.Б., Лопатина Н.В. Измерение объектов цифрового культурного пространства в аналитике социокультурной сферы //Научно-техническая информация. Сер.1. - 2016. -№ 7. - С.1-5.
5. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М., 2000.

УДК 377.6

Смирнова Л.А.
Дубровченко Т.Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ РЫБИНСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье описаны этапы организации и функционирования модели психолого-психологического сопровождения студентов педагогического отделения колледжа.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, педагогический консилиум, развитие педагогических способностей.

Способности человека проявляются в различных его сферах деятельности, задача образовательной организации - создание специальных условий для их раскрытия и развития у каждого обучающегося. Педагогические способности обнаруживаются и формируются в процессе профессионального становления студентов. Идеи психологического и психолого-педагогического сопровождения профессионального становления изложены в работах Э.Ф. Зеера. Он определяет психолого-педагогическое сопровождение как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Одна из главных задач сопровождения профессионального становления — не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни [1].

В литературе описаны подходы и модели организации психолого-педагогического сопровождения студентов (Е.Ю. Акимова, Г.В. Безюлёва, Л.В. Зудилова, Л.Г. Чернышова и др.). О. В. Усова отмечает, что слабо изученными остаются вопросы обратной связи со стороны студентов об их отношении к профессиональной подготовке и процессу формирования профессионального сознания при обучении [3]. О.А. Карabanова считает, что разработка программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов является одним из основных направлений в условиях инновационного образования [2]. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов является актуальным направлением деятельности колледжа.

В Рыбинском профессионально-педагогическом колледже разработана и реализуется модель психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов. Психолого-педагогическое

сопровождение выступает как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Несмотря на то, что пока еще нельзя сказать, что при организации психолого-педагогического сопровождения студентов четко обозначены направления, средства формирования способностей студентов, однако данная деятельность хорошо «впишется» в общую модель психолого-педагогического сопровождения.

Одним из этапов функционирования данной модели является психолого-педагогический консилиум (ППК), который был создан в колледже с целью обеспечения психолого-педагогического сопровождения студентов в соответствии с их образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями. Его задачами являются: своевременная диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентации; помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии, выделение «звездочек», т.е. тех студентов, чьи способности уже проявились.

На подготовительном этапе к ППК педагог – психолог проводит диагностику, обрабатывает данные по отдельным студентам и информацию по группе (курсу) в целом. Проводится диагностика развития личностных особенностей и познавательных процессов студентов на разных этапах обучения; исследование проблем адаптации студентов нового набора; социометрическое изучение учебных групп; изучение социально – психологического климата в учебной группе. Руководители учебных групп готовят информацию о взаимоотношениях в группе, отдельных студентах, их личностных особенностях, условиях быта и семейного воспитания. Преподаватели-предметники проводят диагностические контрольные работы и их анализ, межсессионную или предварительную аттестацию студентов, систематизируют собственные наблюдения. Заместитель директора по учебной работе готовит информацию об уровне обученности студентов на основе анализа аттестатов и сводных ведомостей межсессионной (предварительной) аттестации.

Порядок работы ППК – информационный обмен между участниками консилиума. Организована работа по психолого-педагогическому сопровождению как отдельных студентов (со слабой базовой подготовкой; имеющих академические задолженности; пропускающих учебные занятия без уважительных причин; имеющих проблемы в адаптации, социально-личностные проблемы), так и отдельных учебных групп, в ходе которой преподаватели готовят дифференцированные задания для студентов с учетом уровня их подготовленности, осуществляют подбор индивидуальных заданий; еженедельно по расписанию проводят групповые и индивидуальные консультации, индивидуальную работу со студентами, ведут таблицы учета знаний и ликвидации пробелов; используют частичное снижение нормативов образовательной программы на начальном этапе обучения; организуют сжатое интенсивное повторение того, что было изучено в школе; создают хороший психологический климат и т.д.

Большинство педагогов отмечает, что принимают участие в психолого-педагогических консилиумах с целью понимания индивидуальных особенностей отдельных студентов, считают, что участие в работе важно для своевременного выявления причин неблагополучия в обучении отдельных студентов или группы, т.е. выделение «группы риска», а также для профилактики физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов студентов при обучении в колледже.

Педагог-психолог включается в работу по предоставлению возможности для раскрытия и проявления способностей по различным направлениям и на разных курсах. Одним из приоритетных видов деятельности педагога-психолога является проведение развивающей работы. Классные часы педагога-психолога – традиционный вид деятельности в этом направлении. Однако потребовалось доработать и содержание классных часов, и их организацию. Проведено уточнение содержания примеров, ситуаций, обсуждающихся на классных часах в соответствии со специальностями студентов, выделение типичных. Мы использовали примеры, подобранные нами самостоятельно, а также приведенные студентами на классных часах психолога и при проведении опросов.

Работа по адаптации – системна, в ней принимают участие все педагоги колледжа, работающие со студентами нового набора. Педагог-психолог начинает работать со студентами с первого курса, с периода адаптации. По итогам диагностики и серии классных часов психолога проводятся индивидуальные и групповые консультации как для студентов, так и для руководителей учебных групп, как индивидуальные, так и групповые. Также проводится исследование по контролю адаптации: изучение успешности адаптации студентов нового набора с целью выявления проблем адаптации и их возможных причин. Анкета включает следующие блоки: мотивация поступления в колледж, организационные аспекты (к новым условиям обучения, длительности урока, питанию и т.д.), социальная адаптация (общение с однокурсниками, студентами других групп, педагогами), профессиональная

адаптация - к новому статусу – студент. В проведении анкетирования принимают участие студенты студенческой психологической службы.

Для студентов остальных курсов спланированы и проводятся серии классных часов педагога-психолога: Я и моя группа, Поговорим о нашей группе; Я и моя профессия (развитие профессионального самосознания студентов), Педагогическое общение, В защиту жизни (психологические особенности в семейной жизни); Способы саморегуляции в стрессовых ситуациях.

При проведении часов психолога используются различные процедуры: диагностические (самодиагностика, обсуждение, составление планов по саморазвитию), игровые (игры на сплочение группы, на взаимодействие), ролевые игры (проигрывание ситуаций из различных эго-состояний, проигрывание ситуаций педагогической деятельности), дискуссии (дискуссия в ролях друг друга, мой портрет глазами группы (И.В. Вачков), обсуждение актуальных спорных вопросов) и т.д.

Для оценки эффективности проведенных мероприятий используется как повторная диагностика, так и рефлексия (аплодисменты, благодарность соседу справа, подарок соседу слева, письменный и устный анализ упражнения или мероприятия в целом, ответы на вопросы и т.п.).

Отдельно выделим работу по созданию и курированию Студенческой психологической службы (СПС), которая работает в колледже в составе студенческого самоуправления. Предполагалось, что в неё будут входить по одному представителю от каждой группы, однако в отдельных группах работают по несколько человек, а в некоторых таких людей не нашлось. Целями СПС являются: участие в создании благоприятного социально-психологического климата в учебной группе, участие в формировании у обучающихся способности к самопознанию, саморегуляции, самовоспитанию, саморазвитию. В настоящее время студенты разрабатывают собственные мероприятия, пытаются по-новому взглянуть на традиционные. Одним из мероприятий стало участие в подготовке и проведении «Недели психологии» в колледже. Она проходит раз в год, в ноябре под различными названиями «Психология в моей жизни», «Психология в жизни педагога», «Психология в жизни студента». Определяется цель и девиз недели, девизы каждого дня. В рамках этого мероприятия подобраны или разработаны студентами игры, которые организуются на переменах, опросы, оформлены газеты психологической направленности, проводятся конкурсы и викторины. Ход Недели отражается в настенном календаре, который ведется в каждом из корпусов колледжа.

Неотъемлемыми компонентами психолого-педагогического сопровождения на всех его этапах являются социально-психологический тренинг - метод воздействия, основанный на активных методах групповой работы (решение вопросов развития личности, формирование коммуникативных навыков и др.) и создание ситуации успеха - проживание субъектом своих личностных достижений. Назначение ситуации успеха в инициировании физических и духовных сил личности, в максимальном развитии ее способностей.

Организовывая психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития студентов, важно понимать, на развитие каких именно педагогических способностей направлено каждое из проводимых мероприятий. Это и является следующим этапом работы в данном направлении.

Библиографический список

1. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
2. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.
3. Усова О.В. Профессиональное сознание будущих менеджеров: значимые факторы формирования // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы II международной интернет-конференции, январь – май 2007 г./отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. - 269 с.- с. 241-250.

УДК 159.98; 656.2-051

Соболева Т.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТЕПЕНИ СЛОЖНОСТИ ТРЕБОВАНИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. С позиции системогенетической методологии эмпирически доказывается, что низкая, средняя и высокая степень сложности требований деятельности способствуют формированию различной структуры профессиональной одарённости и меры её интеграции.

Ключевые слова: профессиональная одарённость, способности, степень сложности требования деятельности.

В современной отечественной и зарубежной психологии сложилось многозначное понимание одарённости, практически отсутствует определение её сущности, которое способствовало бы онтологизации, что свидетельствует о сложности самого предмета исследования, а также о методологически различных позициях авторов в понимании этого системного образования.

В психологии нет конкретного материала о том, как в профессиональной деятельности формируется одарённость. Понятие одарённости не используется для решения задач профессиональной обучения, отбора, аттестации, повышения квалификации.

В соответствии с методологией системогенетического подхода, разрабатываемой В.Д. Шадриковым, формирование профессиональной одарённости рассматривается как процесс интеграции способностей под влиянием конкретных требований деятельности. Данный подход является основополагающим в нашей работе.

Проведённые экспериментальные исследования Р.В. Шрейдер под руководством учёного, свидетельствуют о том, что на этапах профессионализации: от 1 до 3 лет, от 4 до 10 лет, свыше 10 лет способности имеют гетерохронный характер развития, различный компонентный состав и индивидуальную меру интеграции в системе профессионально важных качеств. Успешность деятельности определяется системно взаимодействующей совокупностью способностей [2, с. 214 – 222].

С позиции системогенетической теории одарённость имеет двоякую детерминацию: природную и личностно-деятельностную. Природная детерминация одарённости заключается в сущности составляющих её способностей. Способности определяются как свойства функциональных систем, реализующих познавательные и психомоторные функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [3]. Интеграция природных способностей составляет природную одарённость в той индивидуальной мере, в которой она определяется функциональными физиологическими системами, свойством которых являются способности. На основе природной одарённости развивается одарённость субъекта деятельности, т.е. благоприобретённая, посредством развития интеллектуальных операций и мотивационных качеств индивида. Профессиональная одарённость развивается в процессе освоения и реализации профессиональной деятельности. Профессиональные способности, составляющие одарённость, приобретают качества оперативности, т.е. тонко, гибко приспособляются к условиям и требованиям деятельности [2; 3].

Профессиональная одарённость имеет индивидуальную меру выраженности, которая определяется как способностями с их мерой выраженности, входящими в одарённость, так и взаимодействием способностей, их связями [2; 3].

С позиции системогенетического подхода одними из основных детерминант интеграции способностей в одарённость выступают требования деятельности. Основная цель нашей работы исследовать качественные изменения одарённости в зависимости от различной степени сложности требований деятельности. В связи с чем мы поставили задачу разработать требования различной степени сложности.

Работы В.Д. Шадрикова и А.В. Карпова свидетельствуют, что градацию требований деятельности можно определить через соотношение в системе субъекта нормативного и индивидуального способа деятельности. Учёными установлено, что субъект в зависимости от степени неопределённости условий и требований деятельности может реализовать строго нормативный способ, либо его переструктурировать, либо создать новый способ деятельности [1; 2].

Нами выявлены три степени сложности требований деятельности и соответствующий каждой степени результат функционирования профессиональной одарённости.

Низкая степень сложности требований деятельности заключается в нормативном функционировании техники и рабочей среды, при котором у субъекта знания алгоритмов действия согласуются с требованиями, когда у него имеется чёткое представление о нормативных способах действия, прописанных в инструкциях, но необходим учёт изменяющихся условий. Задача деятельности для субъекта состоит в поддержании и сохранении нормативных требований и условий функционирования техники и рабочей среды. Субъект реализует репродуктивную активность в рамках нормативности. Результатом функционирования профессиональной одарённости будет выступать воспроизведение субъектом готового алгоритма в соответствии с инструкцией.

Средняя степень сложности требований деятельности заключается в сочетании нормативного и ненормативного функционирования техники и рабочей среды, при котором у субъекта знания алгоритмов действия не согласуются с требованиями, но у него имеются в распоряжении отдельные алгоритмы, комбинация из которых даёт возможность решить проблему. Основная задача деятельности состоит в ликвидации отклонений в работе техники, а также её адаптации к неожиданным изменениям в окружающей рабочей среде, оказывающих прямое влияние на изменение параметров функционирования техники. Субъект реализует продуктивную активность в рамках нормативности. Результатом функционирования системы одарённости будет выступать мысленно сконструированный алгоритм, из имеющихся в инструкциях и опыте субъекта с учётом неожиданно изменяющихся условий окружающей рабочей среды.

Высокая степень сложности требований деятельности заключается в возникновении ненормативного функционирования техники и рабочей среды, при котором субъекту неизвестен способ действия, поскольку таких ситуаций нет в личном опыте и они не предусмотрены инструкциями, тогда ему приходится открывать новый способ. В этом случае основная задача деятельности состоит в ликвидации ненормативных отклонений в работе техники. Субъект реализует продуктивную активность, выходящую за рамки нормативности. Результатом функционирования профессиональной одарённости будет выступать мысленно сконструированный новый алгоритм действия.

Мы можем предположить, что низкая, средняя и высокая степени сложности требований деятельности способствуют формированию различной структуры и меры интеграции профессиональной одарённости.

В качестве экспериментальной модели была выбрана профессия машиниста железнодорожного подвижного состава. Выбор этой профессии обусловлен высокой социальной значимостью результатов транспортного труда, необходимостью существенного улучшения подготовки машинистов на основе новейших достижений психологической науки и профессиональной педагогики. Вместе с этим данная профессия обладает богатым психологическим содержанием и предъявляет повышенные требования к профессиональным способностям работника и прежде всего к двигательной и мыслительной сферам: умению плавно осуществлять вход в режим рекуперации или реостатный режим с выдержкой времени и с предварительным подтормаживанием (плавное управление подвижным составом), умению устранить ситуацию технической неисправности в процессе движения поезда в условиях сохранения «графиковой скорости» и др.

Выборка состояла из 54 квалифицированных машинистов, разделенных на три группы по 18 человек: первую группу составили машинисты, реализующие поездку на тренажёре под влиянием низкой степени сложности требований деятельности; вторую группу – под влиянием средней степени сложности требований; третью группу – под влиянием высокой степени сложности требований деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика выборки

Степень сложности требований деятельности	Низкая степень сложности требований		Средняя степень сложности требований		Высокая степень сложности требований		Критерий Краскала-Уоллиса
	Первая группа, n=18		Вторая группа, n=18		Третья группа, n=18		
	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	X _{ср}	σ	
Критерии характеристики выборки	2	3	4	5	6	7	8
1. Возраст	37,66	5,46	40,16	6,05	36,77	5,87	2,893
2. Образование	1,94	0,8	2	0,84	1,77	0,87	,755
3. Стаж в должности машиниста	8,94	3,26	11,66	4,14	8,61	3,43	5,842
4. Наставничество в течение года	7,27	3,76	7,33	3,25	6,61	3,44	,665
5. Экспертность в течение года	2,5	2,95	3,33	3,51	3,5	3,68	1,088
6. Участие в выявлении проектно-конструкторских недостатков при эксплуатации новой техники в течение 5 лет	1,55	1,88	1,94	2,33	1,72	2,16	,181
7. Участие в проектно-конструкторских разработках новой техники в течение 5 лет	0,88	1,84	0,33	0,59	1,11	1,96	,962

Примечание: критические значения по критерию Краскала-Уоллиса: $N_{кр} = 5,991$ для $p \leq 0,05$; $N_{кр} = 9,210$ для $p \leq 0,01$ при $v = 2$.

Характеристика выборки в таблице 1 свидетельствует, что три группы не имеют статистически значимых различий, т.е. группы однородны по критериям возраста, стажа, образования, наставничества, экспертности, участие в выявлении недостатков при эксплуатации и проектно-конструкторских разработках новой техники.

Исследование было организовано в три этапа. На первом этапе был проведён психологический анализ деятельности машиниста, в результате которого выявлен состав профессиональной одарённости, включающий: общие и специальные способности произвольной координации движений тела, способности сенсомоторной реакции руки, способности переключения внимания, способности устойчивости внимания, способности мышления на уровне технического понимания, способности мышления на уровне реконструкции технического образа.

На втором этапе осуществлялась оценка продуктивности деятельности под влиянием низкой, средней и высокой степени сложности требований на компьютерных тренажёрных комплексах «Торвест-Видео» в моделях: «ВЛС-80», «ЭП-1», «Ярмак». В соответствии определению содержания низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности задавались конкретные технические параметры локомотива и ситуации технической неисправности на компьютерных тренажёрных комплексах. Исследование испытуемых проводилось индивидуально.

Установленные статистически значимы различия по отдельным показателям продуктивности деятельности, свидетельствуют о различиях между низкой, средней и высокой степенью сложности требования деятельности. Каждый показатель продуктивности деятельности имеет индивидуальную меру выраженности в отношении той или иной степени сложности требований.

На третьем этапе проводилось индивидуальное тестирование структуры профессиональной одарённости. Получены статистически значимые различия по отдельным компонентам профессиональной одарённости под влиянием различной степени сложности требований деятельности. Результативность проявления способностей в скоростном измерении снижается, а в измерении на уровне технического понимания повышается от низкой, средней к высокой степени сложности требований деятельности. Следует подчеркнуть, что содержание, степень сложности требований деятельности оказывают влияние на различную меру проявления профессиональных способностей в целостной системе одарённости.

В целях сравнительного анализа структуры профессиональной одарённости в трёх группах был использован коэффициент корреляции r -Спирмена.

Исследование проводилось на базе Дальневосточного государственного университета путей сообщения и Хабаровского учебного центр ДВЖД. В исследовании приняли участие машинисты железнодорожного подвижного состава с Дальневосточной железной дороги, прибывшие на повышение квалификации.

На рисунке 1 представлена структура профессиональной одарённости, сформированная в соответствии низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности в трёх группах машинистов.

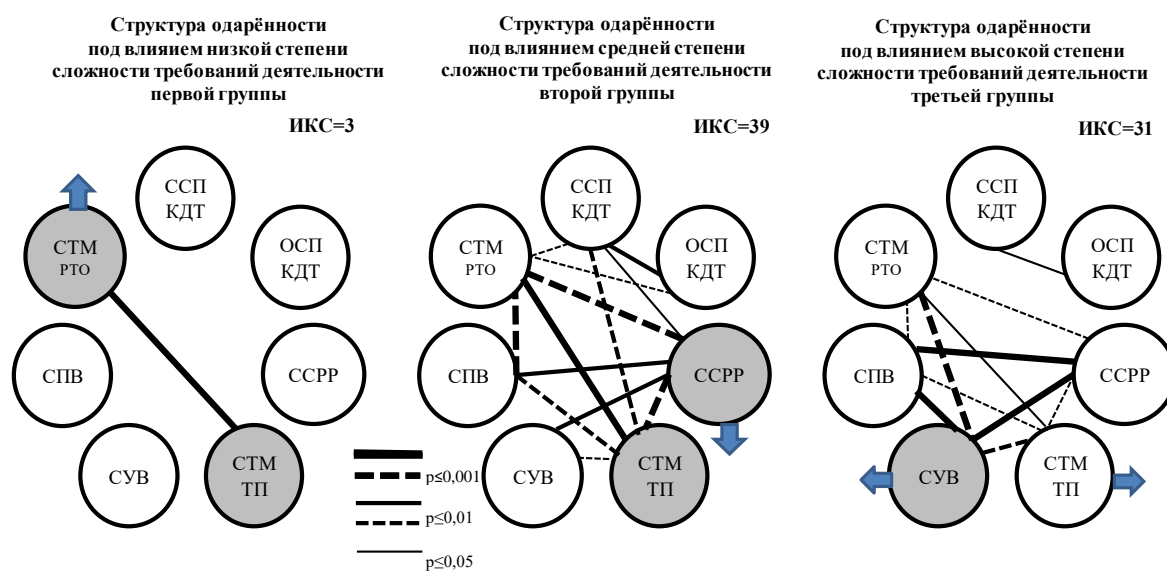


Рисунок 1. Структура профессиональной одарённости под влиянием

низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности в трёх группах

Примечание: ИКС – индекс когерентности системы. ОСПКДТ – общие способности произвольной координации движений тела, ССПКДТ – специальные способности произвольной координации движений тела, ССРР – способности сенсомоторной реакции руки, СПВ – способности переключения внимания, СУВ – способности устойчивости внимания, СМТП – способности мышления на уровне технического понимания, СМРТО – способности мышления на уровне реконструкции технических образов. Затемнённые кружки указывают, что данная способность является базовой в системе. Широкие стрелки от способностей указывают на то, что они являются ведущими в системе.

Самый высокий индекс когерентности системы одарённости (ИКС=39) обнаружен во второй группе машинистов, осуществляющих управление поездом на тренажёре под влиянием средней степени сложности требований деятельности. Далее с небольшим отрывом следует система одарённости (ИКС=31) третьей группы – высокая степень сложности, за ней система одарённости (ИКС=3) первой группы – низкая степень сложности требований деятельности. Система профессиональной одарённости второй группы является наиболее структурированной и целостной, формируется в единстве всех компонентов и большинства взаимосвязей между ними под влиянием средней степени сложности требований деятельности.

Однако в структуре профессиональной одарённости первой группы единственная положительная взаимосвязь, а во второй и третьей группах в структурах наряду с положительными, имеются отрицательные взаимосвязи между компонентами. В данном случае отметим, что получена нелинейная зависимость между способностями в целостной системе одарённости. Полученный факт можно объяснить оптимальным уровнем развития отдельных способностей и достаточной мерой их интеграции, которая оказывается различной под влиянием низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности. Отрицательные связи между способностями можно рассматривать как специфические коллизии, которые могут складываться, когда одна и та же профессиональная способность в структуре может выступать как важная, а в другой как вредная под влиянием низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности.

Выявлены базовые способности, которые имеют наибольшее число значимых связей с другими компонентами системы. Базовые способности играют интегрирующую роль в системе одарённости и являются основой для установления компенсаторных функциональных связей между её компонентами [2, с. 399]. К базовым способностям относятся: способности мышления на уровне технического понимания и на уровне реконструкции технических образов под влиянием низкой степени сложности требований деятельности; способности сенсомоторной реакции руки и способности мышления на уровне технического понимания под влиянием средней степени сложности требований деятельности; способности устойчивости внимания под влиянием высокой степени сложности требований деятельности.

Выявлены ведущие способности, которые имеют наибольшее количество значимых связей с показателями продуктивности деятельности. Ведущие способности непосредственно оказывают влияние на продуктивность деятельности [2, с. 399]. К ведущим способностям относятся: способности мышления на уровне реконструкции технических образов под влиянием низкой степени сложности требований деятельности; способности сенсомоторной реакции руки под влиянием средней степени сложности требований деятельности; способности устойчивости внимания и способности мышления на уровне технического понимания под влиянием высокой степени сложности требований деятельности.

Примечательным является то, что отдельные способности выступают в качестве базовых и ведущих, поскольку обеспечивая интеграцию между компонентами, направляют систему одарённости на достижение задач в соответствии различной степени сложности требований деятельности.

Подведём итог полученным экспериментальным результатам. Формирование профессиональной одарённости зависит от степени сложности требований деятельности. Под влиянием низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности происходит функциональная сонастройка как отдельных способностей, так и их взаимодействия и интеграции в целостной системе одарённости.

Субъект принимает решение о проявлении репродуктивной или продуктивной активности в зависимости от низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности. Активность субъекта и степень сложности требований деятельности направляют формирование профессиональной одарённости в различной мере интеграции, проявлению в её системе различных базовых и ведущих способностей.

В процессе решения различного содержания задач субъектом под влиянием низкой, средней и высокой степени сложности требований деятельности не только изменяется система одарённости, но и сама деятельность, её требования приобретают своеобразное выражение в зависимости от индивидуальной меры интеграции одарённости.

Таким образом, нами получены доказательные факты, что все три степени сложности требо-

ваний деятельности способствуют формированию различной структуры и меры интеграции одарённости. При этом индивидуальная мера выраженности отдельных способностей в системе одарённости также определяется низкой, средней и высокой степенью сложности требований деятельности. Проявление одарённости в различных системных свойствах обеспечивает различную меру продуктивности деятельности.

Библиографический список

1. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики / А.В. Карпов. – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 299 – 320.
2. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – С. 61 – 257; 369 – 407.
3. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности / В.Д. Шадриков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 526 – 608.

УДК 378.14.014.13

Сорокоумова В.Н.
Сорокоумов С.П.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье затрагивается проблема несоответствия заявленных ФГОСом ВО компетенций и реальными знаниями, умениями выпускников университетов. Предлагается решение этой проблемы за счёт введения иноязычной литературы на языке оригинала в дисциплины специализации.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, компетенции, ФГОС ВО, развитие, иностранный язык, способность.

Профессиональное образование в вузе в настоящий момент демонстрирует колоссальное несоответствие заявленных стандартами и учебными планами наборов компетенций и того, что действительно необходимо современному выпускнику университета, чтобы он был востребован и успешен в конкретном производстве. Конечно, после утверждения новой версии федеральных государственных стандартов высшего образования по различным направлениям подготовки (ФГОС ВО 3++) в печати появились различные статьи, где даётся не всегда положительная оценка тех или иных групп и отдельных компетенций. Чаще всего критические замечания касаются расплывчатости формулировок, тавтологии, искусственной раздробленности формируемых знаний и умений, нелогичности и непоследовательности.

В нашей статье мы не будем полемизировать с подобными утверждениями, тем более, что изложенные замечания, на наш взгляд, вполне обоснованы. Мы хотим обратить внимание на довольно частое несоответствие указанных в стандарте компетенций предметному содержанию изучаемых дисциплин. Учебный план помимо указания названия дисциплины, курса и семестра изучения, формы контроля и т.д. включает перечень номеров формируемых компетенций. Выбор этих компетенций настолько формален, что ни руководство факультета, отделения, кафедры, ни тем более учебный отдел вуза не утруждают себя осмыслением обоснованности включения именно этих компетенций в графу данной дисциплины. Следует заявить, что мы безусловно за обозначение в стандартах и программах тех компетенций, которые действительно помогают будущему специалисту в становлении его профессиональных качеств, однако мы в корне не согласны с тем, что в нынешнем вузовском образовании наблюдаем буквально повсеместно: заявленные компетенции существуют вне предметного содержания изучаемых дисциплин.

Например, ФГОС ВО 06.03.02 Почвоведение (уровень бакалавриат) [1] ОПК-4 сформулирована следующим образом: «Способен решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности. Знает: принципы анализа информации, основные справочные системы, профессиональные базы дан-

ных, требования информационной безопасности. Умеет: использовать современные информационные технологии для саморазвития и профессиональной деятельности и делового общения; использовать геоинформационные системы в области изучения почвенного покрова, землепользования. Владеет: культурой библиографических исследований и формирования библиографических списков; способностью использовать геоинформационные системы и математические модели для решения прикладных задач охраны природы, почв и их рационального использования». Специалист, радеющий за процветание отечественного почвоведения, будет горд, если заявленные знания, умения и владения будут у него сформированы. Однако, обратимся к реальной картине образовательного процесса.

Например, в образовательной программе высшего образования уровня «Бакалавриат» направления подготовки 06.03.02 Почвоведение Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева [2] находим следующее: «ПК-6: способность использовать информационные средства на уровне пользователя для решения задач в области почвоведения, мелиорации, физики, химии, географии, биологии, экологии, эрозии почв, агрохимии и агрофизики, почвенно-ландшафтного проектирования, радиологии почв, охраны и рационального использования почв. Знать основы, возможности и правила применения информационных технологий при решении профессиональных задач в области почвоведения, мелиорации, физики, химии, географии, биологии, экологии, эрозии почв, агрохимии и агрофизики, почвенно-ландшафтного проектирования, радиологии почв, охраны и рационального использования почв. Уметь использовать информационные средства в своей профессиональной деятельности в области почвоведения, мелиорации, физики, химии, географии, биологии, экологии, эрозии почв, агрохимии и агрофизики, почвенно-ландшафтного проектирования, радиологии почв, охраны и рационального использования почв. Владеть: навыками использования современных информационных технологий на уровне пользователя для решения задач в области почвоведения, мелиорации, физики, химии, географии, биологии, экологии, эрозии почв, агрохимии и агрофизики, почвенно-ландшафтного проектирования, радиологии почв, охраны и рационального использования почв». В данном фрагменте поражают не столько повторы, сколько формалистика, бюрократическое отношение к раскрытию содержания совокупности значимых знаний и умений будущего специалиста. Подобное «соответствие» ФГОСу ВО в образовательных программах можно встретить довольно часто. Как видим, дело не в стандарте, не в перечне компетенций и не в их формулировках, а в том, как эти положения используются на местах, в образовательных программах вузов.

Если обратиться к учебным, рабочим программам дисциплин, к лекционным и практическим занятиям, и даже к рекомендуемым спискам литературы, то осознание формалистического подхода становится ещё более очевидным. Закрытость содержания образовательных курсов, учебных дисциплин не только от общественного мнения, но и порой даже от коллег по кафедре, факультету, попросту объясняется отсталостью, несвоевременностью преподносимого материала, однообразием форм подачи материала, убожеством иллюстративного материала, односторонностью раскрытия сути рассматриваемых явлений, а порой и элементарным незнанием новых тенденций и теорий. О каких принципах анализа информации, основных справочных системах, профессиональных базах данных и требованиях информационной безопасности по ФГОСу ВО можно говорить, если студента совершенно не учат работать в современном информационном пространстве. У студента не развивают не только способностей анализировать справочные системы, но и монологически излагать какую-либо научную теорию. Думаем, что ни для кого не является секретом то, как обычно проходит семинарское занятие: первый вариант - студенты между собой распределяют заранее полученные вопросы к теме занятия и «отвечают» по подготовленным записям (в лучшем случае), а то и просто по мобильному телефону (чаще всего); второй вариант – студенты хором отвечают на наводящие вопросы преподавателя, предполагающие точное изложение лекционного материала. При этом ни студенты, ни сам преподаватель, как правило, не выходят за рамки основных вузовских учебников. Как видим, подобный образовательный процесс не только не развивает способности обучающихся (об одарённости и говорить не приходится), но и резко снижает мотивацию обучения: неинтересно, скучно, бесполезно, нет возможности проявить себя и т.д.

На наш взгляд, именно сейчас нужно изменить подход к отбору предметного содержания вузовской подготовки специалиста: это не ликбез, это (как бы банально это ни звучало) высшее образование, а значит с первого курса студента необходимо буквально погружать в современное информационное пространство каждой изучаемой дисциплины. Развитие когнитивных способностей обучающегося возможно только в процессе предоставления ему всей полноты информации, а это невозможно, если излагаемый предмет даётся с позиции отечественной науки. Конечно, здесь можно вспомнить о наличии переводных учебников, упоминании преподавателем иностранных теорий и классификаций и проч., однако, объективности ради, стоит сказать, что переводная литература – процесс длительный и довольно-таки дорогостоящий (на хорошее издание, во всех смыслах, порой уходит ни один год, а то и десяток лет), да и уровень перевода может оставлять лучшего. Что же касается зарубежных теорий и классификаций, упоминаемых тем или иным учёным, они имеют субъективную его интерпретацию, куда лучше познакомиться самому с первоисточником.

Итак, думаем, что теперь вполне очевидной становится наша идея: изучение студентом различных дисциплин с учётом его знакомства с оригинальными иностранными учебниками, статьями, выступлениями на конференциях и симпозиумах, и, конечно же, последующего публичного обсуждения на занятиях.

Современное высшее образование должно на первых курсах включать обязательное изучение английского языка для всех, но не в том виде, которое можно наблюдать сейчас: дублирование школьного курса по расширению элементарного словарного запаса и применению основных грамматических правил формообразования и построению предложений. Безусловно, это потребует и от преподавателей, вне зависимости от их специализации и специальности, знания английского языка на уровне своей профессиональной деятельности. Конечно, это потребует какого-то переходного периода (только он не должен быть долгим), организации курсов для ППС, контроля руководства вуза. Возможно, этот процесс не будет гладким и быстрым, но эту проблему необходимо решать.

Задействуя иностранный язык в процессе преподавания дисциплин специализации, преподаватель фокусирует внимание студентов на способе вербализации профессионально значимой информации. Обучающийся при сравнении и сопоставлении того, каким образом раскрывается суть явления или факта в отечественной литературе и в зарубежных источниках, начинает улавливать нюансы научных воззрений, позиции и приоритеты различных теорий и гипотез, определяет широту и полноту определений, после чего приходит к осмыслению академических дефиниций. Всё это, безусловно, помогает студенту выстроить систему понятий, определить внутренние и внешние противоречия представленных точек зрения, а впоследствии и выработать своё отношение к исходному материалу. И это становится важным моментом в начале становления у него логического мышления в информационно-практическом пространстве будущей специальности.

Давая студенту информацию на двух языках (родном и, например, английском), мы формируем у него билингвальное когнитивно-коммуникативное владение специализированной информацией, что, в первую очередь, отражается в повышенной концентрации внимания к учебному материалу. Обучающийся начинает вдумчиво относиться к деталям, отдельным характеристикам и проявлениям рассматриваемого факта. Это, конечно же, способствует развитию умения анализировать и синтезировать, выделять частное и общее, устанавливать между отдельными предметами связи вертикальной и горизонтальной интеграции.

Совокупность названных умений в итоге разовьёт у обучающегося уверенность в себе, повысит его самооценку, а, значит, повлияет на раскрытие в нём способности креативно мыслить, не бояться выдвигать свои идеи, предлагать иные (порой идущие вразрез с общепринятой точкой зрения) способы решения производственных ситуаций.

В заключении, мы хотим подчеркнуть, что введение в вузовский образовательный процесс иностранных языков на совершенно новом уровне вдохнёт жизнь в систему отечественной профессиональной подготовки, позволит уйти от рутинного натаскивания и обучения по шаблону. Нашей стране уже давно нужны грамотные специалисты, способные анализировать, определять, составлять, находить решения, развивать и делать открытия.

Библиографический список

1. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16/6>
2. Портал Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева <http://oreluniver.ru/default/edu/edutable>

УДК 373.3

Суворова Г.М.

ВЫЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены личностные результаты образования профессиональной направленности студентов в области безопасности жизнедеятельности на протяжении нескольких лет не

только в аудитории, в полевых условиях, на соревнованиях разного уровня, а также в научной исследовательской деятельности. При формировании личностных качеств по профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров становится важным введение практико-ориентированного направления с младших курсов, когда будущий специалист погружается в профессиональную деятельность непосредственно. К выпускному курсу происходит обобщение результатов по профессиональной направленности, наблюдается осмысление и желание проявить себя специалистом в области безопасности жизнедеятельности в первую очередь в образовании.

Ключевые слова: образ, психический процесс, интеллектуальные операции, способность, соревнование, полевые условия, личностные результаты, профессиональная направленность, безопасность.

Выявление личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров имеют значение как на предметном уровне, в повседневной действительности (метапредметные результаты), так и в развитии личности студента. При формировании личностных качеств по профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров становится ведущим введение практико-ориентированного направления с младших курсов, когда будущий специалист погружается в профессиональную деятельность непосредственно, начиная выполнять исследовательскую работу в студенческой лаборатории «Безопасность жизнедеятельности как реальность». В первую очередь студент осваивает профессиональную систему образования – основные термины и понятия, закономерности процесса обучения в области безопасности жизнедеятельности, осуществляет поиск эффективных личностных результатов образования. К выпускному курсу, когда происходит обобщение результатов по профессиональной направленности, наблюдается осмысление и желание проявить себя как специалист в области безопасности жизнедеятельности в первую очередь в образовании. В 2018 году более 76% выпускников - бакалавров в области безопасности жизнедеятельности заявили о своей профессиональной направленности работать в образовательных учреждениях и о повышении образования на уровне магистратуры. В процессе профессионального обучения отношение «человек — профессия», до сих пор определявшееся лишь представлениями субъекта об избранной профессии (не всегда, как мы уже заметили, исчерпывающими), начинает опосредствоваться его участием в специально организуемой деятельности, с достаточно высокой степенью приближающейся к реальному профессиональному труду [1].

Выявление личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров предполагает изменение парадигмы освоения мира в связи с новой системой образовательных стандартов не только на предметном уровне, в повседневной действительности (метапредметные результаты), но и развитие личности обучающегося. Целью исследования стали выявление личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности. Задачи исследования: определить показатели личностных результатов профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности; выявить условия формирования личностных результатов образования профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности. Формирование личностных качеств бакалавров по профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности становятся важным для эффективной деятельности в современном обществе. На первое место выходят личностные качества как способность к самоопределению, самостоятельность, ответственность, способность к конструктивному взаимодействию, познавательная активность, моральные ценности.

При формировании личностных качеств по профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности среди бакалавров становится важным введение практико-ориентированного обучения со второго курса, когда будущий специалист погружается в профессиональную деятельность непосредственно в образовательном учреждении. Создание «**условий, развития и бытия личности, структуру ее самосознания и внутреннюю позицию**» становится определяющим в мониторинге исследования профессиональной направленности [2]. Здесь бакалавр осваивает профессиональную систему образования и подготавливает свой «портфолио», где отражаются как познавательная активность, моральные ценности, способность к профессиональному самоопределению и саморазвитию личностных качеств. Способность к самоопределению в профессиональной направленности состоит из адекватной самооценки, позитивного образа жизни, умения принимать правильное решение. Проводится ежегодный опрос среди бакалавров 1, 2, 3, и 5 курсов студентов по 17 личностным результатам для будущих педагогов, который констатирует прямую зависимость уровня профессиональной направленности и показатели личностного роста. Определена специфика профессиональной направленности в области безопасности жизнедеятельности, которая состоит из:

1. Формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности на основе понимания необходимости защиты личности, общества и государства посредством осознания значимости безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера; 2) Формирование убеждения в необходимости безопасного и здорового образа жизни; 3) Понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности; 4) Понимание роли государства и действующего законодательства в обеспечении национальной безопасности и защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, в том числе от экстремизма и терроризма; 5) Понимание необходимости подготовки граждан к защите Отечества; 6) Формирование установки на здоровый образ жизни, исключая употребление алкоголя, наркотиков, курение и нанесение иного вреда здоровью; 7) Формирование анти экстремистской и антитеррористической личностной позиции; 8) Понимание необходимости сохранения природы и окружающей среды для полноценной жизни человека; 9) Знание основных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, включая экстремизм и терроризм, и их последствий для личности, общества и государства; 10) Знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций; 11) Умение оказать первую помощь пострадавшим; 12) Умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределенности; 13) Умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учетом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей; 14) Овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания.

К результатам индивидуальных достижений обучающихся, не подлежащим итоговой оценке, относятся ценностные ориентации обучающегося и индивидуальные личностные характеристики. Обобщенная оценка этих и других личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ должна осуществляться в ходе различных мониторинговых исследований [3]. Так в 2019 году в результате исследования выявлено, что более 78% выпускников - бакалавров в области безопасности жизнедеятельности заявили о своей профессиональной направленности работать в образовательных учреждениях и о последующем повышении образования на уровне магистратуры, что на 10% выше 2018 года. К выпускному курсу происходит обобщение результатов по профессиональной направленности, наблюдается осмысление и желание проявить себя специалистом в области безопасности жизнедеятельности в первую очередь в образовании.

Библиографический список

1. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т.Г. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова / Психологический журнал. – 1983. - №2. – С.87-91.
2. Мухина В.С. Личность. Мифы и реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты [Текст] / В.С. Мухина. – 4-е изд., испр. и доп. - Москва : Нац. кн. центр, 2014.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт [Текст] : утв. Приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года N 1897 (с изменениями на 31 декабря 2015 года) <http://docs.cntd.ru/document/902254916> (29.08.2019)

УДК 378.881.1

Термышева Е.Н.

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о том, как проявляются профессиональные способности обучающихся в техническом вузе при изучении непрофильной дисциплины «иностранный язык», предлагается классификация таких проявлений по следующим критериям: количество, качество, эмо-

циональность.

Ключевые слова: студенты технического вуза, иностранный язык, профессиональные способности, новое качество образования.

Современная российская образовательная политика ориентирована на достижение отечественными образовательными учреждениями нового, более высокого качества образования, нового качества подготовки специалиста. Особое внимание направлено на технические вузы, являющиеся основой благосостояния страны. Повышенные требования к владению современными инженерами иностранным языком, заявленные в ФГОС в виде универсальной компетенции, делают обучение студентов технического вуза иностранным языкам в сфере их будущей профессиональной деятельности одним из приоритетных направлений модернизации образования.

Необходимо отметить, что целью преподавания иностранного языка в техническом университете является не изучение языка в общем и целом, а подготовка квалифицированного инженера со знанием иностранного языка. Так как успешность обучения деятельности определяется, в числе прочих, уровнем способностей обучающегося, то актуальным становится выявление профессиональных способностей студентов еще на младших курсах, в том числе, в рамках преподавания дисциплины иностранный язык.

Проблема способностей изучалась Б.Г. Ананьевым, В.Н. Дружининым, А.Н. Леонтьевым, К.К. Платоновым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, В.Д. Шадриковым и многими другими. Профессиональные способности и инженерная психология исследовались Д.Н. Завалишиной, М.Г. Давлетшиным, П.М. Якобсоном и прочими. Мы в нашей работе рассматривали проблему профессиональных способностей в рамках теории, предложенной В.Д. Шадриковым. Согласно данной теории, способности – это свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции [1; с. 122]. Развитие способностей происходит через овладение субъектом своими способностями и приспособления способностей к условиям деятельности [1; с. 124]. Приобретая оперативность в деятельности, общие способности становятся профессиональными способностями. Способности являются одним из составляющих профессионально важных качеств, определяющих профессиональную успешность специалиста. Проявляются способности в виде знаний, умений, навыков, компетенций, в целом – в виде успешности деятельности. Кроме того, способности тесно связаны с переживанием [1; с. 20].

Иностранный язык в техническом вузе изучается на младших курсах, когда профильные предметы преподаются в достаточно небольшом объеме и представляют собой, по большей части, введение в дисциплину, формирующее пока только базовые понятия. Возникает вопрос: каким образом проявляются профессиональные способности у студентов при изучении непрофильной дисциплины «иностраный язык», когда профессиональных знаний и умений у них еще недостаточно? Какие проявления профессиональных способностей может отметить и оценить преподаватель иностранного языка?

Мы рассмотрели практическое применение вышеупомянутых теоретических положений в практике работы технического вуза.

В течение ряда лет мы проводили педагогический мониторинг проявления студентами профессиональных способностей и одаренности в процессе преподавания дисциплины «иностраный язык» (английский) в Рязанском государственном радиотехническом университете имени В.Ф. Уткина. Мониторинг проводился на факультетах радиотехники, вычислительной техники и электроники первых и вторых курсов. Студенты, участвующие в мониторинге, обладали входным уровнем владения иностранным языком (английским), от А2 – В1 на факультетах радиотехники и электроники до В1 – В2 студентов факультета вычислительной техники согласно тестированию, проводимому в начале первого года обучения. Большую часть практических занятия по иностранному языку занимает работа с текстом, как устная, так и письменная. Студенты первого курса работают с учебниками, студенты второго курса – подбирают материал для работы самостоятельно, переводят его дома и отвечают на занятия в устном и письменном виде.

Проанализировав информацию, полученную в ходе данного мониторинга, мы систематизировали ее и выделили следующие практические проявления способностей обучающихся к профессиональной деятельности.

Способных студентов отличает высокое качество материала, подобранного для самостоятельной работы дома и в аудитории. Нет «проходных», случайных, малоинформативных, повторяющихся текстов. Как правило, обучающиеся выбирают статьи, представляющие качественный оригинальный научный или, в ряде случаев, на начальном этапе, научно-популярный текст (статьи из журналов, с Интернет-сайтов). Подбор материала для перевода всегда лично-обусловлен: демонстрирует либо личные, либо профессиональные интересы. Кроме того, в подборе материала прослеживается преемственность тематики.

Объем переводимого текста у способных студентов может быть значительно больше, чем у других студентов. Темп ответа выше, реакция на замечания преподавателя быстрее, количество вариантов поправок к заме-

чанию также больше. Хотелось бы отметить, что не всегда участники мониторинга, проявляющие больше способностей в профессиональной сфере, обладали более высоким уровнем иностранного языка, чем остальные участники группы, однако демонстрировали высокую активность.

Данные студенты способны компетентно и грамотно объяснить суть и детали вопроса, изложенного в статье, как своим одноклассникам, так и преподавателю. У них сложилось понимание материала, понимание проблемы статьи, умение и желание ответить на вопросы преподавателя, аргументировано возражать, объяснять простыми, не клишированными фразами. Налицо рефлексия прочитанного, которую В.Д. Шадриков считает весьма важной для успешного осуществления деятельности [1; с. 165]. Произошла внутренняя интеллектуальная обработка текста, восприятие, запоминание, структуризация, встраивание полученной информации в имеющиеся знания, оперативность: информация и знания могут быть быстро извлечены из памяти. Следовательно, они востребованы, к ним часто возвращаются.

Качество выполнения перевода в целом выше, использование профессиональной терминологии шире. Ярче проявляется языковая догадка: такие студенты могут с высокой долей вероятности понять и объяснить, перевести смысл сложно изложенного текста, даже не обладая достаточным знанием лексики.

Студенты охотно берутся за выполнение устных докладов по прочитанному материалу, и делают это качественно. Они получают удовлетворение от деятельности, стремятся поделиться с окружающими располагаемой информацией. Усвоенный материал стимулирует продуктивную устную речь, что можно рассматривать как творческое проявление профессиональных способностей.

Зачастую у них хорошо интонирована речь, демонстрируя эмоциональную вовлеченность в происходящее.

Какие-то детали остаются скрыты от преподавателя иностранного языка, чьи-то способности станут заметны для окружающих на более продвинутом уровне подготовки.

Мы систематизировали вышеперечисленные проявления профессиональных способностей по следующим критериям: количественный (показатели: объем усвоенного и переведенного материала, темп выполнения), качественный (показатели: качество подобранного материала, качество выполненного перевода, усвоенные и структурированные знания), эмоциональный (показатели: интерес к профессиональной деятельности, уверенность в себе, положительное отношение к профильной учебной деятельности и дисциплине «иностранному языку», мотивация к получению профессиональных знаний на иностранном языке).

На наш взгляд, на младших курсах, когда доля профильных дисциплин в программе невелика, именно иностранный язык с его диалогичностью и практическими занятиями как единственной формой организации обучения дает возможность выявить и развить интерес и мотивацию обучающихся к профессии, расширить эрудицию, развивать способности. Практические занятия по иностранному языку помогают систематизировать информацию, конкретизировать, уточнить детали, взглянуть на проблему с иной, «гуманитарной» точки зрения. По опросам студентов, обращение к профильному материалу на занятиях по иностранному языку в ряде случаев уменьшает их тревожность на занятиях по профильным дисциплинам, повышая качество обучения профессии. Обязанностью и необходимостью преподавателя данной гуманитарной дисциплины в техническом вузе является раннее выявление способных учащихся и поддержка в их личностном и профессиональном развитии.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

УДК 159.923

Токарева В.Б.
Молчанова О.И.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЧИВОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАТОРА РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

Аннотация. Данная статья представляет эмпирическое исследование, направленное на выявление

отличительных признаков у организаторов работы с молодёжью по таким профессиональным важным качествам как стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект. Тестирование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. В исследовании принимали участие организаторы работы с молодёжью и филологи, обучающиеся в данном учебном заведении.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, эмпатия, профессионально важные качества, организация работы с молодёжью.

Часто в обществе возникает проблема качественной подготовки специалистов. Так, относительно недавно появилась профессия организатора работы с молодёжью, которая с каждым годом играет всё большую роль в нашей жизни. Именно эти специалисты должны уметь прогнозировать развитие общества, правильно отбирать нужную информацию, на базовом уровне владеть многими областями знаний, быстро включаться в управление и организацию какого-либо мероприятия и так далее. К организаторам работы с молодёжью относятся такие виды деятельности как: воспитательная, управленческая, профилактическая, исследовательская, информационная, консалтинговая. Данные специалисты занимаются разработкой и оценкой программ, проектов, направленных на молодёжь, привлечением их к самостоятельному достижению своих целей и сотрудничеству между собой.

На этапе подготовки эти кадры должны научиться многим профессиональным инструментам, которыми смогут сами воспользоваться, а именно правильно определить этапы выполнения поставленных перед ними задач, а также контроль качества их исполнения.

Качество развития конкурентоспособности специалиста в своей области деятельности зависит от соответствия его знаний и умений характеристикам профессионально важных качеств – качеств, необходимых человеку для успешного освоения определённой трудовой деятельности и её выполнения. А.В. Карпов даёт следующее определение: «Профессионально важные качества — это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для её реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) её основными результативными параметрами — качеством, производительностью, надёжностью» [3, с. 190]. Исходя из определения, мы относим стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект к профессионально важным качествам, которые отвечают за эффективность деятельности начинающих специалистов.

Цель исследования: выявить характерные особенности профессионально важных качеств личности специалиста по организации работы с молодёжью.

Методиками исследования является тест на стрессоустойчивость Ю. В. Щербатых, тест на эмоциональный интеллект Н.Холла.

В исследование приняли участие студенты второго курса Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в количестве 40 человек специальности «Организация работы с молодёжью», а также специальности «Филологическое образование».

Существуют различия между двумя специальностями, выбранными нами для тестирования. Так показатель «повышенная реакция» выше у организаторов работы с молодёжью по сравнению с филологами. Это объясняется тем, что специалисты молодёжной сферы тесно взаимодействуют с людьми. Организаторам работы с молодёжью нужно уметь правильно подбирать подход к каждому человеку, с которым он работает. Также данному специалисту важно поддерживать молодёжь во всех их начинаниях, привлекать их к активной деятельности и раскрыть их таланты. «Организация работы с молодёжью» – многогранная профессия, которая требует постоянного развития знаний, умений, навыков специалиста, то есть он должен обладать универсальными профессиональными качествами. Всё это требует много внимания, сил, что влияет на психическое состояние работника.

Существует обратная взаимосвязь между показателем повышенной реакции и показателем самомотивации у организаторов работы с молодёжью. Это объясняется тем, что из-за повышенной реакции на обстоятельства снижается уровень энергии, которая необходима в деятельности организатора работы с молодёжью. Из-за напряжённого графика работы специалистов в молодёжной сфере их режим сна становится нестабильным, что часто многих приводит к депрессиям, к ухудшению самочувствия, к разрушению психики.

Показатель эмпатии по сравнению с филологами у организаторов работы с молодёжью ниже. Это связано с тем, что специалисты в молодёжной сфере работают с большим количеством людей, и соответственно из-за этого снижается способность сопереживать каждому человеку. Очень часто у организаторов работы с молодёжью, сталкиваясь с неприятностями других людей, появляется эмоциональное выгорание. Поэтому для специалистов профессии «человек-человек» очень важно кон-

тролировать свои чувства и уметь смотреть на ситуацию с разных сторон.

Существует обратная взаимосвязь между показателем эмпатии и показателем конструктивного способа преодоления стресса. Очень часто, чтобы избавиться от перенапряжения, людям требуется помощь окружающих. Человек, испытывающий стресс, ищет поддержку и понимание со стороны других. Из-за переживаний может не видеть пути решения проблем. Поэтому ему важно дать взглянуть на ситуацию с другой стороны, чтобы найти выход из сложившейся ситуации, то есть заменить его деструктивные мысли на конструктивные. Для этого нужно уметь представить, что испытывает такой человек и на основе этого помочь ему осознать свои чувства. Стресс приводит к переизбытку чувств, делает людей напряжёнными, из-за него теряют контроль над собой, мыслительные процессы замедляются. Поэтому важно понимать чужую проблему, чтобы обдумать данную ситуацию и найти подход, который поможет тому человеку рационально взглянуть на вещи.

Организация работы с молодёжью – ответственная профессия, требующая от личности специалиста многогранного развития. Деятельность, связанная с людьми, является одной из самых сложных, поэтому требует особых профессиональных качеств, а работая с молодёжью нужно быть готовым к различного рода ситуациям, так как работа связана с молодёжью разных возрастных групп.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2006. С. 352.
2. Ильинский И. М. Проблемы молодёжной политики в условиях ускорения социально-экономического развития советского общества // Молодёжь- 86: сб.ст./ НИЦ ВКШ при ЦК ВЛКС. М., 1987.
3. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.

УДК 159.923

Троянская А.И.

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности осуществления рефлексии в условиях обучения по техническим направлениям подготовки. В процессе профильного развития способностей определенного круга делается акцент на разных объектах рефлексии, предлагаются разные приемы мыслительной деятельности. Рефлексия студентов характеризуется тенденцией к поляризации оценок, акцентированию развития профессионализма или трудностей адаптации к напряженной учебе, эпатажными проявлениями, особенной значимостью профессии, фокусировкой на конкретных темах, внутри которых применяются различные виды рефлексии. Особенности рефлексии соотносятся с будущим объектом труда – техническими системами. Профильное образование может быть рассмотрено как фактор дифференциации рефлексий. В современном вузе необходимо обеспечить учет особенностей рефлексии студентов разных специальностей при создании условий организованной рефлексии в процессе обучения.

Ключевые слова: рефлексия, профилизация образования, технические способности, психологическое сопровождение, университет третьего поколения.

Исследование развития технических способностей и психологии человека, занятого в технической сфере, представляется актуальным в связи с усилением внимания к этой группе профессий и соответствующему направлению профессиональной подготовки. В русле курса на цифровое развитие, по словам премьер-министра РФ Дмитрия Медведева, число выпускников с техническими специальностями должно вырасти в России в четыре раза за шесть лет, как число выпускников с ключе-

выми компетенциями цифровой экономики, а также обучающихся по IT-специальностям.

Рефлексия личности, как одно из системных свойств, играет особую роль в развитии личности, интегрируя другие свойства в целостные синтезы. Она представляет собой сложносоставное образование, ядро которого совокупность когнитивных процессов, обращенных ко внутреннему миру. В концепции интегральных психических процессов А.В. Карпова предполагается рассмотрение рефлексии как способности, выполняющей регулятивную функцию, и выступающей продуктом интеграции других процессов. [2]

Рефлексия явлена как процесс, свойство и состояние, реализующее способность к познанию, переосмыслению и проектированию личностью собственной деятельности, своей позиции в ней и образа себя, как субъекта этой деятельности. [9]

В психологии творческого мышления рефлексия трактуется как процесс осмысления и переосмысления субъектом стереотипов опыта, что является необходимой предпосылкой для возникновения инноваций. В этом контексте принято говорить о рефлексивно-инновационном процессе, рефлексивно-творческих способностях [6], а также выделять разные типы рефлексии.

Ключевой период в развитии рефлексии приходится на возрастной этап молодости и годы обучения в вузе. Результатом образования в рамках требований федерального стандарта должна стать самостоятельная личность, способная к самообразованию, к выбору траектории своего развития.

Вероятно, что в условиях профильного образования, прицельного интенсивного развития определенного вида способностей, рефлексия также приобретет специфику. В частности, в условиях профильного развития технических способностей, способ осуществления и ключевые темы рефлексии будут отвечать профессии, к которой готовится выпускник.

Для проверки данного предположения предпринято исследование, в котором участвовали студенты технических направлений подготовки «Приборы и методы измерений, контроля, диагностики», «Конструирование радиоэлектронной аппаратуры», «Сети связи и телекоммуникационные системы» Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова. Объем выборки 50 человек, 32 из них мужчины, 18 – женщины.

Использовались следующие методики: рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я» В.С. Мухиной [5], дополненный рисуночным вариантом; анализ жизненных целей Л.Д. Столяренко [7]; методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева [4]. Обработка вербального материала производилась методом контент-анализа и смыслового анализа. [8]

Систематизировать выделенные особенности осуществления рефлексии в условиях профильного развития технических способностей можно следующим образом.

Преобладающие темы рефлексии, широта содержания рефлексий: учеба, особенная значимость овладения профессией, политика, отдых и развлечения, семья, Родина, любовь. Выражена фокусировка на этих темах, в то время как абстрактные темы, темы гуманитарного круга – искусство, философия, история, практически не встречаются.

Тип рефлексии (интерпсихическая/ интрапсихическая; ретроспективная/ актуальная/ перспективная): актуальная рефлексия настоящего момента, применяется как интер-, так и интрапсихическая рефлексия, осмысление как внешнего, так и внутреннего мира. Реалистичность оценок.

Восприятие взаимосвязи с обществом, понимание социальной ответственности: наблюдается поляризация рефлексий – часть отчетов акцентирует значение профессионализма, вклада в мир через профессиональную реализацию, другая часть отражает трудности в адаптации, проявления эпатажа, имеющие цель привлечения внимания.

Используемые средства (лингвистические категории, графические изображения): преобладают глаголы «могу», «умею», в рисунках детализированные схемы, четкие симметричные изображения.

Соотношение дифференцированности и интегрированности рефлексии: баланс дифференцированности и интегрированности, структурная сложность рефлексий, содержательные, подробные, систематизированные ответы.

Обобщая описанные особенности можно заключить, что рефлексия в процессе обучения приобретает особенности, специфические для будущей профессии. Обнаруживается специфика, характерная для профиля преимущественно развиваемых способностей. В процессе обучения делается акцент на разных объектах рефлексии, предлагаются разные приемы мыслительной деятельности, различные ценности в качестве жизненных приоритетов. Особенности рефлексии студентов технического направления соотносятся с будущим объектом труда – техническими системами.

Ряд исследователей отмечает, что студентам технического вуза присуще развитие невербального интеллекта, в структуру которого включены способности к конструктивной деятельности, раз-

витые пространственные представления, формально-логическое мышление, сочетание синтетического и аналитического мышления, высокая скорость и точность протекания мыслительных операций. У студентов технических вузов может наблюдаться усиление интровертированности личности в процессе обучения, доминирование мотивации познания, стремление к независимости, сознательность, ответственность, сниженный уровень эмоциональности при общении, критическое отношение к окружающему (Л.А. Баранова, Л.Н. Борисова, В.Н. Дружинин, Л.Н. Собчик [10]).

Специфика обучения в техническом вузе связана с особенностями самих технических задач. Эти задачи с обширной зоной поиска, предполагающие возможность многовариантных решений с выбором предпочтительного наиболее целесообразного варианта. А также технические задачи имеют теоретико-практический характер, требуют непрерывного сочетания умственных действий в идеальном теоретическом плане и практических действий. Практический компонент выполняет функцию проверки теории практикой, подтверждая ее истинность. Дальнейший ход решения требует проверки практики теорией. Быстрота такого перехода от вербального, абстрактного плана деятельности к наглядно-действенному, и наоборот, рассматривается как критерий уровня развития технического мышления. [3]

Важной особенностью технического мышления является его оперативность, необходима быстрота актуализации системы знаний для разрешения незапланированных ситуаций. Большая часть работы человека происходит со схематическими изображениями (кинематические, электротехнические и другие схемы). Схематические изображения представляют собой системы символов, полностью замещающих реальные объекты или понятия и связи между ними. Основные признаки и отношения объекта закодированы, избыточная информация здесь отсутствует. На основе «статической» схемы должен быть сформирован «динамический» пространственный образ. Процесс чтения схемы должен основываться на перекодировании символов в динамику физико-технических процессов. [3]

Нужно отметить значительную напряженность обучения по рассматриваемому профилю, высокие требования к учащимся. Конкурентные отношения приводят к необходимости завоевывать и доказывать свой статус в академической среде. При затруднениях в учебе на фоне сниженной самооценки у студентов может развиваться апатия или наоборот агрессивные протестные реакции, находящие выход в девиантных формах поведения.

Подобные условия обучения располагают к развитию или закреплению таких черт характера, как рациональность, логичность, самооценка осуществляется в первую очередь через объективные достижения (прочитал книгу, изучил язык программирования), которые можно продемонстрировать и оценить. Это становится способом самовыражения и средством социализации. Учащиеся больше ориентируются на выбор индивидуалистических стратегий поведения, развитие уникальных способностей и их демонстрацию в деятельности.

Профиль преимущественно развиваемых способностей, профильное образование в целом может быть рассмотрено как фактор дифференциации способов социального уподобления [11], и фактор дифференциации рефлексий.

Акцентирование осознания своих особенностей в условиях профилизации предопределяет поляризацию, расщепление вариантов рефлексий, в случае технического профиля – на повышенную значимость профессии и на эпатажные проявления в случае затрудненной адаптации. Этот вывод соотносится с идеей С.Л.Рубинштейна о двух путях построения жизни при активизации рефлексии, один из которых связан с разочарованием, отчаянием, другой с построением жизни на новой сознательной основе [5]. А также перекликается с обнаруженным М.А.Холодной эффектом расщепления проявлений когнитивного стиля вблизи полюсов его выраженности – на зрелые и ригидные проявления. [10]

Рефлексия играет существенную роль в обеспечении продуктивности творческого мышления, при формировании приемов «дисциплинированности» поиска решения задач на сообразительность [6]. Рефлексия и интуиция выступают как взаимодополняющие аспекты саморегуляции творческого мышления. [6]

На технические вузы в настоящее время возлагаются стратегические задачи продукции инновации. Университеты третьего поколения по прототипу «Кембриджского феномена» должны выполнять новую для себя функцию инкубаторов инновационных фирм, основанных на достижениях науки и технологических разработках, играть активную роль в поиске путей практического применения создаваемых ими знаний. Их целями становится не только образование, как в средневековом университете, не только образование и исследование, как в «гумбольдтском» университете, а образование, исследование и извлечение экономической выгоды из инноваций, запуск стартапов [1]. В соответст-

вии с подобными ожиданиями востребовано развитие именно интегративной, позитивной по содержанию, способной объединять в себе разные виды рефлексии. Необходимо обеспечить адекватное психологическое сопровождение и помощь в адаптации студентов со стороны университета, чтобы обойти возможные факторы риска. Создать возможность применения междисциплинарного подхода в исследованиях и обучении. Учитывать особенности рефлексии студентов разных специальностей при создании условий организованной рефлексии в процессе обучения.

Библиографический список

1. Виссема Й.Г. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период. М.: Изд-во «Олимп-Бизнес», 2016. 432 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. С. 61-73, 99-112.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. М.: Педагогика, 1975. 304 с.
4. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. – М.: Смысл, 1999. – 36 с.
5. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е издание, исправленное и дополненное. – М., 2017. – 1088 с.
6. Семенов И.Н. Современные исследования психологии рефлексии: от истории и методологии через экспериментатику к практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Том 10, № 2, 2013. – С. 3-5.
7. Столяренко Л.Д. Психология: Учебник для вузов. – СПб., 2018. – 672 с.
8. Троянская А.И. Исследование профессиональной рефлексии личности во взаимосвязи с ценностным фактором // Психология – наука будущего: Материалы VI международной конференции молодых ученых. – М.: ИП РАН, 2015. – С. 487-490.
9. Троянская А.И. Обогащение рефлексией студентов разных специальностей в условиях вуза // Материалы III международной научно-практической конференции «Международное сотрудничество: интеграция образовательных пространств». – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2016. – С. 110-113.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004 – 384 с.
11. Хрусталева В.В., Суходровский А.Д. Социально-психологические характеристики личности в контексте технического образования // Живая психология. – Том 2. №4, 2015. – С. 337-342.

УДК 355:378

Ундозерова А.Н.
Близнюк О.Н.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Рассматривается проблема развития способностей курсантов инженерных специальностей в области информатики и информационных технологий. Проведен анализ уровня информационно-технологических компетенций курсантов, оцениваемого на основе баллов аттестатов абитуриентов по информатике и результатов зачетно-экзаменационных сессий по блоку информационно-технологических дисциплин. Показано, что большинство курсантов имеют средние и высокие баллы аттестата по информатике, треть из числа курсантов имеют отличные оценки и, следовательно, обладают потенциалом для развития способностей к изучению информационно-технологических дисциплин. Обоснованы организационно-педагогические условия развития способностей: использование в учебном процессе электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов, наличие задач повышенного уровня сложности по информационно-технологическим дисциплинам, привлечение курсантов к олимпиадам и военно-научной работе, применение проектного метода.

Ключевые слова: способности курсантов в области информатики и информационных технологий,

организационно-педагогические условия.

Тенденции развития современного информационного общества и напряженная международная обстановка обуславливают существенное возрастание роли информационной подготовки военных специалистов, необходимость формирования информационной культуры и развития способностей курсантов инженерных специальностей к изучению информатики и информационных технологий в образовательном процессе военных образовательных учреждений высшего образования.

Исследования начального уровня информационно-технологических компетенций курсантов, поступивших в период 2014-2018 гг. на одну из военно-инженерных специальностей по направлению подготовки «Информатика и вычислительная техника», оцениваемого на основе баллов аттестатов абитуриентов по информатике, позволили установить, что большинство курсантов имеют средние способности в рассматриваемой области – из 426 человек 42 имеют оценку «удовлетворительно», 243 - оценку «хорошо», 141 - оценку «отлично». При этом, треть курсантов имеют высокие баллы по информатике, следовательно, имеют потенциал для развития способностей к изучению информационно-технологических дисциплин.

В рамках педагогического эксперимента «Учебная задача как средство повышения мотивации курсантов к изучению информатики и программирования», проведенного на кафедре автоматизации и вычислительных средств Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны в период 2013-2016 гг., проходило тестирование курсантов первого курса на основе адаптированного опросника психолога Б.К. Пашнева, которое позволило выявить доминирующие мотивы учебной деятельности. По его результатам построена диаграмма (рисунок 1), из анализа которой следует, что «среди основных мотивов учебной деятельности курсантов преобладают социально-ориентированный и познавательный, ненамного отстают от них профессиональный мотив и мотив достижения успеха» [3; с.284].

Подобные результаты были продемонстрированы и курсантами последующих наборов, что, в целом, создает предпосылки для развития способностей будущих военных специалистов к освоению информатики, программирования, формированию информационной культуры и информационно-технологических компетенций в процессе целенаправленной информационной подготовки курсантов.

Исследователи [2 и др.] полагают, что к настоящему моменту не выявлено адекватных тестов, определяющих наличие ярко выраженных способностей индивидов к программированию, поскольку не всегда данные способности обусловлены только высоким интеллектом, хорошей математической подготовкой и логическим мышлением. Однако указанные способности несложно заметить на первых же практических занятиях, целью которых является перевод из одной системы счисления в другую или разработка алгоритма решения задачи. Как правило, способные в области информатики курсанты проявляют себя на первом курсе и в дальнейшем укрепляют позиции в случае создания современной информационно-образовательной среды и благоприятных педагогических условий [1].

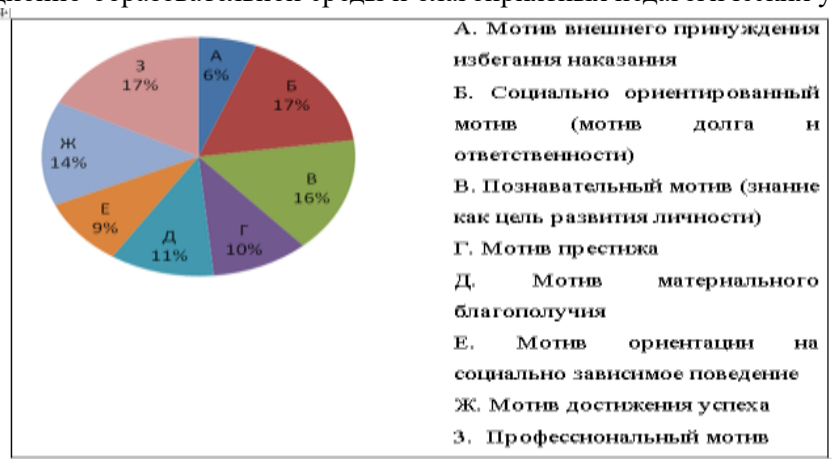


Рисунок 1. Диаграмма результатов анкетирования курсантов по учебным мотивам

Отслеживание успеваемости обучающихся по блоку информационно-технологических дисциплин позволило выявить наиболее способных курсантов в каждой контрольной группе набора 2017 г. В таблицах 1-2 представлены результаты аттестатов и зачетно-экзаменационных сессий по дисциплинам «Информатика» (II и III семестры), Программирование (III и IV семестры), «Операционные системы» (IV семестр), для успешного освоения которых необходимы навыки в области алгоритмизации и программирования. Анализ данных показал, что значительная часть курсантов, имеющих в

аттестате об общем образовании отличные оценки по информатике, не способны подтвердить свои компетенции при сдаче экзаменов и зачетов с оценкой в системе высшего профессионального образования. С другой стороны, курсанты, имеющие в аттестате оценку «хорошо», готовы раскрыть свои способности в определенных условиях (см. табл.1).

Таблица 1

**Оценки по информационно-технологическим дисциплинам
курсантов первой контрольной группы**

№ п/п	Оценки аттестатов	1 курс/2 сем	2 курс/3 сем		2 курс/4 сем	
	Информатика	Информатика	Информатика	Прогр.	Прогр.	ОС
1	4	4	4	4	4	4
2	3	3	4	3	3	3
3	4	4	4	4	4	4
4	5	4	4	3	4	4
5	4	4	4	3	4	3
6	5	3	4	4	3	3
7	4	3	5	3	4	3
8	4	4	5	5	3	3
9	5	4	4	3	4	3
10	4	4	4	4	4	3
11	4	4	5	3	5	3
12	5	4	4	3	5	4
13	4	4	4	3	3	3
14	4	5	5	4	4	4
15	5	4	5	3	4	4
16	4	3	4	4	3	3
17	4	5	5	5	4	4
18	5	5	5	5	4	5
19	5	3	4	4	4	3
20	4	5	5	5	5	5
21	4	4	4	3	3	3
22	5	3	4	3	5	3

Анализ баллов аттестатов, текущей успеваемости и результатов зачетно-экзаменационных сессий также показал, что среди курсантов, в основном, считающих главной целью своего образования получение военной специальности, имеются индивиды, обладающие высокой мотивацией и хорошими способностями к освоению общепрофессиональных информационно-технологических дисциплин (см. табл.2).

Таблица 2

**Оценки по информационно-технологическим дисциплинам
курсантов второй контрольной группы**

№ п/п	Оценки аттестатов	1 курс 2 сем	2 курс 3 сем		2 курс 4 сем	
	Информатика	Информатика	Информатика	Прогр.	Прогр.	ОС
1	4	3	5	4	4	4
2	4	4	4	5	4	3
3	4	3	5	3	4	3
4	5	3	4	4	4	5
5	4	3	3	4	3	3
6	4	3	4	4	4	3
7	5	4	5	4	4	5
8	4	5	5	5	4	4
9	5	3	4	4	3	3
10	5	5	5	5	5	5
11	5	5	4	4	4	3
12	5	3	5	3	5	3

13	5	4	5	5	4	4
14	4	3	3	5	3	3
15	4	3	4	4	4	3
16	4	4	5	3	5	4
17	4	3	4	3	4	3
18	5	3	4	3	4	3
19	3	4	5	5	5	5
20	5	3	4	4	4	4
21	5	4	4	5	5	5
22	5	4	5	5	4	5
23	5	3	4	3	3	3

К причинам недостаточной реализации потенциала курсантов и немногочисленности обучающихся, имеющих только отличные оценки по информационно-технологическим дисциплинам, можно отнести различный уровень общего образования, сложность адаптации к высоким нагрузкам в высшем учебном заведении, наряды и дополнительные занятия по военно-профессиональной подготовке. Однако при выявлении и создании определенных педагогических условий возможно успешное формирование информационно-технологических компетенций, развитие информационной культуры и способностей курсантов в образовательном процессе.

Можно предположить, что при условии использования в учебном процессе электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов (ЭМУМК), наличия задач повышенного уровня сложности по информационно-технологическим дисциплинам, привлечения курсантов к олимпиадам и военно-научной работе, применения проектного метода возможно развитие способностей будущих военных специалистов в области информатики и информационных технологий.

Традиционно ЭМУМК используются для повторения и закрепления пройденного в рамках предыдущих дисциплин учебного материала [4 и др.]. Однако для развития способностей обучающихся предполагается использование комплексов для ознакомления с учебным материалом по связанным дисциплинам, которые предстоит изучать на последующих курсах, что позволяет реализовать ускорение и обогащение как способы развития способностей. Включение в перечень контрольных заданий по информатике, программированию, изучаемым на первом и втором курсах, задач повышенной сложности военно-технического характера способствует ознакомлению с профессионально значимыми предметными областями, которые подробно освещаются на третьем, четвертом и пятом курсах, с некоторым опережением, что приводит к расширению кругозора обучающихся, дальнейшему узнаванию и более глубокому усвоению рассмотренных материалов.

На развитие способностей также направлено привлечение курсантов к научно-исследовательским работам кафедры, подготовке и участию к олимпиадам по информатике, которые регулярно проводятся на уровне отдельных учебных заведений и учебных заведений родов войск.

Особую роль играет применение на практических занятиях проектного метода. Так, в рамках дисциплины «Моделирование и проектирование систем» курсанты в течение семестра всей группой выполняют единое комплексное задание по проектированию автоматизированной информационной системы. В качестве руководителей проектов, координаторов, коммуникаторов назначаются наиболее компетентные, авторитетные обучающиеся, обладающие отличными навыками в области проектирования и программирования, что позволяет развивать способности отдельных будущих военных специалистов по информатике и вычислительной технике и, в процессе коллективной работы, повышать мотивацию и уровень компетенций всей группы.

Таким образом, проводимые научные исследования проблем формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей, достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенций в образовательном процессе и эмпирические данные свидетельствуют о необходимости и возможности развития способностей обучающихся к изучению информатики и информационных технологий при создании соответствующих организационно-педагогических условий, что, в конечном итоге, приведет к повышению качества подготовки и уровня обученности военных специалистов, боеготовности армии и укреплению обороноспособности страны.

Библиографический список

1. Козлов О.А., Ундозерова А.Н. Педагогические условия формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей // Человек и образование. – № 3. СПб., 2018. С. 123-131.

2. Пашенко О.И., Никонова Е.З. Определение способностей к программированию как условие эффективной подготовки к профессиональной деятельности // Мир науки, 2017. Т.5. №2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/70PDMN217.pdf> (Дата обращения: 10.09.2019).
3. Ундозерова А.Н., Близнюк О.Н. Об оценке готовности курсантов высших военных учебных заведений к изучению информационно-технологических дисциплин // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI международной научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль. Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. С. 283-285.
4. Ундозерова А.Н., Близнюк О.Н. Электронный междисциплинарный комплекс как средство формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области информатики и информационных технологий // Вестник военного образования. М., 2018. №5(14). С.24-31.

УДК 159.9

Урываев В.А.
Золотарева В.В.
Сысоева О.В.

КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ МЛАДШИХ КУРСОВ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Аннотация. Целью исследования стало выявление формирующего влияния на коммуникативные способности социально-экономических изменений конца XX века в России («перестройки»). Сравнились личностные характеристики, определяющие коммуникативные навыки (опросник 16 PF, полный вариант) в микро- и макро- социальных отношениях у родившихся в 1973 году («предперестроечное поколение») и родившихся в 1999 году («постперестроечное поколение»). В обеих группах было по 100 человек, при статистических процедурах использовался критерий Манна-Уитни. Выяснилось, что социально-экономические изменения оказывают формирующее влияние на коммуникативные навыки. В большей степени изменения коснулись коммуникативных навыков, используемых в макро-социальных отношениях. Самым общим вектором изменений можно назвать нарастание сдержанности, рост осторожности в коммуникациях. Характеристики коммуникативных способностей у юношей и девушек изменяются не одинаково (они могут совпадать, но могут меняться разнонаправленно), что ставит вопросы о коррекции известных гендерных стереотипов в современных условиях.

Ключевые слова: психология, коммуникативные способности, межпоколенные различия, молодежь, гендерные различия, микросоциум, макросоциум.

Сравнение показателей развития любых способностей у различных поколений всегда представляет значительный научный интерес. В данном сообщении мы сопоставим изменения коммуникативных способностей у поколений 1973 г. рождения («предперестроечное» поколение») и 1999 г. рождения («постперестроечное» поколение). Эти поколения были разделены радикальными изменениями в обществе, которые получили название «перестройка» в России [2, 4, 5]. В обеих сравниваемых группах проходили психодиагностическое обследование студенты второго курса лечебного факультета Ярославского государственного медицинского университета (общее число испытуемых в группах – 100 человек в каждой группе, число юношей и девушек выровнено). Добавим, что полученные результаты мы рассматриваем как предварительные и с увеличением объема выборки, включенной в статистическую обработку, результаты могут корректироваться.

Для проверки статистической достоверности различий мы использовали критерий Манна-Уитни.

Учитывая ограниченный объем публикации, мы сопоставим только результаты, полученные по личностному опроснику Р.Б. Кеттелла (полная версия, 187 вопросов).

Ряд шкал опросника можно сгруппировать по обобщенной направленности отдельных личностных характеристик. Нас будут интересовать две такие группы: «поведение в микроокружении» и «поведение в макросоциуме» [1, 3]. Мы полагаем, что перечисленные качества личности помогут нам при сравнении поколений охарактеризовать в достаточно полном объеме (как в микро- так и в макроокружении) коммуникативные особенности поведения личности различных поколений.

«Коммуникативные особенности со стороны поведения в микросоциуме», по мнению ука-

занных выше авторов, характеризуются следующим набором личностных черт: E, G, L, N, Q2 (далее интерпретации факторов даны с учетом направленности изменений характеристик при количественной обработке результатов; второе, изменения всегда оцениваются от поколения «1992» к поколению «2016»). «E-» - от «доминантности» к «неуверенности», «понятливости», «ведомости»; снижение показателей (как у юношей, так и у девушек) не достигает статистически значимых величин, однако слабая тенденция к нарастанию пассивности представляет исследовательский интерес. «G-» – от «силы супер-Эго» к «непостоянству», «снисходительности к себе», «ослаблению ответственности», «лености» (как у юношей, так и у девушек; изменения оцениваются не более чем диагностика «тенденции» - $p < 0,10$). «L+» – от «доверчивости» к «подозрительности», «завистливости», «раздражительности», «скептическому отношению к моральным мотивам поведения» (как у юношей, так и у девушек; изменения оцениваются не более чем диагностика «тенденции»). «N+» - от «наивности» к «проницательности», «осторожности», «сдержанности», «хорошей ориентировке в социальных ситуациях» (у юношей изменения более выражены и достигают уровня «тенденции», у девушек - просто усиливаются показатели выраженности). Изменения не достигают статистически значимых величин, однако слабый рост «отстраненности, некоторой искусственности в поведении» представляет исследовательский интерес.

Важной особенностью изменений количественных показателей фактора Q2 («самоудовлетворенность») является разнонаправленность динамики изменений у юношей и девушек. Поэтому дадим характеристики отдельно. У юношей – «усиление зависимости от группы», «стремление к присоединению», «стремление быть последователем» (изменения не достигают степени статистически значимых величин и представляют исследовательский интерес). У девушек – рост выраженности «предпочтений собственных решений», «независимость», «самостоятельность».

Таким образом, в сфере микросоциальных отношений (отношений в ближайшем окружении), в целом, мы видим усиление податливости «поколения 1999» внешнему социальному («формирующему» по своей направленности) давлению. Рост напряженности в отношениях с окружающими (так же как и стремление усилить «навыки настроенного социального поведения») выглядит как своего рода плата за нарастание конформных тенденций.

Заметим, что представленные результаты обнаруживают признаки начала возможной коррекции традиционных гендерных стереотипов, по крайней мере, у девушек (в частности, в сторону усиления независимости в поведении). При необходимости корректировать стандарты коммуникативного поведения в микроокружении, исследователям необходимо учесть этот вектор происходящих изменений.

Проверка количественных изменений показателей отдельных факторов по соотнесению их со «стенными» нормами (взяты нормы, которые были созданы для времени адаптации текста; они применялись как для оценки «поколения 1973», так и для оценки «поколения 2016»), показывает картину в целом, «нормализации» значений (их позиционирование в границах 5-6 стенов). Причем у юношей это нормализация проходит для фактора Q2, у девушек – для фактора E.

Регуляцию «коммуникативного поведения в макроокружении» (в широком социальном пространстве) обеспечивают три фактора: A, F, H. «A+» - от «сдержанности», «холодности» к «готовности к сотрудничеству», «активности в установлении контактов. У юношей это вырастает до уровня «тенденций» - $p < 0,10$), у девушек отмечается относительная стабильность выраженности данного качества у сравниваемых поколений. «F-» – от «импульсивности», «энергичности» к «осторожности», молчаливости», «сдержанности». В оценке этого фактора достоверность статистически значимых различий достигает уровня $p < 0,01$; различия однонаправлены, у юношей выражены сильнее, чем у девушек. «H-» – от «смелости», «собственно общительности», «социальной уверенности» к «сдержанности», «неуверенности» (изменения ни у юношей, ни у девушек не достигают статистически значимых величин и представляют дальнейший исследовательский интерес).

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что слабовыраженная тенденция к росту коммуникативных навыков (что может быть результатом активного участия в социальных сетях, предлагаемых интернетом), в значительной степени ослабляется формированием стратегий «сдержанности» в социальном поведении в целом. С учетом проекции количественных показателей факторов на стеновую оценку можно сказать, что эта тенденция сильнее выражена у юношей.

Выводы.

Сравнение личностных характеристик поколения молодежи 1973 г. рождения и 1999 г. рождения подтверждает гипотезу о том, социально-экономические изменения оказывают формирующее влияние на коммуникативные навыки (как в количественном изменении отдельных личностных факторов, так и в профиле отдельных личностных черт в крупных блоках микро- и макро- социальных

коммуникаций). В большей степени изменения коснулись коммуникативных навыков, используемых в макро-социальных отношениях. Самым общим вектором изменений можно назвать нарастание сдержанности, рост осторожности в коммуникациях.

Характеристики коммуникативных способностей у юношей и девушек изменяются не одинаково, что ставит вопросы о коррекции гендерных стереотипов в современных условиях. К примеру, поколение девушек, 1999 года рождения обнаруживает тенденцию к более независимому поведению в микросоциальном окружении, тогда как юноши этого же поколения обнаруживают значительно большую «покладистость». При анализе групповых изменений эти особенности могут быть не учтены из-за их разнонаправленности, которая нивелирует общую сумму значений.

Библиографический список

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2004. 104 с.
2. Николаева Е.И. Предсказания детства: возможен ли прогноз здоровья взрослого, основанный на изучении данных развития ребенка (на примере лонгитюдных исследований) // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016. – N 2(37) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 30.08.2019).
3. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF / сост. А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. 3-е изд. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2000. 34 с.
4. Урываев В.А. Российская молодежь в эпоху трансформации общества: поколение ХР и поколения X, Y, Z // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2017. Т. 9. № 5 (46) [Электронный ресурс]. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 30.08.2019).

УДК 159.9

Цымбалюк А.Э.
Виноградова В.О.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ SOFT SKILLS

Аннотация. В данной статье рассматриваются результаты исследований, которые были проведены различными организациями. Обозначаются основные тенденции развития общества, а также навыки, которые будут востребованы в будущем, зафиксированные в этих исследованиях. Тем самым обозначается актуальность исследования проблемы soft skills.

Ключевые слова: Soft skills, навыки будущего, надпрофессиональные навыки, тенденции развития общества.

Цель данной статьи – показать современные тенденции, которые существуют в обществе, экономике, в образовании и обосновать актуальность исследования проблемы soft skills.

Для решения данного вопроса обратимся к опыту работы и результатам исследований различных мировых организаций: Центр проектирования учебных программ (Бостон, США), Всемирный экономический форум (WEF), консалтинговая компания BCG (Boston Consulting Group), Организации экономического развития и сотрудничества (ОЭСР/OECD), Google и др.

На Всемирном экономическом форуме в Давосе в 2016 году большое внимание было уделено роли Четвертой промышленной революции, которая к 2020 году обеспечит людей передовой техникой и различными технологиями, а также изменит как профессиональную сферу, так и жизнь людей в целом. [8]

В результате опроса, проведенного среди сотрудников отделов кадров ведущих мировых организаций, был составлен следующий ряд значимых навыков будущего: комплексное многоуровневое решение проблем (Complex problem solving); критическое мышление (Critical thinking); креативность (Creativity); умение управлять людьми (People management); взаимодействие с людьми (Coordination with others); эмоциональный интеллект (Emotional intelligence); суждение и принятие решений (Judgement and decision-making); клиентоориентированность (Service orientation); умение вести переговоры (Negotiation); когнитивная гибкость (Cognitive flexibility).

Одной из ключевых проблем нашего общества, по мнению Центра проектирования учебных программ (Бостон, США), является перестройка системы образования во всем мире для того, чтобы идти в ногу со временем и эффективно реагировать на вызовы XXI века. [3]

Необходимость данной перестройки вызвана множеством мировых тенденций и изменений, которые затрагивают большое количество людей: увеличение экономического неравенства; неспособность образования гарантировать возможность трудоустройства; изменение мира быстро растущими темпами; увеличение разнообразия населения; влияние глобализации на экономическую конкурентоспособность и социальную сплочённость; постоянное появление новых специальностей и профессий; стремительное совершенствование технологий и их широкое применение в жизни; ускоряющийся рост технического прогресса, который ведет к усугублению существующих в обществе проблем.

Это также подтверждается и исследованием Организации экономического развития и сотрудничества (ОЭСР), в котором были отмечены основные мировые тенденции: глобализация, быстрое и непрерывное изменение технологий и изменение общества, которое становится всё более разнообразным и разобщённым. В соответствии с этим была предложена модель Ключевых компетенций, которые важны для человека [7]:

Интерактивное использование инструментов: способность использовать язык, символы и текст в интерактивном режиме; умение использовать знания и информацию в интерактивном режиме; возможность использовать технологии в интерактивном режиме.

Взаимодействие в гетерогенных группах: способность хорошо относиться к другим; умение сотрудничать, работать в команде; способность управлять и решать конфликтов.

Автономность: умение действовать в рамках общей картины; умение формировать жизненные планы и личные проекты; умение защищать и отстаивать права, интересы, ограничения и потребности.

Разработчики «Атласа новых профессий» (2015 г.) в своей работе также отмечают сильное влияние на людей происходящих в настоящее время параллельных изменений во многих производственных и обслуживающих секторах экономики. Данные изменения требуют от специалистов самых разных областей «надпрофессиональных» навыков, которые помогут людям повысить эффективность профессиональной деятельности. Также благодаря данным навыкам у специалистов будет возможность сохранить свою востребованность при переходе в другие профессиональные отрасли. Был выделен список из 11 наиболее значимых надпрофессиональных навыков, к которым можно ознакомиться в данной работе. [2]

В исследовании «Россия 2025: от кадров к талантам» (2017 г.) консалтинговой компании BCG говорится о том, что мировые тренды в настоящий момент создают новую реальность на рынке труда. В связи с быстроменяющимися условиями жизни и условиями профессиональной деятельности, специалисты в настоящее время всё чаще оказываются в ситуации неопределённости. Мировые тренды и развитие информационного общества ведут к переориентации потребностей рынка труда на «Человеческое в человеке»: творчество, культуру, ценности человека и общества в целом, а также универсальные компетенции, которые требуются широкому кругу людей вне зависимости от профессии и области деятельности. [1]

Исследователи собрали вместе подходы различных организаций к компетенциям (библиотека компетенций Lominger, Высшая школа экономики, WorldSkills Russia, Global Education Futures и др.) и с помощью мнений экспертов сформировали Целевую модель универсальных компетенций 2025. В данную модель входят три основные группы навыков: 1. Цифровые навыки разделены на две группы: создание систем: навыки программирования, разработки приложений, проектирования производственных систем; управление информацией: навык обработки и анализа данных. 2. Социально-поведенческие поделены на три подгруппы: коммуникация: презентационные, письменные, переговорные навыки и открытость; межличностные навыки включает работу в команде, этичность, эмпатию, клиентоориентированность, управление стрессом, адекватное восприятие критики; межкультурное взаимодействие, в которую входят: осознанность, социальная ответственность, кроссфункциональное и кроссдисциплинарное взаимодействие, иностранные языки и культура. 3. Когнитивные навыки, которые поделены на шесть подгрупп: саморазвитие: самосознание, обучаемость, восприятие критики и обратная связь, любознательность; организованность: организация своей деятельности, управление ресурсами; управленческие навыки: приоритезация, постановка задач, формирование команд, развитие других, мотивирование других, делегирование; достижение результатов: ответственность, принятие риска, настойчивость в достижении цели, инициативность; решение нестандартных задач: креативность, в том числе умение видеть возможности, критическое мышление; адаптивность:

умение работать в условиях неопределенности.

Центром проектирования учебных программ была разработана модель четырёхмерного образования (2015г.), которая позволит образованию «идти в ногу с современным миром и ориентироваться на изменчивое будущее». [3]

Данная модель включает в себя: Знания – то, что ученики знают и понимают; Навыки – то, как они используют знания; Личность – то, как ученики ведут себя и чем занимаются; Мета-обучение – то, как ученики размышляют и адаптируются к миру, продолжая учиться и расти для достижения своих целей. [3] Маргарет Эндрюс на основе анализа ряда крупных исследований, проведенных в США (Bloomberg research, The Graduate Management Admission Council research, the Association of MBAs or AMBA's Employers Forum), говорит о важности soft skills в профессиональной деятельности человека и отмечает, что данные навыки достаточно востребованы на рынке труда в настоящее время. Наиболее важными являются следующие soft skills: навыки общения, умение работать в команде, лидерство, стратегическое мышление, умение решать проблемы, управленческие навыки и др. [4]

Маргарет Эндрюс отмечает также и то, что немногие образовательные организации делают акцент на развитии soft skills, стараясь больше сосредоточиться на hard skills. В связи с этим в настоящее время многие исследователи и работодатели выделяют проблему дефицита в развитии данных навыков у выпускников и уже у работающих специалистов.

Вместе с тем, проводятся исследования, которые показывают, что данные навыки востребованы в процессе работы. Например, компанией Google было проведено два крупных исследования, которые показали значимую роль soft skills в профессиональной деятельности людей. [6]

В 2013 году было проведено исследование, получившее название «Project Oxygen». На основе анализа данных о найме, увольнении и продвижении сотрудников, накопленных с момента основания компании в 1998 году, было выявлено, что основным залогом успеха топ-работников в компании являются soft skills. К данному числу навыков относятся следующие: умение быть хорошим наставником; умение общаться и слушать других; умение понимать людей, их ценности и мнения; способность проявлять эмпатию и поддерживать своих коллег, обладать хорошим критическим мышлением и уметь решать проблемы, а также умение устанавливать связи между сложными идеями. [6]

В 2017 году было проведено новое исследование – Project Aristotle, которое подтвердило важность soft skills для эффективной работы компании. Исследование показало, что для команд в Google, предлагающих наиболее важные и успешные идеи, характерен следующий набор soft skills: равенство, щедрость, любознательность по отношению к идеям людей в команде, эмпатия, эмоциональный интеллект. На первом месте данного списка находилась эмоциональная безопасность. [6]

Результаты исследования (2015 г.) навыков социального прогресса Организации экономического развития и сотрудничества (ОЭСР) показали необходимость в настоящее время развивать «целостного» человека со сбалансированным набором когнитивных, социальных и эмоциональных навыков. Такой человек сможет справиться с вызовами XXI века, эффективно реализовать себя в профессиональной деятельности и на рынке труда, и в целом достичь жизненного успеха. Одними из наиболее значимых качеств, которые влияют на будущие успехи человека – это добросовестность, коммуникабельность и эмоциональная стабильность. [5]

Таким образом, подводя итог обзору исследований основных тенденций развития общества, можно сделать следующие выводы.

Существуют некоторые глобальные тенденции развития общества, которые требуют определённых качеств от людей, профессионалов.

Рассмотренные исследования делают акцент на разных тенденциях, однако большинство из них пересекаются, что позволяет выделить следующие общие моменты: быстроменяющиеся условия жизни, изменение мира в целом быстрыми темпами; непрерывное развитие технологий и общества, которое также изменит профессиональную сферу.

Это далеко не всё, но как показывают авторы, именно эти тенденции коренным образом изменяют профессиональную сферу и тем самым изменяют требования к профессионалу. Эта переориентация касается качеств, которые востребованы уже сейчас и будут востребованы в будущем у специалистов: soft skills. И, на данный момент, делается акцент на восприятие профессионала в целом, а не только как специалиста, обладающего определенным набором узкопрофессиональных навыков.

В связи с этим, в исследованиях отмечается, что на данном этапе требуется перестройка системы образования для формирования и развития не только hard skills, но и soft skills.

Вместе с тем, следует отметить, что существует пробел в исследованиях психологического содержания soft skills: структуры, закономерностей их развития в процессе обучения человека, особенностей в зависимости от специальности. Это может внести ясность в вопрос о том, как лучше

осуществлять развитие этих качеств, а также подготовку профессионалов, востребованных на рынке труда и отвечающих современным требованиям.

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 19-013-00782 Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности.

Библиографический список

1. Россия 2025: от кадров к талантам. 2017. - https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf - дата обращения: 01.09.19
2. Лукша П. Атлас новых профессий. П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова, Д. Судаков, Д. Песков, Д. Коричин. М: Олимп-Бизнес, 2015. 288с. -http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf - дата обращения: 15.09.19
3. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование. / Перевод П. Лушка. М: Сколково, 2016. 212 с.
4. Andrews Margaret. What skills do employers want most? // University World News. 19 June 2015 Issue No. 372. - <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150616130747880> - дата обращения: 15.09.19
5. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills OECD (2015), Skills Studies, OECD Publishing, Paris. -<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> - дата обращения: 20.09.19
6. Strauss Valerie. The suprising thing Google learned about its employees and what it means for today's students. - <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/12/20/> - дата обращения: 15.09.19
7. The definition and selection of key competencies OECD/PISA. - <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> - дата обращения: 25.09.19
8. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. - <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> - дата обращения: 20.09.19

УДК 159.9

Шак А.А.

СПОСОБНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Аннотация. Актуальной становится проблема определения и выявления способностей преодоления кризиса профессионального самоутверждения. Это становится возможным через раскрытие содержания феномена «кризис профессионального самоутверждения». Концептуальное осмысление данного кризиса опирается на конкретную методологию: теорию психологической системы деятельности В. Д. Шадрикова, концепцию системогенеза деятельности и идеи многомерного анализа деятельности А. В. Карпова, концепцию профессионального становления Ю. П. Поваренкова, системогенетическую концепцию профессионального самоутверждения личности Г. И. Корчагиной.

Ключевые слова: кризис, кризис профессионального самоутверждения, способность преодоления кризиса.

Понятие «кризис» в психологии наполнилось особым содержанием и определяется психологически как «ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (целей, мотивов, ценностей)» [4; с. 27]. Это такой «дискретный момент развития личности», возникновение которого происходит в случае, когда блокируется целенаправленная жизнедеятельность личности [1].

Профессиональное развитие личности также сопровождается переживанием различных кризисных ситуаций и кризисов. Один из них – кризис профессионального самоутверждения. Отражая своеобразие профессионального пути, он заслуживает особого внимания. Возникает необходимость концептуального осмысления данной проблемы и это требует опоры на конкретную методологию. Ключевыми ориентирами в концептуальном плане выступают: теория психологической системы деятельности В. Д. Шадрикова, концепция системогенеза деятельности и идеи многомерного анализа деятельности

А. В. Карпова, концепция профессионального становления Ю. П. Поваренкова, системогенетическая концепция профессионального самоутверждения личности Г. И. Корчагиной. Именно они позволяют выстроить целостное системное представление о кризисе профессионального самоутверждения – раскрыть основные направления изучения данного феномена: определить сущность (понятие) кризиса профессионального самоутверждения; изучить причины, вызывающие его возникновение; изучить влияние кризиса профессионального самоутверждения на показатели поведения и деятельности субъекта профессиональной деятельности; определить способы управления кризисом профессионального самоутверждения.

Кризис профессионального самоутверждения, безусловно, является профессиональным кризисом. Он занимает особое место в жизни личности, ориентированной на профессиональное развитие, и предполагает как любой профессиональный кризис, изменение вектора развития субъекта профессиональной деятельности (Л. И. Анцыферова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова и др.). Следовательно, мы определяем кризис профессионального самоутверждения как частное явление (как одну из групп) кризисов профессионального становления. Доказательством этого служит наличие общих признаков кризисов профессионального становления: возникновение на определённых этапах профессионального пути личности; описание кризиса как проявления общей неравномерности профессионального пути развития человека; детерминация (причинная обусловленность) комплексом различных факторов (возрастание профессиональных требований к человеку, рост или снижение профессиональных притязаний личности, обострение противоречий профессионального развития и др.).

В качестве категориальной семы концепта «кризис профессионального самоутверждения» выступает «особое состояние субъекта профессиональной деятельности», «положение субъекта». Специфичность, экстраординарность этого состояния определяется тем, что оно отличается от предыдущего (от нормативного состояния профессионального самоутверждения) и характеризуется как любое «переломное событие» нестабильностью, порывистостью, тяжестью протекания, резким изменением в развитии и, в том числе, «болезненностью». Исходя из этого, оценка его вероятнее будет отрицательной, так как оно нарушает нормальное функционирование субъекта профессиональной деятельности, становится барьером на пути профессионального развития.

В соответствии с системогенетической концепцией профессионального самоутверждения показателями профессионального самоутверждения личности выступают профессиональная самооценка и профессиональная надёжность. Их формирование и развитие является ключевой целью профессионально самоутверждающейся личности. «О реализации профессионального самоутверждения нельзя судить по одному критерию. По аналогии с «интегральным показателем профессионального становления, существует и интегральный показатель профессионального самоутверждения» [2]. Соответственно, диагностировать, что личность находится в критическом состоянии, обусловленном переживанием кризиса профессионального самоутверждения (в кризисе профессионального самоутверждения), становится возможным по индикатору – низкому уровню профессиональной самооценки и (или) профессиональной надёжности. Очевиден смысловой оттенок кризиса профессионального самоутверждения, но остаётся неочевидным содержание, которое позволяло бы определить ситуацию переживания кризиса профессионального самоутверждения именно как кризисную, а не просто конфликтную или экстремальную.

О кризисе говорят, «когда система, в силу некоторых причин больше не может существовать в том виде, в котором она существовала до кризиса» [3]. Следовательно, понятие «кризис», в том числе понятие «кризис профессионального самоутверждения», используют, чтобы охарактеризовать некоторые процессы в системах, которые имеют непосредственное обращение к функционированию этих систем. В нашем случае кризисный этап «проходит» система профессионального самоутверждения, а значимый элемент системы профессионального самоутверждения – субъект профессионального самоутверждения, «переживает» этот кризис.

Основываясь на положениях системогенетической концепции системы психологической деятельности В. Д. Шадрикова, любая форма профессиональной активности, а профессиональное самоутверждение это тоже форма профессиональной активности, имеет единую функциональную структуру, которая представляет собой взаимосвязь следующих компонентов: мотивы, цели, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, подсистемы профессионально важных качества [7]. Корректное проведение анализа категории «профессиональное самоутверждение» в русле данного подхода, позволяет также рассматривать его как систему многокомпонентную (сложную по своей структуре). «Функциональная архитектура» данного психического явления представлена такими функциональными блоками как: цели профессионального самоутвержде-

ния, мотивы профессионального самоутверждения, принятие решения о профессиональном самоутверждении, выбор средств (программы) профессионального самоутверждения, информационная основа деятельности по профессиональному самоутверждению, качества субъекта профессионального самоутверждения [3].

«Кризис подчёркивает момент нарушения равновесия» – отмечает Е. А. Фау [6; с. 25]. Соответственно кризис профессионального самоутверждения, нарушая равновесие системы, приводит к тому, что данная система перестаёт существовать в том виде, который обеспечивает личности возможность удерживать состояние профессионального самоутверждения, сохранять профессиональную надёжность и профессиональную самооценку.

При этом дисфункция целенаправленной системы, понимаемая как кризис профессионального самоутверждения, обусловлена не столько наличием каких-либо событий в жизни субъекта профессиональной деятельности, сколько нарушением отношений (связей) между компонентами (базисными понятиями) профессионального самоутверждения. Возникновение кризиса не обязательно сопровождается изменением отношений между всеми компонентами рассматриваемой психологической системы деятельности (профессионального самоутверждения). Даже единичное изменение отношений (либо внутри одного компонента, либо в «диаде») приводит к дисфункции всей целенаправленной системы, что порождает кризис профессионального самоутверждения. В таком случае, в основу определения причин и, соответственно, обусловленных ими существенных признаков, составляющих содержание кризиса профессионального самоутверждения, положено изменение родовых отношений (всесторонних связей) между элементами целенаправленной системы профессионального самоутверждения.

Всякая деятельность по преодолению кризиса профессионального самоутверждения требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими успешность ее выполнения. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называются способностями личности. Способности преодоления кризиса профессионального самоутверждения обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами восстановления функциональных связей, баланса между составляющими профессионального самоутверждения (выделенными базисными понятиями: цель, мотив, личность, состояние, критерии, принятие решений). Сами по себе способности по преодолению кризиса профессионального самоутверждения не могут быть врожденными. «...способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной предметной деятельности» - указывает Б. М. Теплов [5]. Таким образом, способности преодоления кризиса начинают существовать только вместе с деятельностью, они не только проявляются в деятельности, они в ней и создаются.

Библиографический список

1. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб: Питер, 1998. 226 с.
2. Корчагина Г.И., Поварёнков Ю.П. Профессиональное самоутверждение личности: системогенетический подход. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2009. 130 с.
3. Кравец С.В. Кризис – понятие и феномен: дис. ... канд. филос. Наук. Москва, 2001. 170 с.
4. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 896 с.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Издательство Московского университета, 1982. с.133
6. Фау Е.А. Сравнительный анализ психологических и психосоматических характеристик людей, переживших кризисные ситуации: дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2004. 260 с.
7. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 192 с.

УДК 159.923

Яценко Е.Ф.
Лодыгина А.К.

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Рассматривается самоактуализация как общая способность будущих психологов на начальном этапе профессионального обучения. Показаны особенности сформированности самоактуализации у студентов-психологов с высоким и низким уровнем самоактуализации: связи шкал самоактуализации, субъективного благополучия и эмоциональной направленности как базовых характеристик профессиональных способностей в сфере «человек–человек», определяющих личностный потенциал и возможности развития. Структура личности студентов с высоким уровнем самоактуализации обладает большим количеством связей и лучше интегрирована, чем структура личности студентов с низким уровнем самоактуализации, что может определять самоактуализацию как общую способность к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: самоактуализация, субъективное благополучие, эмоциональная направленность, личность, общие способности, профессиональная деятельность, студенты университета.

Психология способностей – одна из ключевых проблем современной психологии, в которой на протяжении последних двадцати лет развивается целый ряд продуктивных тенденций. Отмечалось изменение содержательного статуса понятия «способность» за счёт расширения содержания понятия «интеллект»; появление новых терминов – «компетенция», «ментальность» и др.; использование понятия «способность» для описания других сфер психической активности (моральные способности, духовные способности, способность к эмпатии, жизнеспособность и т.д.); применение, наряду с тестовыми, качественных методов (интервью, анализа индивидуальных случаев и т.д.) [7].

Сформулированные В.Н. Дружининым три важнейшие идеи: когнитивного ресурса, интеллектуального диапазона и ситуативного подхода в психодиагностике способностей [1; 2] – явились теоретическим мостиком для перехода от традиционного тестологического подхода к новому пониманию природы способностей и основой для разработки проблемных областей в психологии способностей.

Основные направления исследований способностей в Институте психологии РАН ориентированы на изучение общих познавательных способностей (интеллекта, креативности, обучаемости), а также их проявлений в условиях учебной, профессиональной деятельности, межличностного взаимодействия [6]. Эти исследования традиционно связаны с работами В.Д. Шадрикова [8; 9; 10] и В.Н. Дружинина [1; 2].

Изучение проблемы способностей в контексте высших уровней профессионализма показало, что современная профессиональная деятельность предъявляет к человеку особые требования, поэтому неудивителен рост интереса к таким явлениям, как профессиональное мастерство, творческая открытость профессионала, креативные профессиональные решения, инновационный стиль профессиональной деятельности, самоактуализация личности профессионала и т.д.

В работах Д.Н. Завалишиной исследован феномен «высокого профессионализма» [3; 4]. При характеристике высокого профессионализма субъекта, наряду с его определениями, относящимися к собственно трудовой деятельности (высокая производительность и качество труда, профессионально-важные качества и т.д.), особое значение имеют определения, выходящие за пределы системы «человек–профессия» и раскрывающиеся в системе «человек–мир» (в том числе, самореализация, самоактуализация, труд как смысл жизни и т.д.) [5]. Таким образом, *центр исследовательских интересов смещается к онтологическому субъекту в контексте его целостной жизнедеятельности.*

Исследование самоактуализации как общей способности у будущих психологов проводилось на кафедре «Прикладная психология» «Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I» в 2019 г. Актуальность исследования обусловлена высокими требованиями, предъявляемыми содержанием психологической деятельности к личности специалиста и их недостаточной реализованностью, незрелостью эмоциональной сферы, необходимостью гармоничного развития личности студентов-психологов и недостаточной разработкой этой проблемы на теоретическом и эмпирическом уровнях.

Методиками исследования были Самоактуализационный тест Э. Шостром (в адаптации Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана, М. В. Загика и М. В. Кроза), «Шкала субъективного благополучия Ferrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche (в адаптации М.В. Соколовой), Опросник «Определение общей эмоциональной направленности» Б. И. Додонова.

В обследовании приняло участие 37 человек: из них 31 девушка в возрасте от 17 до 21 лет и 6 юношей в возрасте от 17 до 22 лет. Выборка была разделена на две группы по шкале «Компетентность во времени» Самоактуализационного теста Э. Шостром: до 50 баллов включительно была определена тенденция к низкому уровню самоактуализации, от 51 балла и выше – к высокому уровню

самоактуализации. Ресурсные возможности самоактуализации личности будущих психологов как общей способности предполагалось исследовать через определение связей самоактуализационных шкал и шкал, определяющих эмоциональную сферу, так как профессиональная деятельность в сфере «человек–человек» требует эмоциональной стабильности при одновременной чувствительности и способности к эмпатии.

С помощью корреляционного анализа К. Пирсона у студентов *с низким уровнем самоактуализации* были обнаружены следующие взаимосвязи шкал исследования.

Компетентность во времени обратно связана с напряженностью и чувствительностью ($r=-0,80$, $p\leq 0,05$) и коммуникативной направленностью личности ($r=-0,72$, $p\leq 0,05$): чем менее продуктивно студенты используют время своей жизни, тем менее они напряжены (шкала обратная) и более общительны. Внутренняя поддержка обратно связана с эстетической направленностью ($r=-0,81$, $p\leq 0,05$): чем выше интернальность, тем менее выражена эстетическая направленность. Гибкость поведения обратно связана с напряженностью и чувствительностью ($r=-0,88$, $p\leq 0,01$): чем лучше развита гибкость поведения, тем менее студенты испытывают субъективное переживание тяжести выполняемой работы, меньше напряжены. Самоуважение прямо связано с пугнической направленностью ($r=0,71$, $p\leq 0,05$): чем выше способность студентов ценить свои достоинства, тем больше они стремятся к борьбе и преодолению трудностей. Самопринятие обратно связано с напряженностью и чувствительностью ($r=-0,88$, $p\leq 0,01$) и эстетической направленностью ($r=-0,89$, $p\leq 0,01$): чем больше студенты принимают себя, тем менее они испытывают субъективное переживание тяжести выполняемой работы и эстетические чувства. Положительное отношение к природе человека обратно связано с коммуникативной направленностью ($r=-0,75$, $p\leq 0,05$) и прямо связано с романтической направленностью ($r=0,73$, $p\leq 0,05$): чем компетентнее студенты в оценке природы человека, тем менее они стремятся к общению и больше – к чему-то загадочному, таинственному. Контактность прямо связана со значимостью социальных связей ($r=0,72$, $p\leq 0,05$): чем лучше студенты определяют мотивы поведения других людей, тем менее стремятся к социальным связям (шкала обратная). Познавательные потребности прямо связаны с гедонистической направленностью ($r=0,75$, $p\leq 0,05$): стремление к приобретению знаний связано с удовольствием. Креативность прямо связана с альтруистической направленностью ($r=0,70$, $p\leq 0,05$): творческая направленность личности связана с потребностью в содействии, помощи, покровительстве другим людям. Напряженность и чувствительность прямо связаны с эстетической направленностью ($r=0,71$, $p\leq 0,05$): чем более будущие психологи напряжены и чувствительны, тем менее они направлены на постижение прекрасного (шкала обратная).

Степень удовлетворенности повседневной деятельностью прямо связана с коммуникативной направленностью ($r=0,71$, $p\leq 0,05$): студенты-психологи с низким уровнем самоактуализации испытывают удовлетворение, если реализуется их потребность в общении, установлении близких связей (шкала обратная).

Корреляционный анализ К. Пирсона позволил выявить следующие связи между шкалами самоактуализации, субъективного благополучия и эмоциональной направленности у студентов-психологов *с высоким уровнем самоактуализации*.

Компетентность во времени связана с пугнической направленностью личности ($r=0,43$, $p\leq 0,05$): способность студентов жить настоящим и ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего связана с потребностью в преодолении трудностей, с потребностью в борьбе. Внутренняя поддержка обратно связана с альтруистической направленностью личности ($r=-0,54$, $p\leq 0,01$) и прямо связана с пугнической направленностью ($r=0,46$, $p\leq 0,05$): чем выше интернальность, тем менее выражена альтруистическая направленность, интернальность связана с потребностью в преодолении препятствий и в борьбе. Ценностные ориентации обратно связаны с альтруистической направленностью личности ($r=-0,46$, $p\leq 0,05$) и прямо связаны с гностической направленностью личности ($r=0,42$, $p\leq 0,05$): чем целостнее сформированы ценностные ориентации, тем менее выражена потребность в переживании альтруистических чувств, при этом ценностные ориентации связаны с познавательными потребностями. Гибкость поведения обратно связана с альтруистической направленностью личности ($r=-0,43$, $p\leq 0,05$): чем лучше развита гибкость поведения, тем менее студенты испытывают альтруистические чувства. Сензитивность к себе прямо связана с самооценкой здоровья ($r=0,41$, $p\leq 0,05$) и обратно связана с альтруистической направленностью личности ($r=-0,39$, $p\leq 0,05$): чем лучше студенты осознают свои потребности и чувства, тем ниже они оценивают свое физическое и психическое здоровье (шкала обратная) и меньше стремятся к бескорыстной помощи другим людям. Самоуважение обратно связано с альтруистической направленностью ($r=-0,38$, $p\leq 0,01$): чем выше студенты ценят свои достоинства, тем менее испытывают альтруистические чувства. Самопринятие прямо связано со степенью удовлетворенности повседневной деятельностью ($r=0,43$, $p\leq 0,01$): чем полнее студен-

ты принимают свои достоинства и недостатки, тем менее они удовлетворены своей повседневной деятельностью (шкала обратная). Синергия прямо связана с гностической направленностью личности ($r=0,39$, $p \leq 0,01$): целостно воспринимающие мир и людей будущие психологи с высоким уровнем самоактуализации стремятся к познанию. Контактность прямо связана с пугнической направленностью ($r=0,45$, $p \leq 0,05$): способность устанавливать глубокие контакты с другими людьми сопряжена с преодолением трудностей, препятствий. Креативность прямо связана с пугнической направленностью личности ($r=0,40$, $p \leq 0,05$): творческая направленность личности сопровождается преодолением трудностей и преград. Самооценка здоровья прямо связана с глорической направленностью личности ($r=0,45$, $p \leq 0,05$): чем выше оценка собственного физического и психического здоровья будущих психологов с высоким уровнем самоактуализации, тем менее у них выражена потребность в славе (шкала обратная).

У студентов с высоким уровнем самоактуализации связей между шкалами самоактуализации, субъективного благополучия и эмоциональной направленности значительно больше, чем между этими же шкалами у студентов с низким уровнем самоактуализации, что может свидетельствовать о более интегрированной и целостной структуре личности студентов с высоким уровнем самоактуализации и о сформированности самоактуализации как общей способности к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ–СПб.: ИМАТОН-М, 2001. 224 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 368 с.
3. Завалишина Д.Н. Внепрофессиональные потенциалы высокого профессионализма // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвящённой памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 358-362.
4. Завалишина Д.Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 375 с.
5. Карпов А.В., Яценко Е.Ф. Психология способностей: учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 383 с.
6. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в институте психологии РАН // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 13-22.
7. Холодная М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 28-37.
8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: 1994. 317 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Изд-во «Логос», 1996. 320 с.
10. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2004.

Психология творческих способностей

ОЦЕНКА СКЛОННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ (НА МАТЕРИАЛЕ КОНКУРСА «РОБОТОН-МИР»)

Аннотация. В статье приведены результаты исследования склонностей обучающихся к инженерно-техническому творчеству. Проведена оценка по шести критериям: планомерность, целеустремленность, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее. Сделано предположение о влиянии организационных форм (олимпиад, конкурсов и пр.) на раскрытие потенциала одаренности обучающегося.

Ключевые слова: диагностика одаренности, инженерно-техническое творчество, обучающиеся.

Сегодня школа в первую очередь ориентирована на детей, с позиции создания среды по развитию незаурядного интеллекта у обучающихся. Имеющиеся в психологии материалы [1] дают возможность учителям обратить пристальное внимание на три основных вида интеллектуальной одаренности детей. Первый вид — это дети с достаточно высоким общим уровнем умственного развития при прочих равных условиях; второй вид одаренности — это дети с признаками специальной умственной одаренности в какой-то одной области науки (математике, информатике и т.д., как правило, такие склонности проявляются у обучающихся в подростковом возрасте). Третий вид одаренности есть у детей, которые до поры до времени не достигли особых успехов в учении, но при этом обладают острой познавательной активностью, оригинальностью мышления и неординарным умственным потенциалом. В этом случае можно говорить о скрытой одаренности, которая проявляется в старшей школе. В условиях общеобразовательной школы различия между учениками в умственном отношении выступают на первый план.

Оценка одаренности каждого конкретного ребенка в значительной степени условна. Если обучающийся проявил себя в одном или нескольких проектах, то это не является достаточным условием или показателем его дальнейших достижений. Признаки одаренности, которые могли ярко проявиться в раннем возрасте, даже при создании благоприятных условиях образовательной среды могут быстро исчезнуть. Именно поэтому важно учитывать этот фактор при организации практической работы с одаренными детьми.

В поручениях по реализации послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию ставится задача создания системы поддержки одаренных детей, включающая их поиск и сопровождение в течение всего периода становления личности. Для решения этой задачи необходимо создать такую образовательную среду, которая бы способствовала проявлению и развитию способностей каждого ребенка, обеспечивала возможность его самореализации [2]. Здесь следует понимать расширение списка олимпиад и конкурсов школьников (таких как Олимпиада НТИ, конкурс «Роботон-МИР» г. Москва, фестиваль инженерных идей «Искусство и интеллект» г. Томск). Реализация и активное тиражирование практик ученических конференций, развитие системы сбора и учета индивидуальных достижений обучающихся, совершенствовании деятельности организаций основного и дополнительного образования детей по диагностике инженерно-технических способностей обучающихся посредством тестирования и специальных мероприятий. Указанные организационные формы будут способствовать: выявлению инженерно-технической одаренности обучающихся общеобразовательных учреждений и высокомотивированных обучающихся, посещающих учреждения дополнительного образования; эффективному использованию модели организации продуктивной совместной деятельности технически одаренных обучающихся общеобразовательных организаций по реализации инновационных инженерно-технических проектов; освоению технологии формирования инновационного поведения и развития потенциала одаренных обучающихся в сфере инженерно-технического творчества.

При организации образовательной среды по формированию и раскрытию потенциальной одаренности обучающихся необходимо на начальном этапе поддерживать в обучающимся определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в каком-либо виде деятельности. Важна специальная подготовка педагога, так как на первом этапе, учащийся не способен реализовать свои возможности самостоятельно. Для выявления потенциальной одаренности обучающихся требу-

ет валидный инструментарий, достаточный для прогнозирования дальнейшего развития школьника. Потенциальная одаренность проявляется при сформированных благоприятных условиях, которые обеспечивают определенное мотивирующее и развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка. Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности [3].

Исследование проводилось в рамках конкурса «Роботон-Мир» г.Москва в июне 2019 г. В опросе приняли участие 58 конкурсантов. В работе использовался опросник «Самоорганизация деятельности» Е.Б. Мандрикова [4], который предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания; содержит 25 вопросов, с помощью которых по ключу диагностируют 6 шкал: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее (табл. 1).

Таблица 1

**Обобщающий средний результат показателей опросника
«Самоорганизация деятельности»**

№ п/п	Критерий	Общий суммарный балл	Заключение
1	Планомерность, max=28; min=6	15,3	Потребность в постоянном осознанном планировании деятельности у обучающихся развиты на среднем уровне, планы иерархичны, детализированы, действенны, но подвержены смене, цели деятельности выдвигаются при помощи значимых взрослых
2	Целеустремленность, max=36; min=17	26	Результат соответствует обучающемуся, который неуклонно стремится к достижению поставленной задачи, но с учетом возникающих трудностей
3	Настойчивость, max=32; min=5	18,8	Достаточное стремление обучающегося к волевому и организованному подходу к деятельности, стремящегося структурировать поведенческую активность и в большинстве случаев завершить начатое дело, несмотря на возникающие трудности. Точкой напряжения является преодоление препятствий при столкновении с трудностями, которое в отдельных случаях может приводить к отказу от цели.
4	Фиксация, max=29; min=8	19,7	Средний результат отражает состояние обучающихся не обладающих достаточным уровнем владения гибкого планирования и видения альтернативного пути решения проблемы (задачи).
5	Самоорганизация, max=21; min=3	7,5	Низкие баллы по этой шкале характеризуют обучающегося, не прибегающего при самоорганизации к помощи внешних средств или не добивающегося при их использовании успеха в деятельности.
6	Ориентация на настоящее, max=14; min=5	10	Средний показатель баллов по этой шкале описывают обучающегося, склонного возвращаться к прошлому и откладывать на будущее дела, которые можно выполнить в настоящем
Средний суммарный балл:		98	Индекс самоорганизации данной фокус-группы может охарактеризовать участников следующим образом: обучающиеся свойственно видеть и ставить цели, частично уметь планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств. При острой необходимости, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к решению поставленных задач, но это иногда может приводить к негибкости структурированности и организованности. При всем этом обучающиеся недостаточно конкретизируют свое будущее, но имеют достаточную гибкость для быстрой перестройки на новый вид деятельности.

Таким образом, для современной образовательной практики актуальна проблема своевременной диагностики потенциала одаренности обучающихся общеобразовательных школ. Важно выделение склонности обучающихся к инженерно-техническому творчеству как приоритетной задачи образования. Использование опросника «Самоорганизация деятельности» в рамках конкурса «Роботон-Мир» позволило оценить склонность высокомотивированных обучающихся к инженерно-техническому творчеству по шести критериям - планомерность, целеустремленность, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее. Используемый опросник можно признать валидным, так как он позволяет адекватно оценить потенциал обучающегося и его дефициты в области инженерно-технического профиля.

Библиографический список

1. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
2. Материалы городской научно-практической конференции «Новые подходы в работе с одаренными детьми». Сборник докладов и статей / Под ред. Ю.Г. Андреева, В.Ю. Давыдова. – СПб.: 2018 г. – 80 с.
3. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. – М.: 2003 г. – 88 с.
4. Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи : учеб. пособие / Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Мацута В.В., Подойницина М.А., Стариченко О.Н., Чучалова О.Н. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2013. – 172 с.

УДК 159.9

Ансимова Н.П.
Христораднов И.А.

САМООТНОШЕНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Творческая личность, в отличие от других групп испытуемых, характеризуется независимостью от такого аспекта самоотношения, как «отношение от других» (в отличие, в частности, от группы «НН»), иными словами, для творческой личности прежде всего важна внутренняя основа и уверенность в собственных силах. Данную возможность обеспечивают ситуации в процессе деятельности, которые отличаются своей сложностью и необычностью.

Ключевые слова: самоотношение, творчество, личность.

Творческая личность - это личность человека, который создаёт принципиально новые вещи, а также творчески подходит к любому роду деятельности. Изучением особенностей творческой личности занимались М. Вертгеймер, К. Роджерс, Г.С. Альтшуллер, Я.А. Пономарев, М.Г. Ярошевский, В.О. Колесниченко, Л.П. Миших и др.

В психологической литературе существуют две основные точки зрения на сущность творческой личности. Согласно одной из них, креативность или творческая способность в той или иной степени свойственна каждому нормальному человеку. Она так же неотъемлема от человека, как способность мыслить, говорить и чувствовать. Более того, реализация творческого потенциала независимо от его масштабов делает человека психически нормальным. Согласно второй точке зрения, не всякого (нормального) человека следует считать творческой личностью, или творцом. Здесь помимо незапрограммированного процесса создания нового, принимается во внимание ценность нового результата. Он должен быть общезначим, хотя масштаб его может быть различным. Важнейшей чертой творца является сильная и устойчивая потребность в творчестве. Творческая личность не может жить без творчества, видя в нем главную цель и основной смысл своей жизни [8].

Большинство авторов соглашаются с тем, что творческая личность – это человек, который владеет высоким уровнем знаний, имеет стремление к новому, оригинальному. Для данной личности, творческая деятельность является жизненной потребностью, в реализации любой деятельности ей характерен творческий стиль поведения. Главным показателем творческой личности считают наличие творческих способностей, которые рассматриваются как индивидуально-психологические способности человека, отвечающие требованиям творческой деятельности, и являются условием ее успешного выполнения. Творческие способности связаны с созданием нового, оригинального продукта, с поиском новых средств деятельности.

Вместе с тем важной характеристикой творческой личности является ее отношение к самой себе.

Под самоотношением мы будем понимать эмоционально-оценочная система, как обобщенное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительности или отрица-

тельности отношения индивида к самому себе [6].

Как показал анализ имеющейся литературы [1], [2], [3], [4], [5], [7], [8], самоотношение творческой личности зависит от ее потребностей и общей удовлетворенности деятельностью. Кроме того, можно утверждать, что творческая личность формирует самоотношение к себе за счёт специфики выполняемой работы, т.е. не только сам результат влияет на позитивное или негативное отражение, но и процесс в котором творческая личность ищет путь к решению.

Наиболее важным для нашей темы является «мотивационный компонент» творческой личности, поскольку именно он определяет начало и процесс развития (реализацию) творческой активности. Творческая личность должна обладать высокой степенью целеустремленности, таким образом, мотивация обеспечивает для личности определенный уровень устойчивости и заинтересованности в деятельности, а так же формирует уверенность в своей эффективности. Воля в этом случае обеспечивает высокую настойчивость и готовность преодолевать препятствия. Самоотношение творческой личности в этом случае будет зависеть от уровня притязаний и общей удовлетворенности в деятельности.

Баланс, который необходимо найти творческой личности между внутренним и внешним миром, характеризуется крайней нестабильностью, скорее можно говорить о том, что человеку необходимо находиться в его постоянном поиске, поскольку нельзя сказать, что для творческой личности является наиболее важным - творческий процесс сам по себе (зарождение идеи, степень её воплощения и т.д.) или же оценка окружения, которая выступает в роли объективного фактора оценивания продукта творчества.

Самоотношение творческой личности имеет очень подвижный характер, поскольку человек должен быть открыт к принятию нового, что означает постоянное развитие собственных взглядов не только по отношению к внешнему миру, но и к внутреннему.

В нашем исследовании приняло участие 72 человека. В начале эмпирического исследования каждому испытуемому было задано несколько вопросов связанных с их заинтересованностью и стремлением к творческой деятельности. Основная группа вопросов звучала следующим образом: Что вы считаете творчеством? Занимаетесь ли вы творческой деятельностью? Стремитесь ли вы заниматься творческой деятельностью? Нравится ли вам создавать что-то новое? Как часто вы стремитесь творчески подойти к той или иной деятельности?

Исходя из полученных ответов, было сформировано три группы испытуемых: Первая группа – это люди, стремящиеся к творческой деятельности и активно занимающиеся ею. В эту группу вошли люди, чья основная деятельность связана с творчеством, а именно – литературное творчество (любители), музыкальное творчество (аранжировщики, музыканты, звукоинженеры), художественное творчество (дизайн - художественное конструирование). В дальнейшем данная группа будет обозначаться «СЗ» (стремящиеся и занимающиеся творческой деятельностью). В группу вошло 29 человек. Вторая группа – это люди, не стремящиеся к творческой деятельности и не занимающиеся ею. В эту группу испытуемых вошли люди, которые занимаются различного рода деятельностью, специфика которой либо сама по себе не имеет творческой свободы. Также часть испытуемых не имеет постоянной работы. В дальнейшем в нашей работе данная группа будет обозначаться «НН» (не стремящиеся и не занимающиеся творческой деятельностью). Количественный состав также 29 человек. Третья группа – это люди, стремящиеся к творческой деятельности, но не занимающиеся ею по тем или иным причинам. В этой группе также люди, чья основная деятельность имеет различного рода характер, напрямую не связанный с творчеством (менеджеры, продавцы, разнорабочие, сотрудники МВД), однако само творчество представляет для них интерес. В дальнейшем в нашей работе данная группа будет обозначаться «СН» (стремящиеся, но не занимающиеся творческой деятельностью). В эту группу вошли 14 человек.

Возраст испытуемых от 18 до 29 лет, все они проживают на территории нашей страны в таких городах, как Ярославль, Архангельск, Саратов, Уфа, Новосибирск, Петрозаводск, Псков, Москва, Санкт-Петербург и Казань. Большая часть выборки проживает на территории города Ярославль.

Для выявления креативных особенностей была использована методика Е.Е. Туник «Диагностика личностной креативности», позволяющая определить четыре особенности: любознательность; воображение; сложность и склонность к риску. Для определения специфики самоотношения был использован «Тест-опросник самоотношения» В.В. Столина. Математико-статистическая обработка результатов проводилась с помощью корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В сравнении между группами использовался U-критерий Манна-Уитни.

Анализ результатов исследования показал, что группа «СЗ» отвечает основным характеристи-

кам творческой личности, что выражается в высоких показателях в сравнении с другими группами («СН» и «НН») по всем шкалам. Наиболее важной характеристикой для творческой личности оказалась склонность к риску и ориентированность на познание сложных явлений. Именно эти два фактора обуславливают возможность отхода от стандартного процесса, что, в свою очередь, ведет к новому, уникальному результату.

Мы обнаружили, что творческая личность имеет определенную специфику самоотношения, по сравнению с остальными группами испытуемых. Ее представители характеризуются высоким уровнем рефлексивности и критичности, которые помогают им адекватно оценивать собственное «Я». Творческая личность характеризуется высокой степенью самоинтереса и ожиданием положительного отношения от других, осознаёт внутренний стержень и веру в неподвластность своего «Я» внешним обстоятельствам. Для человека, который занимается творчеством, важно осознание себя самого как целостного и единого механизма, поскольку это необходимо для более успешной реализации творческого потенциала. Однако, как было выяснено, у творческой личности часто встречается проблемы с самопониманием что, возможно, связано со спецификой «вдохновения» и «творческого кризиса».

Творческая личность, в отличие от других групп испытуемых, характеризуется независимостью от такого аспекта самоотношения, как «отношение от других» (в отличие, в частности, от группы «НН»), иными словами, для творческой личности прежде всего важна внутренняя основа и уверенность в собственных силах. Данную возможность обеспечивают ситуации в процессе деятельности, которые отличаются своей сложностью и необычностью. Склонность к риску также зависимая переменная, которая определяет степень доверия самому себе, т.е. чем больше творческая личность рискует и принимает неожиданные решения, тем быстрее возрастает уверенность в собственных силах и своём «Я». Было также выяснено, что для поддержания необычного взгляда на мир и продукты духовного творчества, субъекту необходимо подвергать сомнению собственное «Я», поскольку постоянная уверенность в себе, может характеризовать личность с завышенной самооценкой, которая не способна критически отнестись к себе, а, следовательно, не может максимально адекватно оценить результат собственной деятельности.

Для людей, которые не стремятся и не занимаются творческой деятельностью (группа «НН»), риск является лишь средством для обретения самоуважения, которое, в свою очередь, проходит через призму предположительного отношения окружающих. Таким образом, такой человек может и вовсе не пойти на риск, если будет считать, что данное действие вызовет непонимание со стороны окружающих. Также нетворческая личность характеризуется поверхностным изучением внутреннего мира, поскольку это может негативно сказаться на самоуважении. Таким образом, характерная особенность самоотношения человека, не занимающегося творческой деятельностью, заключается в формировании собственного «Я» с опорой на предполагаемое отношение окружающих людей.

Для группы людей, которые стремятся к творчеству, но не занимаются им, в специфике самоотношения определяющим является недостаток в понимании собственных мотивов и ценностей. Даже направленность данной группы на самопознание, которое не уступает по результатам группе «СЗ», может тормозиться из-за ощущения сложности восприятия своего «Я», которая ведет к раздражению и самообвинению.

Таким образом, наше исследование показало, что творческая личность отличается спецификой самоотношения, что может выступать важным внутренним условием для обеспечения эффективности ее творческой деятельности.

Библиографический список

1. Галин А.Л. Психологические особенности творческого поведения. Новосибирск, 2001. 228 с.
2. Ильин. Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер. 2009.434 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений М.: Прогресс, 1979. 504 с.
4. Николаенко Н.Н. Психология творчества / под ред. Л.М. Шипицыной, - СПб.: Речь, 2005. 277 с
5. Пантилеев С.Р. «Самоотношение как эмоционально-оценочная» система. - М.: Изд-во МГУ. 1991. 110 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Академия, 1998. 296 с.
7. Пуфаль-Струзик И. Творческий путь в "трансгрессивной концепции личности" // Психологическая наука и образование. 2002. №2. С. 76 – 85.
8. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности - М.: Эксмо, 2000. 246 с.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье автором представлены результаты проведенного исследования показателей творческого мышления и креативности студентов, получающих психологическое образование. Установлено, что в процессе обучения у студентов происходит развитие таких вербальных и невербальных характеристик творческого мышления, как гибкость и оригинальность. Для студентов – будущих психологов характерны высокая мобильность оперирования словарным запасом, большая скорость мыслительных процессов, согласованность вербальных и невербальных показателей творческого мышления. Кроме этого, доказано, что у студентов первого курса ярко выражены такие показатели креативности, как «Склонность к риску» и «Любознательность». Для студентов четвертого курса характерно доминирование показателя «Сложность», то есть готовность к постановке и решению сложных задач.

Ключевые слова: творческое мышление, личностная креативность, вербальные показатели, невербальные показатели, студент.

Проблема исследования творческой деятельности является одной из фундаментальных не только в педагогической, но и в когнитивной психологии. В современной психологической науке представлены фундаментальные разработки общетеоретических проблем психологии творчества и творческого мышления (А.В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, М.М. Кашапов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, Е. Торренс, М. Вертгеймер и др.); принципов и специфики возрастной периодизации творческого развития личности (Дж. Брунер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, Ж. Пиаже, Дж. Равен, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, Д.В. Ушаков, Э. Эриксон). Активно рассматриваются вопросы генезиса творческого мышления в условиях профессионализации (М.М. Кашапов, Б.Б. Косов, Г.Д. Чистякова, В.Д. Шадриков), а также проблема влияния сконструированной образовательной среды на формирование творческого мышления и креативности обучаемых (В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков).

При этом недостаточно количество исследований (М.М. Кашапов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.В. Огородова, В.И. Панов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Ю.Н. Кулюткин, И.В. Серафимович, М.К. Тутушкина, В.А. Якунин), посвященных становлению и воспитанию творчески мыслящего, готового к открытию и принятию нового знания профессионала [1]. Подчеркнем, что вопросы психологического сопровождения творческого мышления обучающихся недостаточно разработаны как на теоретико-методологическом, так и на практическом уровнях.

Студенческий период жизни ставит перед личностью ряд сложных задач. Для эффективного решения многих из них студенту требуется активизация творческого потенциала. Несомненно, глубокие теоретические знания, получаемые студентами в процессе вузовского обучения, являются важным условием эффективности их будущей профессиональной деятельности. При этом в современном обществе востребованы профессионалы, обладающие также высокой культурой творческого мышления. Творческое мышление представляет собой вид мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Данное мышление всегда направлено на выход за пределы решаемой задачи.

Для обеспечения эффективности профессиональной деятельности мышление психолога-профессионала должно соответствовать творческому характеру данной деятельности. Чрезвычайное разнообразие задач, решаемых психологом, необходимость реконструкции произошедших событий и способность к прогнозированию будущих событий определяют необходимость постоянной активизации творческого потенциала профессионала [2].

С целью выявления особенностей творческого мышления и креативности студентов-бакалавров, получающих психологическое образование, в выборку исследования были включены студенты 1-4 курсов факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Общий объем выборки составил 120 человек. Психодиагностический инструментарий исследования составили следующие мето-

дики: тест «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов); тест «Дивергентное (творческое) мышление» Ф. Вильямса, адаптированный Е.Е. Туник; методика «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник). Используемые математико–статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена; непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Работа испытуемых с тестом «Дивергентное (творческое) мышление» Ф. Вильямса предполагает создание ими рисунка с использованием стимульной фигуры. Данный тест диагностирует четыре показателя невербального творческого мышления: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, а также пятый показатель, характеризующий способность к словарному синтезу – название. Анализ выполненных испытуемыми рисунков показал, что студенты стараются использовать всю предоставленную им площадь для рисунка, объединяя замкнутую фигуру и пространство вне ее в единое целое. При этом рисунки студентов наполнены многочисленными интересными деталями. Таким образом, способность студентов синтезировать пространство внутри и вне стимульной фигуры указывает на высокий уровень развития у них творческого мышления.

Анализ достоверности различий позволил сделать вывод, что у студентов четвертого курса более высокие результаты по показателям «Гибкость» и «Оригинальность» по сравнению со студентами-первокурсниками ($p < 0,01$). Таким образом, в процессе обучения на факультете психологии у студентов развиваются способности к выходу за пределы определенной ситуации, совершенствуется умение широко рассматривать проблему и находить самостоятельные пути ее решения.

Измерение вербальных компонентов творческого мышления студентов проводилось нами с использованием теста «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов), в основу которого положена техника свободных ассоциаций, позволяющая диагностировать показатели вербального творческого мышления студентов: беглость ассоциаций, ассоциативную гибкость, семантическую гибкость и оригинальность ассоциаций [3, с. 349]. Анализируя полученные результаты, необходимо отметить, что наиболее часто у студентов встречаются ассоциации к стимульным словам по типу «уточнение», «часть-целое» и «причина-следствие». Высокий показатель семантической гибкости свидетельствует о способности студентов находить множество вариантов и принципиально различных стратегий решения задачи. Разнообразие форм и методов обучения на факультете психологии, а также практико-ориентированный подход, заложенный в содержании многих учебных дисциплин, способствуют развитию беглости, гибкости и оригинальности творческого мышления студентов.

С помощью методики «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник) нами были проанализированы такие показатели креативности студентов, как «Любознательность», «Воображение», «Сложность» и «Склонность к риску».

На рисунке 1 представлены данные о проявлении креативности у студентов первого курса. Установлено, что наибольший балл получен студентами-первокурсниками по шкале «Склонность к риску».

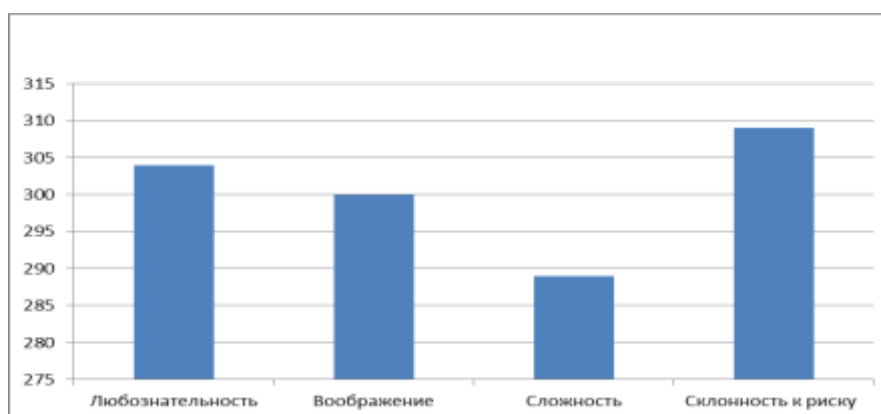


Рисунок 1. Уровень выраженности показателей вербальной креативности в группе студентов 1 курса

Полученный результат можно объяснить тем, что студенты первого курса готовы ставить перед собой сложные амбициозные задачи и отстаивать свои смелые идеи.

На рисунке 2 представлены данные по креативности студентов четвертого курса. В данном случае наибольший балл получен испытуемыми по шкале «Сложность» (то есть, готовность к решению сложных задач).

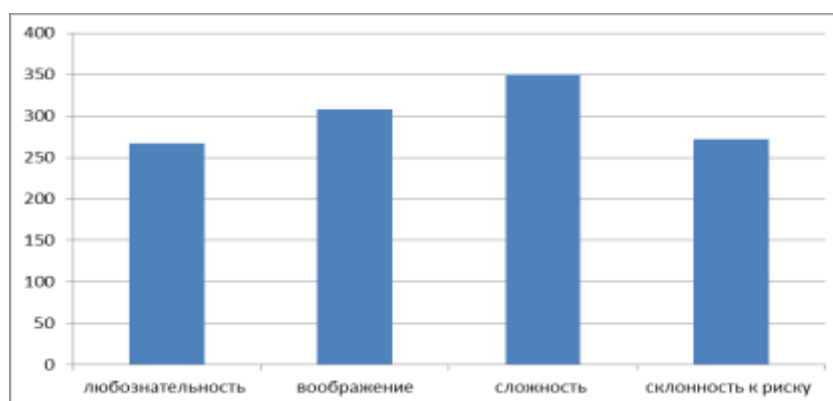


Рисунок 2. Уровень выраженности показателей вербальной креативности в группе студентов 4 курса

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты корреляционного анализа показателей вербального и невербального творческого мышления студентов (по всей выборке испытуемых).

Установлена положительная связь между показателем вербального творческого мышления «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,642$; $p<0,01$). Таким образом, количество предлагаемых студентами ассоциаций по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством их словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображенного на рисунках.

Выявлена положительная связь между показателями вербального творческого мышления студентов «Беглость ассоциаций» и «Семантическая гибкость» ($r=0,473$; $p<0,01$), то есть, количество предлагаемых студентами ассоциаций возрастает при увеличении количества значений слов.

Обнаружена положительная связь между вербальным показателем «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Оригинальность» ($r=0,317$; $p<0,05$), то есть, чем выше оригинальность заполнения пространства по тесту «Дивергентного (творческого) мышления», тем большее количество ассоциаций к стимульным словам приводят студенты по тесту «Многозначные слова».

Выявлена положительная связь между невербальными показателями творческого мышления «Оригинальность» и «Название» ($r=0,432$; $p<0,01$). Таким образом, богатство словарного запаса и способность к образной передаче сути изображенного на рисунках находятся в прямой взаимосвязи с оригинальностью выполнения задания и особенностями заполнения пространства для творчества.

Установлена положительная связь между вербальным показателем «Оригинальность ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,568$; $p<0,01$). Нестандартность ответов по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображенного на рисунках.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод: творческое мышление студентов, получающих психологическое образование, отличается гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большой скоростью мыслительных процессов, согласованностью вербальных и невербальных показателей. Практическая значимость полученных результатов исследования определяется возможностью внедрения эмпирических данных в процесс профессиональной подготовки психологов. Результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для проведения тренинговых занятий со студентами с целью развития у них творческого мышления и повышения уровня креативности.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Библиографический список

1. Кашапов М.М. Психология творческого мышления : учеб. пособие / М.М. Кашапов. - М.: ИН-ФРА-М, 2017. - 436 с.
2. Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 296 с.
3. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов // под науч. ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Ю.В. Пошехоновой. - ЯрГУ - Ярославль, 2012. - 384 с.

ВЕРБАЛЬНЫЙ И ОБРАЗНЫЙ КОМПОНЕНТЫ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

Аннотация. Рассматриваются вопросы проявления креативности на этапе дошкольного детства. Особое внимание уделяется диагностическим аспектам данной проблематики. Приводятся результаты исследования вербального и образного компонентов креативности у дошкольников 5-7 лет. Выявлена специфика их проявлений, описаны варианты соотношения. Установлено, что проявления образного компонента креативности у дошкольников более выражены, чем вербального.

Ключевые слова: креативность, дошкольный возраст, вербальный и образный компоненты креативности, творческий потенциал.

Большие возможности дошкольного возраста в плане раскрытия творческих способностей и дарований детей неоднократно отмечались как учеными-исследователями, так и практиками. Вместе с тем, особенно в последние годы, часто подчеркивается, что современное дошкольное детство имеет свои особенности. Задача их изучения признается крайне актуальной [2-4]. Это в полной мере относится и к сфере проявления творческого потенциала – креативности современных дошкольников. Однако, несмотря на актуальность, изучение данной проблематики в психологии пока еще ведется недостаточно активно. Как показал проведенный Е.И. Щеплановой анализ 40 отечественных диссертационных исследований (на соискание ученой степени кандидата и доктора психологических наук в период 2011–2018 гг) креативности, только в 7,5% из них выборку составили дошкольники [7]. К сожалению, такая особенность характерна не только для отечественной, но для мировой психологии: научных работ по изучению креативности в дошкольном возрасте во всем мире значительно меньше, чем работ по креативности детей более старшего возраста и взрослых.

Отчасти такое положение обусловлено сложностью понимания самого феномена ранней креативности. Проявления ее бывают часто спонтанны и несовершенны с позиции оценки взрослого. Динамизм, ее эмоциональная окрашенность могут затруднять процесс изучения.

При различии позиций исследователей в отношении определений и критериев оценки детской креативности, все же преобладающим является подход к ее рассмотрению как творческого потенциала, который может быть выявлен у каждого ребенка. Подчеркивается значимость не только результата, во многом субъективного и оцениваемого с учетом развития, продвижения ребенка, но и самого творческого процесса.

Для диагностики креативности в дошкольном возрасте часто используются Рисуночные Тесты Е.П.Торренса (Torrance Tests of Creative Thinking), и в отечественной психологии существует положительный опыт использования некоторых тестов, прошедших адаптацию на отечественной выборке дошкольников. Авторские методики по выявлению творческих способностей в старшем дошкольном возрасте созданы Д.Б.Богоявленской

(методика «Звери в цирке» - детская модификация «Креативного поля») [1], а также О.М.Дьяченко и научным коллективом под ее руководством («Дорисовывание фигур», «Сочинение с рисунком», «Сочинение сказки» и др.) [5]. Наблюдения за ребенком, опросы родителей и воспитателей, анализ творческих работ дошкольника тоже позволяют получить важную информацию о развитии детской креативности. Вместе с тем следует отметить, что вопросы диагностики креативности современных дошкольников остаются еще недостаточно проработанными, в частности, диагностики образного и вербального ее компонентов.

В связи с недостаточной изученностью специфики проявлений образного и вербального компонентов креативности у современных детей 5-7 лет, именно на это было нацелено проведенное исследование.

В исследовании участвовали 180 детей 5-7 лет, посещавших дошкольные образовательные учреждения города Москвы.

Использовалась разработанная Н.Б.Шумаковой методика для диагностики креативности «Образная и вербальная креативность» (ОВК, форма А), которая представлена двумя субтестами – вербальным и изобразительным, позволяющими получать данные об особенностях проявления креатив-

ности в разных модальностях: вербальной и наглядно-образной [6]. При выполнении вербального субтеста дошкольник получал лист бумаги с изображением неопределенного объекта, после чего ему предлагалось выдвинуть как можно больше предположений о том, что изображено, на что похоже. В изобразительном субтесте ребенок получал листы с 6 изображениями того же объекта на каждом листе, и ему предлагалось использовать данные изображения для превращения их с помощью карандашей/фломастеров в новые, интересные картинки, потом придумать названия к каждому рисунку.

Было получено и подвергнуто анализу 658 вербальных решений, предложенных дошкольниками, а также выполненных ими 1265 рисунков и подписей к ним. В ходе анализа результатов каждого субтеста рассматривались показатели креативности: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Проводился статистический анализ данных с применением методов непараметрической статистики (Критерий знаков; Критерий Манна-Уитни; Коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

По количеству предложенных идей/решений (показатель беглости) и их разнообразию (показатель гибкости) результативность выполнения изобразительного субтеста была значимо выше результативности вербального субтеста ($p=0,000$). В среднем по группе дети выполняли 7 рисунков, а устно предлагали 3-4 решения. Значимые различия выявлены по всем показателям креативности: проявления образного компонента креативности дошкольников более выражены, чем вербального ($p=0,000$).

Были установлены значимые положительные корреляционные связи между показателями креативности. Вербальные беглость, гибкость, оригинальность отличались высокой степенью взаимосвязанности ($r=0,753-0,861$, $p=0,000$), несколько слабее были выражены связи этих показателей с показателем вербальной разработанности ($r=0,451-0,536$, $p=0,000$). Сходная картина взаимосвязей наблюдалась при анализе образного компонента креативности: образные беглость, гибкость, оригинальность взаимосвязаны ($r=0,605-0,654$, $p=0,000$), связь образной разработанности с образными гибкостью и оригинальностью немного слабее ($r=0,523-0,528$, $p=0,000$), а вот с образной беглостью сильнее выражена ($r=0,702$, $p=0,000$). Между вербальными показателями и образными тоже обнаружена связь, но она слабо выражена ($r=0,148-0,284$, $p<=0,048$).

В обследованной группе дошкольников было 94 девочки и 86 мальчиков. Был проведен сравнительный анализ показателей креативности с учетом пола. По предварительным результатам, значимые различия обнаруживаются по показателям вербальной беглости ($p=0,000$), вербальной гибкости ($p=0,000$), вербальной оригинальности ($p=0,007$), у мальчиков они оказались в целом выше, чем у девочек. По показателям образной креативности значимых различий между мальчиками и девочками не выявлено.

Корреляционные связи между показателями креативности у девочек и корреляционные связи между показателями креативности у мальчиков в целом имели сходный характер, но вместе с тем можно было выделить и особенности. Например, если у девочек показатель вербальной беглости был связан с показателем образной беглости ($r=0,325$, $p=0,000$), то у мальчиков такая связь не выявлялась, корреляции показателя вербальной беглости с показателями образной креативности не являлись достоверными. Степень взаимосвязи некоторых показателей креативности различалась у мальчиков и девочек. Коэффициент корреляции показателей вербальной оригинальности и вербальной разработанности у девочек был равен 0,521 ($p=0,000$), а у мальчиков 0,334 ($p=0,000$).

Результаты проведенного исследования выявляют сложность и неоднозначность структуры детской креативности, расширяют представления о проявлениях и взаимосвязях вербального и образного ее компонентов в старшем дошкольном возрасте.

Исследование было проведено при поддержке РФФИ, проект № 17-06-00207-ОГН.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. К проблеме выявления одаренности у детей младшего возраста / Д.Б.Богоявленская, М.Е.Богоявленская, Е.С. Жукова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5. С.78–79.
2. Воспитание и обучение детей младшего возраста: VIII Международная конференция (ЕССЕ 2019) (Москва, МГИМО МИД России 29 мая — 1 июня 2019 г.). М.: Издательство Московского университета, 2019. 437 с.
3. Николай Веракса: «Масштаб личности ребенка равен бесконечности» // Ректор ВУЗа. 2018. №10. С.30–34.

4. Практическое руководство по работе с детской одаренностью в раннем и младшем возрасте [Коллективная монография] / Сост.: Н.Е.Веракса, И.В.Каракчиева, И.И.Комарова, О.Н.Степанова, Ю.И.Семенов, М.Л.Прокофьева. М.-Якутск: ИП Иванов С.Д. типография СММК, 2019. 304 с.
5. Рекомендации по выявлению умственно одарённых детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. О.М.Дьяченко, А.И.Булычёвой. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2002. 104 с.
6. Шумакова Н.Б. Психологические условия выявления творческих способностей у одаренных детей младшего школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 3. С. 5–14.
7. Щербланова Е.И. Исследовательские методологии и методы изучения креативности в отечественной психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Т.11. №4. С.39–53.

УДК 159.928.23

Бельская Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования инструментальных ценностей (ценностей-средств) старшеклассников с признаками творческой одаренности. Установлено, что школьники с высоким уровнем невербальной креативности относительно своих малокреативных сверстников культивируют волевые качества, настойчивость и сопротивляемость любым ограничениям и предписаниям, характеризуются естественностью и раскованностью поведения, стремлением к самоуважению, внутренней свободе и гедонизму; в то же время они в достоверно меньшей степени ориентируются на такие ценности-средства как послушность, скромность, верность, воспитанность и др.

Ключевые слова: инструментальные ценности (ценности-средства), творческая одаренность, субъектность, рейтинг, критерий Краскала-Уоллеса.

Актуальность. Одной из наиболее важных типологических характеристик одаренной личности есть система её ценностей, отражающих «руководящие принципы жизни» (М. Рокич). М. Рокич - автор одного из самых популярных подходов к изучению ценностных ориентаций, предлагает рассматривать их как «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, но выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочитаемых целях» [по: 3; с.8].

Поскольку максимально эффективная реализация потенциала одаренности возможна только в позитивно мотивационном и исключительно субъектном ключе (т.е. субъект-носитель экстраординарных ресурсов «вынужден» стремиться к необязательному, в общем-то, самовыражению и созиданию, и при этом испытывает удовольствие от этого процесса, поскольку «принуждение» исходит изнутри), логично предположить, что система ценностей одаренной личности резко отличается от индивида, преимущественно существующего в формате «витальности» (адаптации, самосохранения, репродукции).

Это не опровергает утверждения М. Рокича, что «все люди обладают одними и теми же ценностями», однако, можно предположить с высокой вероятностью, что эти ценности у одаренной личности организованы в особую иерархическую конфигурацию, изучение которой (цель исследования) представляет также несомненную ценность.

Гипотезы исследования. Результаты первой части проверки данного предположения представлена в нашей работе [1], где нам удалось доказать наличие достоверных различий в терминальных ценностях старшеклассников с признаками интеллектуально-академической и творческой одаренности на фоне контрольных групп.

В настоящей же работе представлены результаты изучения инструментальных ценностей (ИЦ) на выборках старшеклассников с высоким и низким уровнями невербальной креативности

Как известно, М. Рокич определяет *инструментальные ценности* (или ценности-средства) как «убеждения в том, что определенный *modus operandi*, определенный образ действий либо свойство личности (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является

предпочтительным в любых ситуациях». Исследователь выделил 18 таких ценностей [8].

В нашем исследовании была использована модифицированная нами версия, расширенная до 27 категорий инструментальных ценностей. Каждая из ИЦ, во избежание разночтений понятийного стимульного материала, сопровождалась пояснением, например: «Насколько Вам важно быть в каждой жизненной ситуации человеком: - *самодостаточным* (способным действовать самостоятельно, независимо, рассчитывая только на себя); - *сдержанным* (избегающим крайностей в чувствах и поступках, сохраняющим самоконтроль)» и т.п.

Испытуемые оценивали каждую ценность, присваивая ей тот или иной ранг значимости и, таким образом, формировали индивидуальную ценностную иерархию.

В качестве «нулевой гипотезы» было выдвинуто предположение о том, что уровень невербальной креативности не связан с системой ИЦ старшеклассников, и следовательно, инструментальные ценности высоко- и низкокративных старшеклассников достоверно не различаются.

Для измерения креативности использовалась наша модификация теста креативности Ф.Вильямса [2]. Результаты экспериментального исследования представлены в таблице ниже.

**Рейтинги инструментальных ценностей
в группах старшеклассников с низкой и высокой креативностью**

Низкокративные	Высококративные
1. Умный	1. Умный
2. Верный (p = 0,05) ↑	2. Волевой (p = 0,01) ↑
3. Честный	3. Самодостаточный
4. Самодостаточный	4. Рациональный
5. Воспитанный (p = 0,05) ↑	5. Жизнерадостный
6. Целеустремленный	6. Целеустремленный
7. Жизнерадостный	7. Честный
8. Рациональный	8. Ответственный
9. Ответственный	9. Наслаждающийся жизнью (p = 0,002)↑
10. Полезный	10. Смелый
11. Уважающий авторитеты	11. Всегда сохраняющий самоуважение (p = 0,05)↑
12. Принимающий жизнь такой, какая она есть (подчиняющийся обстоятельствам) (p = 0,04) ↑	12. Верный (p = 0,05)↓
13. Скромный (p = 0,001) ↑	13. Способный влиять на людей
14. Послушный (p = 0,002) ↑	14. Толерантный
15. Сдержанный (p = 0,01) ↑	15. Спонтанный (p = 0,04)↑
16. Великодушный	16. Великодушный
17. Смелый	17. Воспитанный (p = 0,05)↓
18. Волевой (p = 0,01) ↓	18. Полезный
19. Толерантный	19. Потворствующий своим желаниям
20. Всегда сохраняющий самоуважение (p = 0,05) ↓	20. Аккуратный
21. Способный влиять на людей	21. Уважающий авторитеты
22. Потворствующий своим желаниям	22. Принимающий жизнь такой, какая она есть (подчиняющийся обстоятельствам) (p = 0,04)↓
23. Аккуратный	23. Непримируемый
24. Наслаждающийся жизнью (p = 0,002) ↓	24. Сдержанный (p = 0,01)↓
25. Спонтанный (p = 0,04) ↓	25. Послушный (p = 0,002)↓
26. Непримируемый	26. Благочестивый
27. Благочестивый	27. Скромный (p = 0,001)↓

Примечание. В таблице жирным выделены ИЦ, по которым на основании критерия Краскела-Уоллиса получены значимые (на уровне $p = 0,001-0,05$) различия между группами высоко- и низкокративных школьников. Стрелочки ↓↑ указывают на уровневые положения выделенных ИЦ относительно друг друга.

Как видим, иерархии ИЦ школьников с высокой и низкой креативностью характеризуются достаточным числом значимых различий. Так, среднестатистический представитель группы школьников с признаками творческой одаренности в значимо большей степени, чем его ровесник, не проявляющий склонности к неординарному видению и самовыражению, считает важным и необходимым проявлять себя в большинстве ситуаций как человек – *волевой* (твёрдый, способный отстаивать

свое, не отступать перед давлением извне, выдерживать агрессию, преодолевать любые препятствия в реализации своих планов), *наслаждающийся жизнью* (стремящийся ко всевозможным удовольствиям – еда, игры, близость, развлечения, приключения и т.п.); *всегда сохраняющий самоуважение* (заботящийся о своей репутации, о «сохранении лица», чувстве собственного достоинства); *спонтанный* (склонный естественно вести себя, сразу и свободно проявлять свои мысли и эмоции).

При этом он значительно менее ценит (и не склонен культивировать в себе) такие инструментальные ценности и средства достижения целей, как – *скромность* (простой, не склонный обращать на себя внимания), *послушность* (дисциплинированность, исполнительность, подчинение правилам); *сдержанность* (избегание крайностей в чувствах и поступках, сохранение самоконтроля); *покорность* (пассивное подчинение жизненным обстоятельствам); *верность* (преданность друзьям, коллективу, человеку) и *воспитанность* (культурность, знание этикета и должного поведения в различных ситуациях).

Обсуждение результатов.

Таким образом, наша гипотеза получила свое фактическое подтверждение, и «предпочтительный образ действий в любой ситуации» у старшеклассников с признаками творческой одаренности действительно существенно отличается от малокреативных сверстников. И данный «образ» действительно отражает уже многократно описанные в литературе об одаренных детях поведенческие особенности.

Так, А. Матюшкин в своей концепции «Творческой одаренности» [5], подчеркивает особый тип независимости, особую сопротивляемость, «резистентность» творческих подростков по отношению к неадекватным их индивидуальности, и не отвечающим их потребности в аутентичности, воздействиям (у нас – одно из проявлений ценности «воли»).

«Наслаждение жизнью» и стремление к нему, проявляемое в том числе и в виде всевозможных эксцессов, не всегда отражены в официальных биографиях талантливых людей, но известны по не академическим и художественным источникам.

Особая сензитивность, обостренное чувство собственного достоинства, проявляющееся в стремлении к «аутентичности, в отказе от приспособления, чтобы сделать приятное другим» [4], - зафиксирована в ценности самоуважения. Важно отметить при этом, что развитие самоуважения у ребенка невозможно без предварительного включения его в группу референтных лиц, со стороны которых он ощущает уважение по отношению к себе. В свою очередь, ориентация и выбор референтного круга может быть ошибочной или запаздывающей, - поэтому и здесь также имеют место свои «эксцессы» и искажения. (Примером может служить рефлексия Л. Толстого в одном из фрагментов его «Исповеди». «...Двадцати шести лет я приехал после войны в Петербург и сошелся с писателями. Меня приняли как своего, льстили мне. И не успел я оглянуться, как сословные писательские взгляды на жизнь тех людей, с которыми я сошелся, усвоились мною и уже совершенно изгладили во мне все мои прежние попытки сделаться лучше. ...Я стал писать из тщеславия, корыстолюбия и гордости. ...Сколько раз я ухитрялся скрывать в писаниях своих, под видом равнодушия и даже легкой насмешливости, те мои стремления к добру, которые составляли смысл моей жизни. И я достигал этого: меня хвалили») [9].

Предсказуемо проявилась и ценность *спонтанности*, которую Дж. Морено считал *главным фактором креативности и творчества* [6].

И, наконец, категорическое отрицание творческими подростками таких ИЦ как *послушность, скромность, покорность, воспитанность, сдержанность, верность* - вполне укладывается в типичный портрет талантливого бунтаря и нонконформиста, *Эго*-центрически ориентированного, имеющего *ценностное* отношение к собственным способностям, и обладающего потребностью не только в признании со стороны социума, но и *в субъектности, в самоидентичности* [7], - которые могут вступать в противоречие с перечисленными выше ценностями. (Стоит вспомнить, что данные качества многими исследователями были уже сразу, логично-умозрительно, отнесены к ценностям исключительно конформистским).

Таким образом, резюмируя сказанное, можно утверждать, что инструментальные ценности подростков с признаками творческой одаренности характеризуются *Эго-направленностью*, т.е. *обслуживают потребности личности-носителя творческого потенциала*; ценности же школьников, не склонных к проявлению креативности, характеризуются как такие, что отвечают социальному запросу и требованиям Супер-эго, в связи с чем данная категория школьников априори имеет достаточно высокий кредит доверия со стороны социума.

Библиографический список

1. Бельская Н.А. Ценностные ориентации старшеклассников с признаками творческой и интеллектуально-академической одаренности. Научно-практический журнал «Одаренный ребенок», Москва, 2016, № 2. С. 106-119.
2. Бельская Н.А. Модификация методики креативности Ф. Вильямса. Психология интеллекта, творчества, одаренности в персоналиях. Часть 2: Методики измерения интеллекта, креативности, одаренности. Учебное пособие по дисциплине «Психология творчества» для студентов по специальности «Практический психолог». Под ред. Кузьминой Р.И. – Симферополь, 2013. С.176- 186.
3. Карандышев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
4. Корольов Д.К. Напрями дослідження цінностей обдарованої особистості в світовій психології. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім Г.С. Костюка НАПН України. Том VI. Психологія обдарованості. Київ-Житомир, 2015. С. 122-129.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. Вопросы психологии. 1989. № 6. С.29-33.
6. Морено Дж. Театр спонтанности. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1993. 126 с.
7. Музика О.Л. Духовність обдарованої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до дослідження. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім Г.С. Костюка НАПН України. Том IX. К.: Талком, 2016. С. 357-367.
8. Психологические тесты. / Под ред. А.А. Карелина. Т.1. М., 2000. С. 25 – 29.
9. Толстой Л.Н. «Исповедь».

УДК 159.95

Бугайчук Т.В.
Губанцева Е.С.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. В статье представлен опыт развития творческого мышления у студентов-дизайнеров в педагогическом вузе, обозначены основные трудности, с которыми сталкиваются студенты на начальном этапе обучения, сделан акцент на особенностях работы преподавателя по развитию профессионально важных качеств студентов.

Ключевые слова: профессионально важные качества, студенты-дизайнеры, вуз, творческое мышление.

На данный момент, творческое мышление выступает одним из основных качеств, которое может гарантировать человеку трудоспособность в любой сфере. Если для обычных людей это качество является дополняющим, то для дизайнеров это основополагающее профессионально важное качество, которым они должны обладать, чтобы успешно заниматься профессиональной деятельностью. Данное ПВК можно развивать, что является особенно актуальным для студентов, обучающихся по специальности «Дизайн».

Зачастую сложности проявления и развития творческого мышления возникают в период зрелости, когда человек начинает думать «штампами», «загнан» в рамки уже знакомого мира. Строгие правила, установки (как нужно себя вести и думать), приводят человека к тому, что он отвергает хорошие идеи, которые могли бы внести вклад в его развитие. Боясь стать мишенью для насмешек, он контролирует свое поведение на предмет правильности и приемлемости. Как же этого избежать?

Необходим ряд условий для развития творческого мышления.

Во-первых, необычные решения часто приходят в моменты отдыха, поэтому обстановка в кабинете не должна быть настолько строгой, чтобы держать студентов в постоянном сосредоточении, она должна быть более расслабленной, чтобы была возможность в любой момент сделать перерыв и подойти к заданию со «свежей» головой.

Во-вторых, немало важным фактором является поддержка студентов со стороны взрослых, они не должны осуждать идеи, которые сами не понимают или считают их глупыми.

В-третьих, в учебном заведении необходимо создать такую атмосферу, в которой бы спонтан-

ность поощрялась, что бы не возникало страха осуждения или непонимания, царил непринужденность.

В современном высшем образовании уже существуют методы и технологии, связанные с развитием творческого мышления [3]. В компетентностной парадигме образование перестало быть процессом трансляции знаний – акцент перемещается на формирование у студента умения учиться и на самостоятельное освоение материала [4]. Уменьшается важность усвоения фактов, уступая место овладению умением поиска и интерпретации информации и превращения ее в новое знание, что и есть творчество как итог создания субъективно нового.

Но на практике сказанное выше либо не выполняется, либо технологии слабо эффективны именно для студентов-дизайнеров. Чаще всего на 1 – 2 курсах обучение происходит в рамках лекционных занятий, где изучается вся теория, правила и законы, и только после этого студенты приступают к практике. Но, к сожалению, мы констатируем, что они уже оказываются в установленных ранее преподавателями и учебными дисциплинами рамках и не способны генерировать новые идеи, потому что пытаются применить и учесть весь изученный теоретический материал на практике.

В идеале и роль педагога тоже должна меняться: из преподавателя – носителя знаний и учителя, который разрабатывает уроки, он должен превратиться в консультанта, организатора, модератора и координатора проблемно-ориентированной, исследовательской, учебно-познавательной деятельности обучающихся, то есть в преподавателя, который обладает компетенциями менеджера и тьютора [1, 2]. Он должен создавать условия для самостоятельной образовательной деятельности студента и сопровождать её, всячески поддерживая инициативу обучающихся. Современный преподаватель самостоятельно разрабатывает цели обучения, используя когнитивную терминологию: классифицировать, обосновывать, исследовать, обобщать, проанализировать, спрогнозировать, оценить, смоделировать, сравнить и т.д., стимулируя творческую мыслительную деятельность студентов, включение их в содержательную дискуссию, мотивируя к высказыванию собственных точек зрения и предположений. Это дает возможность обучающимся войти в проблему, попытаться самостоятельно понять и проанализировать ее, выявить неясные для себя вопросы, задать их, услышать мнения и вопросы других, прислушаться к их аргументам, научиться отстаивать свою позицию.

Сегодня студент вместо получения знаний в готовом виде должен принимать полноценное участие в конструировании нового знания на основе известного, одновременно развивая как профессиональные, так и метапредметные компетенции. Для организации такого процесса преподавателю необходимо обладать целым рядом профессиональных умений, и если они недостаточно сформированы – работать над их развитием.

Опираясь на все вышесказанное, отметим, что одним из важных направлений развития творческих способностей студентов мы считаем использование преподавателем активных и интерактивных методов обучения на учебных занятиях [4].

Анализ нашего опыта позволяет подчеркнуть выигрышность интерактивных стратегий организации занятий для студентов. Модули, построенные на основе реализации стратегии интерактивности, традиционно более популярны у них, а освоенный таким образом материал чаще становится основой для создания самостоятельных творческих продуктов (например, разработка проекта) и выбора направления самообразования.

Куда более эффективной для развития творческого мышления у студентов-дизайнеров, по нашему мнению, оказывается модель обучения, при которой сперва идет накопление опыта посредством практики, далее анализ и дополнение его необходимой теорией, переосмысление полученного опыта, и снова практика. Таким образом, обучающийся изначально не загнан в рамки правил и огромного количества теории, а руководствуется только конкретным заданием. Такая модель базируется на цикле Колба, который состоит из 4 этапов:

1. Жизненный опыт. Чаще всего в высшее образование приходят люди, которые имеют хоть малейшее представление о профессии, которую хотят освоить. Они достаточно осознанно приняли решение о поступлении, а значит мотивированны и хотят получить определенные знания. На данном этапе могут даваться упражнения, конкретные задания, которые необходимо выполнить. Выполняются они, опираясь только на свои представления.

2. Рефлексия и постоянное наблюдение. В ходе выполнения заданий возникают сложности и ошибки, что является нормальным для процесса обучения, на этом этапе идет анализ всего задания. На базе проделанной работы дается теория, которая необходима для конкретно этого задания, как нужно сделать правильно, как исправить сделанные ошибки.

3. Концепция абстрактная. На этом этапе идет новый виток генерирования идей, выстраивается взаимосвязь между полученным опытом на первом этапе и полученными знаниями. Понимание

этой теории будет намного эффективнее именно после проделанной работы.

4. Вывод эксперимента. С учетом всей проделанной работы это же задание выполняется уже грамотно, осознанно и более продуктивно [5].

Этот круг может повторяться и задание выполняться разными способами и с новыми идеями.

Таким образом, внедрение интерактивных стратегий в учебный процесс развивает творческие способности студентов и меняет роли практически всех субъектов университетского образовательного процесса. Следует добавить, что сегодня, когда в качестве важнейшей стратегической задачи развития высшей школы рассматривается формирование личностно-деятельной парадигмы образования, уже недостаточно ориентироваться только на традиционные виды обеспечения современного образовательного процесса. Требования, основанные на совершенствовании информационной среды учреждения высшего образования, а также использование передовых технологий обучения требуют принципиально новых подходов к их реализации в современных условиях.

Библиографический список

1. Бугайчук, Т.В., Коряковцева, О.А. Роль преподавателя вуза в развитии творческих способностей студентов//Проблемы творческого развития личности в системе образования сборник статей по материалам IV Всероссийского научно-практического семинара. - Москва, 2017. - С. 192-194.
2. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы/ О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.В. Бугайчук// Ярославский педагогический вестник. - 2016. - № 3.- С. 13-19.
3. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. -Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с.
4. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах: учебное пособие/ Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю., Тарханова И.Ю. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.
5. <https://levellab.ru/blog/kolb>

УДК 159.9

Быкова Е.С.
Капустина В.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению инновационного потенциала личности студента технического вуза в рамках соотнесения содержания данного понятия с понятием профессиональной жизнеспособности. Представлен обзор существующих представлений о содержании понятия «инновационный потенциал личности», на основе которого предложено рассматривать в структуре инновационного потенциала 4 компонента: когнитивный, мотивационный, поведенческий, ценностный. Описаны результаты эмпирического исследования инновационного потенциала личности студентов технического вуза, в соответствии с которыми самооценка инновативности имеет связь с творческими характеристиками (сложность, любознательность), толерантностью к неопределенности, типологическими чертами (экстраверсия, иррациональность, интуиция).

Ключевые слова: инновационный потенциал, компоненты инновационного потенциала личности, жизнестойкость, инновационная личность, самооценка инновативности.

Проблеме исследования инновационной личности за последнее десятилетие в науке уделено большое внимание, что, на наш взгляд, обусловлено скоростью происходящих технологических и социальных изменений и необходимостью адаптации к ним. В XX веке Э. Хаген первым ввел понятие «инновационной личности», отметив что инновационная личность необходима обществу для развития инновационной экономики, при этом Э. Хаген в качестве черт инновационной личности обозначил любознательность, ответственность за принятые решения, терпимость к людям, творчество [Ошибка! Источник ссылки не найден., Ошибка! Источник ссылки не найден.].

В то же время инновативность становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности, поскольку большинству современных работников приходится постоянно подстраиваться под изменения социума (например, педагогам нужно регулярно придумывать новые способы повышения мотивации обучения, используя инновационные образовательные технологии) и законодательные требования (внедрение профессиональных стандартов по множеству профессиональных отраслей и содержание актуальных образовательных стандартов указывает на необходимость постоянного саморазвития и профессионального роста для специалистов). Вышесказанное позволяет прийти к выводу о важности исследования инновационной личности в контексте профессиональной жизнедеятельности, которая С.Н. Васильевой, Е.А. Рыльской определяется как «способность человека к успешной адаптации, выживанию и саморазвитию с помощью личностных ресурсов, компетенций и поведенческих стратегий в структурно-нормативной среде организации» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 111].

Несмотря на достаточно выраженный интерес к инновационной личности в современных научных исследованиях, мы обнаружили отсутствие единого мнения о компонентах инновационного потенциала личности. Поскольку каждый специалист – индивидуальность с присущими ему чертами и особенностями, то инновационный потенциал для каждого отдельного человека будет иметь свои проявления, но для создания целостного понимания данного конструкта необходимо рассмотреть разные представления о содержании инновационного потенциала личности.

По мнению Т.А. Тереховой и С.А. Попова, развитый инновационный потенциал личности характеризует в целом способность человека к конструктивному, нестереотипному мышлению и поведению в рамках новой ситуации, к обнаружению новых способов решения проблем, осознанию и развитию своего инновационного опыта [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В.Е. Ключко и О.М. Краснорядцева описывают инновационный потенциал как «интегральную системную характеристику человека, определяющую его способность генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства и обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 154].

Структура инновационного потенциала личности Ю.А. Власенко включает 3 компонента [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]: гносеологический аспект (возможность нахождения нового информационного пространства и ориентации в нем), аксиологический аспект (возможность адекватной оценки нового явления), праксеологический аспект (способность эффективно действовать в новой ситуации).

С.А. Богомаз и Д.Ю. Баланев предлагают включить в структуру инновационного потенциала жизнестойкость. По их данным, учащиеся, занимающиеся инновационной деятельностью, имеют более выраженную устойчивость, мотивацию к реализации, лидерство, значимость самих себя, они открыты для окружающего мира и могут воспринимать новую жизненную ситуацию как вызов [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Теоретический анализ содержания инновационного потенциала личности позволяет обнаружить сходство в части таких характеристик, как открытость для новой информации и опыта (когнитивный компонент), стремление к переменам / желание создавать что-то новое (мотивационный компонент), инновационная активность (поведенческий компонент) и ценностно-смысловая система (аксиологический компонент).

Эти компоненты легли в основу эмпирической части исследования инновационного потенциала личности. Гипотеза исследования состоит в том, что инновационный потенциал личности студента является сложно структурированным многокомпонентным психологическим конструктом, включающим в себя в качестве базовых элементов высокую самооценку инновативности, креативность, толерантность к неопределенности, экстраверсию.

Эмпирическую базу исследования составили студенты Новосибирского государственного технического университета (факультет бизнеса, факультет радиотехники и электроники), возраст респондентов 19–21 лет. Общее количество испытуемых - 233 человека.

Для выявления соотношения самооценки инновативности с обозначенными компонентами инновационного потенциала мы провели корреляционный анализ шкал «самооценки инновативности» («Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко) с творческими характеристиками Ф. Вильямса, параметрами толерантности к неопределенности С. Баднера и типологическими характеристиками (тест Д. Кейрси) на выборке (N=233) с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена. Результаты статистического анализа представлены в таблице ниже.

Корреляционный анализ показал, что шкала «индекс инновативности» имеет связи с показателями всех психодиагностических методик, используемых в исследовании. Проанализируем полученные взаимосвязи: положительные связи индекса инновативности с творческими характеристиками, такими как «любопытность» ($R_s=0.24$; $p\leq 0.0002$), «сложность» ($R_s=0.21$; $p\leq 0.001$) и «разработанность» ($R_s=0.15$; $p\leq 0.02$) свидетельствует о том, студенты с высокой самооценкой инновативности проявляют интерес, играют идеями, размышляют над скрытым смыслом, готовы исследовать неизведанное и работать со сложными проблемами; положительная связь индекса инновативности со шкалами толерантности к неопределенности, такими как «новизна» ($r=0.20$; $p\leq 0.001$) и «сложность» ($r=0.20$; $p\leq 0.003$), показывает, что студенты с высокой самооценкой инновативности толерантны к новым ситуациям и к возможным сложностям и трудностям в решаемых ситуациях; положительные связи индекса инновативности с типологическими характеристиками «экстраверсия» ($r=0.31$; $p\leq 0.001$), «иррациональность» ($r=0.14$; $p\leq 0.02$) и «интуиция» ($r=0.33$; $p\leq 0.001$) показывают, что студенты с высокой самооценкой инновативности открыты миру, раскованны, свободны, подвижны и способны к прогнозированию.

Таблица 1

**Взаимосвязи интегрального показателя инновативности
(«Шкала самооценки инновативных качеств личности» Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко)
с параметрами остальных методик исследования по R_s -критерию Спирмена, $N=233$**

Шкалы методики	Значение критерия (R_s)	Уровень значимости (p)
Ф. Вильямс «Самооценка творческих характеристик»		
Любопытность	$R_s=0.24$	$p\leq 0.001$
Сложность	$R_s=0.21$	$p\leq 0.001$
Ф. Вильямс «Дивергентное мышление»		
Разработанность	$R_s=0.15$	$p\leq 0.02$
С. Баднер «Толерантность к неопределенности»		
Новизна	$R_s=0.2$	$p\leq 0.001$
Сложность	$R_s=0.2$	$p\leq 0.003$
Д. Кейрси «Опросник типов темперамента»		
Экстраверсия	$R_s=0.31$	$p\leq 0.001$
Иррациональность	$R_s=0.14$	$p\leq 0.02$
Интуиция	$R_s=0.33$	$p\leq 0.001$

Примечание: в таблице представлены только значимые корреляционные связи.

Фактически полученные данные говорят о том, что студенты с высокой самооценкой инновативности способны к адаптации в силу толерантности к трудностям, склонны к саморазвитию ввиду открытости миру, готовности к исследованию неизведанному, что косвенно соотносится с содержанием понятия «жизнеспособность профессионала».

Таким образом, эмпирическое исследование позволило нам понимать под инновационным потенциалом личности совокупность взаимосвязанных индивидуальных психологических характеристик личности, способствующих генерации и реализации новых идей, базирующихся на открытости и стремлению к новому, толерантности к неопределенности, креативности, готовности к риску и активным действиям, которые могут быть дифференцированы по 4 компонентам: когнитивный (любопытность, самооценка креативности); мотивационный (толерантность к риску и неопределенности); поведенческий (высокая самооценка инновативности, формирование среды); ценностный (характеристики типов по Д. Кейрси).

Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов для развития инновационного потенциала личности, в рамках профессионального отбора, поскольку личностный типологический подход с применением теста Д. Кейрси позволяет работодателям с минимальными трудозатратами оценить выраженность инновационного потенциала личности у будущих сотрудников в зависимости от целей отбора и трудового функционала.

Зная психологические особенности инновационного потенциала личности, можно сделать предположение о том, насколько личность будет профессионально жизнеспособна.

Исследование проведено при поддержке Новосибирского государственного технического университета (Проект С19-16).

Библиографический список

1. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 23-28.
2. Васильева С.Н., Рьльская Е.А. Конструирование дефиниции концепта «жизнеспособность профессионала» // Ярославский педагогический вестник. 2019. №2 (107). С. 106-113.
3. Власенко Ю.А. Психологический анализ инновационного потенциала личности // Ученые записки. 1999. Т. 2. №12. С. 99-104.
4. Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник ТГУ. 2010. №339. С.151-154.
5. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. – 2009. №4. С. 89-96.
6. Терехова Т.А., Попов С.А. Уточненная модель инновационной активности личности // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7. №2. С. 144-152.
7. Штомпка, П. Социология изменений. М., 1996. 302 с.
8. Hagen, E.E., How Economic Growth Begins: A Theory of Social Change // Political Development and Social Change. – New York; London; Sydney, 1966. P. 129-139.

УДК 159.99

Виноградова Я. Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТИЛИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема выделения психологических стилей творческих способностей. Работа включает рассмотрение нескольких классификаций таких стилей. Статья представляет интерес для студентов психологических специальностей.

Ключевые слова: творческие способности, стили творческих способностей.

Изучением творческих способностей и их классифицированием занимались ученые еще в XIX веке. Объектом классифицирования являлись не только сами творческие способности, но и их носители. Так, В. Гирш выделял два типа личности творцов: центрирующихся на собственном внутреннем мире и центрирующихся на мире окружающем. К представителям первой группы он относил Бетховена, Ф. Шиллера, а ко второй И. Гёте, Моцарта.

В начале XX века В. Оствальд разделил выдающихся творческих людей на «классиков» и «романтиков». Характерными чертами творцов-классиков он называл стремление к совершенствованию своих трудов, тщательной их проработкой и детализацией, а, следовательно, и относительно небольшим количеством работ из-за длительности создания каждой. Кроме этого, таким людям присуще слабое влияние на их окружение. В отличие от них, творцы-романтики способны оказывать значительное воздействие на социум, они всегда полны новых идей, каждую из которых стремятся воплотить в жизнь. При этом они не затрачивают такое большое количество времени на создание своих работ, как это делают творцы-классики.

В конце XX века В. А. Колга и И. П. Шкуратова выявили два стиля творческой деятельности: аналитический и синтетический. Под анализом принято понимать мыслительную операцию расчленения объекта или явления или мысленное выделение их свойств, признаков, характерных черт. Синтезом называется мыслительная операция, противоположная анализу, а именно, мысленное соединение частей объекта или явления в единое целое, либо объединение его свойств, признаков, характеристик [1; с. 176-180]. Представителям синтетического стиля присуща склонность к большей детализации, исследованию скрытых, внутренних свойств изучаемых объектов. При создании собственных работ они отличаются большей степенью новизны, стремлением создания чего-то ранее не существовавшего. В противоположность творцам-синтетикам аналитики больше склонны создавать на основе уже имеющегося, лишь модернизируя эти объекты или явления. В процессе исследовательской деятельности они не углубляются в скрытые характеристики изучаемого, довольствуясь рассмотрением явных признаков.

Однако, как бы ни были эти стили приближены к определенным областям знаний, они имеются в каждой из этих областей. Так, В. Петров показал, что среди математиков (людей с развитым ле-

вым полушарием, т. е. с аналитическими способностями) есть как аналитики, так и синтетики. К людям с аналитическими творческими способностями он отнес Лейбница, а с синтетическими – Ньютона. И. М. Яглом назвал эти два стиля математического мышления «левополушарным» или «логико-алгебраическим» и «правополушарным» или «физико-геометрическим».

Кроме математиков исследования были проведены на представителях музыкального искусства. Несмотря на то, что таких людей принято считать абсолютными синтетиками, т. е. имеющими развитое правое полушарие, среди них также оказались представители обоих стилей творческих способностей. В число творцов-аналитиков вошли И.-С. Бах, И. Стравинский, а в число творцов-синтетиков – Р. Вагнер, К. Дебюсси и другие.

Среди художников также обнаружили творцы как аналитического, так и синтетического стиля. Аналитический стиль творческих способностей присущ Бруни, Давиду, Дюреру, Кенту, Перову, Петрову-Водкину, Пуссену, Энгру, а синтетический – Ван Гог, Врубелю, Делакруа, К. Моне, Коровину, Левитану, Рембрандту, Ренуару, Сарьяну и другим.

Кроме вышеназванных стилей творческих способностей выделяются такие характеристики как импульсивность и рефлексивность. Данные понятия особенно ярко проявляются при необходимости принять решение в неординарной ситуации, имеющей множество вариантов выхода. Так, люди, обладающие импульсивностью склонны быстро делать свой выбор, менять его не обдумывая возможные альтернативы, не анализируя последствия каждого из возможных решений. Для представителей рефлексивного стиля характерно, наоборот, тщательное обдумывание каждого варианта решения задачи, изучение всех его достоинств и недостатков, и, как следствие, большие временные затраты на принятие решения.

Представителей научного труда тоже можно отнести к людям творческим. Именно у ученых Д. Прайс выделил два типа мышления: визуальный и вербальный. Первые в своей работе в большей степени опираются на зрительные образы, визуальные модели, а вторые – на числа.

М. А. Холодная говорит о том, что в последние годы появилось деление мыслительных способностей по таким критериям как конвергентность и дивергентность, дискурсивность и интуитивность, адаптивность и инновативность. Каждый из этих критериев определяет наличие или отсутствие творческих способностей у человека.

И. И. Михайлова проводила исследование на выявление стилей рисования, в котором участвовали студенты художественно-графического факультета. Эксперимент показал, что всех испытуемых можно разделить на две группы: тех, кому присущ анархичный стиль рисования и тех, кому присущ педантичный стиль рисования. Представители первого стиля наносили мазки спонтанно, размашисто, не прорисовывали линии и детали рисунка. Представители второго стиля, наоборот, большое внимание уделяли деталям, работали не спеша, нанося каждый мазок осознанно. Лицам с анархичным стилем соответствует словесно-логический тип мышления, они энергичны, демонстративны, эгоцентричны. Лицам с педантичным стилем соответствует наглядно-образный тип мышления, они более эмоциональны, чувствительны, хорошо проявляют эмпатию, обладают богатым воображением, в деятельности часто проявляют свою инициативу. Однако такие люди в большей степени конфликтны и часто имеют завышенную самооценку [2; с. 56-59].

Таким образом, можно заметить, что в разное время исследователи предпринимали попытки классифицирования творческих способностей, выделяя их стили. Критериями такого деления были разные личностные характеристики. И, хотя, у каждого стиля находились яркие представители, следует отметить сочетание того и другого у одной личности, лишь с превалированием одного над другим.

Библиографический список

1. Дубровина И. В. Психология. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 464с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 434с.

УДК 159.9

Воробьева И.В.
Кружкова О.В.

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ВАНДАЛИЗМ КАК ФОРМА ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье описывается феномен вандализма, его распространенность в материально-пространственной среде населенных пунктов. Изучается мотивационная основа вандальной активности основных ее субъектов – представителей молодежи, относящихся к подростковой и юношеской возрастным группам. Результаты анализируются на эмпирических данных 909 респондентов, продиагностированных посредством авторской методики «Мотивы вандального поведения». Обнаружено, что ключевым мотивом вандализма молодежи является эстетический мотив, проявляющийся в стремлении сделать окружающее пространство привлекательным с точки зрения представлений подростков и юношей о прекрасном. Это своеобразная творческая самореализация, результаты которой не всегда соотносятся с общепринятыми взглядами на эстетику пространства. Эстетическая мотивация одинаково высоко выражена в обеих возрастных группах и не зависит от пола респондентов.

Ключевые слова: вандализм, эстетический вандализм, молодежь, подростки, юноши, творческое самовыражение.

Вандализм – феномен, который имеет в обществе однозначно негативные оценки и всегда воспринимается как антисоциальное и девиантное поведение. Вместе с тем, результатами вандальной активности насыщена любая рукотворная среда – от крупных мегаполисов до сельских населенных пунктов. Безусловно, в зависимости от места можно обнаружить определенную специфику данной деструктивной формы взаимодействия человека с окружающей средой, однако сущностное содержание активности неизменно – разрушение или преобразование объектов окружающего пространства, не принадлежащих самому субъекту активности [5]. Статистика и многолетние исследования данной проблемы показывают, что исполнителями вандальных актов является молодежь, самыми распространенными возрастными группами – подростки и юноши [1]. Причин по которым они выбирают именно вандализм чрезвычайно много – от возрастных особенностей до условий среды, которая также может провоцировать данную девиацию отсутствием эргономики или неконгруэнтной эстетики. Последнее зачастую инициирует стремление человека преобразовать окружающее пространство и посредством личного творческого самовыражения сделать его эстетически привлекательным [4; 6]. Вандализмом такая активность становится потому, что подростки и юноши выбирают, как правило, объекты максимально доступные для просмотра окружающими и, соответственно, находящиеся в частной или иной собственности, иногда имеющие культурную и историческую ценность. Атакам вандалов подвергается транспорт, который имеет нагрузку большого человекопотока, сооружения удаленного доступа преобразовываются по принципу вероятного резонанса, который в условиях цифрового общества достаточно просто достигается. Однако, для более точного представления о мотивах молодежи, побуждающих к совершению вандальных действий необходимо их детальное изучение.

Эмпирическое изучение мотивов вандального поведения молодежи было осуществлено на выборке, общий объем которой составил 909 человек. В выборку вошли представители подростковой и юношеской групп, по 448 и 461 человек соответственно. Разделение респондентов по полу: в общей выборке – 36,6% мужчин, 63,4% женщин; в выборке подростков – 48,2% мужчин, 51,8% женщин; в выборке юношеского возраста – 23,9% мужчин, 76,1% женщин.

Сбор данных проводился посредством авторского опросника «Мотивы вандального поведения», который диагностирует десять основных мотивов, провоцирующих выбор подростком или юношей вандальной активности: стяжательный, агрессивный, тактический, любопытствующий, эстетический, экзистенциальный, протестующий, конформный, вызванный неудобством среды, вызванный скукой [2].

Для математико-статистической обработки данных были использованы: описательная статистика, частотный анализ, сравнительный анализ в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 19.0.

Результаты выявления возможных мотивационных оснований молодежного вандализма (общая выборка) представлены на рисунке 1.

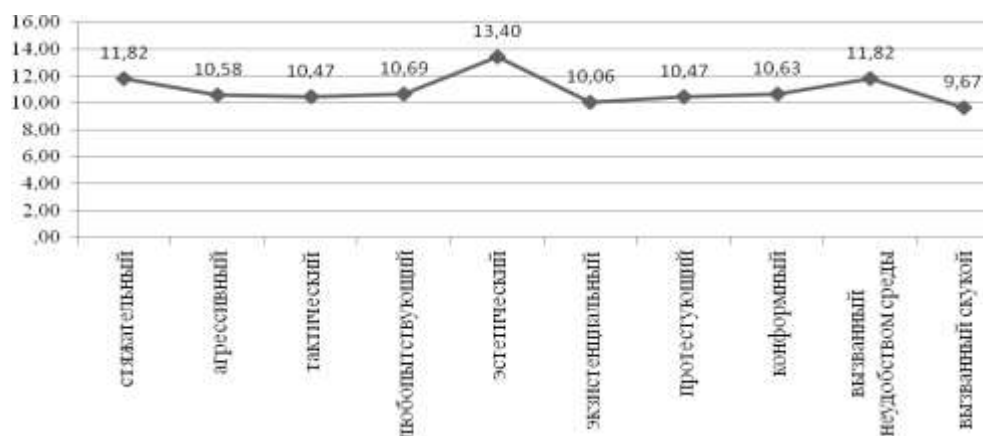


Рисунок 1. Средние значения показателей мотивов вандального поведения молодежи

Так, самым распространённым мотивом деструктивной активности для молодежи является эстетический мотив, т.е. подростки и юноши совершая вандальные действия, преследуют цели не разрушения, а преобразования объектов окружающей среды с точки зрения их привлекательности и красоты. Необходимо уточнить, что результаты их действий соответствуют молодежным представлениям о прекрасном, что соответственно может вступать в конфликт с общепринятыми и традиционными взглядами. Вторыми по значимости являются тяжёлый мотив и вандализм, вызванный неудобством среды. Если в первом случае, деструктивная активность выбирается с целью получения какой-либо выгоды, в том числе выраженной материально, то во втором вандальные действия скорее вынужденная мера – субъект изменяет неудобную для жизнедеятельности среду, делая ее более комфортной.

Результаты диагностики мотивационных оснований вандализма в зависимости от пола представлены на рисунке 2.

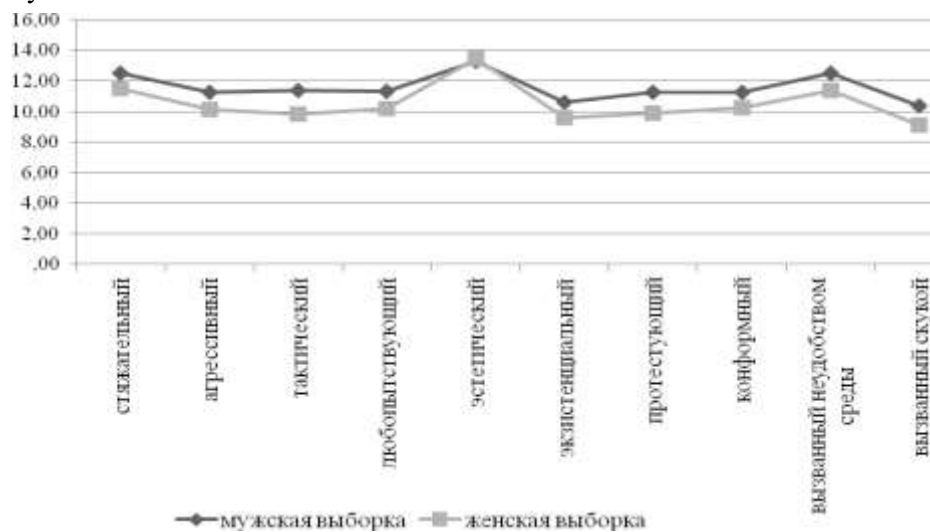


Рисунок 2. Средние значения показателей мотивов вандального поведения в мужской и женской выборках

Так, профили средних значений мотивов вандального поведения в мужской выборке имеют более высокие значения по сравнению с профилем в женской группе. Исключение составляет эстетический мотив, средние значения которого практически не различаются. Сравнительный анализ, для которого был выбран параметрический критерий для сравнения двух независимых выборок t-Стьюдента, подтвердил обнаруженную закономерность – девять мотивов вандального поведения статистически достоверно более высоко представлены у подростков и юношей мужского пола (уровень значимости по всем показателям 0,000, значения t-критерия Стьюдента от 3,5 до 6,1).

Разделение выборки по возрастному критерию и результаты описательной статистики на группах подростков и юношей представлены на рисунке 3. Полученные профили в целом также почти совпадают. Статистически достоверные различия обнаружены по агрессивному вандализму

($t=4,165$ $p=0,000$), тактическому вандализму ($t=2,863$ $p=0,004$), экзистенциальному вандализму ($t=3,674$ $p=0,000$), протестующему вандализму ($t=1,996$ $p=0,046$), конформному вандализму ($t=2,193$ $p=0,029$), вандализму, вызванному скукой ($t=2,834$ $p=0,005$). Таким образом, подростки по сравнению с юношами вероятнее всего совершают акты вандализма импульсивно вымещая негативные эмоции на объектах окружающего пространства, продумывая выгоду от своих действий, считая такой вид активности призванием и наделяя его смыслом, выражая протест и несогласие с чем-либо или кем-либо, присоединяясь к группе сверстников или совершая вандальные акты от скуки. Эстетический мотив, одинаково высоко выраженный в обеих выборках, не показал статистически значимых различий.

Таким образом, эмпирическое изучение вероятных причин, побуждающих молодежь совершать акты вандализма, показало, что наиболее часто основной причиной данной девиации является мотив эстетического преобразования окружающей среды. Он одинаково характерен и для мужской и для женской выборок и не имеет возрастной специфики, обнаруживая самые высокие показатели и у подростков и у юношей. Можно предположить, что совершая деструктивную, с точки зрения общества, активность молодой человек выражает себя, проявляя творческие способности. Косвенно, данный факт подтверждается и тем, что самой часто встречающейся формой вандализма молодежи является граффити, процессуальной характеристикой которого всегда является творческое самовыражение личности [3].

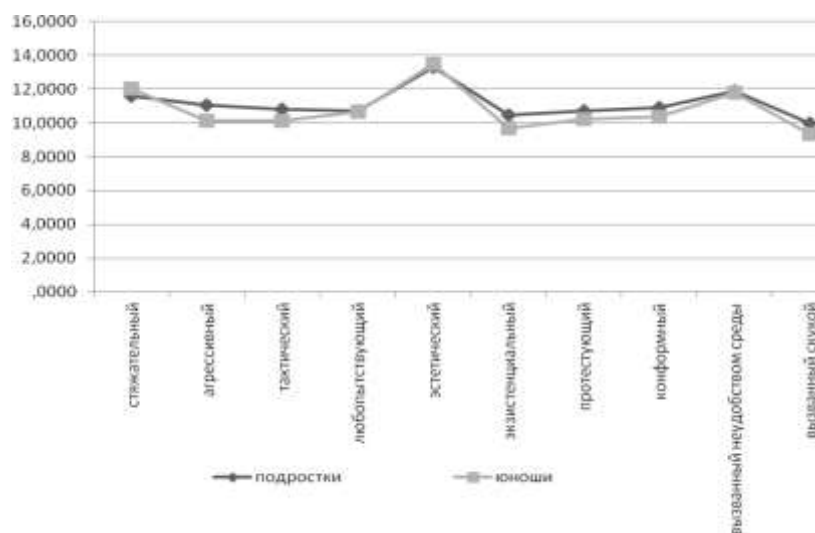


Рисунок 2. Средние значения показателей мотивов вандального поведения в выборках подростков и юношей

Обнаруженные закономерности в определенной степени расширяют представления о феномене вандализма, научно обосновывают управленческие решения и попытки легализации уличной граффитической активности молодежи. Вместе с тем, результаты вандальных актов по-прежнему насыщают городское пространство, а, следовательно, задача предупреждения данной формы девиантного поведения остается актуальной.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №17-18-01278).

Библиографический список

1. Алиев Х. К. Вандализм среди несовершеннолетних // Современное право. 2011. №. 10. С. 148-151.
2. Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология вандального поведения: монография. Екатеринбург, 2014. 322 с.
3. Гишинский Я. И. Творчество: норма или отклонение? // Социологические исследования. 1990. №. 2. С. 41-49.
4. Карабущенко П. Л. Элитология культуры и философия творчества // Гуманитарные исследования. 2014. №. 3. С. 29-37.
5. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). Санкт-Петербург: СПбГИПСР, 2010. 712 с.

6. Tokuda E.K., Cesar R.M., Silva C. Quantifying the Presence of Graffiti in Urban Environments. // 2019 IEEE International Conference on Big Data and Smart Computing, BigComp 2019 - Proceedings. Kyoto: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2019.

УДК.159.9

Галкина Т.В.
Журавлев А.Л.

НАУЧНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ Я.А. ПОНОМАРЕВА В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ СПОСОБНОСТЕЙ И СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье представлены основные положения философско-психологической системы научных представлений Я.А. Пономарева - всесторонне одаренного человека, известного психолога, талантливого экспериментатора, крупного теоретика, методолога и философа. Рассмотрены научные представления Пономарева об умственном развитии детей, способности действовать «в уме», являющейся центральным звеном психологического механизма творчества и поведения. Проведение цикла экспериментальных исследований творческого мышления взрослого человека и умственного развития ребенка, а затем сопоставление полученных результатов привело Пономарева к открытию универсального закона ЭУС. Показана специфика психологического механизма совместного творчества. Подчеркивается, что важнейшей особенностью психологического механизма как индивидуального, так и группового творчества является единство логического и интуитивного, осознаваемого и неосознаваемого, прямого и побочного продуктов.

Ключевые слова: история психологии, Я.А. Пономарев, философско-психологическая система научных представлений, психология способностей, совместное творчество, закон ЭУС, взаимодействие, способность действовать «в уме», побочный продукт.

Проблема способностей, как и близкие к ней проблемы одаренности и творчества, относятся к числу классических и «вечных». Лучшие умы разных поколений пытались и пытаются их решить. Человечество уже не одно тысячелетие стремится осмыслить эти проблемы и найти подходы к их решению. В 2019 г. вышла в свет книга В.Д. Шадрикова «Способности и одаренность человека», которая продолжает череду исследований, составивших гордость отечественной психологической науки советского периода [8, 25]. В книге сделана попытка на основе проведенных Шадриковым и его учениками эмпирических исследований и их обобщений, представить теорию способностей и одаренности. Выход в свет этой книги – значимое событие в современной психологии способностей и одаренности. Шадриков в данной работе выступает как методолог-новатор. Он формулирует методологические принципы применительно не к науке в целом (как обычно, принято), а к отдельной ее области – изучению способностей и одаренности. Являясь одним из ранних разработчиков системного подхода в отечественной психологии, он последовательно и успешно применяет основные принципы этого подхода к исследованию способностей. В результате чего складывается представление о формировании и развитии способностей как «системогенетическом процессе» [8, 25].

Еще одной успешной попыткой рассмотрения проблемы способностей с позиций системного подхода являются исследования Якова Александровича Пономарева в области психологии творчества, проведенные им еще в 60-80 гг. прошлого столетия и ставшие уже давно классикой психологической науки. Научное наследие Я.А. Пономарева – это кладезь новых идей и философско-методологических находок, но, к сожалению, многие из них остаются до сих пор не до конца понятыми и изученными, хотя их разработка могла бы способствовать развитию социогуманитарных наук и социальных практик, связанных с ними [3, 4, 6, 9, 26].

Пономарев занимает особое место в отечественной психологии. Его имя обычно ассоциируют с исследованиями в области психологии творчества, мышления, способностей. Это, безусловно, так, поскольку Пономарев в качестве «экспериментального полигона» для создания и апробации своих оригинальных концепций выбрал именно психологию творчества и близкие к ней области психологического знания. Но его работы выходят за рамки этих областей психологической науки, о чем не раз говорил и сам ученый, подчеркивая, что его концепция носит общепсихологический и общенаучный характер [13, 15, 16, 17 и др.].

Анализ научного наследия Пономарева позволяет выделить основные положения его философско-психологической теории: открытие феномена неоднородности результата действия человека (наличие прямого – осознаваемого - и побочного – неосознаваемого - продуктов деятельности) [11, 17], выявление психологического механизма интуиции и введение категории взаимодействия [17]; учение о психологическом механизме творчества (и поведения) и его центральном звене (способности действовать «в уме» – СДУ) [12, 13, 14]; открытие универсального закона ЭУС [13]; учение о фазах творчества и структурных уровнях его организации [15, 22]; введение категории рефлексии [21]; выявление особенностей психологического механизма совместного творчества [18, 19]; теория этапов развития психологического (научного) знания [15] и разработка идеи экспериментальной методологии, как атрибута действенно-преобразующего типа знания [16, 17].

Каждое из упомянутых выше положений философско-психологической теории Пономарева заслуживает отдельного глубокого и всестороннего рассмотрения. В данной статье нами будут проанализированы два аспекта теории Пономарева: его научные представления о способностях и о психологическом механизме совместного творчества.

Уже начало научной работы Пономарева (дипломное исследование в МГУ им. М.В. Ломоносова) ознаменовалось его первым открытием: изучив влияние подсказки на решение задач («Четыре точки»), он вскрыл факт неоднородности результата действия человека, т.е. наличие в нем осознаваемого (связанного с работой логики и относящегося к цели действия) и неосознаваемого побочного (связанного с работой интуиции и формирующегося помимо сознательной цели) продуктов деятельности. Этот факт укрепил веру ученого в роль взаимодействия (в данном случае – взаимодействия логического и интуитивного опыта в едином процессе творческого мышления) [11, 17]. Этот же факт натолкнул Пономарева и на разработку представлений о логическом механизме связей взаимодействия и развития, что уже имело прямое отношение к дальнейшей разработке ученым системного подхода, имеющего отношение как к психологии творчества, так и методологии психологической науки в целом [13, 15, 16].

В силу сложившихся обстоятельств на следующем этапе творческого пути Пономарев занялся исследованием умственного развития детей [2, 3, 6]. В основу разрабатываемой им теории умственного развития была положена идея, согласно которой сущность мышления заключается в создании умственных моделей и действия с ними. Успешность выполнения таких действий по Пономареву зависит от уровня развития внутреннего плана действий – ВПД, или способности действовать «в уме» - СДУ [12, 14].

В теории Пономарева одно из центральных мест занимают его идеи, связанные с разработкой концепции о центральном звене психологического механизма творчества и поведения человека, которым, по его мнению, и является способность действовать «в уме». Экстраполяция взглядов ученого, связанных с данной концепцией, началась с диссертационной работы, выполненной еще в 1986 г. Т.В. Галкиной под научным руководством Пономарева и посвященной изучению взаимосвязи уровня развития способности действовать «в уме» и успешности решения различных задач на оценку и самооценку [2]. В этом и позже проведенных исследованиях (уже под научным руководством Т.В. Галкиной) было показано, что уровень развития этой способности, влияя на процесс решения различных задач на самооценку, определяет особенности формирования и функционирования механизма саморегуляции личности, тесно связан с особенностями развития речи и двигательных навыков, играет определенную роль в развитии креативности, а также специальных способностей (в частности, музыкальных) [1 и др.]. В своем дневнике Пономарев уделяет специальное внимание понятию «одаренность» и пишет о ней в связи с его общей с Т.В. Галкиной и М.А. Кононенко статьей (это была его последняя статья) об общих компонентах музыкальной одаренности [17, 20]. По его мнению, «музыкальная одаренность, как и одаренность вообще, есть, прежде всего, прирожденный дар человеку. Одаренность, в том числе и музыкальная, обнаруживается в науке обследованиями людей, устанавливающими, во что превратился прирожденный дар к тому или иному моменту времени. В этом случае музыкальная одаренность выступает как сплав складывающихся в антропогенезе общей и специальных (сенсорных и моторных) способностей, а также основанных на них и развивающих их знаний, умений и навыков» [17, с. 273].

Позже было доказано также, что СДУ, являясь системообразующим фактором, объединяющим в себе, как когнитивные, так и личностные характеристики в их неразрывном единстве, лежит в основе функционирования механизма произвольной регуляции поведения личности [10].

Учение Пономарева о способности действовать «в уме» открывает широкие возможности в области практической психологии образования и педагогики в плане развития не только общей способности (отвечающей за возможности формирования всех специфически человеческих знаний, уме-

ний и навыков), но и специальных способностей (в частности, музыкальных), креативности и одаренности. Подводя итог, подчеркнем, что согласно теории Пономарева, эта способность является не только общей и базовой для развития других познавательных способностей, но и выступает центральным звеном психологического механизма творчества и поведения человека в целом [1, 16].

Проведение цикла экспериментальных исследований творческого мышления взрослого человека [11] и умственного развития ребенка [12], а также сопоставление полученных результатов привело Пономарева к открытию сначала принципа, а затем и универсального закона ЭУС («этапы – уровни – ступени») – закона преобразования этапов развития системы в структурные уровни ее организации и ступени дальнейших развивающих взаимодействий [13, 15, 16].

В середине 1970-х гг. Пономарев, перейдя на работу в Институт психологии АН СССР, вплотную занялся теоретической и экспериментальной разработкой проблемы коллективного творчества, изучением роли общения в решении творческих задач и выявлением психологического механизма группового творчества [19, 20, 4]. К этому моменту им уже был сформулирован универсальный закон ЭУС, и он имел также четкое представление о психологическом механизме индивидуального решения творческих задач и его центральном звене [13]. Согласно его концепции, в основе решения творческих задач и творчества лежит психологический механизм возникновения в деятельности человека неосознаваемых побочных продуктов, которые выступают в качестве подсказки, ведущей к интуитивному решению. Последующая вербализация и формализация найденного решения приводит к преобразованию интуитивного решения в логическое, а побочного продукта – в прямой. Пономарев полагал, что этот же механизм порождения и преобразования «побочного продукта» лежит и в основе совместного творчества [18]. Однако в случае группового решения творческой задачи складывается особая коллективная форма преобразования побочного продукта, и именно в ней и скрываются преимущества коллективного решения по сравнению с индивидуальным (при индивидуальном решении сам субъект, занятый достижением сознательно поставленной цели, может и не заметить возникший побочный продукт, а в случае коллективного решения этот продукт будет замечен другим членом группы). Побочные продукты, возникающие в действиях одного из членов группы, могут быть использованы в качестве подсказки любым другим членом коллектива и могут регулировать действия других участников совместного решения. Важнейшей особенностью психологического механизма как индивидуального, так и группового творчества является единство логического и интуитивного, осознаваемого и неосознаваемого, прямого и побочного продуктов. В исследованиях Пономарева и его учеников показаны преимущества совместного творчества, а также то, что распределение и согласование ролей повышает его эффективность [4, 19].

Проблематика совместного (коллективного, группового) творчества – это комплексная проблема, находящаяся на стыке разных наук и их направлений, и для ее исследования необходимы усилия специалистов из многих отраслей научного знания. Основываясь на ряде положений теории Пономарева (прежде всего, касающихся структурно-уровневой организации творческого процесса и роли взаимодействия в процессе группового решения творческих задач), психологам удалось разработать новые отрасли психологического знания – психологию рефлексии и социальную психологию творчества [5, 7, 23, 24].

Подводя итог, отметим, что исследования Пономарева, его учеников, коллег и последователей в области психологии совместного творчества и рефлексии, эволюция и реинтерпретация основных идей его философско-психологической теории способствовали развертыванию комплекса работ по внедрению полученных результатов в различные социальные практики: управление, государственную службу, образование, социальную работу, рекламу, политический, организационный и личностный тренинг, консультирование и т.д. Очевидно, что исследования, связанные с изучением психологических механизмов совместного творчества, помимо вклада в общую теорию психологии, имеют выраженное значение для решения инновационных задач в разных сферах общественной практики [4].

В заключение приведем одно любопытное наблюдение/умозаключение в отношении Якова Александровича Пономарева. Он на собственном примере неосознанно доказал одно из основных положений своей теории о том, что высокий уровень развития способности действовать «в уме» (а ученый имел высочайший уровень ее развития) оказывает значительное влияние на различные стороны жизнедеятельности человека, стимулируя его к творческому решению самых разнообразных задач, встающих на его жизненном пути. Всю свою жизнь Пономарев находился в творческом поиске новых возможностей продвигаться по «функциональным ступеням решения творческих задач», используя при этом взаимодействие интуиции и логики, которые были развиты у него одинаково хорошо.

Значение философско-психологической системы научных представлений Пономарева еще предстоит переосмыслить с позиции современной науки и определить достойное место его теории в системе гуманитарного знания 20-го столетия [3, 6, 9, 26].

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием № 0159-2019-0006.

Библиографический список

1. Галкина Т.В. Развитие концепции Я.А. Пономарева о центральном звене психологического механизма поведения // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 22-34.
2. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. Научное издание. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
3. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Развитие научного творчества Я.А. Пономарева // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 16–25.
4. Галкина Т.В., Журавлев А.Л. Представления Я.А. Пономарева о психологическом механизме коллективного творчества и их развитие // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 6. С. 5–15.
5. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
6. Журавлев А.Л., Галкина Т.В. Философско-психологическая система представлений Я.А. Пономарева: истоки, основные положения, перспективы // История отечественной и мировой психологической мысли: судьбы ученых, динамика идей, содержание концепций. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 264-279.
7. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 3–21.
8. Журавлев А.Л., Мазиллов В.А. Психология способностей и одаренности: важные результаты в исследовании вечных проблем // Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 9-17.
9. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Я.А. Пономарев и психология творчества: от классики к современности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 6. С. 5–11.
10. Пастернак Н.А. Способность действовать «в уме» как механизм произвольной регуляции поведения личности. Дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2001.
11. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
12. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М.: Педагогика, 1967.
13. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976а.
14. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976б.
15. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.
16. Пономарев Я.А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 145–276.
17. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. Неопубликованные материалы, стихи, рисунки и фотографии. М.: ООО «ТИД “Арис”», 2010.
18. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1983. С. 279–295.
19. Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. Закономерности общения в творческом коллективе // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990. С. 92-103.
20. Пономарев Я.А., Галкина Т.В., Кононенко М.А. Музыкальная одаренность: исследование общих компонентов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 95-114.
21. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Под ред. Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова. М.: ИФ АН СССР, 1988.
22. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Я.А. Пономарева. М.: Наука, 1990.
23. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
24. Семенов И.Н. Социокультурные этапы психологии творчества и его рефлексивное развитие в инновационном образовании // Психология интеллекта и творчества: традиции и инновации. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 343-354.
25. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.

УДК 159.9

Голкина В.А.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ - ОСНОВА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена формированию познавательной активности и общей креативности как устойчивого психического образования в «новом пространстве детства» Д. И. Фельдштейн. Эта способность является согласно Дж. Рензулли одной из трех составляющих одаренности. Фундамент ее закладывается в младшем дошкольном возрасте посредством сенсорного развития.

Ключевые слова: познавательная активность, социальная ситуация развития, сенсорное развитие, общая креативность.

Изменения в культурной и социально-экономической сфере в современном обществе: глобализация, интенсивность, многообразие социальных контактов создали новую социально-психологическую ситуацию развития детей. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, произошли сдвиги в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе. Изменилось пространство детства: «сегодня ребенок поставлен в принципиально новую ситуацию - разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста находится в огромном развернутом социальном пространстве... На его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета... Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития». Проведенные исследования Давидом Иосифовичем свидетельствуют о необходимости создания условий для формирования познавательной активности и общей креативности. [7]

Одаренность - это системное, развивающееся в течение жизни качество психики. [4] Системообразующие признаки феномена одаренности - доминирование познавательной мотивации, высокие уровни исследовательской активности и способностей к достижению оригинальных решений. [3] Согласно Дж. Рензулли одной из трех составляющих одаренности является познавательная активность, являющаяся устойчивым психическим образованием. Это познавательная потребность. [8] Общая креативность – общая способность к творчеству.

Х. Гарднер рассматривает развитие творческих способностей как U образную форму, со снижением в начальной школе. [5] Познавательная активность, как, составляющая одаренности изменяется так же. Первоначально она проявляется как любопытство.

В младшем дошкольном возрасте одаренность проявляется как общая способность, креативность.

«Социальная ситуация развития» для ребенка выступает: «в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, не как обстановка, а играет роль источника развития». [1]

Персональный путь реализации личностного потенциала ребенка в «расширенном» пространстве важно зафиксировать в индивидуальном образовательном маршруте.

Фундамент познавательной активности закладывается в дошкольном возрасте; в дальнейшем ее развитие и закрепление, как личностного качества, во многом определяется социальной ситуацией. Источник познавательной активности дошкольника - опыт творческой деятельности, которая базируется на системе знаний и умений.

Специфика познавательной активности в том, что ее предмет - информация, содержащаяся в объектах и явлениях окружающего мира. Она возникает и осуществляется на основе мышления, а так же включает в себя внимание, память, воображение и другие психические процессы. Высокий уровень познавательной активности соответствует развитости высших психических функций.

Для каждого возрастного периода характерен свой ведущий тип деятельности, он является чувствительным к определенному развивающему воздействию. То, что с легкостью воспринимается в

один возрастной период, с большим трудом усваивается в другой. Эта закономерность прослеживается в развитии одаренных детей. Своевременно и психологически грамотно организованное развитие детей - залог успешного развития способностей.

Младший дошкольный возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. В первой половине дошкольного возраста (3-5 лет) появляется внеситуативно - познавательная форма общения ребенка с взрослыми. Детей этого возраста называют «почемучками» в силу обостренной потребности ребенка к познанию и расширению круга его интересов. [5] Ребенок задает разнообразные вопросы, которые охватывают все области знаний о мире, природе и обществе. Взрослый выступает перед ребенком как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить сомнения и ответить на вопросы. Этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Поэтому, сенсорное развитие - это одна из основных сторон воспитания этого возраста и основа формирования познавательной активности. Выдающиеся зарубежные ученые, в области дошкольной педагогики: Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии: А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина, Л. А. Венгер и др. справедливо считали, что сенсорное развитие ступенька в развитии высших психических функций.

А. П. Усова пришла к выводу, что, для того чтобы ребенок успешно развивался в умственном отношении, надо организовать его чувственный опыт, развить его сенсорные способности. Психологическая наука и практика в лице: В. Н. Аванесова, Э. Г. Пилюгина, Н. Н. Поддяков и др. убедительно доказали, что знания, получаемые словесным путем и неподкрепленные чувственным опытом, неясны, не отчетливы и непрочны, порой весьма фантастичны, а это означает, что нормальное формирование высших психических функций невозможно без опоры на полноценное восприятие.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания, в том числе познавательная активность строятся на основе образов восприятия.

В младшем дошкольном возрасте начинает развиваться воображение, которое особенно наглядно проявляется в игре, когда одни объекты выступают заместителями других. Развитие воображения обогащает восприятие, наполняя его новыми красками, звучаниями делая ярче и богаче, и наоборот, сенсорное развитие как восприятие новых сенсорных эталонов дает все новый материал для развития воображения. Воображение позволяет человеку выполнять существенные функции одних предметов в каком-либо другом предмете или символе. Возможность человека строить символы направляет его на создание существенно новых образов и предметов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 517 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. - СПб.; 2009.
3. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. 2-е издание - переработанное и дополненное. /Под ред. и с заключительной статьей А. А. Матюшкиной - М., 2017.
4. Панов В.И. Одарённость как проблема современного образования: Психология сознания: современное состояние и проблемы. Материалы I Всероссийской конференции. - Самара, 2007. С. 472–484.
5. Рубинштейн М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М.: Мир, 1927 310 с.
6. Тунник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. - СПб.; Речь, 2003.- 96 с.
7. Фельдштейн Д.И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // *Universum: Вестник Герценовского университета*. - 2012. - № 1. - С. 20-29.
8. Renzulli, J.S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

УДК 159.9

Гореловская В.Н.

РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации работы с одарёнными детьми младшего школьного возраста на занятиях в творческих объединениях в школе. Автор отмечает необходимость и важность обнаружения у ребенка способностей в начальной школе. Большое внимание уделяется вопросу обучения одарённых детей в системе дополнительного образования. В данной работе выделены ключевые моменты, на которые стоит обратить внимание при работе с одарёнными детьми. Особое внимание обращается на необходимость создавать условия для самореализации одаренного ученика на уроке и во внеурочное время. Автор считает, что организовать работу с одаренными детьми можно через занятия в творческих объединениях во внеурочное время.

Ключевые слова: одарённость человека, одаренный ребенок, одарённость, талант, дополнительное образование.

«Одаренность человека — это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе особого внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать все необходимое, чтобы он вырос и дал обильный плод» - В. А. Сухомлинский

Терминология «одарённый ребенок» включает такие понятия как творческая способность, талант, одарённость, гениальность. Способностями называют индивидуальные особенности личности, помогающие ей успешно заниматься определённой деятельностью. Талантом называют выдающиеся способности, степень одарённости в какой-либо деятельности. Чаще всего талант проявляется в какой-то определённой сфере.

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.(3)

Одарённость — наличие потенциально высоких способностей у какого-либо человека. Б. М. Теплов определил одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности».(5)

Так же под термином «одарённость» понимается высокий уровень развития способностей, значительно отличающихся от среднего. Одарённый ребенок обычно выделяется яркими достижениями в том или ином виде деятельности, творчества. Одарённых детей отличают повышенная познавательная деятельность, а также готовность по собственной инициативе выходить за пределы требований взрослых. Ребёнок может часами заниматься любимым делом и не испытывать усталости. Его отличают поразительное упорство и трудолюбие. Такой ребенок стремится завершить начатое дело. Причем он не просто создает, а создает новое, меняет привычное. Он часто критичен к результатам своего труда, стремится к совершенству. Одаренные дети опережают других в количестве и силе восприятия окружающих событий и явлений: они больше улавливают и понимают. Они больше видят, слышат и чувствуют, чем другие в тех же условиях, могут следить одновременно за несколькими событиями. Они редко попадают впросак. Из поля их восприятия не выпадают интонации, жесты, позы и модели поведения окружающих людей. Одаренного ребенка нередко сравнивают с губкой, впитывающей самую разнообразную информацию. Одаренные дети обычно обладают отличной памятью. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умения ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова.

Целью работы с одаренными детьми должно стать выявление, обучение, развитие, воспитание и поддержка одаренных детей. Необходимо создавать условия для самореализации одаренного ученика на уроке и во внеурочное время. Каждому учителю рекомендуется сформировать систему выявления, развития и психолого-педагогического сопровождения одарённых детей, разработать механизм адресной поддержки одарённых детей и педагога, работающего с ними.

Выявление одарённых детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления. Работа с одарёнными и способными детьми, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности педагогов.

Способности ребёнка определяют по следующим критериям: выдающийся интеллект, хорошая обучаемость (схватывает информацию на лету), творческое мышление, незаурядные способности в области искусства.

Обучение одарённых детей в системе дополнительного образования.

Дополнительное образование — это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-

нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (ФЗ 273 — гл.1, ст. 2, п. 14).

Дополнительное образование, как составная часть концепции непрерывного образования детей, является естественным партнёром школы, где на первом месте находится личность ребёнка, а не сами учебные программы. Одарённые дети в дополнительном образовании обучаются по специальным социальным программам системы дополнительного образования.

Одарённые дети в дополнительном образовании, сама система дополнительного образования при работе с одарёнными детьми основной своей целью ставит развитие творческих способностей в условиях индивидуального подхода в обучении.

Дополнительное образование предоставляет каждому ребёнку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учётом их индивидуальных склонностей. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования — выявление, развитие и поддержку одарённых детей.

Дополнительное образование — процесс непрерывный. Он не имеет фиксированных сроков завершения и последовательно переходит из одной стадии в другую. Индивидуально-личностная основа деятельности учреждений этого типа позволяет удовлетворять запросы конкретных детей, используя потенциал их свободного времени.

Из опыта работы с одарёнными детьми в начальных классах.

Самой распространённой формой организации внеурочной деятельности учащихся являются творческие объединения.

Одним из традиционных видов творческих объединений детей является кружок. Кружок — это среда общения и совместной деятельности обучающихся, объединение детей по интересам, занятия в котором способствуют решению воспитательных задач, формированию знаний, умений и навыков в конкретной деятельности.

Цель таких кружков – увлечь детей в определённой сфере науки, расширить круг их деятельности. Педагоги должны создать условия для развития ребёнка, для того, чтобы ученик мог самостоятельно мыслить, нестандартно находить решения проблем. Работа в кружке строится на уровне активного сознания, для этого включаются упражнения на развитие познавательных способностей. На занятиях задания выполняются по принципу «от простого к сложному». В тоже время учитель должен использовать дифференцированные задания, развивая у каждого ребёнка его слабые стороны. Главное, чтобы учащиеся не боялись допустить ошибку. Поэтому учителю надо не подавлять желания, творческие порывы и идеи учащихся, а поддерживать их и направлять.

Прежде чем предложить родителям записать ребёнка в какое-либо творческое объединение, необходимо провести диагностическую работу по выявлению их интересов.

По итогам диагностик разрабатываем календарно-тематическое планирование, по которому и ведутся занятия в кружках.

На занятии в творческом объединении «Почемучка» в первом классе дети учатся находить информацию в различных источниках, учатся работать в библиотеке. На занятиях мы работаем с энциклопедиями и справочниками.

Первые проекты дети так же учатся выполнять на занятиях. Сначала составляем план работы. Рисуем рисунки, проводим опрос среди детей и родителей. На следующих этапах дети учатся оформлять собранную информацию, с помощью взрослых создавать презентацию и защищать её, а в дальнейшем выступать на научно-исследовательских конференциях в школе и в районе.

Работа в творческом объединении должна строиться в союзе с родителями. На родительских собраниях учитель доводит до сведения родителей план работы, организует выставки работ, демонстрирует задания различного вида. Можно дать консультации по развитию познавательных способностей детей в домашних условиях.

Считаю, что работа в творческих объединениях должна приносить детям удовлетворение. Благодаря систематическим занятиям в кружке ребята становятся коммуникабельными, творческими, активными, что создаёт положительную мотивацию в обучении.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности //Проблемы способностей. М., 1962.
2. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.
3. Словарь психолога – практика [Текст] / Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Хар-

вест, 2001. – 976 с.

4. Стасенко Н.П. Работа с одаренными детьми в современной школе / Н. П. Стасенко // Одар. ребенок. - 2012. - № 1. - С. 73-76. - Библиогр.: с. 76.

5. Психология одаренности детей и подростков [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; Под общ. ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., переаб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

УДК 159.9

Доний Е.И.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТА УРБАНА НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Дается описание проведения и интерпретации теста Урбана или ТСТ-ДР (Test for Creative Thinking and Drawing Production) на определение творческого потенциала. Приводятся результаты зарубежных исследований, а также первые данные, полученные на российской выборке с участием 286 учеников в возрасте 11 – 13 лет (средний возраст 12 лет, 5 – 7 классы) общеобразовательной школы г. Москвы и специализированного художественного лицея.

Ключевые слова: тест Урбана, творческий потенциал, младшие подростки.

Введение. Применение теста Урбана или ТСТ-ДР (Test for Creative Thinking and Drawing Production) на определение творческого потенциала хорошо зарекомендовало себя во многих странах. На сегодняшний день тест применен в более, чем 20 странах мира (Urban & Jellen, 1993). В центре изучения одаренности СВО университета Radboud, тест Урбана применяется в качестве инструмента при первичной диагностики одаренности на консультациях. Разработанный в 1986 году Урбаном и Хелленом на английском и немецком языках, данный тест был направлен на выявление низкого или высокого творческого потенциала испытуемых вне зависимости от их возраста и национальной принадлежности (Urban & Jellen, 1985, 1986). Тест прост в проведении, анализе и интерпретации данных, что делает его удобным и позволяет применять как в качестве основного, так и вспомогательного инструмента. В отечественной практике тест Урбана изучен мало, отсутствуют данные апробации.

Описание теста и критерии оценивания. Испытуемому предлагается дорисовать незаконченную картину по своему желанию. На бланке представлено шесть фигур: пять фигур внутри квадратной рамки – полукруг, прямой угол, точка, волнистая линия, пунктирная линия, и одна фигура вне квадратной рамки – незавершенный квадрат. Оценка и интерпретация теста осуществляется по 14 параметрам. 13 из них относятся непосредственно к рисунку: *продление, завершение, новые элементы, продление на основе линии, продление на основе темы, разрушение границ зависимым элементом, разрушение границ без использования элементов, перспектива, юмор, нетрадиционность использования (имеющая четыре подкатегории)*. Параметр *скорость* считается в случае, если испытуемый набрал минимум 25 баллов за предыдущие 13 параметров. Каждый параметр оценивается в промежутке от 0 до 6 баллов. Соответствие общего балла определенному уровню творческого потенциала в зависимости от возраста испытуемого оценивается по приведенной в инструкции таблице.

Отличительные особенности теста. Тест Урбана стал результатом доработки двух других тестов на определение творческого потенциала: теста на дивергентное мышление или ТДК [Test zum divergeneten Denken / Test for Divergent Thinking] и теста на определение вербального творческого потенциала или ВКТ [Verbaler Kreativitaetstest / Verbal Creativity Test]. Ограничение первого теста выразалось в том, что он был стандартизирован на выборке с 4 по 6 классы, второго – в том, что он предназначен только подросткам от 15 лет и взрослым с учетом наличия высокого уровня образования, так как вербальный материал теста был сложен. Обработка обоих тестов занимала много времени. Тест Урбана основан на холистическом и гештальт ориентированном подходе по определению творческого потенциала. Оценка творческого потенциала производится только по совокупности параметров, по отдельности каждый параметр не оценивается. Уровень художественных способностей также не оценивается (Urban, 2005).

Можно привести ряд отличий теста Урбана от других тестов, направленных на определение творческого потенциала, таких, например как тест Е. Торренса, методика креативного поля Д.Б. Богоявленской (Богоявленская, 2002, 2018), методика образной и вербальной креативности (ОВК) Н.Б. Шумаковой (Шумакова,

2017) и др. Перечисленные методики хорошо зарекомендовали в отечественной практике, но и у них есть ряд ограничений в использовании. Тест Е. Торренса чаще всего используется на детях младшего школьного возраста, методика креативного поля сложна в применении, ОВК пока не имеет данных по стандартизации.

Тест Урбана применяется на испытуемых любого возраста, используется в качестве скринингового инструмента для выявления как высокого, так и низкого творческого потенциала, а также его отсутствия, инструкция теста легко воспринимается испытуемыми, выполнение теста, также как и его анализ и интерпретация данных занимает немного времени. Сам тест рассчитан на 15 – 20 минут, опытный эксперт способен проанализировать один тест за 2 – 3 минуты; тест считается culture-fair и может предлагаться представителем любых национальностей в связи с отсутствием в нем вербальных заданий (Maksic & Tenjovic, 2010; Urban, 2005).

Результаты теста Урбана на российской выборке. В апробации теста приняло участие 286 учеников с 11 до 13 лет (средний возраст 12 лет, 5 – 7 класс) как с художественной, так и с интеллектуальной одаренностью. Тестирование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Москвы и специализированного художественного лицея. Показатель однородности теста составил 0.643. Данный показатель оказался выше, чем в западных источниках. По данным других исследований показатель однородности теста составил 0.57, валидность 0.80 (Maksic & Tenjovic, 2010; Urban, 2005).

Тестирование будет продолжено в 2020 и 2021 году для отслеживания валидности теста и определения стабильности показателей. Есть данные о том, что тест Урбана способен отследить поведенческие изменения испытуемых в течение нескольких лет (Maksic & Tenjovic, 2010).

Заключение. Изучение творческого потенциала детей является важным условием для определения дальнейших путей развития способностей ребенка. Среди большого количества зарекомендовавших себя методик тест Урбана или ТСТ-DP (Test for Creative Thinking and Drawing Production) признается в особенности зарубежными учеными как важный инструмент, способный оценить творческий потенциал испытуемого на любом возрастном этапе.

Как и любой творческий тест, тест Урбана стоит применять в качестве дополнительного инструмента. В России данный тест пока не получил широкого использования. Дальнейшая его адаптация позволит определить надежность, валидность, выявить возможные ограничения, и ввести в исследовательскую и психолого-педагогическую практику, тем самым увеличив количество рабочих инструментов в работе с детьми и выявлении их творческого потенциала.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. (2018). Еще раз о «креативном поле».
2. Шумакова Н.Б. (2017). Особенности креативности в подростковом возрасте Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования». Том 9. № 4. С. 108–117.
3. Maksic S., Tenjovic L. (2010). Temporal stability of scores on Urban-Jellen test for creative thinking in childhood.
4. Urban K.K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal* 6(2), 272-280.
5. Богоявленская Д.Б. (2002). Психология творческих способностей. М.: Академия.
6. Urban, K.K., and Jellen, H.G. (1987). *The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). Manual.*
7. Urban, K.K., and Jellen, H.G. (1985). *Der TSD-Z: Test zum schöpferischen Denken - zeichnerisch.* Universität Hannover, Arbeitsstelle HEFE, Paper 6.
8. Urban, K.K., and Jellen, H.G. (1986). Assessing creative potential via drawing production: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). In A.J. Cropley, K.K. Urban, H. Wagner and W. Wiczerkowski (Eds.), *Giftedness: A Continuing Worldwide Challenge* (pp.163-169). New York, NY: Trillium.

УДК 159.9

Ермакова Е.С.
Андрюшенко Д.А.

КРЕАТИВНОСТЬ, ТРЕВОЖНОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

Аннотация. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, которые позволили выявить различия в структуре корреляционных связей показателей креативности, тревожности и совладающего поведения студентов разных направлений подготовки. Обнаружена достаточно развитая структура совладающего поведения и использование в стрессовых ситуациях креативного потенциала студентами технического и экономического направлений подготовки, менее развитая структура совладающего поведения и незначительное использование в стрессовых ситуациях креативного потенциала студентами психологического направления. Выявлено, что креативные студенты способны контролировать своё состояние и решать проблемы посредством его изменения, при этом креативность позволяет изменить условия межличностного взаимодействия с другими людьми и, тем самым, помогает разрешить стрессовую ситуацию. Изложено понимание креативности как ресурса, способствующего преодолению тревожности и совладанию со стрессом.

Ключевые слова: психология, креативность, тревожность, совладающее поведение, студенты вуза.

Креативность – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора. По нашему мнению, «креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом её самоактуализации. Она выражается восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [4; с.17].

Проблема изучения креативности как ресурса, способствующего преодолению тревожности и совладанию со стрессом, или, наоборот, мешающей преодолению трудностей, достаточно актуальна. Хотя большинство авторов отмечают положительное влияние креативности на успешную адаптацию к социуму, имеется тенденция рассматривать креативность в негативном ключе, приписывая ей отрицательную роль в выборе стратегий совладания [7].

Исследования последних лет демонстрируют неоднозначные результаты изучения креативности студентов. В исследовании И.В. Дрейзина было выявлено, что большинство студентов обладает низкими значениями по показателю «гибкости» мышления, показатель «оригинальность» у большинства (61,9%) также находится на нижней границе нормы. По показателю «разработанность» распределение результатов оказалось более неоднородным: у 29,3 % – низкие показатели, у 44,6% – средние, у 26,1% – высокие [3]. В исследовании В.П. Мальцева и Д.З. Шибковой у большинства студентов (70,7%) был установлен средний уровень невербальной креативности. При этом показатели выше среднего встречались реже, чем в случае с его вербальной составляющей (11,2%) [6]. А.В. Быкова указывает на следующее распределение результатов: общий показатель образной креативности у большинства студентов (90, 3%) лежит в границах нормы. При этом высокие показатели образной беглости характерны для 29,1% (для 4,85% – низкие). Невербальная оригинальность у 7,76% оказалась ниже средней (показатели выше средней у 4,85%) [1].

Тревожность – это психологическая особенность, содержащаяся в завышенной предрасположенности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, даже в таких, которые к этому не предрасполагают. Исследования тревожности студентов свидетельствуют о её высоком уровне. В исследовании Л.И. Демидовой, О.И. Кашник, А.А. Брызгалиной установлено, что 50% студентов имеют высокий уровень ситуативной тревожности, 26% находится в пределах умеренных значений, 24% в пределах низких значений, при этом 80% студентов имеют высокий уровень личностной тревожности, 15% – средний и 5% – низкий. Для высоко тревожных студентов характерны принятие себя и эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и уход от проблем [2].

Совладающее поведение направлено на повышение способности личности успешно адаптироваться к среде. Для студентов в отличие от взрослых людей характерен более узкий репертуар стратегий совладающего поведения, при этом в ситуациях с повышенной критичностью и более высокой степенью неопределенности наиболее характерными стратегиями совладания являются стратегии, связанные с эмоциональным совладанием, и стратегии, направленные на всяческое избегание возникшей ситуации, в меньшей степени используются проблемно-ориентированные стратегии [5].

Целью нашего эмпирического исследования явилось выявление и анализ связей между креативностью, тревожностью и совладающим поведением студентов транспортного вуза.

Методический инструментарий исследования составили: тест Э.П. Торренса «Завершение картинок», в адаптации А.Н. Воронина; методика «Выявление личностной и ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина; «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкмана, в адаптации Т.Л.

Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой.

Выборка представлена студентами различных направлений подготовки (технического, экономического, психологического) Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I в возрасте от 18 до 21 года. Общее количество исследуемых – 60 человек.

На основе анализа результатов эмпирического исследования были обнаружены следующие общие особенности студентов всей выборки. Показатели креативности «оригинальность» и «уникальность» находятся на среднем и низком уровне. Ситуативная тревожность – на среднем уровне, личностная тревожность – на высоком и среднем уровне. В выборе стратегий совладающего поведения большинство студентов склонны к «положительной переоценке», «самоконтролю», «планированию решения проблемы» и «бегству-избеганию», что означает регулирование своих эмоций, действий, анализ проблемы. Менее популярна стратегия «принятие ответственности», которая означает признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения.

Значимых различий показателей креативности, тревожности и копинг-стратегий студентов разных направлений подготовки обнаружено не было.

Корреляционный анализ выявил значительное число корреляционных связей между показателями методик креативности, тревожности и копинг-стратегий у студентов всей выборки, что может свидетельствовать о развитой структуре совладающего поведения и использовании в стрессовых ситуациях креативного потенциала. Такие пассивные копинг-стратегии, как «бегство-избегание», «дистанцирование» позволяют тревожным студентам справляться со стрессовой ситуацией. Стратегия «принятие ответственности» связана с ситуативной тревожностью, что может свидетельствовать о попытках активного разрешения стрессовой ситуации путем признания своей роли в возникновении проблемы.

Обнаружены различия в структуре корреляционных связей показателей студентов разных направлений подготовки. Значительное число корреляционных связей между показателями методик студентов технического направления может свидетельствовать о достаточно развитой структуре совладающего поведения и использовании в стрессовых ситуациях креативного потенциала. Разнообразный репертуар стратегий совладающего поведения, их связи с показателями тревожности, вероятно, позволяют студентам справиться со стрессовой ситуацией. Студенты технического направления применяют как адаптивные, так и неадаптивные копинг-стратегии. Тревожные студенты ищут возможные пути выхода из ситуаций, регулируют свои эмоции и действия, но слабо анализируют ситуацию, не могут положительно переосмысливать её, не планируют собственные действия с учетом прошлого опыта.

Значительное число корреляционных связей между показателями методик студентов экономического направления может свидетельствовать о достаточно развитой структуре совладающего поведения и использовании в стрессовых ситуациях креативного потенциала. Студенты склонны использовать пассивные способы преодоления стрессовых ситуаций, связанные с эмоциональным совладанием. подразумевающие отказ от активного изменения ситуации или своего состояния.

Малое число корреляционных связей между показателями методик студентов-психологов может свидетельствовать о менее развитой по сравнению со студентами технического и экономического направлений подготовки структуре совладающего поведения и незначительном использовании в стрессовых ситуациях креативного потенциала. Студенты-психологи в стрессовой ситуации склонны применять эмоционально-ориентированный тип копинг-стратегий. Он включает в себя мысли, помогающие снизить психологический стресс от напряженного состояния. Мысли помогают чувствовать себя лучше, но не направлены на решение проблемы. Различия результатов по направлениям подготовки можно объяснить личностными особенностями студентов, актуализированными спецификой профессионального образования.

Корреляционный анализ показывает, что тревожные студенты выбирают такие стратегии совладающего поведения, как «принятие ответственности», «дистанцирование» и «бегство-избегание». Такие результаты можно объяснить тем, что тревожный человек или пытается изменить стрессовую ситуацию, собирая дополнительную информацию о ней («принятие ответственности»), или отказывается от активного изменения ситуации или своего состояния, намеренно отбрасывая информацию об условиях взаимодействия («дистанцирование» и «бегство-избегание»). Студенты, отличающиеся таким показателем креативности, как оригинальность, склонны использовать копинг-стратегию «самоконтроль». Это можно объяснить тем, что креативные студенты способны контролировать своё состояние и решать проблемы посредством его изменения. Креативность, вероятно, позволяет изменить условия межличностного взаимодействия с другими людьми и, тем самым, помогает разрешить стрессовую ситуацию, например, найти позитивные аспекты своего положения в этой ситуации.

Таким образом, результаты исследования позволяют полагать, что креативность может выступать как ресурс, помогающий справиться с жизненными трудностями, успешно противостоять стрессовым факторам образовательной среды вуза.

По результатам исследования были предложены следующие рекомендации: работа по развитию креативности студентов всех направлений подготовки путем организации креативной среды в вузе, проведение тренингов креативности; диагностика креативности, тревожности и копинг-стратегий студентов всех направлений подготовки для осуществления мероприятий, направленных на уменьшение количества стрессовых ситуаций, тренингов по развитию адаптивных качеств личности, восстановлению работоспособности, расширению диапазона активных копинг-стратегий.

Библиографический список

1. Быкова А.В. Особенности креативности личности студентов различных социальных групп // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 300. С. 144-148.
2. Демидова Л.И., Кашник О.И., Брызгалина А.А. Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12 (35). Часть II. Новосибирск: СибАК, 2013. С.88-92.
3. Дрейзин И.В. Особенности креативности и уровень ее развития у студентов-менеджеров // Сибирский психологический журнал. 2010. № 38. С.48-50.
4. Ермакова Е.С. Развитие креативного потенциала личности студента // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. Научный журнал. Серия «Психология». 2014. № 2 (Том 5). С.13-23.
5. Жуйкова М.В. Совладающее поведение студентов гуманитарной и технической направленности обучения в процессе саморегуляции психических состояний: автореф. дисс. канд. психол. наук. Казань, 2011. 26 с.
6. Мальцев В.П., Шибкова Д.З. Особенности образной и вербальной креативности студентов с учетом гендерной принадлежности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 39. С.45-47.
7. Хазова С.А. Помогает ли креативность справиться с трудностями? // Актуальные проблемы психологии личности / Науч. ред. К.В. Карпинский. В 2 ч. Ч. 1. Гродно: Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, 2012. С. 102-120.

УДК 159.922

Кашапов М.М.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА

Аннотация. В статье обоснованы положения о ведущей роли креативности в профессионализации мышления субъекта. На примере учителей и врачей описано проявление креативности в процессе освоения и выполнения конкретных видов деятельности (специализация); нескольких смежных видов деятельности (универсализация); профессиональных умений на уровне требований к квалификации, разрядам и категориям, выработанным в профессии (квалификация). В качестве параметров оценивания степени сформированности профессионального мышления у субъектов деятельности разработаны критериальные показатели. Представлена концепция профессионализации мышления субъекта.

Ключевые слова: креативность, профессиональная диссинхрония, педагогический комплаенс, профессионализация мышления, творческое мышление.

Авторами учебника «Общая психология» подчеркивается, что даже мышление стало рассматриваться в отрыве от мысли. Поэтому В.Д. Шадриков и В.А. Мазиллов поставили задачу «вернуть мысль в число основных психологических категорий» [19; с. 218]. Восстановление в правах категории мысли позволяет расширить понимание мышления как ведущей проблемы современной психологии.

Мышление представляется целесообразным рассматривать через призму психологии одаренности, в которой накоплен значительный опыт в разработке основных теоретических моделей креативности. Общим в этих подходах является понимание креативности в качестве творческих возмож-

ностей (способностей) человека, которые могут проявляться в мышлении. Креативность выражается в форме восприимчивости к новым идеям и характеризуется потенциальной склонностью к разностороннему мышлению.

В предложенной В.Д. Шадриковым теории способности раскрываются на трех уровнях: индивида, субъекта и личности. Овладение разными способностями возможно посредством реализации различных психологических механизмов. Автор считает, что в качестве операционных механизмов мышления выступают познавательные способности, причем в мышлении отдельные познавательные способности интегрируются, проявляются системно в режиме взаимодействия [16; с. 236].

В исследованиях В.Д. Шадрикова [17; 20] и его коллег [9; 10; 12; 14; 15] обосновано, что в процессе профессионализации изменяется компонентный состав структуры способностей, повышается мера тесноты связей отдельных компонентов. Способности вовлекаются в деятельность в соответствии с её требованиями, при этом в ней они развиваются, прежде всего, за счет предания им черт оперативности. Они перестраиваются и достраиваются в целях конкретной деятельности с учетом условий, в которых она реализуется, и целей, которые необходимо достичь [16]. Интимные механизмы творческого мышления по большей части не осознаются, осознается только результат. Построение движения осознается только на высших уровнях регулирования. В возможностях извлечения новых мыслей из содержания психики заключается одна из причин продуктивности мышления [18].

В.Н. Дружинин на основе разработанной им модели когнитивного ресурса установил, что высокий уровень интеллекта характеризуется отсутствием связи с креативностью, а средний уровень – положительной связью с креативностью. Креативность он рассматривает как относительно независимый фактор одаренности, проявляющийся в общей способности к творчеству, характеризующий личность в целом и проявляющийся в разных сферах активности [2; с. 351]. Знание ресурсов субъекта позволяет адекватно и целенаправленно влиять на развитие мобилизационных способностей, особенно, в условиях диссинхронии, которая характеризуется неравномерностью развития отдельных способностей и личностных свойств. Она скорее, по мнению Ж.-Ш. Террасье, П. Мерш, И.Ф. Сибгатуллиной, Г.Ю. Исрафиловой, является итогом, результатом гетерохронности личностных свойств. Профессиональная диссинхрония проявляется на двух уровнях: внешнем (социальном) и внутреннем (личностном). Симптоматика внешней, социальной диссинхронии выражается в разрыве между субъектом и его окружением. В.Н. Дружинин установил, что развитие креативности больше зависит от влияния среды, чем от интеллекта [2]. Креативность, согласно А. Маслоу, является творческой направленностью, врожденной всем, но теряемая большинством под воздействием среды [13].

Противовесом данному виду диссинхронии служит коммуникативная креативность, которая обнаруживается, например, у преподавателя преимущественно в следующих основных педагогических сферах: 1) когнитивные особенности преподавателя (адекватное осмысление сущности развивающегося содержания ситуации взаимодействия). Преподаватель, обладающий когнитивными компетентностями, способен оптимально вписываться во внешнезадаваемые параметры педагогической деятельности; 2) контекстуальные характеристики общения; 3) функциональная направленность общения; 4) операциональные приемы творческого сотрудничества; 5) аксиологические результаты взаимодействия. Синергетический эффект гармоничного проявления такой разновекторной креативности выражается в а) форме педагогического комплаенса, приверженности обучению как мере следования обучающимся всем педагогическим назначениям и рекомендациям преподавателя, б) лояльности по отношению к учебно-воспитательному процессу, в) креативности в выполнении разного рода заданий.

Особое значение имеет внутренняя диссинхрония, которая предполагает обсуждение проблемы несоответствия уровней развития отдельных функций, или несбалансированное развитие конкретных способностей. Профессиональная диссинхрония, вероятно, явление неизбежное, поскольку конструктивное преодоление внутренних противоречий служит источником развития субъекта. Творчески одаренного человека делают только его мысли, а не внешние обстоятельства. Управляя своими мыслями, он управляет своим творческим развитием. В качестве профессионально одаренного можно рассматривать такого специалиста, который соответствует всем трем основным параметрам (высокие показатели профессионального развития, выдающиеся способности, креативность). И если уровень развития одного из параметров не соответствует остальным, то такой специалист с меньшей вероятностью становится творчески-одаренным.

В качестве профилактических мер диссинхронии субъекта возможно исследование сильных сторон его профессионального мышления (ПМ), что невозможно без обращения к его ресурсам. Наиболее важные ресурсы позволяют субъекту не только выстоять в ситуации стресса, но и продолжить своё развитие. Обоснование данного тезиса можно представить на примере деятельности врача [8].

Развитое творческое мышление врача определяет эффективность его работы: диагностики, лечения, профилактики заболеваний конкретного больного. Оригинальность помогает врачу в общении с пациентами, коллегами, руководством. Кроме того, она способствует нахождению к каждому из них особого подхода, поиску нестандартного решения в сложившейся ситуации. Всё это позволяет врачу стать уникальным, особенным профессионалом, владеющим индивидуальным стилем. Творческое отношение к профессии расценивается нами как один из показателей профессионализма (несмотря на то, что его наличие не является обязательным при присвоении квалификационной категории). Такое отношение к профессии возможно при наличии определенного интеллектуального и мотивационного багажа. Профессиональная деятельность врача связана с общением и взаимодействием с людьми (коллегами, пациентами и их родственниками), поэтому врач должен обладать развитой вербальной креативностью.

Креативность выявлялась нами по степени надситуативных привнесений в выполнение творческих заданий. Обобщая полученные эмпирические результаты можно отметить, что основной психологический механизм профессионализации характеризуется переходом от ситуативного типа мышления к надситуативному, именно этот феномен и составляет, как показали наши исследования [3; 4; 5; 6; 7], основу творческого ПМ субъекта. Благодаря реализации надситуативного типа мышления врач имеет благоприятную возможность не ограничиваться ситуационными рамками лечебного процесса, а выходить за когнитивные, организационные и временные пределы познаваемой и преобразуемой клинической или деонтологической ситуации и включать собственный личностный потенциал в ситуацию общения в пациентом.

В целом, разработанную нами концепцию можно рассматривать как систему обобщенных эмпирических результатов, сформулированных в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления как об определенной системе когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление и самосовершенствование субъектом своих качеств в контексте выполняемой профессиональной деятельности. Показатели являются величиной, параметром, с помощью которого можно определять степень выраженности и сформированности ПМ субъекта. В качестве показателя профессионализации мышления служит явление или событие, по которому можно судить о ходе мыслительного процесса субъекта. Особое значение приобретает анализ события-стрессора, поскольку позволяет понять, сможет ли субъект совладать со стрессом или окажется в кризисе, и будет вынужден импульсивно разрешать разного рода спонтанно возникающие затруднения. Следует отметить, что проблемные ситуации как состояние интеллектуального затруднения ограничивают применение ресурсов, либо их увеличивают посредством адекватной мобилизации возможностей человека. Как показало проведенное нами исследование ПМ врачей: всё зависит от реализации способности к творческому подходу в ходе выполняемой работы.

Установленные показатели профессионализации мышления позволяют приблизиться к ответу на вопрос о соотношении роли внутренних (личностных) и средовых (профессиональных) детерминант в становлении ПМ: либо мышление проявляется в разных сферах профессиональной деятельности (преобладание внутренних детерминант), либо оно может проявляться в этих сферах избирательно (преобладание средовых детерминант).

Показатели профессионализации мышления рассмотрены в отношениях с профессиональными факторами – средствами и условиями труда в разных видах профессиональной деятельности. Такой подход позволяет оценить влияние вида профессиональной деятельности на проявления ПМ. Разработанная авторская концепция как структура основных положений, отвечает требованиям методологической полноты, теоретической непротиворечивости и наличию трех основных функций: объяснительной, прогностической и предписывающей.

Таким образом, нами, во-первых, разработана системная оценка динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам ПМ (начало, прогресс, успех). Во-вторых, определена степень продуктивности, динамичности, гармоничности, экономичности ресурса творческого мышления профессионала. Разработанная концепция позволяет создать сформированную систему актуализации ресурса творческого ПМ. Понимание соотношения умственных стратегий способствует установлению ресурсов творческого мышления, как основы зрелости ПМ, характеризующуюся согласованностью личности и субъекта.

Представляется перспективным дальнейшее исследование детерминант, влияющих на надситуативное осмысление происходящего. Особое значение имеет мнение Н.В. Гришиной, утверждающей, что в качестве таких факторов выступают опыт и контекст. Субъект способен меняться, способен двигаться дальше в прямой зависимости от того, как он вообще осмысливает мир и какую собственную концепцию жизни, концепцию себя как творчески меняющегося человека он выстраивает.

Выход за пределы самого себя – это выход в уровень бытийного экзистенциального пространства существования человека [1].

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Библиографический список

1. Гришина Н.В. Экзистенциальная психология: Учебник. СПб: СПбГУ, 2018. 494 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
3. Кашапов М.М., Ракитская О.Н., Григорьева Е.М. Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога // Исследование педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Институт психологии РАН, 1999. С. 97-119.
4. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.
5. Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.
6. Кашапов М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. № 1. С. 64-70.
7. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.
8. Кашапов М.М., Скакунова О.А. Креативность как когнитивный ресурс в лечебной деятельности начинающих врачей // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 27. С. 16-31.
9. Карпов А.В. Методологические проблемы психологии принятия решения. М.: Институт психологии РАН, 1999. 346 с.
10. Карпов А.В. Соотношение психологического и педагогического знания. Москва : ИД РАО, 2018. 144 с.
11. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
12. Мазиллов В.А. Психология практического педагогического мышления как романтическая наука // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С.66-81.
13. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: Эксмо, 2002. 158 с.
14. Поваренков Ю.П. Формирование профессионального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С. 111-122.
15. Поваренков Ю.П. Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социально-профессионального мышления). // Исследование педагогического мышления. / Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1999. С. 87-97.
16. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. 320 с.
17. Шадриков В.Д. «Психология деятельности человека». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.
18. Шадриков, В.Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014. 240 с.
19. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2015. 411 с.
20. Шадриков, В.Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография. М.: Университетская книга, 2016. 219 с.

УДК 159.9

Кашапов М.М.
Савельева Л.А.

КРЕАТИВНОСТЬ И ТВОРЧЕСТВО КАК КОГНИТИВНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию креативности и творческих способностей ординаторов

на постдипломном этапе. На выборке 59 человек оценивалась креативность, а на выборке 70 человек – творческие способности личности ординаторов хирургического и терапевтического профилей в сравнительном аспекте. Выявлено, что все группы ординаторов вне зависимости от специальности по результатам теста «креативность» имеют схожие психологические индексы. Установлено, что профиль креативности ординаторов варьирует в зависимости от избранной специальной подготовки в ординатуре. Обнаружено, что все группы ординаторов демонстрируют высокий и очень высокий потенциал способностей творческой личности. Однако в группе хирургов у 14,81% испытуемых выявлен достаточно низкий потенциал способностей творческой личности, что связано с особенностями самой профессии хирурга.

Ключевые слова: креативность, творчество, когнитивный ресурс, ординаторы.

Характеристики творческого профессионального мышления определяют меру умственной работоспособности и цену интеллектуального напряжения, степени их полезности и вредности для профессиональной деятельности. [3].

Качество творческого мышления профессионала характеризуется соотношением конструктивности и деструктивности, а также выходом за привычные схемы поведения и деятельности. Стремление ученых выйти за пределы субъект-объектных взаимодействий проявляется, по мнению Н.В. Гришиной, в частности, в том, что главным для онтопсихологии, по их мнению, должен быть концепт жизненного пространства, а общим методологическим основанием онтопсихологических исследований – ситуационный подход [1; с. 288].

Пониманию когнитивной основы деятельности профессионала в существенной мере способствуют положения субъектно-деятельностного подхода. Так, в проведенных Е.А. Сергиенко экспериментах убедительно доказано, что предпосылки субъекта появляются в младенчестве, а многие из них имеют генетические основания.

На основе анализа современных данных и собственных исследований Сергиенко Е.А. показана роль якорных и проксимальных составляющих в оценке субъективного возраста. Субъективный возраст приобретает первостепенное значение по сравнению с хронологическим возрастом как ключевая переменная изучения психологии человека [10]. Следовательно, зрелость мышления субъекта и его когнитивный ресурс определяются, прежде всего, уровнем его субъективного возраста.

Тихомировым О.К. предложена теория творческой деятельности человека, исследованы специфические механизмы управления поиском решения и формы отражения проблемной ситуации, разработано представление о двух стадиях в развитии высших психических функций [11].

Развитие смысловой теории мышления О.К. Тихомирова представлено в исследованиях Т.В. Корниловой [9]. Ею продуктивно разрабатываются понятия о динамических регулятивных системах, об интеллектуально личностном потенциале человека, а также развивается модель множественной и многоуровневой регуляции выбора [9].

Интеллектуальный потенциал профессионала обеспечивается реализацией его когнитивного ресурса. В связи с этим большую роль на ранних стадиях профессионализации играет мышление наставника (преподавателя, куратора) [4]. Формирование творческого мышления обеспечивается в контексте творческого взаимодействия субъектов образовательного процесса [5]. В ходе такого общения происходит взаимообогащение ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала личности [6]. В качестве когнитивного ресурса субъекта выступает его надситуативное мышление, поскольку основная характеристика такого типа мышления связана с выходом за пределы познаваемой и преобразуемой ситуации и осмыслением собственных возможностей, необходимых для разрешения возникших в деятельности затруднений [7].

Учёт положений указанных теорий, имеющих непосредственное отношение к пониманию содержания, природы коммуникативной деятельности, а также рассмотрение когнитивных схем (Б.М. Величковский, Ж. Ришар, Ю.К. Стрелков, У. Найссер) и когнитивных моделей (Т.А. Ребеко, Е.А. Сергиенко, А. Коллинз, Дж. Рихард), оказывает существенное влияние на интерпретацию конечных результатов исследования коммуникативной компетентности врачей, что показано в современных работах [12; 13].

У врачей творческие способности характеризуют готовность специалиста к принятию и порождению принципиально новых идей. Как пишет А.А. Деркач, врач действует в условиях проблемной нестандартной ситуации, заданной неповторимостью организма и личности пациента, поэтому творчество не является побочным продуктом врачебной деятельности, оно – сама ее сущность [2].

Цель работы – исследовать креативность и творческие способности личности в качестве когнитивного ресурса молодых врачей на этапе последипломного образования для возможной после-

дующей профилактики развития синдрома эмоционального выгорания.

Материалы и методы. Тестированию по опроснику «креативность» добровольно подверглись 59 ординаторов, из которых 29 человек обучались по специальности «Хирургия» и 30 человек – по специальности «Терапия» (группа сравнения на данном этапе исследования не предусматривалась). В добровольном тестировании по опроснику способностей творческой личности приняло участие 70 ординаторов (27 ординаторов хирургического и 43 ординатора терапевтического профилей, проходящих обучение в ФГБОУ ВО ЯГМУ Минздрава России на базе ГБУЗ ЯО «Областная клиническая больница») в качестве основной группы и 13 преподавателей ФГБОУ ВО ЯГМУ Минздрава России в качестве контрольной группы.

В исследовании использовались методики О.А. Шляпниковой, М.М. Кашапова «Опросник способностей творческой личности» и Н.Ф. Вишняковой «Тест “Креативность”». Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием программы Statistica 10.0 (StatSoft, Inc).

Анализируя результаты, полученные на выборке из 59 ординаторов (29 хирургов и 30 терапевтов), нами выявлено, что все группы ординаторов вне зависимости от специальности по результатам теста «креативность» имеют схожие психологические индексы. Однако обращают на себя внимание некоторые выявленные особенности, а именно, самым низким показателем среди психологических индексов оказался «Творческое отношение к профессии», что не удивительно, т.к. сама профессия врача в современных условиях осуществляется в рамках строгих стандартов оказания медицинской помощи и клинических рекомендаций профессиональных медицинских сообществ.

Интересным фактом оказался самый высокий балл по индексу «Чувство юмора», что, на наш взгляд, является положительным явлением среди молодых врачей, находящихся в положении обучающихся и зависимых от мнения кураторов по различным клиническим вопросам. Возможно «Чувство юмора» играет компенсаторную роль, уравнивающую недостаток «Творческого отношения к профессии».

В отличие от схожих психологических индексов, профиль креативности ординаторов варьирует в зависимости от избранной специальной подготовки в ординатуре. Так, при сравнении психологических профилей креативности по средним баллам нами обнаружены достоверные различия в преобладании сознательных процессов творческой личности над пограничными ($p < 0,001$) и подсознательных над пограничными ($p < 0,01$). А при сравнении профилей креативности по средним значениям индексов в группе хирургов выявлены достоверные различия в преобладании только подсознательных процессов творческой личности над пограничными ($p = 0,014$).

В группе терапевтов обнаружены достоверные различия в преобладании и сознательных процессов творческой личности над пограничными ($p = 0,007$) и подсознательных над пограничными ($p < 0,01$).

Анализируя результаты, полученные на выборке из 70 ординаторов (27 хирургов и 43 терапевтов) и 13 преподавателей, по опроснику способностей творческой личности нами обнаружено, что все группы ординаторов демонстрируют высокий и очень высокий потенциал способностей творческой личности.

Однако группа хирургов демонстрирует достаточно весомый процентный показатель по характеристике «низкий» бальный показатель, что возможно свидетельствует о том, что у 14,81% испытуемых хирургов имеется достаточно низкий потенциал способностей творческой личности, что связано с особенностями самой профессии хирурга, не подразумевающей широты творчества врача во время проведения оперативного вмешательства в организм человека, причем, как правило, резко ограниченного по времени.

Таким образом, одной из возможностей корректировки нарушенного психологического функционирования ординаторов, проявляющегося в виде синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), что было показано в наших более ранних исследованиях [8], может служить расширение креативности и творческого мышления у молодых врачей в процессе решения клинических ситуаций. Решение данной стратегической задачи должна стать обязанностью врачей-кураторов, отвечающих за повышение профессиональной квалификации ординаторов, с обязательным учетом профиля врачебной специальности, что позволит подготовить молодого врача к самостоятельной практической деятельности и послужит профилактикой дальнейшего прогрессирования СЭВ.

Библиографический список

1. Гришина Н.В. Онтопсихология и психология человеческого бытия // Психология субъекта и психология человеческого бытия: монография / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко.

- Краснодар: Кубанский гос. ун-т. 2010. С. 273–291.
2. Деркач А.А. Акмеология: учебник. М: РАГС, 2002. 650 с.
 3. Иванов С. Записки врача // Дела семейные. М.: 1984.
 4. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.
 5. Кашапов М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. № 1. С. 64-70.
 6. Кашапов М.М., Шаматонова Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.
 7. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.
 8. Кашапов М.М., Савельева Л.А. Влияние синдрома эмоционального выгорания на типы разрешения. /Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. № 2. С.193-201.
 9. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 344 с.
 10. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.05.2018).
 11. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: МГУ, 1984. 272 с.
 12. Филатова Ю.С., Коршунов Н.И.. Особенности конфликтной компетентности врача-терапевта на разных этапах профессиональной подготовки / Образование через всю жизнь // Сборник статей, посвященный 40-летию института последипломного образования ЯГМУ / Отв. ред. Н.А. Русина. Ярославль, Аверс-плюс, 2015. 200 с. – С. 87-92.
 13. Филатова Ю.С. Профессиональная деятельность врача-терапевта: проблемы и перспективы // Психология отношения к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Тезисы докладов Международной научно-практической конференции 10 – 13 июля 2016 г. г. Владимир. Москва-Владимир. Издательство «Транзит-ИКС», 2016. С. 199 - 202.

УДК 159.95

Киселева Т.Г.
Тихомирова Л.Ф.
Энзельдт Н.В.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Творческие способности играют решающую роль в педагогической деятельности, обеспечивая успех в ситуациях неопределённости и многозадачности, именно поэтому при подготовке педагогических кадров формированию креативной компетентности уделяется большое значение. Авторы статьи провели сравнительный анализ творческого потенциала студентов педагогического вуза различных направлений подготовки с использованием теста «Креативность» Вишняковой Н.В. Проведенное исследование позволило описать психологические профили креативности «Я-реальный» и «Я-идеальный», оценить сознательные и подсознательные процессы творческой личности для определения резервов и творческого потенциала будущих педагогов. Выводы позволили авторам сформулировать направления формирования креативности у студентов.

Ключевые слова: креативность, особенности творческого мышления студентов, компоненты креативности в педагогической деятельности.

В психологии активно ведутся исследования, касающиеся изучения природы креативности и формирования творческих способностей. Важность данного вопроса связана с тем эффектом (экономическим, социальным, экологическим и пр.), который может быть получен при реализации творческого, нестандартного подхода в любой сфере профессиональной деятельности. Необходимость оригинальных решений диктуют быстро меняющиеся условия, в которых осуществляется сегодня профессиональная деятельность. Особую значимость креативность приобретает в сфере социэкономиче-

ских профессий, особенно в педагогической деятельности, поскольку сфера образования не терпит шаблонов и требует индивидуального подхода к каждому обучающемуся. При этом возникает противоречие, связанное с подготовкой будущих педагогов: содержание, процесс, результат обучения по педагогическим специальностям жестко стандартизирован и не предполагает формирования креативной компетентности.

Главное изменение в педагогическом образовании должно состоять, подчеркивает В.Д. Шадриков [2], в том, чтобы процесс обучения был ориентирован на конечный результат. Смысл педагогического образования не в том, чтобы сообщать студентам некоторые сведения, а в формировании компетенций, без которых учитель не сможет работать в школе. В.Д. Шадриков [2] обосновал требования к способностям и личностным качествам педагога (его компетентности), позволяющим осуществлять педагогическую деятельность и определяющим успех этой деятельности. Л.Г. Полещук, Т.В. Воробьева, Д.В. Гнедаш [5] рассматривали роль творчества в становлении специалистов технического профиля. Мы полностью разделяем выводы, к которым пришли данные авторы о том, что творческий человек всегда может поддержать собственное процветание и качество жизни, поэтому креативность авторы рассматривают как особое экологическое условие современного человека. Вопросы подготовки будущих профессионалов уделяется большое внимание, акцент при этом ставится на формирование креативной компетентности. Не совсем правомерно сравнивать техническое творчество и творчество в сфере гуманитарных наук, тем не менее, такие исследования ведутся, например А. Мынбаева, А. Вишневская, Б. Акшалова [4]. Особую ценность представляют исследования M.F. Morais, L.S. Almeida, I. Azevedo, E. Alencar, D Fleith [3], в которых выявлены барьеры, препятствующие личному и профессиональному творчеству студентов вузов, т.к. эти результаты заставляют пересмотреть процесс подготовки кадров в вузах. Проведенный анализ позволяет рассматривать креативность как целостную характеристику личности будущего педагога.

Целью нашего исследования было проведение сравнительного анализа творческих способностей студентов различных направлений подготовки в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. Выборку в исследовании составили студенты бакалавриата, обучающиеся по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. В ходе исследования был использован тест Н.Ф. Вишняковой «Креативность», оценивающий по 8 шкалам (творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмпатия, чувство юмора и творческое отношение к профессии) представления о реальных и желаемых уровнях проявления творческих способностей. Анализ полученных данных проводился с применением методов математической статистики, включающих в себя анализ достоверности различий с помощью критерия У–Манна-Уитни.

Мы предположили, что чем более неопределённой, разноплановой и плохо структурированной является профессиональная деятельность, тем выше уровень творческих способностей специалисту требуется. Мы полагаем, что педагогическое образование – наиболее регламентированный вид педагогической деятельности, на второе место мы поставили специальное (дефектологическое) образование, характеризующееся максимальной неопределённостью на этапе постановки диагноза и определения характера нарушений. Третье место как наименее структурированное и максимально неопределённое в плане профессиональной деятельности мы отвели психолого-педагогической деятельности, сочетающей в себе и психологические аспекты, и педагогическую помощь и поддержку.

Наибольший разрыв между реальными и идеальными представлениями (около 30%) обнаружен у студентов педагогического направления, что является стимулом к саморазвитию, самосовершенствованию. С другой стороны, это может быть причиной неудовлетворённости выбранной профессией, которая не позволяет в желаемой мере раскрыть свой потенциал, реализовать потребность в творчестве. Результаты отражены на рисунках 1-2.

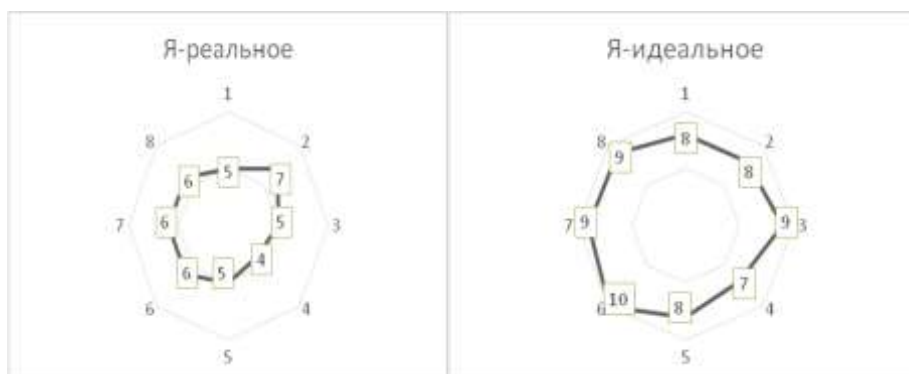


Рисунок 1-2. Креативность студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Примечание: Нумерация шкал - 1 Творческое мышление, 2 Любознательность, 3 Оригинальность, 4 Воображение, 5 Интуиция, 6 Эмпатия, 7 Чувство юмора, 8 Творческое отношение к профессии

Рисунки 3-4 отражают результаты студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению. Разрыв между реальным и идеальным образом составляет 15%.

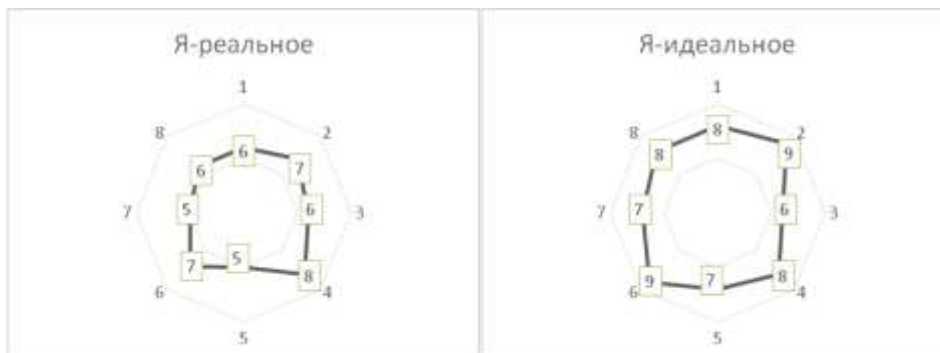


Рисунок 3-4. Креативность студентов направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Среди полученных результатов обращает на себя внимание, что разрыв в представлениях у данной группы сильнее выражен в зоне осознаваемых качеств, что позволяет предположить осознанность функции регулятора самооценки и рефлексии, следовательно, более устойчивые результаты саморазвития и приверженность выбранной профессии.

Наша гипотеза о среднем положении деятельности дефектолога и среднем уровне проявления творческих способностей не подтвердилось. Разрыв между реальным и идеальным представлениями составил лишь 10%, результаты отражают рисунки 5-6.

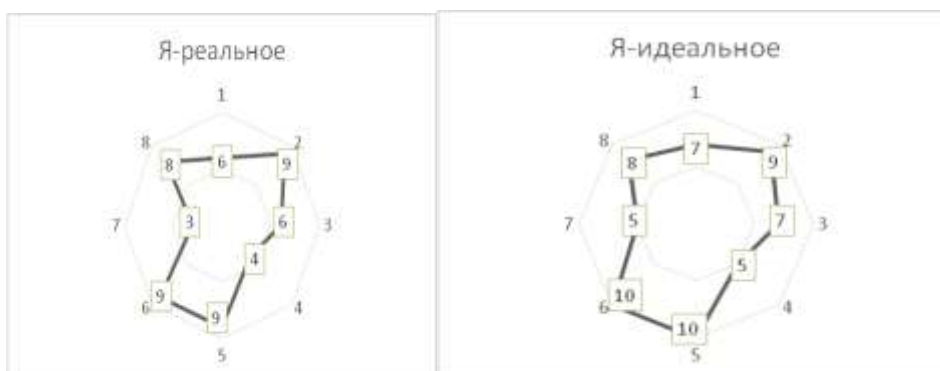


Рисунок 5-6. Креативность студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Студенты, обучающиеся по дефектологическому направлению, имеют разрывы как по осознаваемым, так и по неосознаваемым характеристикам, влияющим на креативность в профессиональной деятельности. Это роднит их со студентами педагогического направления. Тем не менее, по степени адекватности самооценки и рефлексивности, сопряженности идеального и реального образа студенты-дефектологи ближе к студентам психолого-педагогического направления подготовки. Для проверки данного тезиса был выполнен математический анализ с использованием критерия U-Манна-Уитни для достоверности различий. Графически анализ отражен на рисунке 7.

Сравнительный анализ показал, что достоверных отличий в представлении об идеальном образе творческой личности нет. Студенты видят своё будущее «в розовом цвете», идеализируя будущее, не конкретизируя детали, пути и способы достижения своих целей. Адекватно формулируя результат своей педагогической деятельности, студенты не обладают четким алгоритмом его достижения, поэтому сталкиваясь с трудностями в профессиональной сфере, многие испытывают разочарование и уходят из педагогики.

Сравнение Я-реального обнаружило достоверные отличия между студентами педагогического и психолого-педагогического направления ($U=245$, $p=0,028$), а также между студентами педагогического и специального (дефектологического) направления ($U=258$, $p=0,021$). Повторимся, что непринятие себя в профессии,

неумение себя творчески реализовать может выступать провокационным фактором для ухода их профессии, причём риск этого выше у студентов, обучающихся по педагогическому направлению. Возможно, идея профессионального отбора, поиска наиболее талантливых, креативных молодых людей на этапе школьного обучения и дальнейшее их сопровождение и поддержка в процессе профессионализации может иметь место среди способов профориентации. Хотя, в условиях целенаправленного формирования творческих способностей возможно существенное повышение уровня креативности, что было доказано в наших предыдущих исследованиях [1].

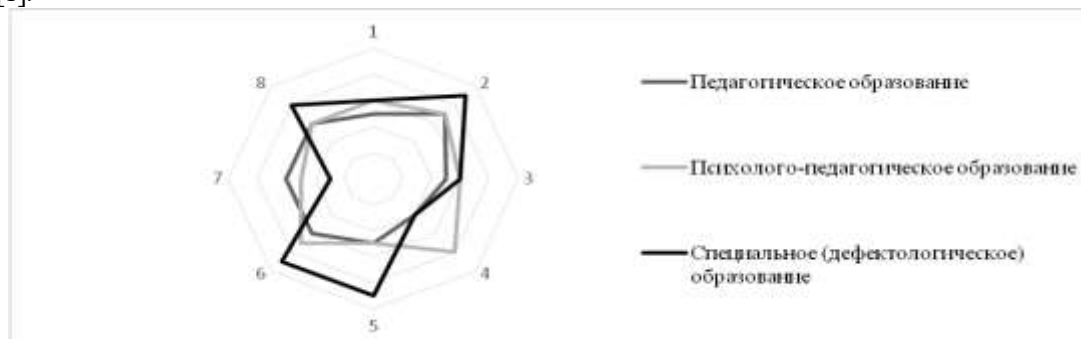


Рисунок 7.

Проведённое исследование показало, что в процессе подготовки будущих педагогов необходимо не только учить ставить адекватные профессиональные (а также и личные) цели, но и вместе со студентами подбирать средства и методы их достижения, делая цель более конкретной. Представляется целесообразным применение психолого-педагогического тренинга творческого мышления. Предлагая студентам в процессе обучения разработку тех или иных проектов и программ, важно стремиться к тому, чтобы эти работы были максимально практикоориентированы, чтобы студент имел возможность в течение периода обучения их апробировать и оценить результативность и эффективность, обязательно доведя свою идею до практического воплощения.

Мы считаем очень важным «обогащение» учебного процесса за счет вовлечения студентов-будущих педагогов в самые разные виды деятельности, даже если на первый взгляд и не имеют отношения к педагогике, например, защита окружающей среды, политическая активность, волонтерство, помощь пожилым людям, уход за бездомными животными и т.п. Все это будет способствовать расширению мировосприятия, использованию максимально широкого опыта из различных сфер жизнедеятельности для решения профессиональных задач.

Библиографический список

1. Творчество как ключевая компетенция педагога / Под редакцией Кашапова М.М., Киселевой Т.Г., Огородовой Т.В. Ярославль: Индиго, 2013. 392 с.
2. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
3. Morais M.F., Almeida L.S., Azevedo I., Alencar E., Fleith D. Perceptions of Barriers to Personal Creativity: Validation of an Inventory Involving High Education Students. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS, vol. X, 2016. p.1478-1495
4. Mynbayeva A., Vishnevskaya A., Akshalova B. (2016) Creativity Particularities of Students Specializing in Humanities, Science, Technology in Kazakhstani Universities. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS, vol. VIII, 2016. p.143-153
5. Poleshchuk L.G, Vorobyova T.V., Gnedash D.V. Quality of Life for the Purposes of the Ecological World Outlook Formation in the Educational Environment of Mechanical Engineer. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS, vol. VII, 2015. p. 95-100

УДК 159.9; 7.01

Корытова А.И.
Корытова Г.С.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ КАК ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЯ

Аннотация. Рассматриваются литературные способности и одаренность как психологический феномен. Представлены имеющиеся классификации способностей. Отмечается, что творческие способности, к числу которых относятся литературные (писательские) способности, представляют собой разновидность специальных личностных свойств, от которых зависят успехи в литературном творчестве. Самостоятельной разновидностью творческих способностей, позволяющих с определенной долей успешности осуществлять литературную (писательскую) деятельность по созданию произведений художественной литературы, выступают литературные способности, в том числе, литературная одаренность. Показано, что проблема литературных способностей и литературной одаренности представляет большой теоретический и практический интерес для таких областей современной науки, как психология творчества, литературоведение, психолингвистика, методика преподавания литературы и предполагает знание теоретико-методологических основ литературно-художественного творчества.

Ключевые слова: способности, одаренность, литературные способности, литературная одаренность, литературное творчество, личность писателя.

Отечественная психологическая наука в самом общем приближении рассматривает способности как «сложную синтетическую, индивидуально-психологическую особенность человека, определяющую его пригодность к той или иной деятельности» [1; с. 183]. Способности как свойство личности воспринимаются отечественными психологами (несмотря на имеющие место частные разногласия) в непосредственной связи с деятельностью. В отечественной психологии широко развернута теоретическая и экспериментальная работа по созданию научной теории творческих способностей. Началом создания этой теории было диссертационное исследование Б.М. Теплова (1896–1965) «Психология музыкальных способностей», осуществленное в конце 1930-х годов и впервые опубликованное в 1947 году [8]. В настоящее время существует несколько классификаций способностей. Чаще всего способности подразделяют на общие (интеллектуальные), определяющие уровень и своеобразие любой умственной деятельности, и специальные, от которых зависят успехи человека в конкретной деятельности (музыкальные, изобразительные, двигательные, конструкторские, математические, лингвистические, технические, пространственные и др.). Специальные способности в свою очередь могут относиться к теоретическим и практическим, учебным и творческим, предметным и межличностным и др. Одной из классификаций специальных способностей является членение их на природные (биологически обусловленные) и специфические человеческие, которые имеют общественно-историческое происхождение [2]. А.Н. Леонтьев (1903–1979) считал, что у человека кроме биологически обусловленных есть специфические человеческие способности, задатки к которым являются врожденными. При этом под задатками понимаются анатомо-физиологические особенности нервной системы, служащие базой для формирования тех или иных способностей [5].

Б.М. Тепловым интегративная совокупность различных способностей была обозначена понятием «одаренность». При этом он считал, что отдельные способности не просто сосуществуют, но приобретают иной характер в зависимости от наличия и степени развития друг друга. Одаренность – это качественно новое психологическое образование, а не сумма некоторого числа способностей. По мнению ученого, своеобразие понятий «одаренность» и «способности» обусловлено тем, что они рассматриваются сквозь призму деятельности, успех которой ими обеспечен. Поэтому, как писал Б.М. Теплов, нельзя говорить об одаренности вообще, а только об одаренности в какой-нибудь конкретной деятельности [8]. Однако стоит заметить, что по поводу соотношения между обозначенными понятиями существуют разные точки зрения [6]. Ряд авторов рассматривают одаренность лишь как природную основу способностей, подчас низводя ее до задатков и связывая с общим фактором способности к творчеству.

Вместе с тем, для обозначения способности человека к творчеству, как и для оценки результатов его деятельности, предполагая врожденную предрасположенность к продуктивной деятельности в той или иной области и достижение выдающегося результата, употребляются термины «талант» и «гениальность». Принято считать, что высшая степень творческих проявлений личности называется гениальностью, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности – талантом. Талант (от греч. *talanton* – «вес», «мера», «уровень») обычно отождествляется с высоким уровнем развития способностей, прежде всего, специальных. При этом считается, что результаты деятельности талантливого человека должны отличаться оригинальностью, принципиальной новизной и направляться потребностью в творчестве. Гениальность, со времен родоначальника немецкой классической философии Иммануила Канта (1724–1804), рассматривается как высшая степень одаренности, творческих проявлений человека, выражающаяся в продукте, имеющем историческое значение для

жизни общества, науки, культуры. Гений, ломая устаревшие нормы и традиции, открывает новую эпоху в своей области деятельности. Признается, что гениальность непредсказуема, не поддается никаким схемам и измерениям [7].

Творческие способности (научные, изобразительные, сценические, хореографические, исполнительские, лингвистические, литературные, коммуникативные и др.) формируются при присвоении человеком общественно-исторического опыта предшествующих поколений. Самостоятельной разновидностью творческих способностей, позволяющих с определенной долей успешности осуществлять литературную (писательскую) деятельность по созданию произведений художественной литературы, выступают литературные способности, в том числе, литературная одаренность. Проблема литературных способностей и литературной одаренности представляет большой теоретический и практический интерес для таких областей современной науки, как психология творчества, литературоведение, психолингвистика, методика преподавания литературы и предполагает знание теоретико-методологических основ литературного творчества. В подтверждение сказанного можно процитировать известного советского литературоведа А.Г. Цейтлина (1901–1962): «Из смежных с литературоведением наук исследователь писательского труда особенно тесно связан с психологией творчества. Поскольку психология изучает человеческую психику в закономерностях ее развития, она должна оказать нам значительную помощь» [10; с. 6].

Способность к литературному творчеству относится к художественному типу одаренности человека, имеющей как общие, присущие другим видам способностей художественного типа, так и своеобразные качества, отличающие её от других (живописной, музыкальной, артистической и т.п.) способностей. Каждый человек обладает литературными способностями или (по выражению одного из самых известных в мире советских писателей Максима Горького (1868–1936), в каждом «сидит художник»), в противном случае, он не мог бы воспринимать и понимать художественные произведения, но люди отличаются между собой по степени выраженности и уровню развития литературных способностей. Примечательно, с каким единодушием великие художники слова настаивали на том, что писатель должен обладать самым разносторонним комплексом способностей. Так, Николай Гоголь (1809–1852) требовал от писателя «силы внутреннего глаза и уха», Федор Достоевский (1821–1881) – «исключительной духовной силы, сосредоточенности и почти чудесного духовного зрения». Эти требования – число их легко можно было бы умножить – нельзя, разумеется, считать непременимыми: далеко не всякий писатель сумеет воспитать в себе подобные способности. Однако наличие их в исключительной степени обогащает его деятельность.

Аналитический обзор литературы, посвященной вопросам психологии литературного творчества писателей, позволяет заключить, что литературные способности, представляют собой сложный интегрированный комплекс общих и специальных способностей, которые обнаруживаются и развиваются не только при известных внешних условиях жизни человека, но и при определённом уровне развития внутренних качеств личности, формируемых в процессе развития и воспитания [4]. Литературные способности у человека проявляются не наличием отдельных качеств личности, а всем их комплексом, и отсутствие одного из них может нарушить целостность творчества писателя [3]. Рассмотрим более подробно, какие качества личности исследователи психологии литературного творчества относят к литературным способностям.

В частности, как отмечает Т.Б. Шилов, литературные способности имеют две разновидности: читательские (перцептивные) и творческие (писательские). Именно во втором случае происходит раскрытие и проявление литературной одаренности личности. Особо важное место в создании писателем литературно-художественного произведения играют специальные творческие способности – литературные способности. Литературными способностями в первую очередь могут быть названы [9]:

Чувственное восприятие – впечатления, которые порождает литературное произведение, воздействуя на эмоциональную сферу человека. С помощью слов автор произведения передает не только цвета, запахи, вкусовые ощущения, форму предметов, но и описывает вещи и характеры людей (литературных персонажей).

Повышенная впечатлительность – это зрение и слух автора литературного произведения, обращенные к окружающему миру, при котором он быстро подмечает, точно схватывает то, что привлекло его внимание, произвело неизгладимые впечатления.

Наблюдательность, имеющая аналитический характер и позволяющая писателю проникать в скрытую сущность предмета или явления, человека или общества через внешние проявления (одежду, поведение, обстановку, речь, слова, споры и т.п.).

Творческое воображение, которое имеет решающее значение и является ведущим компонентом литературных способностей и вербальной креативности писателя. Воображение писателя – «это способность делать невидимое содержание – видимым, неслышное обличье в звучания, умение передать в поэтическом слове то, чего не ухватывает обычная речь» [9; с. 148].

Художественная интуиция – эвристический процесс, помогающий мгновенно воссоздать целостный художественный образ; внутренне обусловленный природой творчества момент выхода за границы сложив-

шихся стереотипов. Признаками интуитивных процессов являются моментальность, неосознанность, иррациональность, автономность, синергичность, произвольность и непредсказуемость.

Способность мыслить словесно-художественными образами и создавать новые образы и сюжеты. Данная способность является основным структурообразующим моментом, с помощью которого может быть построена структура частных литературных способностей. Когда речь идёт о способности мыслить словесно-художественными образами, тогда в первую очередь выступает как предмет познания сама литература во всей ее художественной специфике как вида искусства, средством которого является образное слово.

Чувство языка, определяемое как совокупность особого рода знаний о языке, характеризующаяся низким уровнем осознанности. Чувство языка – это интуитивный компонент языковой компетенции, который способствует пониманию отдельных высказываний и целостных текстов на основе их скрытых семантических связей. Оно позволяет литературному работнику контролировать свою и чужую речь, не только на уровне «верно/неверно», но и «привычное/непривычное», «удачное/неудачное» и построение высказывания.

Указанные творческие литературные способности имеют тесную связь с деятельностью мышления, восприятия и памяти. Выступая в тесной взаимосвязи между собой, они участвуют в создании художественного образа, приобретая специфическую избирательность, как бы и сами превращаются в художественные способности. Чем богаче одарен писатель, тем разностороннее присущие ему психические способности и тем более выигрывает от этого его художественное творчество.

Библиографический список

1. Галкина Н.А. Психолого-методический аспект развития литературных способностей // Преподаватель XXI век. 2007. № 2. С. 183–187.
2. Карпов А.В., Яценко Е.Ф. Психология способностей. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 382 с.
3. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. Выпуск 8 (197). С. 196-204.
4. Кoryтова А.И., Кoryтова Г.С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX вв.) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Выпуск 11 (176). С. 162-169.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2010. 509 с.
6. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении российских, европейских и американских событий. М.: Эксмо, 2006. 542 с.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, способностей, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 454 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 335 с.
9. Шило Т.Б. Литературные способности как индивидуально-личностные особенности писателя (из истории вопроса) // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Новосибирск: ИЦРОН, 2015. С. 148–157 с.
10. Цейтлин А.Г. Труд писателя: вопросы психологии творчества, культуры и техники писательского труда. М.: Советский писатель, 1968. 563 с.

УДК 159.9

Кряжева Е.В.
Виноградская М.Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье проведен анализ психологических подходов к проблеме развития творческого технического мышления обучаемых.

Ключевые слова: творческое мышление, творческое техническое мышление, техническое творчество.

Достижение в процессе обучения творческого уровня развития технического мышления у будущих специалистов стало социальной необходимостью, поскольку умения использовать достижения техники и технологий как в повседневной жизни, так и профессиональной деятельности – показатель адаптации личности к современной техногенной среде. В психологической теории и практике накопился достаточно большой опыт по формированию и развитию технического мышления и творческих качеств личности обучаемых. Рассмотрим творческое мышление более подробно, чтобы выявить пути перехода на творческий уровень развития технического мышления и изучить психологические основания данного процесса.

«Творчество – деятельность человека, созидающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью». Творчество в различной степени может проявляться в самых различных видах деятельности и зависит от наличия потребностей, интереса, мотивов, стимулирующих данный процесс. Идеи о творческом характере мышления человека, его специфике, взаимосвязи с другими психическими процессами (памятью, интеллектом, вниманием), о закономерностях его развития разрабатывались в исследованиях многих российских психологов (Ананьев Б.Г., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М. и др.). Творческое мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Творческое мышление предполагает не только широкое использование усвоенных знаний, но и преодоление барьера прошлого опыта, отход от стереотипов мышления, разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации. Для нашего исследования мы выбрали следующее определение творческого мышления.

Творческое мышление – это многозвеньевая динамическая система, ряд компонентов которой находится в диалектически противоречивом единстве (продуктивные и репродуктивные, словесно-логические и интуитивно-практические и т.д.). П.А. Оржековский [7] выделяет следующие *особенности* творческого мышления: 1) способность к преодолению стереотипов; 2) способность к поиску решений в условиях неопределенности; 3) способность к выявлению проблем; 4) способность к преодолению интеллектуальных трудностей; 5) способность учащегося к рефлексии.

Техническое творчество является таким аспектом творческой деятельности, который начал в философской, психологической и педагогической литературе рассматриваться сравнительно недавно. К.С. Пигров [5] предлагает определение *технического творчества* как создания, усовершенствования или лучшего технологического использования различных технических объектов в рамках апробированных научных результатов и производственных возможностей предприятия.

Деятельностную основу технического творчества составляет творческое техническое мышление. В. Ланге отмечает, что творческое техническое мышление «по способу выполнения деятельности заключается в одноразовой последовательности, имманентной каждому творческому решению проблемы».

Одной из первых попыток изучения психологических вопросов, связанных с техническим творчеством, является исследование Т. Рибо, который предложил свою схему процесса деятельности изобретателей или конструкторов, состоящую из трех этапов. К сожалению, в работе Т. Рибо отсутствует детальная психологическая характеристика каждого из указанных этапов.

Очень близок к позиции Т. Рибо П.К. Энгельмейер, а П.М. Якобсон, не ограничившись выделением этапов процесса технического творчества, достаточно глубоко рассмотрел особенности творческого процесса, побудительные мотивы, приемы и технику интеллектуальных операций изобретателя. Д. Россман, С.М. Василевский и др. предложили свои схемы изобретательской работы, которые отличаются от других более детальным и развернутым рассмотрением этапов изобретательской деятельности.

С.М. Василевский ставит перед собой цель «дать психологический анализ процесса технического творчества во всем его своеобразии» и рассматривает вопросы, связанные с изучением основных характеристик изобретательства, мотивации творческой деятельности и ее основных этапов, роли «умственного, графического и предметно-манипулятивного конструирования» в творческой технической деятельности. Вопросам, связанным с уровнем знаний, умений и навыков у изобретателя посвящены монографии психологов Е.А. Милеряна и Я.А. Пономарева.

В настоящее время творческую техническую деятельность изучают, опираясь на экспериментальные психологические исследования зарубежных и российских специалистов в области психологии творчества. Многие зарубежные авторы полагают, что «механизм открытия» (творчества) есть ни что иное, как закономерности трансформации отношений (Дж. Гилфорд, П. Торренс, К. Дункер).

В российской психологической практике наибольшее распространение получили работы Я.И.

Пономарева, который, опираясь на труды М.А. Блоха, Ф.Ю. Левинсона-Лессинга, П.К. Энгельмейера и др., выделил наиболее характерные «фазы творческого процесса», присущие творческой деятельности.

Также Я.А. Пономарев предложил использовать системно-структурный подход в исследовании психологического механизма творческой деятельности, что позволило выдвинуть идею о соответствии фаз творческого процесса структурно-уровневому подходу в понимании его природы. Такой подход реализует принцип, согласно которому структурные уровни организации понимаются как трансформируемые этапы его развития и как функциональные ступени дальнейший творческих взаимодействий.

С позиции специфики творческой технической деятельности интересна концепция бисоциации А. Кестлера [6], т.к. в изобретательской практике много примеров действия механизма, названного «бисоциацией». Творческий процесс, по А. Кестлеру, состоит из двух стадий. Первая стадия – инкубация, поиск, «творческий прыжок» – совершается без участия сознания и речи. Вторая стадия – собственно бисоциативный акт, так называемый инсайт – есть результат действия интуиции.

Интуицию многие исследователи считают центральным, определяющим механизмом творческого процесса. Так А. Пуанкаре пишет: «Посредством логики доказывают, посредством интуиции изобретают», а П.К. Энгельмейер предлагает схему факторов творческой активности, одним из которых является интуиция. Большую работу в области исследования интуиции проделали И.Я. Березная, Р.М. Грановская, Б.М. Кедров, Я.А. Пономарев и др. Я.И. Пономарев обращает внимание, что любой творческий процесс имеет этап, на котором доминирует интуитивно-образный строй мышления.

Кроме интуиции, важным условием технического творчества будет мотивация. Основой мотивации изобретателя является, прежде всего, удовлетворение потребностей, выступающих в самой различной форме, – потребностей творчества, самовыражения, становления себя как личности, признания высокой профессиональной классификации, получения материального вознаграждения и т.п. Данный вопрос подробно изучается Ю.А. Дмитриевой, Р. Кратчфильдом, М.В. Мартыновой, Е. Талейко и др.

Особое внимание привлекают исследования по проблеме взаимосвязи и взаимозависимости личностных свойств и особенностей человека, его индивидуальности с возможностью осуществления творческой деятельности. Р.М. Грановская, анализируя влияние личностных особенностей на продуктивность деятельности, вполне обоснованно обращается к необходимости изучения сформированных у человека стереотипов мышления, наличия познавательных барьеров, которые блокируют проявление творческих способностей.

Другим важным направлением в исследовании проблемы творчества стали работы Д.Б. Богоявленской. Прежде всего, следует отметить, что ею были получены экспериментальные данные, позволившие сделать вывод о различной природе интеллектуальных и творческих способностей. Это подтвердило результаты, полученные ранее Р. Вудвортсом, Дж. Гетуальсом, Е.П. Торренсом и др., что эти способности коррелируют между собой лишь до определенного уровня, который определяется возможностью понимания и осознания человеком решаемой проблемы. Кроме того, Д.Б. Богоявленская теоретически доказывает невозможность измерения уровня творческих способностей через коэффициент интеллекта IQ.

Д.Б. Богоявленской в качестве единицы для изучения интеллектуального творчества была определена интеллектуальная активность, так как она отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой деятельности. На основе этого Д.Б. Богоявленская делает вывод о том, что интеллектуальная активность есть свойство некой системы, основными компонентами которой выступают когнитивные (общие умственные способности) и личностные факторы. При этом интеллектуальная активность не сводится ни к тем, ни к другим.

Заслуживают большого внимания работы Г.С. Альтшуллера, который предлагает свой «алгоритм решения изобретательских задач» [1], [2]. Психологическим подтекстом всего алгоритма является стремление заставить решающего задачу уйти от привычных представлений, «расшатать» их.

Также в одной из своих работ Г.С. Альтшуллер предлагает «теорию изобретательства» ТРИЗ, которую правильно было бы назвать методикой изобретения. На основе ТРИЗ разработана система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (технология технического творчества), задачами которой являются: 1) развитие творческого мышления; 2) обучение приемам творческой деятельности, в том числе и приемам решения изобретательских задач. Достоинством ТРИЗ является то, что она «обучает деятельности, продукты которой свидетельствуют о наличии у человека высокого интеллекта и развитой креативности». К сожалению, возможности применения ТРИЗ в учебном процессе вуза пока ограничены отсутствием методических разработок в

данной области.

Вышеизложенное позволило нам выявить специфику творческого технического мышления, которая заключается в тесном взаимодействии различных сфер психики (мотивационной, интеллектуальной, волевой, эмоциональной, саморегуляции, моторной, предметно-практической и др.), в каждой можно выделить совокупность профессионально значимых свойств и качеств личности как интегративных новообразований, возникающих в процессе учебно-профессиональной (технологической) деятельности.

В психологических исследованиях показано, что основной проблемой развития творческого технического мышления является отсутствие подходов, связанных с операционализацией его творческих компонентов, что вызывает необходимость проведения специального исследования. Также в научной литературе практически отсутствуют психологические исследования, связанные с конкретными методиками развития творческого технического мышления в учебном процессе вуза.

Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Моск. рабочий, 1973. 295 с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Сов. Радио. 1979. 179 с.
3. Буш, Г.Я. Методы технического творчества. Рига: Лиесма, 1972. 94 с.
4. Инженерная психология: Теория, методология, практическое применение / Ред. Б.Ф. Ломов и др. М.: Наука, 1977. 304 с.
5. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. - М.: Педагогика, 1975. 304 с.
6. Ломов С.П. Дизайнобразование как педагогический феномен // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. №3, 2013. - С. 36-39.
7. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. Киев: Вища школа, 1978. 148 с.
8. Оржековский, П.А. Опыт химического творчества учащихся и его основные компоненты // Химия в школе. №6. 1999. - С. 28 – 32.

УДК 159.9

Мазилов В.А.

ПРОБЛЕМА СОИЗМЕРИМОСТИ ТЕОРИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема соизмеримости теорий в психологии. Показано, что вопреки мнению Т.Куна и П.Фейерабенда в современной психологии несоизмеримость теорий не доказана. В статье показано, что в рамках психологии существует соизмеримость теорий. Эта соизмеримость может быть установлена по предтеории. Предтеория – комплекс исходных представлений учебного предмета и методов исследования. Обычно предтеория самим автором теории плохо осознается, но легко реконструируется независимым исследователем. Поскольку она представляет собой структурный инвариант, появляются основания для поэлементного сопоставления. Показано значение коммуникативной методологии для сопоставления подходов и интеграции в тематике психологии способностей и одаренности.

Ключевые слова: психология, методология, соизмеримость теорий. Т. Кун, П. Фейерабэнд, интеграция, операционный стол, предмет психологии, предтеория, внутренний мир, коммуникативная методология, способности и одаренность.

Время идет очень быстро. Вроде бы совсем недавно был 1962 год, когда было заявлено о существовании несоизмеримости научных теорий. С тех пор минуло почти шестьдесят лет. Проблема существует до сих пор. В статье, опубликованной уже после смерти Томаса Куна, отмечается: «Прошло двадцать лет с тех пор, как Пол Фейерабэнд и я впервые употребили в печати термин, позаимствованный нами из математики, для описания отношений между успешными научными теориями. Это термин «несоизмеримость». Каждый из нас пришел к нему, столкнувшись с проблемами интерпретации научных текстов. Я использовал термин шире, чем он; его утверждения относительно предмета были радикальнее моих, но совпадение наших позиций тогда было значительным. Каждый из нас прежде всего стремился показать, что значения научных терминов и понятий (к примеру, «сила»,

«масса» или «элемент» и «соединение») часто менялись вместе с теорией, из которой они были введены. И каждый из нас утверждал, что, когда такие изменения происходили, невозможно было определить все термины одной теории, используя словарь другой. Последнее утверждение вылилось в отдельный разговор о несоизмеримости научных теорий» [3, с.46-47]. Как пишет Т.Кун, «Я убежден, что наше с Фейерабендом обращение к «несоизмеримости» было независимым. Смутно припоминаю, как Пол наткнулся на этот термин в черновике моей рукописи и сказал мне, что он тоже его использовал.» [3, с.46, прим.]. Приведем еще одну цитату с той же страницы, которая принципиально важна для темы нашей статьи: «Мы с Фейерабендом писали о невозможности определения терминов одной теории в базовых терминах другой. Он ограничился несоизмеримостью в языке. Я же говорил и о различиях в «методах, проблемном поле и критериях решения проблем» («Structure», 2d ed., p. 103), чего я больше уже бы не сделал, за исключением важной области: последующие отличия – это необходимые следствия процесса изучения языка. Фейерабенд (с. 59), с другой стороны, писал, что «нельзя ни определить простейшие термины T' на основе простейших терминов T, ни установить корректные эмпирические связи, относящиеся и к тем, и к другим терминам». Я не употреблял понятие простейших терминов и ограничил несоизмеримость несколькими специальными терминами» [3, с.46, прим.].

Обратим внимание на ключевые моменты в вышеприведенных цитатах. Т.Кун пишет, что они пытались показать, что «значения научных терминов и понятий» «часто менялись вместе с теорией». Это, как мы увидим далее, центральный момент. Т.Кун абсолютно прав – значения действительно меняются, поэтому если мы хотим сравнивать готовые теории, картина, открывшаяся выдающимся философам науки, действительно правдоподобна. Поэтому необходимо другое. Сравнить нужно не готовые теории, где необходимая для сопоставления теорий информация «закамуфлирована» новыми формулировками и изменившимися трактовками понятий, поэтому «соизмерению» не подлежит, а нечто другое. Впрочем, об этом скажем в свое время, чуть ниже, а сделанный вывод зафиксируем: сопоставлять сформулированные теории неперспективно – в этом отношении классики философии науки правы.

Как пишет Кун, «Все это было в 1962 г. С тех пор проблемы изменения значений обсуждались очень бурно, но, в сущности, никто в полной мере не обращался к тем трудностям, которые привели нас с Фейерабендом к понятию несоизмеримости. Вне сомнения, эта невнимательность отчасти объясняется той ролью, которую играли интуиция и метафора в наших исходных представлениях. Я, к примеру, допускал много двусмысленностей в употреблении, как в визуальном, так и в концептуальном значении, глагола «видеть». Я неоднократно уподоблял теоретические изменения переключению гештальта. Но по каким бы то ни было причинам понятие несоизмеримости резко и часто отвергалось, последний раз в книге, опубликованной в конце прошлого года Хилари Патнэмом. Патнэм убедительно излагает суть двух направлений критики, широко распространенных в предшествующей философской литературе. Краткое напоминание об этой критике подготовит почву для последующих обширных комментариев» [3, с.47].

«Большая часть дискуссий о несоизмеримости была обусловлена дословно корректным, но часто неправильно интерпретируемым допущением, что если две теории несоизмеримы, они должны быть сформулированы на взаимно-непереводимых языках. Если это так, утверждается первой линией критики, если нет способа сформулировать обе теории на одном языке, тогда они не могут сравниваться, и не может быть никаких очевидных аргументов, чтобы сделать выбор между ними. Разговор об отличиях и сравнении предполагает некую общую почву, которую, по всей видимости, отрицают защитники несоизмеримости, часто говорящие о сравнениях. Здесь их заявления определенно непоследовательны» [3, с.47-48].

«Вторая линия критики заходит так же далеко. Такие люди, как Кун, утверждают ее представители, убеждают нас, что невозможно перевести старые теории на современный язык. Но потом они именно это и делают, реконструируя теории Аристотеля, Ньютона, Лавуазье или Максвелла, не выходя за пределы языка, на котором мы разговариваем каждый день. Что они при этих условиях могут подразумевать, говоря о несоизмеримости?» [3, с.48].

Приношу извинения за обильное цитирование. Приведенные фрагменты хорошо показывают, в каком направлении велись дискуссии. Не будем в рамках этой небольшой статьи воспроизводить аргументацию Т.Куна. Для этого понадобилось бы значительное текстовое пространство, которого у нас нет, но главное – наша статья посвящена не философии науки, а конкретным проблемам методологии психологической науки. Обсуждение этих в высшей степени увлекательных вопросов увело бы нас от решения основной задачи.

Основную задачу настоящей статьи автор видит в том, чтобы показать: к психологии эта идея,

сформулированная Томасом Куном, отношения не имеет: в психологии существует потенциальная соизмеримость тематически сопоставимых теорий.

Приведем некоторые результаты исследования [6, 4]. Было выявлено, в частности, что у психологов-исследователей доминируют установки на получение нового, оригинального научного продукта. Реальные интегративные установки выражены минимально. Наибольшую ценность в работах коллег (в глазах самих исследователей) имеют позитивные ссылки на собственные работы и использование полученных результатов другими учеными. Интересно, что хотя реально интегративные установки выражены минимально, на уровне деклараций процессы интеграции в психологии самими психологами оцениваются чрезвычайно позитивно. Отметим, что существующая система образования и аттестации кадров, что естественно, всячески культивируют индивидуалистические установки: даже курсовая работа должна иметь научную новизну. Поиск новизны форсируется, к сожалению, достаточно часто с существенными издержками: 1) стремление к новизне приводит к тому, что недостаточное внимание уделяется анализу литературы и, как следствие, за новое выдаются достаточно хорошо известные в науке результаты, но субъективно не известные автору; 2) новизна оказывается чисто вербальной – вводятся новые термины, но сопоставление с известными в должной степени не производится: новизна подменяется словотворчеством; 3) исследователь не различает исследуемое и вспомогательный аппарат исследования, в результате чего "психолог перестает делать различие между объективной познавательной реальностью и теми научными понятиями, которыми он оперирует и которые являются лишь ее частичным и односторонним отражением" [9, с.4]. «Новизны» в этих случаях много, но она не радует. Можно было бы продолжить этот перечень, но ясно, что тенденция обнаружить новизну любой ценой реально существует. К тому же обычно это сочетается с недостаточной интерпретацией, поэтому вопрос о том, как соотносится полученное "новое" с тем, что уже известно в науке, обычно даже не поднимается. Однако, и это чрезвычайно интересно, "исследовательская практика", направленная на получение новизны "любой ценой" получает некоторое "обоснование" в профессиональных представлениях самих психологов. Неявные, часто не осознаваемые самими исследователями представления о развитии психологической науки «работают», как ни удивительно, против интеграции. Поясним это. Согласно широко распространенным представлениям, развитие науки (в нашем случае психологии), идет от частной теории к построению более общей. Таким образом, «более развитая» концепция «отменяет» («снимает», как часто выражаются в своих отчетах психологи-исследователи, вспоминая про труды Гегеля) предыдущую (в наших исследованиях, в которых принимали участие известные психологи, интервьюируемые приводят убедительные примеры, характеризующие их научное мировоззрение: теория Эйнштейна «обобщила» ньютоновскую физику, часто встречаются ссылки на гегелевскую модель развития через отрицание и т.д.). В результате научный психолог реально неизбежно нацелен на создание «собственными силами» общей «универсальной» теории.

Констатируем, что в современной психологии доминирует установка на «поиск отличий» (как мы уже отмечали, эффективно поддерживаемая существующими научными нормами) – даже от дипломной работы (не говоря уже о диссертациях) требуется научная новизна, в результате чего очень легко употребляется слово «впервые»). Психологи привыкают рассматривать работы других лишь как предшествующие осуществлению «собственного» индивидуального синтеза. Картина прямо-таки фантазмагорическая. Чтобы описанное не показалось сгущением красок, приведем фрагмент из статьи А.В.Юревича [13]. Прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отменяет все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» [13, с.5]. Однако, это не все. Под такое психологическое понимание подводится обычно "фундамент" из области философии науки. В работах У.Куайна, Т.Куна и П.Фейерабенда говорится о несоизмеримости научных теорий. Несоизмеримы теории, несоизмеримы они еще и потому, что у них нет общей фактуальной базы. Здесь стоит отметить, что при таком подходе не учитывается сложная архитектура факта. Как показали наши исследования, психологический факт имеет уровневое строение, что делает возможным реальное соотношение фактов, относящихся к разным теориям (см. [8, 7]).

Отметим, что Т. Кун представляется идеологом несоизмеримости теорий [2]. По нашему мнению, прежде всего, необходимо преодолеть одно существенное психологическое препятствие. Связано оно, как ни покажется странным, с тем методологическим влиянием, которое оказали на сознание

многих современных психологов-исследователей работы знаменитого методолога науки Томаса Куна. Мы имеем в виду широкий резонанс, который получили известные высказывания выдающегося историка и философа науки о несоизмеримости научных теорий. (Ниже будут приведены цитаты из работы Т.Куна. Курсив в этих цитатах везде мой – В.М.).

Идея несоизмеримости теорий была взята на вооружение и широко использовалась другим философом и методологом науки Полом Фейерабендом, но в сознании современных психологов именно Кун представляется идеологом несоизмеримости теорий. Так, предоставим слово Т.Куну. «Мы уже рассмотрели несколько различных причин, в силу которых защитникам конкурирующих парадигм не удается осуществить полный контакт с противоборствующей точкой зрения. Вместе взятые эти причины следовало бы описать как несоизмеримость предреволюционных и послереволюционных нормальных научных традиций, и нам следует здесь только кратко резюмировать уже сказанное. Прежде всего защитники конкурирующих парадигм часто не соглашаются с перечнем проблем, которые должны быть разрешены с помощью каждого кандидата в парадигмы. Их стандарты или определения науки не одинаковы» [2, с.221]. Томас Кун продолжает: «Однако речь идет о чем-то большем, нежели несоизмеримость стандартов. Поскольку новые парадигмы рождаются из старых, они обычно вбирают в себя большую часть словаря и приемов, как концептуальных, так и экспериментальных, которыми, которыми традиционная парадигма ранее пользовалась. В рамках новой парадигмы старые термины, понятия и эксперименты оказываются в новых отношениях друг с другом. Неизбежным результатом является то, что мы должны назвать (хотя термин не вполне правилен) недопониманием между двумя конкурирующими школами» [2, с.222]. По Куну, существует и «третий и наиболее фундаментальный аспект конкурирующих парадигм. В некотором смысле, который я не имею возможности дальше уточнять, защитники конкурирующих парадигм осуществляют свои исследования в разных мирах» [2, с.224]. Т.Кун резюмирует: «Работая в различных мирах, две группы ученых видят вещи по-разному, хотя и наблюдают за ними с одной позиции и смотрят в одном и том же направлении. В то же время нельзя сказать, что они могут видеть то, что им хочется. Обе группы смотрят на мир, и то, на что они смотрят, не изменяется. Но в некоторых областях они видят различные вещи, и видят их в различных отношениях друг к другу. Вот почему закон, который одной группой ученых даже не может быть обнаружен, оказывается иногда интуитивно ясным для другой. По этой же причине, прежде чем они смогут надеяться на полную коммуникацию между собой, та или другая группа должна испытать метаморфозу, которую мы выше называли сменой парадигмы. Именно потому, что это есть переход между несовместимыми структурами, переход между конкурирующими парадигмами не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом посредством логики и нейтрального опыта. Подобно переключению гештальта, он должен произойти сразу (хотя не обязательно в один прием) или не произойти вообще» [2, с.224-225].

Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли куновские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще, весьма наивно полагая, что это безоговорочно относится и к психологии. По нашему мнению, оснований для этого нет. Конечно, авторитет Томаса Куна чрезвычайно велик, это выдающийся и чрезвычайно популярный мыслитель. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости положения о несоизмеримости к предметной области психологии. Рассуждения Т.Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии. Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т.Куна является научная революция (вспомним о названии его главного труда). Кун говорит именно о несоизмеримости предреволюционных и послереволюционных нормальных научных традиций.

В психологии дело обстоит совершенно не так, поскольку она явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Революций – аналогичных естественнонаучным – в психологии просто не бывает. Все упоминания о революциях в психологии носят явно метафорический характер («бихевиористическая», «когнитивная» и т.п.). Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии весьма и весьма сомнителен. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их часто исчисляется десятками). При этом подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать более адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о «революции» (по крайней мере в куновском смысле) не приходится. Поэтому речь о переходе от одной конкурирующей парадигмы к другой, естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там заявляется иной подход.

Противоборство между парадигмами не рассматривается Куном как сознательный процесс, основанный на логике и нейтральном опыте: переход от одной парадигмы к другой не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом посредством логики и нейтрального опыта. В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией.

Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь, по сути, идет о том, что ниже в рамках настоящей концепции будет охарактеризовано как предтеория – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим ученым и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении исследования в области психологии. Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т.Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать различие стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т.е. становится целенаправленной.

Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что обыкновенно недоступно при стихийном соотнесении. Особенно, если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований. Наконец, обратим внимание на то, что Т.Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя увидеть одновременно оба изображения на картинке. Модель, принятая Куном, – изменение видения "двойного изображения". Иными словами (забегая вперед) отметим, что Томас Кун использует эти опыты как моделирующее представление. Выше мы видели, что в поздней работе, цитированной нами, Кун признавал, что «неоднократно уподоблял теоретические изменения переключению гештальта». Обратим внимание, что фактически выбор неудачного моделирующего представления предопределяет результат. Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепции в современной психологии не доказана. Напротив, по нашему убеждению, справедлив принцип соизмеримости теорий [4].

Рассуждая о предмете психологии, мы очень хорошо понимаем: все, что может выступать в качестве такового неизбежно является абстракцией высокого уровня. Человеческому уму очень трудно ее просто представить (и еще труднее ею оперировать). Поэтому на помощь приходит функция понимания, которая связана с тем, что мы пытаемся преобразовать непонятную абстракцию, замкнув ее на образ материального объекта. Иными словами, происходит то, что было в свое время описано Н.Г.Алексеевым как моделирующие представления [1]. Или, если угодно, как говорил один из персонажей произведений братьев Стругацких, понимание есть упрощение.

Как показывают наши исследования, в процессе упрощающего понимания психологических явлений происходит следующее. Этот феномен был обнаружен, когда исследовались процессы, происходящие у исследователя в процессе планирования научного исследования, представляющие собой формирование «предтеории» [6, 7]. Позднее оказалось, что эти феномены являются универсальными и имеют место практически всегда, когда необходимо иметь дело с пониманием психических явлений.

В целом происходит трансформация первоначальной абстракции по трем направлениям.

1. Известно, что психическое явление может проявляться либо в самосознании, либо в поведении. В процессе уточнения выбирается один из трех возможных вариантов, определяющих «идею» предмета и метода – либо субъективный вариант, от самосознания, предполагающий ориентацию на субъективный метод, либо объективный – от поведения, предполагающий объективный метод, либо комплексный: моделирующие представления таковы, что предполагают использование сочетания этих возможностей.

2. Выбирается базовая категория, задающая общую стратегию понимания рассматриваемого явления. Основные базовые категории: структура, функция, процесс, уровень, генезис или их сочетание.

3. Собственно моделирующие представления. Моделирующие представления всегда являются искусственной конструкцией, привлекаемой для понимания и объяснения. Согласно Н.Г.Алексееву, моделирующие представления "обеспечивают целостность последовательности процедур и могут

содержать некоторые обоснования на этот счет. Подобные схемы, как правило, замыкаются на некоторый образ материальных предметов и связей между ними, задают объект исследования" [1, с.324]. Здесь лишь хочется обратить внимание на то, что роль моделирующих представлений в понимании теории чрезвычайно велика. Если сильно упростить, можно сказать, что моделирующие представления - это та модель изучаемого явления, которую принимает исследователь и на которой верифицируются (получают подтверждения) сведения об изучаемом объекте.

Итак, будем помнить, что разговор о психике предполагает замену исходной абстракции в силу ее труднодостижимости и сложности для понимания: происходит замена недоступного объекта другим, более доступным для понимания.

Поэтому, когда мы говорим о психике, в действительности рано или поздно в нашем рассуждении появляются такие понятия как отражение, деятельность, поведение, адаптация, личность, ориентировка и пр. Таким образом, понятно, что предмет психологии имеет достаточно сложную структуру, включающую в себя различные компоненты.

Можно говорить о декларируемом предмете. В настоящее время под декларируемым предметом обычно имеется в виду «психика», поскольку именно она заявляется в качестве предмета психологической науки. О сложностях исследования психики как таковой уже упоминалось. Поэтому в действительности используется «заместитель» декларируемого предмета – отражение, деятельность, поведение и т.д., который уместно именовать рационализированным предметом. И, наконец, тот конструкт, который порождается при участии моделирующих представлений, вполне заслуживает наименование реального предмета.

Как нам представляется, философско-эпистемологическое исследование современной научной психологии остро необходимо. Причем хотелось бы подчеркнуть, что это необходимо и для психологии, и для самой философии. В настоящее время ясно, что естественнонаучный стандарт не является единственным. Более того, очевидно, что многие положения философии науки, сформулированные на основе анализа естественных наук напрямую неприменимы к современной психологии [7, 8]. Для философии науки современная психология представляет уникальный материал для разработки новых более конструктивных эпистемологических моделей построения науки.

Именно в психологии в настоящее время накоплен материал, который позволяет в значительной степени пересмотреть и установить новое понимание процессов, происходящих в науке. Во всяком случае, стоит принять во внимание, что традиционный тезис, представленный в работе Томаса Куна, а затем и Пола Фейерабенда, о несоизмеримости теорий и фактологической основы для психологии не доказан. Более того, сформулировано положение о соизмеримости в психологии теорий одного уровня [4]. Соотносимы и факты, так как традиционно факт рассматривается как единое простое явление, тогда как специальное исследование показывает, что факт в психологии имеет достаточно сложное строение [7]. Для нас важно то, что психологический факт содержит и универсальные и вариативные компоненты, что делает факты соизмеримыми. Об этом несколько подробнее скажем ниже.

Заслуживает упоминания и то, что на основе принципа соизмеримости теорий была разработана концепция коммуникативной методологии [7, 6].

Обратим внимание на наиболее важные для нашей темы положения этой концепции.

Современная психология характеризуется многообразием подходов, научных направлений, теорий и концепций разного уровня. В психологии накоплено множество идей, обобщений, гипотез, фактов, доктрин и т.п. Они обыкновенно остаются не соотнесенными, не упорядоченными, не организованными.

Разумеется, в разное время многими учеными предпринимались попытки соотнести взгляды и положения различных теорий, представить обобщения, делались попытки интеграции подходов. Естественно, что в науке существуют формы естественной интеграции знания.

Существуют формы направленной, «искусственной» интеграции. К их числу относятся обобщения, метатеории, комплексный, системный подход и т.д.

Интегративные тенденции имеют позитивную оценку в научном сообществе, но реально поддерживаются немногими. Существуют объективные и субъективные препятствия, мешающие реализации интегративных подходов.

На место кумулятивной модели развития науки в XX столетии пришла другая, которая акцентирует революционный, скачкообразный характер развития науки (К.Поппер, Т.Кун). Согласно этой модели, в развитии науки нет преемственности, развитие происходит путем научных революций.

Томас Кун стал «злым гением» интеграционных моделей в науке, объявившим, что теории до

научной революции и после нее несоизмеримы (выше мы уже упоминали об этом). По Куну, теория, существовавшая до революции, и теория, сменившая ее в результате научной революции, несоизмеримы. Несοизмеримы и факты, на которые эти теории опираются.

Как показали специальные исследования [4, 7], не доказана ни несоизмеримость теорий в области психологии, ни несоизмеримость фактов. Впечатление о несоизмеримости теорий возникает в том случае, когда пытаются соотнести готовые теории как результат научного исследования. В наших работах было показано, что допускают соотнесение не теории как результат исследования, а предтеории – исходные представления исследователя. Предтеория чаще всего не осознается исследователем, но она легко может быть реконструирована историком психологии или независимым исследователем. Преимуществом соотнесения именно предтеорий является то, что предтеория представляется собой структурный инвариант, что делает соотнесение не только принципиально возможным, но и реальным.

Факты, вопреки мнению Т.Куна, также соотносимы. Впечатление о несоотносимости фактов создается в том случае, если мы рассматриваем их, как Т.Кун, нерасчлененно в качестве простых явлений. Специальный анализ показывает, что факт в психологии имеет свою уровневую структуру, причем оказывается, что структурные компоненты факта соотносимы, то есть можно говорить об изменяющихся и константных компонентах структуры [7, 8].

Принципиальная новизна подхода, реализуемого в коммуникативной методологии состоит в том, что сопоставляются не оформленные психологические концепции одного уровня, а предтеории, которые, как оказалось, являются структурными инвариантами, поэтому компоненты соотносимы. В случае использования для соотнесения готовых теорий мы сравниваем две теории мышления (эмоций, личности, деятельности и т.д.), в результате чего складывается стойкое впечатление, что не совпадают значения терминов, поэтому проще сказать, что теории несоизмеримы. Предлагается сопоставлять компоненты предтеории, которые автором не формулируются и очень часто вообще не осознаются, но зато оказываются подлежащими реконструкции и соотносимыми.

В качестве дополнительной методологической процедуры (в самых сложных случаях) используется определение допустимого и запретного диапазонов для основных используемых автором понятий.

Смысл коммуникативной методологии состоит, таким образом, в том, что сравниваемые концепции сопоставляются поэлементно в первую очередь по компонентам предтеории, которая представляет собой структурный инвариант. Инвариантность, как можно полагать, обусловлена общими закономерностями познания психического, на чем мы останавливались выше.

К примеру, очень показательным является использование коммуникативной методологии в истории психологии. Скажем, известно несколько концепций деятельности или мышления, созданных различными исследователями. К примеру, для С.Л.Рубинштейна базовой категорией является процесс, тогда как для А.Н.Леонтьева это структура. Для одной концепции деятельности моделирующими представлениями выступает индивидуальный процесс труда, для другой - совместно-распределенное взаимодействие индивидов в решении общей задачи. Такого рода поэлементное сопоставление концепций позволяет значительно лучше понять сходства и различия концепций. К сказанному стоит добавить, что уровневое строение научного факта в психологии [7, 8] позволяет заключить, что и факты, которыми оперирует та или иная концепция, сопоставимы в значительно большей степени, чем представляется на первый взгляд.

Особенно актуально, на наш взгляд, использование коммуникативной методологии в той сфере психологии, где исследуются способности и одаренность. Предложены различные теории, концепции и модели, которые остаются не соотнесенными между собой по обозначенным выше причинам.

Как нам представляется, в области психологии способностей и одаренности, теориях личности, концепциях мотивации имеются значительные наработки. Они, как можно полагать, остаются имеющими значительный потенциал, который до сих пор в полной мере не вскрыт и не востребован, ибо способности, психические процессы, мотивация и личностные черты при традиционном понимании остаются разными сущностями, тогда как открываются перспективы их сопряжения в едином концептуальном пространстве внутреннего мира человека.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00157)

Библиографический список

1. Алексеев, Н.Г. О психологических методах изучения творчества / Н.Г.Алексеев, Э.Г.Юдин //

Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М.Г.Ярошевского. М.: Наука, 1971, с. 151–203.

2. Кун Т. Структура научных революций. М., 2003. 364 с.
3. Кун Т. После «Структуры научных революций». М., 2014. 443 с.
4. Мазиллов В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №4, том 19, 2013, с. 28-32
5. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
6. Мазиллов В.А. Интеграция психологического знания. Ярославль: МАПН, 2008. 112 с.
7. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2017. 419 с.
8. Мазиллов, В.А. Методология психологии: к разработке концепции психологического факта [Текст] /В.А.Мазиллов // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 4, с.157-168
9. Роговин М.С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 1968. 26 с.
10. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015. - 411 с.
11. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. [Текст]. / В.Д.Шадриков. М., 2006. - 386 с.
12. Юревич А.В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии, 2001, №5, с.3-19.
13. Юревич А.В. Психология в современном обществе [Текст] / А.В.Юревич // Психологический журнал, № 6, т.29, 2008, с. 5-14.

УДК 159.9

Мелик-Пашаев А.А.
Новлянская З.Н.

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. В основе всех видов одаренности лежит не сочетание отдельных способностей, а особое отношение человека к миру, в котором реализуется «внутренняя энергия души» (Зеньковский), характеризующая человека как творческое по природе существо. Основой всех видов художественной одаренности является эстетическое отношение, доминирование которого преобразует совокупность психологических качеств человека в способности к художественному творчеству. Задачи педагогики искусства состоят в том, чтобы развивать у ребенка эстетическое отношение к миру (для чего он обладает благоприятными психологическими предпосылками) и способствовать освоению авторской позиции, позволяющей воплощать в реальном творчестве опыт эстетических переживаний. Это требует освоения культурных норм и способов деятельности в конкретном виде искусства.

Ключевые слова: одаренность, творчество, внутренняя энергия души, художественная одаренность, позиция автора, венаходимость.

В наших размышлениях о развитии художественной одаренности мы исходим из того, что одаренность к какому бы то ни было виду творчества не складывается как сочетание отдельных способностей, специфических для соответствующей области деятельности; её основой служит особое отношение *личности как целого — к миру как целому* (как бы особая грань универсального отношения «Человек-Мир»). Отношение, которое модифицирует в соответствующем направлении всю совокупность психологических качеств человека, преобразовывая их в специальные способности к данному виду творчества; которое, по сути, *создает* эти способности.

(Показательно, что ученые, определявшие одаренность иначе, а именно как индивидуально своеобразное сочетание отдельных способностей, специально подчеркивали, что *не затрагивают проблематику творчества как таковую*. А когда поневоле соприкасались с ней, испытывали очевидные для них самих трудности теоретического, терминологического и методического порядка ([11] и

др.)

Доминирующее отношение человека к миру очерчивает ту приоритетную область действительности и культуры, в которой ищет реализации изначально присущая каждому «внутренняя энергия души» [3] - энергия, которая избирательно-телеологически осваивает и трансформирует всю совокупность объективных воздействий и условий жизни человека и характеризует его как творческое по природе существо. Направленность этого доминирующего отношения определяет преобладающий тип «значимых переживаний», которые требуют от человека творческого отклика и в совокупности создают его неповторимую биографию как самореализующейся творческой личности личности [2].

Такому подходу к проблеме творчества в ряде отношений родственны известные концепции самоактуализации А. Маслоу [4] и «потока» М.Чиксентмихайя [12].

В области художественного творчества определяющую роль играет *эстетическое* отношение к миру. Психологическое содержание эстетического отношения неоднократно нами описано ([5] ; [9] и др.), поэтому здесь мы охарактеризуем его предельно кратко.

Это отношение, которое дает человеку опыт непосредственного переживания своего онтологического единства с миром и способность воспринимать неповторимый чувственный облик предметов и явлений как выражение их самоценной внутренней жизни, в чем-то родственной его собственной. По свидетельству многих выдающихся деятелей искусства, такое отношение к миру является необходимым условием полноценного художественного творчества.

В то же время, если ограничиться сказанным, то эстетическое отношение оказалось бы необходимым, но недостаточным условием, так как носило бы исключительно созерцательный характер. Однако его содержание этим не ограничивается. В своих развитых формах оно становится мощным мотивационным фактором, требующим творческого отклика на значимое переживание; иначе говоря, оно требует осознанного освоения *авторской позиции* и действия в этой позиции с присущим ей долженствованием, правами и ответственностью.

Показательны в этом отношении примеры раннего эстетического переживания людей, чья художественная одаренность убедительно проявилась в их дальнейшей жизни. Еще не имея представления о профессиональном искусстве и художественном творчестве, дети предвосхищали свое авторское будущее: испытывали и даже осознавали острую необходимость «что-то сделать» со своим значимым переживанием, как-то «соответствовать» ему, каким-то способом сохранить его ценность. [6]

Таким образом, эстетическое отношение к действительности и авторская позиция предстают как две взаимосвязанных составляющих, требующих приоритетного внимания творчески ориентированной педагогики искусства.[8]

Пробуждая, развивая и укрепляя эстетическое отношение ребенка к миру, мы опираемся на благоприятные предпосылки, которые особенно свойственны детям от пяти-шести до восьми-девяти лет, но могут актуализироваться и в более позднем возрасте. Эти предпосылки, в зачаточной форме, соответствуют данной выше характеристике развитого эстетического отношения, присущего одаренным творцам искусства: отсутствие жесткой границы «я» и «не я», внутреннего и внешнего мира, готовность отнестись ко всему «как к живому» и способному к диалогу, не угасший интерес и острая эмоциональная отзывчивость на разнообразные чувственные впечатления([7];[8]).

Богатство и сила подобных переживаний, родственных эстетическим, дает ребенку возможность преобразовывать в художественные образы значимые впечатления собственной неповторимой жизни и. Без этого плоды авторской активности станут лишь пустой скорлупой, симулякром, в лучшем случае попыткой эпигона воспроизвести плоды чужого жизненного опыта и его художественной трансформации.

Можно сказать, что эстетическое отношение к жизни — это ценностно-содержательная составляющая авторской позиции, делающая ребенка *потенциальным* автором. Но чтобы актуально стать автором, овладеть и действовать, на доступном возрасте уровне, в авторской позиции ребенку необходимо приобрести новый для него психологический опыт. Он должен начать осознавать себя создателем художественного замысла, который он воплощает в художественной форме, который начинает отдельное от него самого существование и должен быть понятен другому — читателю, зрителю, слушателю. А для этого «внутренний» замысел нуждается во внешней материализации - адекватном воплощении средствами того или иного искусства. То есть ребенку необходимо учиться занимать *позицию венаходимости* (М.М.Бахтин) и по отношению к собственному замыслу, и по отношению к создаваемой форме его воплощения.([1] ; [10])

Этот этап творческого развития требует овладения культурными формами определённого вида искусства , включая специальные умения. При этом умения выступают не как совокупность безличностных правил выполнения деятельности в ее отчужденно-объективных формах, а как необхо-

димая составляющая творчества, гибкое средство реального воплощения неповторимого авторского замысла в материале изобразительного, словесного, музыкального, пластического, экранного или иного искусства, с использованием старых или новых технологий и т. д.

Может сложиться впечатление, что описанные нами равно необходимые составляющие художественного развития — это два этапа, проходить которые надо в определенной последовательности: сначала - обогащение ребенка «первичным», собственным опытом эстетического отношения к миру, затем — введение этого опыта в культурные берега, оснащение исторически выработанными умениями и т. д.

Но педагогическая практика показывает, что такая хронологическая последовательность не обязательна: индивидуальные особенности детей и условия их воспитания делают возможным движение в двух направлениях. Причем каждый из этих вариантов имеет свои достоинства, таит свои опасности и требует разной расстановки педагогических акцентов.

Так, лонгитюдное исследование литературно-творческого развития детей начиная с первого года школьного обучения показало, что у некоторых из них рано освоенная литературно-художественная форма, «культурные образцы» превалируют над «первичным», эмоционально значимым содержанием собственного жизненного опыта, что выражается в ярко выраженной подражательности, «вторичности» творчества. В других случаях, напротив, «значимое переживание» настолько перевешивает владение культурной формой, что не получает в создаваемом тексте убедительного воплощения и лишь угадывается педагогом, обладающим интуицией и творческим опытом. Сочинения первого типа обычно привлекают внимание взрослых, их авторы становятся победителями конкурсов и могут быть поспешно «записаны» в особо одаренные. Но они не оправдают ожиданий, если не пробудить в них внимание к «сырой» действительности, не научить черпать замыслы и впечатления не только из уже созданного в искусстве, но в первую очередь из собственной неповторимой жизни. В работе с ними нужно акцентировать развитие эстетического отношения к миру.

Во втором случае встают проблемы противоположного свойства. Таких детей одаренными не считают, хотя они, сами того не сознавая, обладают главным для творчества — опытом значимых переживаний, в которых заявляет о себе присущее им эстетическое отношение к жизни. Они, скорее всего, забросят занятия литературным творчеством, если их вовремя не поддержать, не помочь им в овладении литературной формой.

Наш экспериментально-педагогический опыт показал, что успешное развитие литературной одаренности возможно и в первом, и во втором случае. [10] Не вызывает сомнения, что на пути развития других видов художественной одаренности и дети, и учителя встречаются с принципиально теми же особенностями, проблемами и возможностями.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979, 421стр.
2. Винокур Г.О. Биография и культура. М.: ЛКИ, 2007. 96 стр.
3. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Собр.соч.. Т.3, М.: Русский путь/ Дом русского зарубежья им.А.И.Солженицына. 2011, 416 стр.
4. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. М.:Евразия,1997, 430 стр.
5. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника.М.: Прогресс-традиция, 2000, 269 стр.
6. Мелик-Пашаев А.А. Одаренность как норма и как призвание.// Вопросы психологии, 2016, №2. стр.70-82.
7. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А.. Чубук Н.Ф. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014, 177 стр.
8. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А. Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ,2006, 158 стр.
9. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в каждом ребенке. М.: Просвещение, 2008, 175 стр.
10. Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве.М.: Author,Clab , 2016, 182 стр.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука. 2003, 377 стр.
12. Чиксентмихайи. М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера-пресс, 2017, 528 стр.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «ПОЛЯРИС-АДЫГЕЯ»

Аннотация. Рассматривается процесс развития музыкальных способностей одаренных детей в образовательном центре «Полярис-Адыгея». Показана необходимость формирования у учащихся-лауреатов республиканских, региональных, всероссийских и международных конкурсов исполнителей на музыкальных инструментах (фортепиано, скрипка, баян, аккордеон, национальная гармоника, домра, гитара, ксилофон) психоэмоционального тона отношений в виде способности переживания музыки как «своей» родной, в различных видах музыкальной деятельности. Утверждается особое место музыки в ценностном отношении к миру учащихся – представителей разных этносов на примере развития у них эстетических ценностных предпочтений и музыкальных вкусов. Использование набора оценочных авторских шкал музыкального восприятия позволило установить, что эстетические предпочтения и оценка учащимися музыкальных произведений не всегда зависят от этнической окрашенности музыки.

Ключевые слова: способности, музыка, творчество, учащиеся, оценочные шкалы, эмоциональный тон, этносы.

Проблема развития музыкальных способностей получила достаточно широкое освещение в отечественной и зарубежной научной литературе [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. В нашем исследовании под способностями понимаются в первую очередь те свойства и качества личности, которые помогают добиться успеха в конкретных видах музыкальной деятельности (исполнительской, композиторской, слушательской).

Процесс развития музыкальных способностей учащихся рассматривался в условиях летнего обучения с 25 июля по 14 августа 2019 года по специальной образовательной программе. Объектом исследования являлись учащиеся детских школ искусств Республики Адыгея – финалисты республиканских, региональных, всероссийских и международных конкурсов исполнителей на музыкальных инструментах. Цель образовательной программы – развитие музыкальных способностей учащихся в различных видах музыкальной деятельности: восприятие музыки, оценка музыкальных произведений, игра на музыкальных инструментах, написание эссе о прослушанных музыкальных произведениях и т.д. В процессе работы использованы методы включенного наблюдения, беседы, интервьюирования, анкетирования, тестирования, анализа полученных в ходе исследовательской деятельности материалов, опытная работа.

В эмпирическом исследовании особенностей развития музыкальных способностей учащихся принимали участие две группы творчески одаренных учащихся-музыкантов представителей разных этносов. Первая группа $n=16$, учащиеся-подростки из них представителей адыгского этноса 25%. Вторая группа, старшеклассники $n=11$, из них представителей адыгского этноса 18,2%. Всем участникам опытной работы предлагалось ответить на следующие вопросы: Фамилия, имя, отчество? К какому народу Вы относите себя? Что Вам известно о представителях других национальностей региона? (Адыгах, балкарцах, карачаевцах и др.) Имеются ли определённые конкретно выраженные национальные особенности, отличающие данную национальность? (Характер, темперамент) Какие Вы знаете песни и танцы народов Кавказа? Знаете ли вы музыкальную культуру адыгов? Назовите фамилии наиболее известных композиторов, писателей и художников Адыгеи? Что Вас привлекает в их произведениях? (Художественно-образная сфера, яркое национальное своеобразие) Считаете ли вы, что процесс взаимопроникновения, взаимообогащения различных культур – объективная реальность? (Да, нет, не знаю) Какие Вам известны профессиональные и самодеятельные музыкальные ансамбли в Адыгее? Какой репертуар отражал бы наиболее оптимально интересы зрителей и слушателей разных национальностей региона? Какова реакция слушательской аудитории на произведения различных национальных культур региона? (позитивная, равнодушная, негативная)

Анализ полученных данных показал, что участники ответили на все (100%) вопросы. Однако, несмотря на правильность ответов, а перед проведением анкетирования мы поясняли, что «неправильных» ответов нет, выявилась одна интересная деталь. Участники работы, независимо от этнической принадлежности, непосредственно включенные в культурную практику адыгского народа, про-

живающие в условиях этнического окружения (в аулах), показали более высокий уровень знаний о музыкальной культуре народов Республики Адыгея по сравнению с учащимися, лишь только получившими теоретические знания о нём, проживающими в городе.

Далее, участникам предлагалось оценить прослушанные музыкальные примеры по специально разработанным нами оценочным шкалам музыкального восприятия. Надежность шкал определялась на основе анализа устойчивости повторных измерений [4; с. 327-332]. Эти шкалы были использованы для исследования художественных ценностей и вкуса учащихся. Объектами оценки выступали: русская народная песня «Ай, во поле липенька», адыгские народные песни «Чесания шерсти», «Адыиф», белорусская «Сеял мужик просо».

Критериями оценки были следующие понятия: эмоциональное-неэмоциональное, тёплое-холодное, близкое-далёкое, этическое-неэтическое, красивое-некрасивое.

Все эти пять критериев, вместе, представляли по нашей идее, субъективные параметры измерения интегрированного критерия (показателя) «художественности» музыкального примера в восприятии и оценке учащихся. Чем выше была, по мнению каждого участника экспериментальной работы, итоговая оценка музыкального примера, тем выше была его оценка как художественного. Этот показатель художественности музыкальных примеров напрямую соотносился с полюсами художественности, связанными в восприятии конкретного человека: «Красивое – некрасивое». Таким образом, представители разных этносов должны были выбрать наиболее эмоционально близкие себе музыкальные примеры и оценить их по предложенным критериям в баллах на соответствующих шкалах.

Шкалы на выявление толерантности художественных ценностей и вкуса

Пол _____	Возраст _____	Курс _____
I. Неэмоционально	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	Эмоционально
II. Холодно	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	Тепло
III. Далеко	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	Близко
IV. Неэтично	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	Этично
V. Некрасиво	-4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4	Красиво

Полюса оценки художественности были следующими: очень художественное – (4 балла), художественное – (3 балла), малохудожественное – (2 балла), почти нехудожественное – (1 балл), нехудожественное – (0 баллов). Они соответствовали полюсам вкусовой оценки произведения студентами: очень нравится – (4 балла), нравится – (3 балла), мало нравится – (2 балла), почти не нравится – (1 балл), не нравится – (0 баллов). Корреляция между показателями оценок уровня художественности и вкусовых оценок музыкальных произведений оказалась на уровне $r=0,91$. Инвариантом связи между оценками художественности и суждениями вкуса по нашей идее выступил *эмоциональный тон или образное переживание музыкального произведения*. Отметим и тот немаловажный для нашей работы факт, что названия музыкальных примеров перед их проигрыванием не сообщались.

В результате проведения такой работы со студентами было установлено, что когнитивная сложность музыкальных примеров соотносилась с их эмоциональной оценкой не всегда однозначно. Нами было выдвинуто предположение, что представитель конкретной национальной культуры должен заранее оказывать предпочтение и более высоко оценивать музыку своего этноса. Однако целый ряд учащихся этнически-русских по всем шкалам практически на одном уровне 14 и 15; 12 и 13; 14 и 16 баллов оценили адыгскую «Адыиф» и русскую «Ай, во поле липенька». В тоже время ими достаточно невысоко были оценены песня «Чесания шерсти» и «Сеял мужик просо» (7 и 9; 5 и 6; 8 и 7 баллов соответственно).

Например, Павел Г. «Ай, во поле липенька». Мелодия №2: I (3); II (3); III (3); IV (2); V (4) = 15; «Адыиф». Мелодия №3: I (3); II (2); III (2); IV (3); V (4) = 14 баллов.

Павел Г. «Песня Чесания шерсти». Мелодия №1: I (2); II (1); III (2); IV (2); V (0) = 7; «Сеял мужик просо». Мелодия №4: I (1); II (2); III (3); IV (2); V (1) = 9 баллов.

Представители адыгского этноса в оценке эстетических достоинств музыкальных примеров также продемонстрировали своеобразную художественную толерантность. Так адыгские и русские музыкальные примеры были оценены почти на одном уровне.

Например, Сусанна К. Мелодия №2: I (3); II (4); III (3); IV (4); V (4) = 18; Мелодия №3: I (4); II (4); III (4); IV (4); V (4) = 20 баллов.

В то время как достаточно критически оценен эстетический уровень белорусской народной песни (№4), всего лишь 6 баллов, мелодия «Песни чесания шерсти» (№1) также была оценена недостаточно высоко: 9 баллов.

Мелодия № 4: I (1); II (2); III (1); IV (1); V (1) = 6 баллов.

Мелодия №1: I (2); II (1); III (2); IV (2); V (2) = 9 баллов.

При всём том, что общий психологический фон эксперимента был позитивным. Участники работы отразили в своих оценках и устных высказываниях о музыкальных примерах явную заинтересованность. Глубина проникновения в художественный образ музыкального произведения определяла и эмоциональное отношение к нему, а позитивное отношение поддерживало высокий уровень эстетической реакции, в виде стремления, желания осмыслить музыку, разобраться в ней. То есть, художественность в музыкальном восприятии учащихся выступала в виде *специфичности* музыки, имеющей свой особый, идеальный предмет.

Выводы. Выявлено единство «аффекта и интеллекта» в музыкальном восприятии учащихся разных возрастных групп (подростки и старшеклассники). Кроме того, опытным путем установлена возможность формирования эмоционального тона отношений к музыкальным произведениям как способности переживания музыкального произведения как своего, «родного» в процессе различных видов музыкальной деятельности учащихся (восприятие, исполнение, оценка).

Доказаны необходимость формирования в жизни творчески одаренных подростков и старшеклассников способности переживания музыки как «эстетического» и переноса этого отношения к природе, самому себе и окружающим. Это конкретизировано в исследовании на примере развития эстетических ценностных предпочтений и музыкальных вкусов учащихся – представителей разных этносов. Существенным видится и то, что была показана идентичность эмоционального переживания у представителей различных этнических культур Республики Адыгея (русские, адыги, абхазы, армяне, корейцы, греки).

Библиографический список

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Классика, XXI, 2006. 352с.
2. Голубева Э.А. СПОСОБНОСТИ. ЛИЧНОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ. Дубна: «Феникс+», 2005. 512с.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496с.
4. Мозгот В.Г. Человек в мире музыки: коллективное и индивидуальное. М.:ОАНО ВО МПСУ, 2017. 392с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 379с.
6. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. "Композитор. Санкт-Петербург", 2008. 212 с.
7. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства. М.: Юрайт, 2017. 203с.
8. Шадриков В.Д. Способности человека. М.: МОДЭК, 1997. 288с.
9. Rickard N. S. Intense emotional responses to music: A test of the physiological arousal hypothesis. *Psychology of Music*, 2004. Vol. 32 PP. 371-388.
10. Swanwick K. *Teaching Music Musically*. Routledge; 1 edition. 2011. 128 p.

УДК 159.9

Молодцова Н.Г.

ОСВОЕНИЕ СПОСОБОВ РАБОТЫ С ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Рассматривается процесс развития креативности мышления младших школьников посредством работы с визуальной информацией на материале произведений живописи, описываются этапы и способы такой работы.

Ключевые слова: креативность мышления, способы работы с информацией, фасилитированная дискуссия, произведения живописи.

Поток информации в виде зрительных образов обрушивается на современного человека со всех сто-

рон. В связи с этим особую актуальность представляет проблема развития у учащихся умений и способностей работать с визуальной информацией, воспринимать и интерпретировать зрительные образы, наполненные значениями и смыслом, значимым для субъекта познания. Эта проблематика отражена и в современных требованиях ФГОС, согласно которым овладение детьми способами работы с информацией должно занимать одно из приоритетных мест в образовательном процессе. Способы работы с информацией можно классифицировать на три группы. Первая группа – это способы поиска и сбора информации (если поиск информации может быть хаотичным и не целенаправленным, то сбор всегда имеет чётко обусловленную цель). Вторую группу составляют способы анализа и обработки информации согласно заданным критериям. Третья группа представлена способами интерпретации, куда относятся умения оперировать суждениями и умозаключениями, выстраивать аргументацию относительно позиций и трактовок полученной информации. В связи с этим, целесообразно включать в образовательное пространство специальным образом организованные занятия, формы и методы обучения, направленные на овладение учащимися способами работы с визуальной информацией, что в свою очередь содействует развитию у них творческих способностей и креативности. Проводя дефиницию понятия «креативность», мы опираемся на идеи Е.П. Торренса [5], 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 проверку, отклонение, нахождение решения и формулирование интерпретации, сообщение результатов. Показателями креативности автор рассматривает: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность идей и решений.

В качестве средства для развития креативности целесообразно использовать произведения живописи, поскольку художественные образы отличаются слабой информационной определенностью и многозначностью интерпретаций, что способствует активизации творческого потенциала учащихся. Процесс понимания произведения живописи аналогичен во многом процессу решения творческой задачи. Многоплановость картины, которая содержит в себе и мысль автора, и характеристики художественных образов, средства живописи, делает её сложным объектом познания. В процессе изучения восприятия картины Дж. Брунер [1] выделил такие этапы, как вычленение объектов из фона, развернутая ориентировочная деятельность, поиск гипотез, оценка выдвинутой гипотезы. С нашей точки зрения это соответствует этапам креативного процесса, который включает в себя: сбор информации, анализ гипотез и принятие решения. Таким образом, в процессе понимания произведения живописи важную роль играет образная креативность. Произведения живописи ставят перед субъектами познания когнитивные задачи, которые требуют больших умственных усилий и очень похожи на научные или математические загадки, где необходим исследовательский поиск. Любое изображение, как иероглиф, является знаком, который скрывает определенное пространство смыслов и значений.

Наше исследование показало, что эффективным методом развития креативности учащихся в процессе работы с визуальной информацией является метод фасилитированной дискуссии (ФД), который представляет собой групповое обсуждение картины, опирающееся на четко выстроенную последовательность открытых вопросов, направленных на активизацию поисковой деятельности, и технику парафраза, выполняющего функцию отзеркаливания мысли ребёнка. Групповая форма работы позволяет реализовать принцип информационного дополнения, создаёт социо-когнитивный конфликт, где мысль одного служит толчком для мысли другого, стимулирует процессы творческого мышления. ФД представляет собой своеобразный мозговой штурм, направленный на расшифровку изобразительного текста, содержащегося в произведении живописи. Опираясь на работы Матюшкина А.М. [4], мы используем групповое обсуждение как фактор, стимулирующий творческое мышление каждого участника, где на лицо не просто синтез интеллектуальных усилий субъектов обсуждения, а определённая четкая структура чередования совместного и индивидуального поиска решения. Именно ФД позволяет выстроить работу с информацией на основе познавательной инициативы самого ученика, который оказывается в ситуации самостоятельного поиска решений в условиях действия его зоны ближайшего развития.

Отсутствие искусствоведческой информации, запрет на высказывание собственного авторитетного мнения со стороны учителя при обсуждении и интерпретации детьми художественных образов является основным принципом в развитии креативного мышления учащихся. Сведения о картине не должны мешать процессу самостоятельной расшифровки зрительных образов и предшествовать личному запросу ученика, чтобы, как пишет Зинченко В.П. [3], наблюдение не было вытеснено словом, опознанием, отнесением к разряду знакомых и не интересных предметов. Если перед рассмотрением картины сообщить детям её название, то это будет служить преднамеренной установкой, и ученики станут воспринимать представленную в картине информацию очень избирательно. Это приводит к ограничению поля восприятия, блокирует проявление творчества в момент интерпретации художественного образа. Отсутствие готовой искусствоведческой информации стимулирует познавательную активность ребенка, побуждает глубже всматриваться в произведения живописи, апеллируя

к собственному опыту жизненных впечатлений. Ученик сам начинает ставить вопросы и искать на них ответы.

С целью развития креативности в процессе нашей экспериментальной деятельности, направленной на освоение учащимися начальной школы способов работы с информацией, нами были выделены три этапа.

Первый этап посвящён длительному рассматриванию картины, созданию ориентировочной основы действия, что позволяет выделить состав ее элементов и установить взаимосвязь между образами. Основными задачами данного этапа являются: 1. актуализация восприятия, 2. развитие способности вербализовать воспринятые художественные образы. 3. создание особой, креативной среды в процессе ФД, которая характеризуется такими параметрами, как: проблемность, неопределенность, безоценочность, безусловное принятие мнения каждого. Этот этап включает в себя ряд вопросов, обеспечивающих обсуждение слайдов двух картин. Поиск и сбор информации детьми начинается с вопроса «Что вы здесь видите?», который побуждает всматриваться в изображение и обращать внимание на отдельные детали. Фасилитатор не просто внимательно выслушивает ответы детей, а повторяет каждое высказывание, осуществляя парафраз. Безоценочное принятие ответов детей способствует созданию креативной атмосферы, стимулирует у них познавательную деятельность. Когда фасилитатор замечает, что поток высказываний ослабевает, то расширяет поле восприятия детей с помощью вопросов «Что ещё вы видите на этой картине?», «О чём ещё не говорили?». Далее появляется вопрос, требующий не только поиска, но и целенаправленного сбора информации и подразумевает обобщение: «Что происходит на этой картине?». Он ориентирует учащихся на формирование образа картины в целом. С целью развития образной целостности мы также используем идею Гуружапова В.А. [2] о кратковременной экспозиции картины (на 2 секунды). Следует отметить, что при долговременной экспозиции акцент делается детьми на перечисление отдельных деталей изображения, на анализ художественных образов по частям, а при кратковременной экспозиции – на целостный образ художественного произведения. Для развития у учащихся умения аргументировать свою точку зрения в процессе интерпретации визуальной информации вводится вопрос «Что ты тут видишь такого, что позволяет тебе так сказать?». Данный вопрос появляется не сразу, чтобы логическое мышление не мешало непосредственному чувственному созерцанию. Если учащийся испытывает затруднения при ответе на этот вопрос, то фасилитатор поощряет попытку ребёнка поразмышлять в этом направлении такими словами, как: «Я думаю, у тебя были причины так сказать». Такое построение ненасильственной коммуникации на уровне учитель-ученик способствует созданию атмосферы психологической безопасности и активизирует поисковую деятельность учащихся.

Второй этап характеризуется появлением более сложных вопросов, требующих при ответе умения анализировать и обрабатывать информацию, согласно заданным критериям. Основными задачами этого этапа являются: 1. развитие способности аргументировать свою точку зрения, пользуясь образными суждениями, 2. порождение визуальных образов-ассоциаций на основе собственного опыта, 3. развитие образной целостности художественного восприятия. Появляются вопросы: «Кто этот человек?», «Что можно сказать о нем?», «О чем эта картина?». Они позволяют детям выстраивать гипотезы относительно персонажей, обращать пристальное внимание на характерные особенности изображенных людей, о которых еще недостаточно было сказано (на возраст, характер, чувства, взаимоотношения и занятия). Особая роль принадлежит парафразу, который помогает акцентировать внимание на выделенные детали картины, уточняет мысли ребёнка, помогает лучше вербализовать и осознать смысл увиденного. Для этого фасилитатору необходимо не просто уловить смысл высказывания ребенка, но и определить его тип (наблюдение, ассоциации, сравнение, эмоция, размышление, вывод), подобрав для парафраза нужный глагол (видит, думает, делает вывод, размышляет, сравнивает, удивляется). С помощью вопросов «Где это происходит?», «Что мы можем сказать о том месте, которое изобразил художник?» внимание детей акцентируется на фон, обстановку и место действия. Постепенно активизируется вариативность мышления, когда ребёнок высказывает несколько версий при оперировании одними и теми же визуальными образами. В процессе овладения способами работы с информацией, к концу этого этапа, у детей появляются закономерные вопросы «Как называется эта картина?», «Кто ее автор?». Данные вопросы всегда переадресовываются самим учащимся, чтобы они могли транслировать свое мнение о том, как бы лично они назвали эту картину, если бы были её авторами. Это способствует развитию образной целостности и вариативности мышления. Кроме этого у учащихся появляется естественная потребность рисовать свои картины по теме обсуждения. Таким образом, осуществляется содействие как развитию умения оперировать с готовыми визуальными образами, когда учащиеся находятся в позиции зрителя, так и умению самим создавать художественные образы в позиции художника.

Третий этап посвящён освоению детьми способов интерпретации информации, заложенной в художественных образах, развитию умения выстраивать умозаключения, обосновывать гипотезы. Основными задачами здесь можно считать: 1. развитие образной креативности как способности порождать новые визуальные образы, оправданные ситуацией, 2. развитие содержательного обобщения. На этом этапе работа информацией

ведется в двух направлениях. Первое соответствует предыдущей схеме работы, когда учащиеся путем ФД учатся понимать смысловую ткань существующих художественных образов. Второе - посвящено непосредственно созданию своих визуальных образов. С этой целью вводится приём «Дополни картину». В начале занятия детям предлагается слайд произведения живописи, где часть изображения закрыта, и ставятся вопросы «Что бы вы изобразили здесь, если бы были авторами этой картины?», «Что дает вам право создать именно такой образ?». Вводятся вопросы, помогающие выйти на скрытый, более глубокий уровень понимания произведения живописи. Например, «О чём могли говорить эти люди?», «О чем человек думает?», «С помощью чего художнику удалось передать такое настроение?», «Что чувствует человек?», «Что вы чувствуете, глядя на эту картину?». Самыми сложными вопросами в процессе ФД являются следующие: «По вашему мнению, где находился художник, когда создавал это произведение?», «Какую задачу он перед собой ставил?», «Что заинтересовало художника в этом сюжете?», «Чего нет на картине, о чём мы можем только догадываться?». Они направлены на побуждение детей к размышлению о роли художника в создании произведения живописи, к особенностям композиции, различным ракурсам изображения. Отвечая на новые вопросы, учащиеся не только аргументируют свою первоначальную версию, но и пересматривают её. Они уже могут обходиться без активного участия фасилитатора и делятся своими наблюдениями о героях, событиях, времени происходящего, не дожидаясь вопросов учителя. Основной задачей ведущего остается дать возможность высказаться каждому ребенку, не позволять отклоняться в сторону от обсуждаемого образа, выводить дискуссию из тупика, привлекать внимание участников к тем элементам, которые ранее не были замечены. Появляются образы предвидения: что происходило до того, что будет после того. В ходе работы происходит постепенное уменьшение доли активности педагога и возрастает мера субъективной активности в действиях учащихся. Наш эксперимент показал, что для развития мышления после обсуждения двух слайдов полезно задавать вопрос на выявление закономерностей: «Что общего между картинками?», который требует сопоставления в памяти целостных образов картин. Следует отметить, что деятельность креативного мышления возрастает по мере сбора, накопления и анализа информации, полученной в ходе рассматривания картины именно на этом этапе эксперимента.

У учащихся, осваивающих способы работы с информацией в рамках данного подхода, уже к концу первого года обучения уровень развития таких компонентов креативности, как: гибкость, аргументированность, разработанность, полнота, в два раза выше, чем у их сверстников, занимающихся в условиях традиционного подхода к системе обучения. Об этом свидетельствуют результаты короткого теста творческого мышления (фигурная форма) И.П. Торренса [5]: 35% испытуемых экспериментальной группы показали высокий уровень общей креативности, в то время как в контрольной группе никто на него не вышел.

Проведенное нами исследование показало, что ФД на материале произведений живописи способствует созданию креативной среды, активизирует творческий потенциал детей и появление у них когнитивной раскованности, свободы поиска, снимает фильтры мышления, ставит учащихся на позицию творческих исследователей, столь необходимую современному человеку.

Библиографический список

1. Брунер Дж. Психология познания. М., Педагогика, 1977.
2. Гуружапов В.А. Как учить детей понимать изобразительное искусство. М. 1999.
3. Зинченко В.П. Образ и деятельность. - М. Воронеж, 1997.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М., МПСИ, 2003.
5. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking. Norms-technical manual. – Lexington: Personnel press, 1974.

УДК 159.9

Морозов А.В.

КРЕАТИВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ИНДИКАТОР ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Аннотация. В статье рассматривается феномен «креативность», являющийся, по мнению автора, ключевым, определяющим индикатором профессионализма современного преподавателя, основой его творческого саморазвития и самореализации в профессиональной педагогической деятельности,

важнейшим критерием личностного роста и развития творческого потенциала, как фундаментального фактора, выражающегося в особом восприятии им внешнего мира, трансформирующемся в субъективном отражении и оказывающемся приоритетное, наиболее значимое влияние на формирование индивидуального внутреннего мира педагога, способствующего проявлению мастерства в ходе взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: креативность, преподаватель, индикатор, профессионализм, педагогическая деятельность, творческий потенциал, образовательный процесс, личность педагога, профессиональная деформация, способности.

Изучению общих и специальных способностей человека и, в том числе, исследованию креативности, как способности к творчеству, посвятили свои работы известные отечественные и зарубежные учёные [5; 8; 14; 15; 16; 18], в том числе, и в рамках системогенетического подхода, активно развиваемого Ярославской психологической школой под научным руководством доктора психологических наук, профессора, академика (действительного члена) Российской академии образования В.Д. Шадрикова [13; 17].

Всестороннему рассмотрению феномена «креативность» в современной как психологической, так и педагогической литературе отнюдь не случайно уделяется особое пристальное внимание. Целый ряд исследователей обращает внимание на тот факт, что креативность является «одним из компонентов профессиональной компетентности современного педагога» [1], «основой инновационной педагогической деятельности» [2], «ключевой компетентностью педагога» [6], «ведущим компонентом структуры педагогической одарённости» [7], «жизненным ресурсом педагога» [9] и т.д.

По нашему глубокому убеждению, креативность на сегодняшний день является своеобразным ключевым, определяющим индикатором профессионализма современного преподавателя, основой его творческого саморазвития и самореализации в профессиональной педагогической деятельности, важнейшим критерием личностного роста и развития творческого потенциала, как фундаментального фактора, выражающегося в особом восприятии им внешнего мира, трансформирующемся в субъективном отражении и оказывающемся приоритетное, наиболее значимое влияние на формирование индивидуального внутреннего мира педагога, способствующего проявлению мастерства в ходе взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

В ходе профессионального становления педагога огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируются обучаемые. Динамика развития инновационной деятельности педагога в системе его подготовки раскрывается в функциональных компонентах. Ведущими тенденциями инновационной подготовки являются: тенденция зависимости формирования инновационного поведения от степени развития профессиональной свободы, её творческой самореализации; тенденция открытости, обращённости к педагогическому наследию; тенденция создания гибких саморазвивающихся систем профессиональной подготовки [3; 11]. Креативность, как глубинное свойство, выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом, поэтому необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через определённый комплекс условий микросреды [10].

Для нашего анализа роли феномена «креативность» в самореализации и саморазвитии преподавателя в системе современного российского образования проблема созидания им научно-педагогической школы особенно важна. Анализ взаимодействия научных школ в период становления научной парадигмы обнаруживает, что среди главных задач, которые стремится решить научная школа с начала и до конца своего существования, помимо проблем обучения и получения нового знания, следует назвать задачу выживания и самоутверждения.

Научные школы традиционно связываются с именами основателей и лидеров направления, руководителей, возглавляющих (возглавлявших) школу. Таковы современные школы А.Н. Колмогорова в математике, П.Л. Капицы в физике, П.Я. Гальперина в психологии и педагогике, В.Д. Шадрикова в психологии и др. И это вполне естественно, поскольку издавна любая школа предполагает учителя, несущего «свет истины» своим ученикам и через них – всему миру.

От современного педагога требуются непрерывные усилия не только для создания и укрепления, но и для поддержания своего авторитета среди обучающихся, поэтому некоторые действия, способные его нарушить, он должен тщательно контролировать. Так, бесконтрольное повторение однотипных сообщений, одной и той же информации приводит к пределу насыщения – такому состоянию аудитории, при котором наступает резкое снижение способности людей к восприятию, возникает раздражение против «словесной жвачки» и падает доверие к сообщаемой информации.

К сожалению, многие опытные педагоги подвержены возрастной и профессиональной деформации. Проявления её многообразны. Возрастная деформация может сказываться в убеждении, что и теперь лучше всего учить других так же, как когда-то обучали их самих. Педагоги забывают, что с тех пор, как они учились, прошло много лет. За это время изменились не только знания, но и формы и методы их преподавания, а зрелому преподавателю, как и каждому человеку, кажется, что воспринятое в молодости – это самое правильное, самое нужное, самое полезное. Поэтому на практике нередко происходит так, что умудрённый опытом педагог склонен держаться за старые методы и настороженно, а нередко и откровенно враждебно, воспринимает новые способы и технологии обучения, тем более, что овладение ими требует от него дополнительных усилий, адаптационных и временных затрат.

Кроме того, возрастная деформация может проявляться в стремлении педагога «лепить» каждого обучаемого по своему образу и подобию, не отдавая себе отчёта в том, что сам он стал педагогом именно потому, что был одним из лучших студентов. Теперь он предъявляет к обучаемым повышенные требования, ожидая от каждого из них проявления тех же способностей, которыми сам обладал в этом возрасте. Обнаруживается возрастная деформация и в том, что зрелые педагоги, имея собственных детей студенческого возраста, нередко переносят способ взаимодействия с ними на своих учеников, обращаясь с ними как с детьми. Это может рассматриваться обучаемыми, считающими себя уже взрослыми людьми, как недостаточно тактичное поведение со стороны такого педагога.

Профессиональная деформация может возникать и как следствие давления эффекта повторяемости – необходимости многократного воспроизведения одного и того же курса лекций, практических или лабораторных занятий. В этом случае наблюдается возникновение речевых и мыслительных стереотипов, что приводит к «окостеневанию» курса, ригидным проявлениям. Такой отработанный курс педагогу вести достаточно несложно, поскольку он весь управляется автоматически и не загружает сознания читающего, но неинтересно, и у педагога понижается уважение к себе, падает самооценка, растёт тревожность. Эмоциональная привлекательность педагогического труда в связи с этим может с годами понижаться, что нередко приводит к потере интереса к преподаванию, мотивации к саморазвитию и, следовательно, к снижению уровня мастерства и профессионализма. С целью профилактики симптомов профессиональной деформации полезно не только регулярно актуализировать (обновлять) содержание или форму изложения материала, но и использовать особую форму обратной связи с аудиторией – рейтинг (оценка качества работы педагога обучаемыми).

Несмотря на различные условия жизни и работы, индивидуальные личностные особенности специалистов, профессия педагога имеет существенно общие профессиональные ценности, наличие которых в преподавательской деятельности и определяет уровень профессионализма при анализе многообразного опыта реальной практической работы конкретного педагога в конкретном месте и в контексте конкретных жизненных обстоятельств.

Чем больше человек познаёт себя, самореализуется и саморазвивается, тем терпимее он относится к окружающим. Не обязательно соглашаться с тем, что делают другие, – важно понимать мотивы, лежащие в основе их поведения, и давать им соответствующую адекватную оценку. Такая позиция приводит к пониманию и прощению того, что мы не одобряем и, возможно, считаем неприемлемым для себя лично. В результате формируются следующие качества: осознание границ своей профессиональной компетентности; повышенное чувство ответственности за свои действия и слова; способность предвидеть: какого рода последствия повлечёт за собой отдельный поступок или поведение в целом.

В общем и целом, педагога-профессионала отличают приветливость, необидчивость и, обязательно, ум, ибо, как когда-то сказал Б. Паскаль, чем умнее человек, тем больше он находит оригинальных людей. Дюжинные личности не находят разницы между людьми [4; 12].

Креативный педагог не только в своих теоретических познаниях, но и на практике обязан быть прекрасным психологом. Чем глубже преподаватель познаёт личность обучаемого, тем эффективнее его педагогическое влияние, тем лучше чувствует себя обучаемый в педагогическом процессе, который воспринимается им не как нечто чуждое ему, а как сама жизнь.

Библиографический список

1. Ашибокова З. Креативность как один из компонентов профессиональной компетентности современного педагога // [Электронный ресурс]. URL: / <https://www.maam.ru/detskijsad/-kreativnost-kak-odin-iz-komponentov-profesionalnoi-kompetentnosti-sovremenogo-pedagoga.html> (дата обращения 18.09.2019).
2. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Молодой учёный.

2013. № 4. С. 521-525.

3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3-6.
4. Дергунова Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога // Вестник Нижегородского государственного университета. 2009. № 3. С. 35-39.
5. Карпов А.В. Психология деятельности. В 5 т. Т. I: Метасистемный подход. М.: РАО, 2015. 546 с.
6. Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
7. Маркович Е.В. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости // [Электронный ресурс]. URL: / <https://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'naya-tematika/all/2012/11/08/pedagogicheskaya-kreativnost-kak-vedushchiy> (дата обращения 12.09.2019).
8. Морозов А.В. Подготовка креативного педагога в системе непрерывного образования // Современное непрерывное образование и инновационное развитие // Сборник трудов участников VIII Всероссийской научно-практической конференции. В 2 т. Серпухов: МОУ ИИФ, 2018. Т.1. С. 314-318.
9. Морозов А.В. Творческий потенциал как жизненный ресурс педагога // В сборнике: Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы // Материалы Третьей Международной научной конференции. Казань: КФУ, 2018. С. 352-355.
10. Морозов А.В. Творческое мышление в профессиональной деятельности современного педагога высшей школы // В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. Ярославль: РИО ЯГ-ПУ, 2018. С. 140-143.
11. Морозов А.В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования. М.: ИГУМО, 2003. 192 с.
12. Морозов А.В. Формирование педагога нового типа в системе современного российского образования // В сборнике: Кафедра педагогики МПГУ: взгляд сквозь столетие // Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. М.: МПГУ, 2018. С. 105-120.
13. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Системогенетический анализ развития учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 133-138.
14. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 416 с.
15. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Наука. 1961. 312 с.
16. Фромм Э. Творческий человек // [Электронный ресурс]. URL: / <https://www.psychol-ok.ru/lib/fromm/tch/tch.html> (дата обращения 22.09.2019).
17. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183 с.
18. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

УДК 371.315

Невзорова А.В.
Цветкова Л.В.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития творческих способностей в младшем школьном возрасте. Охарактеризована технология решения изобретательских задач, обоснована целесообразность ее использования для развития творческих способностей школьников. Представлены результаты эмпирического исследования развития творческих способностей младших школьников в процессе решения изобретательских задач. Проведен статистический анализ полученных результатов. Сформулированы рекомендации для учителей начальных классов по организации работы с целью развития творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: способности, развитие творческих способностей, младший школьник, технология решения изобретательских задач.

Проблема развития творческих способностей младших школьников актуальна в современном образовании. Основная цель образования заключается в том, чтобы готовить подрастающее поколение к будущему,

к появлению новых возможностей, которые предоставляет жизнь. Современному обществу необходимы люди, обладающие креативным мышлением, творческим подходом к решению задач и вопросов, обусловленных высоким технологическим прогрессом и развитием общества, что в свою очередь, влияет на адаптацию людей в быстро меняющихся условиях [7]. Такими способностями, которые позволяют эффективно реализовать эту цель, являются творческие способности. Человек, владеющий опытом творческой самостоятельности, получает конкурентное преимущество в личностной и профессиональной самореализации. Такие люди являются лидерами, которые могут быть двигателями прогресса, внедрять новые идеи и активно их реализовывать.

Нами было проведено эмпирическое исследование. Цель исследования состояла в изучении влияния технологии решения изобретательских задач на развитие творческих способностей младших школьников. Мы предположили, что использование теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) на занятиях способствует развитию творческих способностей младших школьников.

Согласно словарю-справочнику по проблемам творчества, «творческие способности» – это синтез свойств и способностей личности, уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающая новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности. ТРИЗ представляет собой уникальный инструмент для поиска оригинальных идей, развития творческой личности. Разработанная Г.С. Альтшуллером теория решения изобретательских задач – это управляемый процесс создания нового, соединяющий в себе точный расчёт, логику и творчество, интуицию [1]. Кроме того, целью ТРИЗ является улучшение качества и увеличение уровня изобретений за счёт снятия психологической инерции и усиления творческого воображения.

Для исследования уровня развития творческих способностей учащихся в мы использовали методики, которые направлены на выявление творческого мышления и творческого воображения, а именно: «тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса (модифицированный Е.Туник)», методика изучения творческого воображения. В исследовании принимали учащиеся младшего школьного возраста двух четвертых классов. Выборка составила 41 учащегося в возрасте 10-11 лет. Целесообразность выбора учеников 4-х классов начальной школы обоснована целью и задачами исследования, а также результатами анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Выборка сбалансирована по половому составу учащихся.

Анализ полученных результатов показал, что обучающиеся обоих классов имеют невысокий уровень развития творческих способностей: в одном классе дети распределились по уровням следующим образом: у половины учеников – низкий уровень творческих способностей, у 45% – ниже среднего и лишь у 5% средний уровень; в другом классе, соответственно, 15% – низкий уровень, 65% – ниже среднего, 20% – средний уровень. Можно предположить, что мало внимания уделяется заданиям, которые предполагают несколько путей решений и ответов, творческих заданий на воображение и фантазию. Чаще всего дети выполняют задания репродуктивного характера, с единственным правильным ответом, которые могут решаться только на основе усвоенных правил.

Нами была разработана система заданий, направленная на развитие творческих способностей младших школьников с помощью ТРИЗ. В основу системы заданий легли несколько методов и приемов решения творческих задач: мозговой штурм, синектика, метод фокальных объектов, морфологический анализ и фантазирование. Приведем примеры заданий, которые включают технологии ТРИЗ.

Пример 1. Как организовать поливку огорода при наличии шланга бесконечной длины?

Пример 2. Нахождение нового применения для вещей. Например, летать на пылесосе. Что это дает положительного?

Пример 3. Определи функцию указанных объектов. Какие еще объекты могут выполнять эту функцию.

Коврик на кафельном полу в ванной. Дверь, через которую ты зашел в класс. Солнечные очки.

После реализации системы занятий был произведен повторный замер, показавший положительную динамику развития творческих способностей младших школьников: 35% низкий уровень, 45% ниже среднего, 5% средний, 5% выше среднего – в одном классе; 10% низкий, 50% ниже среднего, 35% средний, 5% выше среднего – в другом классе. Как видим, в том и другом классах появились ученики с уровнем развития творческих способностей выше среднего, что не обнаруживалось до проведения формирующей работы. Это можно объяснить особенностями формы проведения занятий с содержанием и методами ТРИЗ. Курс занятий способствовал созданию атмосферы творчества, направляя учеников на поиски новых способов и различных решений.

Также у младших школьников в той или иной степени повысились показатели дивергентного мышления по таким критериям, как гибкость, оригинальность и разработанность. Можно говорить о том, что задания с использованием методов и приемов ТРИЗ способствуют развитию этих свойств

мышления. Обработка полученных результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни показала статистически значимые изменения оригинальности и разработанности мышления. Таким образом, наше предположение о том, что использование ТРИЗ на занятиях способствует развитию творческих способностей младших школьников, подтвердилось. Это также означает, что ТРИЗ стимулирует, с одной стороны развитие креативных качеств мышления а с другой стороны поисковой активности, интерес к новизне, развитие речи и творческого воображения.

Проведенное нами эмпирическое исследование показало достоверность выдвинутой гипотезы о том, что использование технологии решения изобретательских задач оказывает влияние на развитие творческих способностей детей. Формирующий этап был нами реализован в 4-х классах и проводимая с детьми работа оказалась для них новой и непривычной. В связи с этим мы считаем, что подобную работу можно начинать гораздо раньше, например, со второго класса. Для организации обучения с использованием ТРИЗ необходимо следующее: учить основным инструментам ТРИЗ (по аналогии, методом проб и ошибок, с противоречием, с системным подходом); использовать циклическое повторение; обеспечить оптимальное развитие ребенка; использовать фантастические ситуации для развития воображения; систематически и целенаправленно работать над развитием речи; поддерживать эмоционально благоприятную атмосферу; согласовать процесс использования ТРИЗ с потребностями, интересами и особенностями детей; чередовать различные виды восприятия; использовать разнообразные формы работы.

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г. С., Вёрткин, И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. [Текст]- Минск: Беларусь, 1994.
2. Бибикова, Н. В. Технологии развития креативности личности. [Текст]/ Н. В. Бибикова.- М.: Прометей, 2012. 127 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей[Текст]/Д.Б. Богоявленская М.: Академия, 2002. - 320 с.
4. Вергелес, Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии [Текст]/ Г.И. Вергелес // Известия РГПУ им. А.Герцена.-2009.-с.7-19.
5. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению[Текст] // Психологический журнал 1987 - №2 - с.37-47.
6. Кондратьева, Н.В. Структура творческих способностей младших школьников [Текст] / Н.В. Кондратьева, В.П. Ковалев // Современные проблемы науки и образования. – 2015 – №5. – С.165-172.
7. Невзорова, А.В. Развитие творческих способностей в дополнительном художественном образовании детей // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития материалы I международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 115-117.

УДК 159.922

Нежкина М.Р.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье дается обоснование актуальности проблемы развития творческого мышления на уровне общества и педагогической практики; раскрывается сущность понятий «творчество», «творческие способности», «творческое мышление». Отражаются особенности развития творческих способностей в младшем школьном возрасте. Описаны содержательно-организационные основания развития творческого мышления в начальной школе.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьник, игровая деятельность, творчество, творческое мышление.

К проблеме творческих способностей в современном мире отмечается повышенный интерес. Мир быстро меняется и возникает потребность в творческих личностях, которые подвижны, открыты для нового опыта и могут находить решения в нестандартных для них ситуациях. Отечественные

психологи внесли большой вклад в понимание творческих способностей. Л.С. Выготский рассматривает творческие способности как феномен, позволяющий человеку создавать нечто новое. Ребенок обладает огромным ресурсом фантазии, его ограниченный опыт и знания, позволяют создать продукт творческого мышления [2; с. 637]. В процессе развития ребенка, у него также развивается и творческое мышление, воображение, творческие способности. В.Н. Дружинин считает, что творческие способности – это общая способность к творчеству, она характеризует личность и проявляется в различных сферах деятельности, обеспечивает продуктивные преобразования в жизни человека. Творческие способности ученый рассматривает как способность к улучшению знаний и соединяет с ними фантазию, новизну, воображение, порождение гипотез [3; с. 185]. Д.Б. Богоявленская предложила новый взгляд на данный феномен, творческие способности по ее мнению – это осуществление ситуативно не стимулированной деятельности, т.е. способность к познанию своей деятельности, проявление творческих способностей не ограничено профессией, характеризует творчество любой деятельности. В то же время Д.Б. Богоявленская считает, что творческие способности основываются на интеллектуальной активности. Умственные способности и мотивационная сфера личности являются главными подсистемами интеллектуальной активности. Высокий уровень познавательной активности обеспечивает рост познавательной мотивации [1; с. 104]. Творческие способности – это базовый компонент креативности, который проявляется в творческой деятельности и обеспечивает ее успешность. Творческое мышление — это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи.

Игра является одним из средств развития творческого мышления младших школьников. В младший школьный возраст эффективным воспитанием творчества в детях выступает игра, определяется как возрастными особенностями возраста, так и потенциальными возможностями игровой деятельности, творческой по своей сути. По мнению психолога А.П. Лука, «детские игры с их свободным полётом фантазии, верой в реальность этой фантазии и в то же время с признанием каких-то правил и ограничений имеют несомненное сходство с творческим процессом и служат хорошей школой творческого мышления» [5]. Детские игры, грамотно использованные учителем, могут стать важнейшим средством, инструментом воспитания тех качеств, которые необходимы или способствуют творчеству. В педагогическом процессе начальной школы правомерно и необходимо использование средств развития творческих способностей учащихся, присутствие игры как средства первоначальной организации учебного процесса, метода и приёма обучения и воспитания. К.Д. Ушинский писал: «Мы придаём такое важное значение детским играм, что если бы устраивали учительскую семинарию, мужскую или женскую, то сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из главных предметов» [5]. Игра позволяет младшему школьнику в преодолении интеллектуальных трудностей и испытать радость умственного напряжения. Для формирования необходимых качеств у детей, способствующих становлению учебной деятельности, положительному отношению к школе и учебному предмету, а также мотивации и желанию развивать свои способности, взаимодействовать с учителями и одноклассниками, осознание способов, самоконтроля и самооценки, применимы игровые методы в обучении. Благодаря включению игровых методов обучения, образуется творческая поисковая атмосфера, которая удовлетворяет возрастные особенности младшего школьника в познавательной деятельности.

Среди большого разнообразия игр, которые вызывают интерес у младших школьников, мы выделяем интеллектуально-развивающие игры, которые таят в себе большие потенциальные возможности творческих проявлений детей. Игровая творческая цель этих игр состоит в развитии операционной стороны интеллекта, психических функций, приёмов и операций умственной деятельности. Особенностью интеллектуально-развивающих игр является наличие в них не какого-либо познавательного содержания, а скрытых путей решения игровой задачи, что требует смекалки, сообразительности, нестандартного, творческого мышления. В своей работе мы используем разные виды интеллектуально-развивающих игр.

Игра «Составление предложений». Игра проходит с учащимися младших классов, заключается в развитии фантазии, развитии речи, мышления, устного рассуждения. Берутся слова, несвязанные друг с другом по смыслу: солнце, зеркало, ананас и др. Учащиеся составляют как можно больше предложений, в которые включают в себя эти три слова (они могут менять падеж и использовать другие слова). Ответы бывают как банальными, так сложными, нестандартными, творческими.

Другая игра – «Исключение лишнего». Одна за другой учащимся по очереди предъявляются карточки с изображением четырех предметов на каждой. Из нарисованных на каждой карточке четырех предметов они исключали один предмет, а остальным давали одно название. Когда лишний предмет был исключен, испытуемые объясняли, почему они исключили именно этот предмет. Уча-

щиеся проявили большой интерес к заданию, проявили хороший результат. Наблюдение позволяет выявить способности к обобщению и абстрагированию, формирование умения выделять существенные признаки.

Следующая игра «Угадывание предмета или животного по его признакам» (групповая игра). В игре принимали участие все учащиеся, мы выбирали водящего, который не знал о загаданном животном или предмете, затем учащиеся перечисляли по очереди признаки загаданного слова: цвет, форму, возможное использование или место его обитания. По этим описаниям водящий угадывал загаданное слово и эстафета передавалась следующему ученику. Это коррекционно-развивающее упражнение, направленное на развитие мышления, умение выделять признаки предметов.

Игра «Спорщики», в которой ученикам предлагается спорить друг с другом. Выбирался ведущий, который зачитывал с карточек слова, а дети должны были называть антонимы, чем быстрее тем лучше: светлый-темный; горячий-холодный; грязный-чистый; мыть-пачкать. Эта игра вызвала бурю эмоций у учащихся, они активно принимали участие и хорошо справились с заданием.

Далее детям предлагался некий объект (ситуация), и они должны были объяснить, в чем его положительная, а в чем отрицательная сторона. Например, конфета – хорошо, потому что вкусно; плохо – потому что вызывает кариес. Были даны следующие слова: дождь, компьютер, музыка, нож, огонь, чеснок, собака, бегать, солнце, гора, цветы, кошка и другие. Дети активно принимали участие в игре и интересно объясняли положительные и отрицательные стороны предмета.

Игра «Слова-накладки». Целью игры являлось развитие речевой активности, словотворчества. Ученики придумывали слова-накладки (Дерево + Ворона = Дереворона), затем выбирали самое смешное и оригинальное слово на их взгляд и объясняли, почему они так думают. При образовании слова-накладки появляется новый образ, который включает в себе свойства первоначальных слов. После словарного задания учащимся было предложено нарисовать какое-нибудь понравившееся слово-накладку. Слова вызывали самые необыкновенные ассоциации.

Следующим упражнением было «Сравнение пар объектов». К примеру: одуванчик и ромашка; клубника и земляника; ель и береза; яблоня и дуб; роза и колокольчик; кошка и собака; курица и индейка; самолет и ворона; животные и растения и другие. Использование данных развивающих упражнений способствует систематизации представлений о предмете, развитию операции сравнения.

Игры для развития функций мышления: «Способы применения предмета», «Придумывание недостающих частей рассказа» В первой игре назывался хорошо известный предмет, дети называли как можно больше способов применения предмета, например ручка: ручку можно использовать для написания, для рисования, можно вынуть стержень и пускать мыльные пузыри, можно использовать как трубочку для лимонада и другое. Был введен запрет на называние безнравственных, варварских способов применения предмета. Побеждали те ребята, что указывали больше функций предмета. Эта игра развивает способность концентрировать мышление на одном предмете, умение вводить его в самые разные ситуации и взаимосвязи, открывать в обычном предмете неожиданные возможности. В игре «Придумывание недостающих частей рассказа» ребятам нужно было прослушать рассказ, в котором отсутствовала одна из частей (начало события, середина или конец). Задание состояло в том, чтобы домыслить недостающую часть. Составление рассказов имеет важное значение для развития логического мышления, развития речи ребенка, обогащения его словарного запаса, активизации фантазии и воображения.

На всех уроках рекомендуем использование дидактических игр. Они способствуют развитию творческих способностей, познавательных процессов (внимания, памяти, сообразительности, восприятия и т.п.), помогают закрепить знания полученные на уроках. Игровая деятельность является средством развития творческого мышления учащихся младших классов, а также положительно влияет на успеваемость. Развитие творческого мышления обучающихся через игру, является полезной и для самого учителя: она стимулирует обдумывать и предвидеть самые различные варианты в решении задач, ситуаций, быстро в них ориентироваться, давать оценку каждому из них и умело направлять мысль младшего школьника на правильный путь. Заинтересованность изучаемыми предметами способствует развитию творческого мышления и творческих способностей детей. Именно интерес может вдохновить детей на фантазирование, стимулирует развитие плодотворной интуиции. Применяя в школьной практике уроки с использованием элементов игр, можно заметить как повышается эффективность обучения, заинтересованность и вовлеченность учащихся. Использование компьютерной техники при проведении уроков, уроков-путешествий во времени, уроков-сказки дает возможность вовлечь детей в учебную деятельность, повысить ее успешность.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие.– М.: Академия, 2002,- 320 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека (Библиотека всемирной психологии) – М.: Эксмо, 2005 - 1136 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007.-368 с.
4. Степанова О.А. Игровая школа мышления: методическое пособие – М.: Сфера, 2003. - 128с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1968.

159.9

Николаева Е.И.
Вергунов Е.Г.

НОВЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ КОГНИТИВНОЙ ГИБКОСТИ

Аннотация. В работе дается определение когнитивной гибкости как ключевой способности, которая лежит в основе творческого мышления. Показано, что существует недостаточно методик, направленных на оценку когнитивной гибкости. Предлагается собственный подход, позволяющий оценить когнитивную гибкость в процессе выполнения типичных тестов, опираясь на тип стратегии, применяемый при их выполнении.

Ключевые слова: когнитивная гибкость, креативность, творчество, стратегия, дети, взрослые, сенсорные реакции.

Когнитивная гибкость является одной из основных умственных способностей, лежащих в основе творческого мышления [4].

Когнитивная гибкость - это способность ломать старые когнитивные стереотипы, преодолевая функциональные привычки, и, таким образом, создавать новые творческие связи между явлениями или понятиями [2].

Когнитивная гибкость относится к эластичным стратегиям переключения от одних стимулов, операций и умственных установок к другим, отвечая на требования обстоятельств [4].

Результаты картирования мозга в задачах на когнитивную гибкость показали, что активированные области зависят от общей сети, объединяющей лобные, височные и теменные регионы, включая ассоциативные тракты белого вещества, которые связывают эти области в единую систему. Целенаправленный анализ уникальной дисперсии, объясняемой когнитивной гибкостью, дополнительно выявил избирательную область в правой верхней височной извилине, которая поддерживает понимание и распознавание новых семантических отношений. Предполагается, что основные элементы когнитивной гибкости возникают из распределенной сети областей мозга, которые поддерживают определенные компетенции для человеческого интеллекта [5].

Если как теоретический конструкт когнитивная гибкость не вызывает вопросов, то ее практическая оценка связана с невероятной противоречивостью. Некоторые авторы оценивают индексы когнитивной гибкости с помощью тестов на дивергентное мышление или задач классификации.

Мы полагаем, что когнитивная гибкость может оцениваться методами, относящимися только к ней. И тогда гибкость будет проявляться в виде отказа от уже выработанной стратегии поведения в эксперименте в пользу более адекватной, тогда как творчество может существовать в рамках неизменной ригидной стратегии.

В простом случае при обследовании дошкольников для оценки когнитивной гибкости можно использовать Цветные прогрессивные матрицы Равена [3], для выполнения которых необходимо менять стратегии при переходе от одной серии к другой.

В нашем опыте бывают случаи когда пятилетний ребенок, выполнив серию А, начиная серию АВ применяет стратегию, которая требовалась в серии А. После замечания экспериментатора, что тебе нужно оценивать стимулы другим способом, ребенок повторяет «оценивать другим способом», но продолжает делать то, что делал в серии А. Тогда скорость перехода от одной стратегии к другой можно оценивать как когнитивную гибкость, адекватную для соответствующего возраста.

Для оценки когнитивной гибкости взрослых мы предлагаем универсальный инструмент, реа-

лизованный в программном обеспечении РеБОС [1]. В рефлексометрической программе РеБОС испытуемый последовательно выполняет три серии (0, 1 и 2), реализованные в разных парадигмах:

- серия 0, задача go/go (простая сенсомоторная реакция, нужна максимально быстрая реакция на все предъявляемые стимулы); 8 стимулов (круг на экране) разного цвета, межстимульные интервалы одинаковые и равны 1,5 с; стимул на экране предъявляется в течение 0,3 с; инструкция испытуемому – после появления любого стимула как можно быстрее нажать на клавишу «пробел» (время для нажатия – от появления данного стимула до момента появления следующего).

- серия 1, задача go/go; сами стимулы и инструкция аналогичны серии 0, стимулов 128 и межстимульные интервалы различные (от 0,7 с до 2,3 с; среднее значение 1,5 с).

- серия 2, задача go/no-go; последовательность стимулов полностью аналогична серии 1; 44 стимула красного цвета («запрещённые» стимулы), остальные стимулы «обычные» - по 28 синего, зелёного и черного цвета; инструкция испытуемому – после появления обычного стимула как можно быстрее нажать на клавишу «пробел» (время для нажатия – от появления данного стимула до момента появления следующего), после появления запрещённого стимула нажимать на пробел не надо.

- каждая серия состоит из двух абсолютно идентичных частей; навыки выполнения при повторях отсутствуют полностью – более того, попытки повторить выполнение серий для улучшения результата приводят обычно к выполнению, которое не лучше предыдущего (а чаще всего хуже за счёт переутомления).

Серия 0 разработана для обследования детей до 7 лет, в этом случае для более сложного задания используются 8 первых стимулов из серии 1.

Серия 1 разработана для обследования детей от 7 лет (с учётом рабочей памяти, когнитивной гибкости и тормозного контроля; длительность 192 с), в этом случае для более сложного задания используются серия 2.

Серия 2 разработана для обследования подростков, юношей и девушек, взрослых и пожилых испытуемых (длительность 192 с). Испытуемым последовательно предъявляются серии 0, 1 и 2 (2-3 минуты на отдых перед началом новой серии).

В анализ результатов мы включаем более 60 показателей, однако для оценки когнитивной гибкости процедура предлагается немного другая. Собственно оценка когнитивной гибкости происходит на основе анализа используемых испытуемым паттернов поведения/реакций.

Когнитивная гибкость подразумевает, что для каждой новой задачи используется ей адекватный паттерн поведенческих реакций. Если для более сложной задачи используется более простой (неподходящий) паттерн, то результат получается неудовлетворительный (в нашем случае это много ошибок). Если для более простой задачи используется более сложный (малоподходящий) паттерн, то результат получается посредственный (в нашем случае это минимум ошибок, но очень медленные реакции). Если готового паттерна нет (как у маленьких детей), то вырабатывается новый паттерн (при этом закрепления паттерна не происходит, в следующий раз паттерн будет вырабатываться снова). В этом случае процесс выработки паттерна проявляется при сравнении обеих частей каждой серии (особенно по качеству и устойчивости реакций), а эффективность нового образования можно оценить по показателям части 2 в серии. Особенности паттерна, используемого испытуемым, можно уточнить с помощью опроса после выполнения нужной серии.

Достаточно интересны и разнообразны паттерны маленьких детей. Например, один мальчик (4 года) в серии 0 (1,5 с между стимулами) после каждого стимула специально нажимал дважды – первый раз сразу после стимула (правильная реакция), а второй раз спустя приблизительно секунду – «для уверенности», что он этот стимул не пропустил (неверная реакция). Можно предположить, что объём рабочей памяти у него не может вместить всю нужную информацию на период от 1 с и более. При этом также можно предположить, что особенности воспитания в семье выработали у него потребность быть уверенным в том, что он всё сделал так, как надо. В итоге этот испытуемый создал свой паттерн - оригинальный, не похожий на паттерны других испытуемых его возраста. Этот и другие случаи нам показывают, что паттерны поведенческих реакций, которые мы можем наблюдать у испытуемых при работе с РеБОС, это универсальные (базовые) паттерны, которые используются испытуемыми в реальных жизненных ситуациях.

У более взрослых испытуемых паттерны обычно относятся к таким категориям: (1) «точно выполнить инструкцию», (2) «действовать как можно быстрее» и (3) «сначала получить максимум информации, а потом действовать». В сериях 0 и 1 категории (1) и (2) совпадают, а в серии 2 – нет. Попытка использовать паттерн категории (1) в серии 2 приводит к внутреннему конфликту: надо выполнить одновременно два противоречивых действия (как можно быстрее нажимать и не нажимать на красный цвет).

При незрелых лобных долях (дети в средней школе) следование паттерну категории (1) приводит к большому числу ошибок всех типов и к медленным реакциям. При зрелых лобных долях происходит переход к новому паттерну – это может быть либо (2) (получаются быстрые реакции, но много ошибок go/no-go), либо (3) (ошибок go/no-go минимум или нет совсем, но реакции более медленные).

Использование паттерна (3) для серии 1 свойственно пожилым людям (скорость реакций в сериях 1 и 2 одинакова). При этом скорость реакций в серии 2 не отличается от таковой у более молодых испытуемых (иногда даже лучше). Но это не является возрастной особенностью, а именно паттерн. Такой же паттерн демонстрируют молодые спортсмены (16-20 лет) в некоторых видах спорта. Наиболее чётко это показала молодая девушка (28 лет) на магистрантских занятиях после демонстрации работы с РеБОС вызвалась выполнить все серии для дальнейшего обсуждения показателей рефлексометрии. После получения стандартной инструкции была запущена серия 0 и... девушка ни разу не нажала на пробел, даже руки опустила вниз. На вопрос «почему» был ответ: «я не поняла, что нажимать надо мне». После очередного объяснения был второй запуск серии 0 - тоже самое. На вопрос «почему» - «не поняла, на какую клавишу нажимать». После третьего: «не поняла на круги какого цвета надо реагировать». В четвертом запуске прошла все серии (0, 1 и 2) с хорошими результатами. То есть после того, как была собрана ВСЯ возможная информация, наступил период действия.

В настоящее время создается операциональная стратегия, позволяющая количественно оценить когнитивную гибкость в рамках данных двух часто используемых тестов.

Библиографический список

1. Вергунов Е.Г., Николаева Е.И. Опыт применения методов визуализации в качественном анализе результатов тайм-теста // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2 (19). С. 128-131.
2. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления/ Под. ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С.433-456.
3. Равен Дж., Равен Дж. К., Корт Дж. Х. Руководство для Прогрессивных Матриц Равена и Словарных шкал: Раздел 1 и 2 / Пер с англ. М.: Когито-Центр, 2002
4. Barbey A.K.; Colom R. Grafman J. Architecture of cognitive flexibility revealed by lesion mapping // Neuroimage. 2013. V. 82. P. 547-554.
5. Ritter S., Ku"hn S., Mu"ller B.C.N., van Baaren R.B. Brass M., Dijksterhuis A. The Creative Brain: Corepresenting Schema Violations Enhances TPJ Activity and Boosts Cognitive Flexibility// Creativity Research Journal. 2014. V.26(2). P.144-150.

УДК 159.9

Петрова С.О.

ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ТЕСТАМ, САМООТЧЕТАМ И ЭКСПЕРТНЫМ ОЦЕНКАМ

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязей между разными методами диагностики творческих способностей по оценкам учителей, тестам и самоотчетам 70-ти учащихся со второго по пятый классы школы. Описаны положительные корреляции учительских рейтингов интеллекта и креативности детей с их оценками по опроснику Д. Джонсона. Показано, что учительские оценки, за исключением рейтинга креативности, положительно коррелировали с показателями креативности по детским самоотчетам и разработанности по тесту творческого мышления «Завершение рисунков», но аналогичные корреляции с показателями беглости, гибкости и оригинальности не достигали уровня значимости. Результаты демонстрируют необходимость учета разных источников информации и диагностических данных во всей сложности их взаимосвязей при определении творческого потенциала детей.

Ключевые слова: креативность, младшие школьники, подростки, тесты творческого мышления, самоотчеты, учительские рейтинги.

В современном образовании важнейшая роль принадлежит развивающей функции обучения,

обеспечивающей развитие познавательных способностей и становление личности школьников. Развитие творческих способностей детей составляет одну из главных задач современной школы, решение которой требует учета индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе их творческого потенциала для содействия его реализации в познавательной деятельности [4]. Однако в современной психологии вопрос об оценке творческого потенциала – креативности детей остается дискуссионным. Несмотря на множество существующих диагностических методик, соотношение получаемых с их помощью данных на разных ступенях школьного обучения изучено недостаточно. В связи с этим данное исследование направлено на изучение взаимосвязей между оценками творческих способностей, полученными по экспертным суждениям (учителей), психометрическим тестам креативности и самоотчетам школьников первой и начала второй ступени общего основного образования.

В исследовании участвовали 70 детей, обучавшихся в школе Московской области с малой наполняемостью классов. В таких классах учитель имеет возможность лучше видеть и понимать каждого ребенка, его способности, трудности и личностные характеристики в процессе занятий, чем в обычных классах. Испытуемыми были 15 второклассников, 15 третьеклассников, 19 четвероклассников и 21 пятиклассник, количество мальчиков и девочек во всех классах было примерно одинаковым. В исследовании приняли участие пять учителей этой школы.

В исследовании использовались следующие методики диагностики креативности. Учителя оценивали способности учащихся с помощью списков наиболее частых проявлений интеллектуальных (логическое и абстрактное мышление; учебные, лингвистические, математические, технические и другие способности, база знаний) и творческих (любопытность; широта и устойчивость интересов; воображение; гибкость и оригинальность мышления, самостоятельность и независимость суждений) способностей школьников. Учителя определяли рейтинг этих способностей учеников по шкале от 1 балла (низкий уровень) до 4 баллов (высокий уровень), ориентируясь на указанные признаки [5]. 2. Опросник креативности Д. Джонсона, включающий список характеристик творческого мышления и поведения, доступных внешнему наблюдению эксперта – учителя в процессе учебной или другой деятельности детей. Каждое из восьми утверждений опросника оценивается по шкале от 1 до 5 баллов в зависимости от частоты наблюдаемого признака [2]. 3. Тесты творческого мышления П. Торренса «Завершение рисунков», в которых измерялись показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности (детализации) рисунков [1]. 4. Русская версия опросника творческой активности (Group Inventory for Finding Talent – GIFT) для младших школьников об их интересах, отношении к новому, стремлении к самостоятельному поиску, предпочтении творческих игр и занятий [5]. Опросник включает 34 пункта, на которые дети отвечают «да» или «нет», в зависимости от их согласия с высказыванием.

Для статистической обработки результатов применялись непараметрические методы: U-критерий Манна – Уитни и ранговая корреляция Спирмена.

Согласно полученным результатам, статистически значимых возрастных различий по всем показателям рисуночного теста П. Торренса: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности, – обнаружено не было. Это совпадает с позицией автора тестов о том, что индивидуальные различия часто перекрывают возрастные [6]. Данные, полученные по тестам, согласуются с учительскими оценками учеников разного возраста по опроснику Д. Джонсона и рейтинговой шкале интеллекта, по которым различия между учащимися разных классов также не были достоверными, за исключением значимого превосходства рейтинга интеллекта четвероклассников по сравнению с пятиклассниками. В то же время учительский рейтинг креативности был заметно выше в третьем и четвертом классах, чем во втором и пятом классах, но различий между третьим и четвертым, а также между четвертым и пятым классами не отмечалось. Следует отметить, однако, что поскольку рейтинги детей в разных классах определялись разными учителями, выявленные различия не могут считаться возрастными. Более вероятно, что эти различия зависят от строгости субъективной оценки разных учителей.

Гендерные различия по показателям креативности были статистически значимыми только в четвертых и пятых классах. Но если в четвертом классе девочки превосходили мальчиков по показателям самоотчетов и учительскому рейтингу креативности, то в пятом классе мальчики превосходили девочек по показателям самоотчетов. В других классах, а также в целом по выборке значимых различий между мальчиками и девочками не было обнаружено ни по каким показателям, то есть выявленные различия не носили систематического характера.

Проведенный корреляционный анализ изученных показателей выявил статистически значимую положительную корреляцию между учительскими рейтингами интеллекта и креативности детей в каждом классе и в целом по всей выборке ($r = 0,47 - 0,50$ с $p < 0,001$). Эти рейтинговые показатели также положительно коррелировали с учительскими оценками креативности детей по опроснику Д. Джонсона в пятом классе и в целом по выборке ($r = 0,44 - 0,57$ с $p < 0,001$). Существенная связь между разными видами учительских оце-

нок свидетельствует о сходстве показателей двух методик оценки креативности, с одной стороны, и о схожести в восприятии учителей проявлений интеллектуальных и творческих способностей детей, с другой стороны. Особый интерес представляют выявленные нами, хотя и невысокие, но значимые, положительные взаимосвязи показателей самоотчетов детей об их любимых занятиях, отношении к творческим видам деятельности и интересах с учительскими рейтингами интеллекта и креативности учащихся, а также оценками креативности по Джонсону в целом по выборке ($\rho = 0,31 - 0,33$ с $p < 0,01$). Иначе говоря, экспертные оценки творческих проявлений детей положительно коррелировали с данными по детским самоотчетам.

В то же время субъективные показатели креативности как по самоотчетам детей, так и по учительским оценкам не обнаруживали значимых корреляций с тремя тестовыми показателями творческого мышления: беглости, гибкости и оригинальности завершенных рисунков. Значимые взаимосвязи были обнаружены только для показателей разработанности рисунков с оценками креативности по самоотчетам детей и по опроснику Д. Джонсона ($\rho = 0,24$ с $p < 0,05$ и $0,44$ с $p < 0,001$ соответственно). Однако разработанность не всеми исследователями признается показателем творческого мышления и, в частности, ассоциируется с опытом ребенка [3]; [6].

Кроме того, тест «Завершение рисунков» относится к одному из вариантов невербальных тестов дивергентного мышления, которые диагностируют лишь некоторые определенные аспекты творческого потенциала [7]. Тесты дивергентного мышления очень часто используются в исследованиях творчества, поскольку научно обоснована их надежность и валидность. Однако они имеют концептуальные и психометрические ограничения и не гарантируют реальных творческих достижений, особенно в детском возрасте. Широкое применение альтернативных методик и процедур оценки, в том числе оценок экспертов и самих детей, может дополнять и уточнять данные тестирования при условии, что эти оценки базируются на теоретически и экспериментально обоснованных признаках креативности. Полученные в исследовании результаты демонстрируют несовпадение разных видов методов диагностики креативности, что диктует необходимость учета разносторонней субъективной и объективной информации и анализа диагностических данных во всей сложности их взаимосвязей при определении такого многогранного феномена как детская креативность.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований – РФФИ в рамках проекта «Личностные и средовые аспекты креативности детей с разными видами и уровнями одаренности в контексте возрастного развития» № 17-06-00207 – ОГН.

Библиографический список

1. Краткий тест творческого мышления: Фигурная форма. М.: Интор, 1995. 48 с.
2. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: УПМ, 2007. 48 с.
3. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.
4. Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А., Кузнецова М.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах / Под общ.ред. В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2012. 234 с.
5. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Воронеж: МОДЭК, 2004. 368 с.
6. Cramond В.Е. Paul Torrance, the scholar, the teacher, the man // Torrance journal for applied creativity. 2016. V. 1. P. 1–10.
7. Runco М.А., Acar S. Divergent thinking as an indicator of creative potential // Creativity research journal. 2012. V. 24(1).P. 66–75.

УДК 130.2; 7.07-05

Пиляк С.А.

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ КОСТРОМСКОГО ХУДОЖНИКА И ДРАМАТУРГА ЕФИМА ВАСИЛЬЕВИЧА ЧЕСТНЯКОВА (1874-1961) В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЕГО НАСЛЕДИЯ

Аннотация. В материале рассматриваются некоторые особенности современной интерпретации об-

раза и наследия Ефима Честнякова, связанные с личным восприятием его как творческой личности, формирующей и символизирующей региональную культурную самобытность.

Ключевые слова: интерпретация, культурное наследие, народная культура, локальный герой, региональная самобытность.

Наследие Ефима Честнякова символизирует богатство и синкретичность народной культуры Костромского региона. В фондах костромских музеев и некоторых частных коллекциях сохранились его дневники, картины, графика, скульптуры, опубликованы литературные и драматургические произведения. Особую долю наследия составляют воспоминания о Честнякове его современников, которые вполне могут служить самостоятельным предметом исследования. Целью данного материала является рассмотрение некоторых особенностей интерпретации образа и наследия Ефима Честнякова в контексте творческого потенциала его личности.

Ефим Васильевич Честняков является одним из характерных персонажей эпохи Серебряного века. Родившись в деревне Шаблово Кологривского уезда Костромской губернии и окончив Кологривское земское училище, он в 1899 году отправляется в Санкт-Петербург для учебы в Высшем художественном училище при Императорской Академии художеств. Впитав столичные духовные воззрения и эстетику рубежа XIX-XX веков, он с началом Первой Мировой войны возвращается в родную деревню Шаблово, где вырабатывает особый авторский стиль живописи с элементами народного творчества. В 1968 году в ходе экспедиции Костромского музея изобразительных искусств, коллекции картин, дневники и личные вещи Честнякова, запертые в его доме после смерти, частично были вывезены в Кострому, а затем, при поддержке Саввы Ямщикова, были отреставрированы и представлены на нескольких выставках в Костроме, Москве, Ярославле, Нижнем Новгороде, Париже и других городах. Открытие творчества талантливого человека из провинции на излете «оттепели» имело большой успех и принесло Честнякову значительную известность.

В многочисленных исследованиях творчества и наследия Честнякова он предстал во многих ролях. Выдающийся исследователь творчества и наследия Честнякова Елена Самоделова проводит систематизацию этих ролей [4, с. 154-155], очерчивая следующий перечень: просветитель и педагог, психолог, режиссер и актер, музыкант, певец, художник [3], лекарь, праведник, провидец, блаженный, крестьянин. При этом прижизненные описания Честнякова в повседневном контексте, сделанные его современниками, практически всегда содержат характеристики «дурачок», «шут», «колдун», «жордивый». В качестве особого примера Е.А. Самоделова приводит сведения о субъективном восприятии роста Честнякова: «Разные люди указывали различную величину роста Е.В. Честнякова: кто-то полагал его маленьким, нормальным и обычным. Понятно, что маленьким человеком его воспринимали те люди, которые считали его особо добрым человеком, прозорливцем и провидцем» [4, с. 167], «обыкновенным ростом его наделяли те люди, которые более часто общались с ним и считали его уважаемым и образованным человеком, но не сверхъестественным» [4, с. 170]. Эти факты дают понять, что в различных аспектах, связанных с жизнью Ефима Васильевича, мы встречаемся с чрезвычайно широким диапазоном восприятия.

Фридрих фон Хайек в своих исследованиях [5] уделяет значительное внимание одному из ведущих феноменов человеческого восприятия – антропоморфизму. Как представляется автору, этот принцип в некотором смысле можно применить не только к неодушевленным предметам, но и к реально жившим людям. Встраивая известную личность в собственную систему ценностей, интерпретатор невольно сравнивает ее с собой, дополняя этот образ требуемыми по разным причинам характеристиками. В конечном счете, этот процесс может привести к появлению локального героя. Каждому социуму, в том числе и населению определенной территории, нужен свой герой и своя легенда, иначе этот социум будет лишен своего лица. Однако выбор героя среди современников или предков, чья жизнь сопровождалась большим количеством задокументированных фактов, не позволит фантазии интерпретаторов в необходимой мере снабдить его качествами, востребованными социумом в каждый определенный исторический момент. Поэтому Ефим Честняков, имеющий проблемы в биографии, окруженный легендами, в том числе собственного сочинения, является популярным и востребованным персонажем.

К тому же стоит отметить, что проблема коммуникативности, исследуемая в настоящее время, проявляется как передача информации с помощью различных институтов, осуществляющих сбор, переработку и распространение информации. Как показывает опыт средств массовой информации, прямой передачи информации в процессе с участием людей, не существует. Любая передача информации сопровождается ее переработкой, и, следовательно, возникновением «второй реальности», замещающей действительность.

По этим причинам каждый интерпретатор способен увидеть в Честнякове тот образ, который ему необходим. Как известно, «способы представления (репрезентации), категоризации и интерпре-

тации знаний и переработки информации соотносятся с социокультурным опытом человека, а также с его волей, эмоциями и системой ценностей» [2, с. 12]. Неслучайно народные предания о Честнякове стали особым жанром в устном творчестве Костромской области, хотя ныне живущих современников Честнякова можно, в буквальном смысле слова, пересчитать по пальцам. Стоит отметить, что «способ познания мира Е.В. Честняковым можно отнести к фольклоризму как к философско-художественной концепции...» [4, с. 154]. Немаловажным фактором остается близость творчества и наследия Честнякова народной культуре, знакомой, хотя бы опосредованно, но каждому человеку. Е.А. Самоделова упоминает сюжеты преданий об учебе Честнякова у И.Е. Репина, о дружбе с В.И. Лениным [4, с. 195-197], указывая непосредственное авторство Честнякова [4, с. 159]. Творческий подход к собственной биографии, фантазийность и вольность интерпретации собственной жизни, заложенные Честняковым, стали залогом продолжения трансформации его образа и в будущем.

«Любое индивидуальное представление или мысль определяются той языковой общностью, в которой человек живет и действует» [1, с. 65]. В доказательство этого тезиса можно отметить следующее. В среде местной костромской интеллигенции сформировалось особое представление о Честнякове – «художник, провидец, святой, учитель». В определенной степени это может быть связано с современной потребностью в местном покровителе духовности, служащем символом гармонии и отражающим самобытность региона. Иногда это стремление обретает форму фанатичной привязанности. На одной из костромских научных конференций в присутствии автора в ходе дискуссии была поднята тема канонизации Честнякова. Участница дискуссии в качестве весомого аргумента всерьез воскликнула: «Он же святой!». Убеждения исследователей, не вполне разделявших эту точку зрения, нисколько не подействовали.

Как отмечает Римма Габитова, «изучение знания в социокультурном контексте в истории когнитивных форм позволило сделать важные выводы, в частности о том, что восприятие действительности и представление знания есть «факт культуры»; что человек сам «создает» воспринимаемый им мир через сменяемые эталоны репрезентаций...» [2, с. 8]. Следовательно, можно сделать очевидный вывод. Индивидуальная интерпретация образа Честнякова продиктована, в первую очередь, потребностью в локальном герое. Образ героя при этом насыщается детальными чертами, продиктованными субъективным восприятием и контекстом интерпретатора. Благодаря тому, что ключевую роль в формированию образа Ефима Честнякова и восприятию ценности его наследия играет коллективное мышление, этот образ продолжает быть популярным и востребованным и сейчас.

Библиографический список

1. Габитова, Р.М. «Универсальная» герменевтика Фридриха Шлейермахера - сборник Герменевтика: история и современность (Критические очерки)/ коллектив авторов. – М. «Мысль», 1985. 302 с., С. 61-96.
2. Микешина, Л.А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки / Л.А. Микешина. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 575 с.
3. Пиляк С.А. Изображение деревянной народной архитектуры в творчестве Е.В.Честнякова / С. А. Пиляк // Художественно-этнографический журнал «Костромская слобода». – Кострома: Издательский проект Костромского архитектурно-этнографического и ландшафтного музея-заповедника «Костромская слобода», 2016. № 1. С. 20-21.
4. Самоделова, Е.А. Художник Е.В. Честняков: от биографии к «агиографии» (к постановке вопроса) // Динамика традиции в региональном измерении. Трансформационные процессы в культуре и языке Костромского края / Отв. ред. и сост. И.А. Морозов, И.С. Слепцова. – М.: ИЭА РАН, 2016. – 444 с.- С. 152-208.
5. Хайек, Ф. Контрреволюция науки (Этюды о злоупотреблениях разумом). – М., 2013.

УДК 159.922.736.3; 159.922.77; 37.036.5

Терентьева Ю.В.
Бухарова И.С.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной работе дается определение понятию креативность, выделяются основные факторы ее развития. Описываются гендерные различия в развитии креативности девочек и мальчиков. Обосновывается значимость исследования с точки зрения дошкольного возраста. Раскрывается важность учета пола и гендера в процессе воспитания и обучения.

Ключевые слова: дошкольники, креативность, факторы креативности, гендерный подход, гендерные особенности.

В современное время потенциал в области творчества особенно высок. Творческое мышление поддерживает человека почти во всех областях жизни. Способность человека нестандартно мыслить помогает реализовать себя, определить последующие пути своего развития, открыться новому опыту и проявить творческое отношение к действительности. Причем, чем меньше развиты в человеке такие умения, тем чаще он создает для себя внутренние барьеры к достижению целей, зачастую боится мыслить масштабнее и реализовывать свои смелые идеи. И для того, чтобы избежать этого, необходимо активизировать творческий потенциал, развивать творческие способности, то есть креативность.

Одна из насущных задач современного образования – выявление, поддержка и развитие творческой, креативно развитой личности. Поэтому научная обоснованность, технологическая проработанность формирования творческой, креативной личности в настоящем времени приобретают актуальность и значимость.

Многие исследователи (В.Н. Дружинин, Э.П. Торранс, В.С. Юркевич и др.) считают, что сензитивным периодом развития креативности является дошкольный возраст. Поведению ребенка-дошкольника свойственны такие черты как спонтанность, непринужденность, непосредственность, которых не встретить в такой же равной мере на других возрастных этапах становления личности.

В современной психолого-педагогической науке существует множество определений креативности. Первый, кто обратился к этому термину, был Д. Симпсон в 1922г. С его точки зрения под понятием креативность понимается «...способность отказываться от стереотипных способов мышления» [2, с.156].

По мнению Зигмунда Фрейда, креативность – это результат подсознательного конфликта побуждений и потребностей, сублимированный благодаря усилиям эго в результат, полезный как для творца, так и для общества [2]. В свою очередь, Альфред Адлер отмечал, что «Креативность – уникальное состояние человеческого ума – станет в первой половине нового столетия ресурсом, от критической массы которого будет зависеть все» [1, с.14].

В процессе работы над научным произведением «Диагностика креативности» Дж. Гилфорд выделил основные факторы креативности: беглость – фактор, характеризующий легкость и продуктивность творческого мышления о определяющийся общим числом ответов; гибкость – фактор, характеризующий способность вырабатывать разнообразные идеи и быстро переключаться; оригинальность – фактор, характеризующий способность воспроизводить отдаленные ассоциации, исключительные ответы; точность – фактор, характеризующий стройность, логичность мышления, выбор наилучшего решения. Для развития всех выше перечисленных факторов креативности у детей-дошкольников необходимо учитывать гендерные особенности. Ведь уже в возрасте 2–3 лет ребенок начинает осознавать свою принадлежность к тому или иному полу и обозначать себя.

Для диагностики уровня развития креативности существует множество методик (Д.Б. Богоявленская, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, К Дункер, Е.Л. Яковлева). Мы использовали методику Дж. Гилфорда в адаптации Е.Е. Туник «Психодиагностика творческого мышления» [5], так как в мировой психологической практике тест Дж. Гилфорда является самым валидным и надежным стандартизированным инструментом, позволяющим измерить все основные характеристики креативного мышления и оценить творческий потенциал личности ребенка.

В дополнении к вышесказанной методике мы включили опросник креативности Д. Джонсона в адаптации Е.Е. Туник [7], так как данный экспресс-метод позволяет быстро и качественно провести психодиагностику креативности.

По результатам проведенных исследований в старшей группе детского сада мы выявили, что 67% девочек имеет высокий уровень развития креативности, 25% – средний, 8% – низкий. В отличие от девочек 71% мальчиков имеет высокий уровень развития креативности, 29% – средний, с низким уровнем мальчиков нет.

Данные результаты показали, что у детей с высоким уровнем развития креативности в достаточной мере развита способность к абстрагированию от заданных рамок в задании, они способны подбирать слова для описания действий и ассоциаций, активно дополняют и создают собственные

сюжеты изображений. Задания выполняют с интересом и активно.

Дети среднего уровня готовы к выполнению заданий из разных частей, но часто отвлекаются, проявляют невнимательность и несобранность (не соблюдают инструкцию, не в полной мере используют стимульный материал). При выполнении задания часто требуется помощь взрослого для повторения инструкции или выполнения задания.

Ребенок с низким уровнем не желал следовать инструкциям и требованиям заданий, проявлял пассивность на протяжении всего периода исследования.

Также проанализировав результаты исследования, было выявлено, что преобладающим показателем креативности в обеих группах является беглость – 45% у девочек и 41% у мальчиков, ниже результаты по показателю гибкость – 33% у девочек и 34% у мальчиков, самый низкий результат у показателя оригинальность – 22% у девочек и 25% у мальчиков. Исходя из полученных данных, можно выявить показатели креативности, которые необходимо развивать у детей данного возраста: беглость у мальчиков, гибкость у девочек и мальчиков, оригинальность у девочек. В связи с этим особую актуальность приобретает гендерный подход в развитии креативности.

Гендер – это совокупность биологических, психологических и социальных характеристик, определяющих различия между мужским и женским полом. Пол – это важнейшая характеристика личности, поэтому обучение и воспитание ребенка должно осуществляться, прежде всего, как представителя определенного пола [4].

Гендерный подход – объективный родовый признак человека, который заключается в выявлении роли социального пола, учете социально-биологической характеристики пола в воспитательно-образовательном процессе, другими словами, в основе гендерного подхода лежит дифференциация по признаку пола.

Осуществление гендерного подхода в обучении и воспитании происходит путем учета гендерных особенностей всех участников процесса и предполагается содержание, форм и принципов организации метода, создание благоприятной среды, которая будет направлена на развитие личности в соответствии с ее природным потенциалом.

К основным принципам гендерного подхода относятся [3]: учет интересов людей в соответствии с их полом в поступательном развитии осуществления данного процесса; обеспечение необходимых условий для реализации потенциала женской и мужской индивидуальности, личности, ее функционирования как субъекта гендерных отношений в данном процессе; недопущение ущемления в способностях людей разных полов при обучении и воспитании.

В рамках гендерного подхода для развития креативности используются следующие методы: репродуктивный, объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, проблемный метод, исследовательский.

Основными условиями реализации гендерного подхода являются: дифференциация заданий в зависимости от особенностей креативности девочек и мальчиков; учитывать особенности креативности девочек; учитывать особенности креативности мальчиков.

Таким образом, использование гендерного подхода в развитии креативности позволяет нам решить следующие задачи: повысить уровень таких показатели креативности как гибкость и оригинальность у девочек; повысить уровень таких показатели креативности как гибкость и беглость у мальчиков.

Для реализации гендерного подхода в развитии факторов креативности, исходя из особенностей девочек и мальчиков, мы рекомендуем следующие упражнения: для развития оригинальности у девочек: «Пятна».

Для выполнения задания необходим лист бумаги и пишущие инструменты. Воспользовавшись материалами, девочки начинают рисовать хаотичное пятно на листе бумаги, если же это действие неосуществимо, то необходимо подготовить раздаточный материал с уже имеющимся пятном.

Каждому ребенку задается вопрос: «Кто(что) изображен(о) на листе?». Если ребенок не в силах ответить на этот вопрос, то ему предлагается дорисовать недостающие детали.

«Покажи, как движется, говорит». Перед детьми раскладываются картинки, открытки, фотографии, рисунки с разнообразным изображением. Задача детей не только показать, как движется данный предмет или объект, но и придумать ему речь, язык.

Для развития беглости у мальчиков: «Используй не по назначению». Мальчикам предлагаются разнообразные предметы из окружающей среды (шлем, гаечный ключ, машинка, колесо и т.д.). После их рассмотрения, задается вопрос: «Как можно использовать тот или иной предмет в разных ситуациях не по назначению?». Задача детей – как можно быстрее ответить на данный вопрос, выдвигая нестандартные варианты.

«Аллитерация имени». Воспитатель совместно с группой мальчиков выбирает предмет из ок-

ружающей среды, называют его, обозначают первую букву в данном слове. Затем детям предлагается вспомнить как можно больше слов, начинающихся на эту букву. Например, первая буква в слове «робот» - «Р». Слова, начинающиеся на данную букву: ракета, радио, рыбалка, рычаг и т.д.

Для развития гибкости у девочек и мальчиков: «Слова». При выполнении данного задания детям предлагается назвать как можно больше слов, которые обозначают какое-либо понятие. Предлагаемые понятия разделяются на подгруппы, так как упражнение проводится с детьми обоих полов.

Пример возможных слов, обозначающие предметы для девочек: игрушки, одежда, животные.

Пример возможных слов, обозначающие предметы для мальчиков: космос, транспорт, спорт.

«Дорисуй». Воспитатель раздает стимульный материал для детей – треугольники, нарисованные на листе бумаги. Задача детей – дорисовать в данном треугольнике различные линии или фигуры, чтобы получился необычный рисунок, а также придумать название к каждому рисунку.

Таким образом, можно отметить, что гендерный подход в обучении и воспитании имеет практическую значимость, но для того чтобы его реализовать необходимо учитывать личностные способности каждого человека. Гендерный подход при правильной организации процесса обучения и воспитания способствует гармоничному развитию и самореализации креативно мыслящей личности.

Библиографический список

1. Алдер Г. СQ или мускулы творческого интеллекта. – М.: Изд-во Гранд, 2004. – 487 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.; Питер, 2009. – 434 с.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
4. Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная / Отв. ред. Е.А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 304 с.
5. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления [Текст]: креатив. тесты / Е. Е. Туник; С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб.: СПбГУПМ, 1997. – 34 с.
6. Туник Е.Е. Опросник креативности Д. Джонсона. – Спб., 1996. – 23 с.

УДК 159.924.24; 159.937.51

Трухан Е.А.
Шендрик П.О.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ЦВЕТОРАЗЛИЧЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В исследовании были эмпирически подтверждены предположения о лучшей способности к цветоразличению у женщин по сравнению с мужчинами. Также установлено, что эмпирическим коррелятом вербальной и невербальной креативности у студентов-юношей является хорошее цветоразличение оттенков зеленого. У студенток более высокий уровень невербальной креативности связан со снижением способности к цветоразличению оттенков оранжевого. Сделан вывод о проявлении более креативными студентами и студентками нетипичных для своего пола особенностей цветоразличения.

Ключевые слова: цветоразличение, вербальная креативность, невербальная креативность, половые различия.

Цветовые ощущения у человека способны вызывать лучи видимого света с длиной волны от 380 до 780 нм. При этом цвет является продуктом деятельности зрительной системы, а не свойством видимой части спектра. Восприятие цвета зависит от того, как именно зрительная система интерпретирует световые лучи с разной длиной волны, которые отражаются от окружающих объектов и воздействуют на сетчатку глаза. Все объекты окружающего мира (кроме источников света) не имеют цвета, они лишь избирательно используют электромагнитную энергию, отражая или пропуская через себя лучи с определенной длиной волны (отражая одни лучи и поглощая другие).

Как подчеркивает В. Д. Райт в своей работе «Лучи не имеют цвета», пока нет наблюдателя, воспринимающего цвет, нет и самого цвета. Даже в цепи событий, происходящих между рецепторами сетчатки и зрительной корой, цвета еще нет, он появляется лишь тогда, когда информация полу-

чает окончательную интерпретацию в сознании наблюдателя [11]. И хотя цветность является непрерывной величиной, человек группирует цвета в ограниченный дискретный набор категорий, сводя таким образом свой феноменологический опыт к ограниченному набору цветовых оттенков [1].

Взаимосвязь цветоразличения, способности человека к дифференциации отдельных цветов, оттенков того или иного цвета с креативностью остается малоисследованной областью, хотя целый ряд «цветочувствительных» профессий (художники, дизайнеры) ассоциируется непосредственно с творчеством и креативными продуктами.

В нашем исследовании приняло участие 98 студентов белорусских вузов в возрасте от 18 до 23 лет (50 девушек и 48 юношей). Для диагностики невербальной креативности был использован краткий вариант теста «Незавершенные фигуры» Е. Торренса в адаптации А. Н. Воронина, а вербальной креативности – тест отдаленных ассоциаций С. Медника в адаптации А. Н. Воронина. При обработке ответов респондентов учитывались параметры оригинальности и уникальности. Для оценки цветоразличительной способности был разработан стимульный материал на основе цветовой системы А. Манселла и его теста для измерения цветового зрения человека (FM100 HueTest) [10]. Стимульный материал включал задания на различение семи цветов спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и был подготовлен с помощью компьютерных настроек в RGB аддитивной цветовой модели, основанной на теории Юнга-Гельмгольца [2; 4]. Статистический анализ эмпирических данных проводился с использованием *U*-критерия Манна-Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Сравнительный анализ данных выполнения студентами и студентками заданий на цветоразличение с помощью критерия Манна-Уитни позволил выявить следующие статистически значимые различия. Девушки лучше юношей различают такие цвета (при $p \leq 0,05$): зеленый цвет (средний ранг в группе девушек – 55,4; в группе юношей – 43,4); голубой цвет (56,9 и 41,8, соответственно); синий цвет (59,3 и 39,3); фиолетовый цвет (57,0 и 41,7); оранжевый низкой яркости (58,8 и 39,8); зеленый низкой яркости (55,6 и 43,2); голубой средней яркости (59,8 и 38,8); голубой низкой яркости (56,5 и 42,2); синий высокой яркости (57,1 и 41,6); синий средней яркости (59,2 и 39,4); синий низкой яркости (55,5 и 43,3); фиолетовый низкой яркости (55,2 и 43,5).

Полученные результаты свидетельствуют о лучшей способности девушек к цветоразличению зеленого, голубого, синего, фиолетового и, отчасти, оранжевого, а также различению цветов низкой и средней яркости и, в одном случае (синий цвет), высокой яркости. Уже А. Молль отмечал на основе результатов экспериментальных исследований, что девочки значительно лучше различают цвета [5]. Исследование американских ученых также доказывает худшее цветоразличение у мужчин в середине видимого спектра, а именно зеленого и голубого цветов. Данную особенность они связывают с действием тестостерона на зрительную кору головного мозга у мужчин [6].

При сравнительном анализе показателей вербальной креативности в группах студентов и студенток были выявлены следующие статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$): у девушек относительно юношей более высокий уровень оригинальности (средний ранг в группе девушек – 57,2; в группе юношей – 41,47) и уникальности (58,86 и 39,75, соответственно). Статистически значимых различий по параметрам невербальной креативности в сравниваемых группах выявлено не было.

В масштабном исследовании С. Дудек с коллегами креативного потенциала детей с помощью тестов Торренса девочки в целом получили более высокие баллы, чем мальчики [8]. Однако следует отметить, что результаты исследований половых различий по креативности часто противоречат друг другу. Например, К. ДеМосс с коллегами выявила половые различия только по вербальному компоненту теста Торренса, причем у женщин показатели были значительно выше [7]. А в исследовании В. П. Мальцева и Д. З. Шибковой в группах юношей и девушек по критериям образной креативности также, как в нашем исследовании, достоверных различий не было обнаружено, а показатель вербальной оригинальности был значимо выше у студентов-юношей [3].

Корреляционный анализ показателей креативности и цветоразличения в группе студентов-юношей позволил обнаружить следующие положительные корреляции по компоненту невербальной креативности: между уникальностью и зеленым цветом ($r = 0,296$ при $p \leq 0,05$), между уникальностью и зеленым цветом средней яркости ($r = 0,326$ при $p \leq 0,05$); между оригинальностью и синим цветом ($r = 0,425$ при $p \leq 0,01$), между оригинальностью и синим цветом низкой яркости ($r = 0,409$ при $p \leq 0,01$); между оригинальностью и красным цветом низкой яркости ($r = 0,391$ при $p \leq 0,01$).

Между показателями вербальной креативности и цветоразличением у студентов-юношей также были выявлены положительные взаимосвязи, а именно: между зеленым цветом и уникальностью ($r = 0,423$ при $p \leq 0,01$), а также оригинальностью ($r = 0,382$ при $p \leq 0,01$); между зеленым цветом высокой яркости и уникальностью ($r = 0,347$ при $p \leq 0,05$), а также оригинальностью ($r = 0,401$ при $p \leq 0,01$); между уникальностью и зеле-

ным цветом средней яркости ($r = 0,305$ при $p \leq 0,05$); между уникальностью и фиолетовым цветом ($r = 0,281$ при $p \leq 0,05$).

Примечательно, что корреляции с креативностью в группе юношей выявлены для цветоразличения именно той части видимого спектра, для которой ранее были обнаружены лучшие цветоразличительные способности у девушек.

В результате корреляционного анализа показателей креативности и цветоразличения в группе студенток были выявлены отрицательные взаимосвязи только между показателями невербальной креативности и цветоразличением оттенков оранжевого: между оранжевым цветом и уникальностью ($r = -0,367$ при $p \leq 0,01$), между оранжевым цветом низкой яркости и оригинальностью ($r = -0,313$ при $p \leq 0,05$), а также уникальностью ($r = -0,350$ при $p \leq 0,05$).

Следовательно, девушки с более высокими показателями невербальной креативности демонстрируют более низкие (нетипичные для женской группы) показатели различения оранжевого цвета низкой яркости.

Обобщая результаты корреляционного анализа в двух группах, можно сделать вывод о проявлении более креативными студентами и студентками не характерных для своего пола особенностей цветоразличения. По данным П. Йонссона и И. Карлссон более высокие показатели креативности проявляются у испытуемых с андрогинными, а не с типично маскулинными или типично фемининными особенностями [9].

Таким образом, в нашем исследовании нашло эмпирическое подтверждение предположение о том, что женщины обладают лучшей способностью к цветоразличению, чем мужчины. Кроме того у девушек был выявлен более высокий уровень вербальной креативности по параметрам оригинальности и уникальности по сравнению с юношами.

Эмпирическим коррелятом креативности (как вербальной, так и невербальной) у студентов-юношей является хорошее цветоразличение оттенков зеленого, особенно средней и высокой яркости. У студенток, напротив, снижение способности к цветоразличению оттенков оранжевого, в частности низкой яркости, связано с более высоким уровнем невербальной креативности.

Выявленные взаимосвязи креативности и цветоразличения в контексте проблематики половых различий требуют более детального и основательного теоретического анализа и дальнейшей эмпирической проверки, в частности, на других возрастных группах.

Библиографический список

1. Данилова М. В., Моллон Д. Д. Цветовые категории и цветоразличение // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 3. С. 39–56.
2. Кухарчик Л. В., Сагайдак Д. И., Попечиц В. И., Тимофеева Г. И. Цвет в ЖК дисплее, модели цвета, цветовосприятие. Мн. : БГУ, 2003. 199 с.
3. Мальцев В. П., Шибкова Д. З. Особенности образной и вербальной креативности студентов с учетом гендерной принадлежности // Вестник ЮУрГУ . 2009. №39 (172), вып. 21. С. 45–47 doi: 10.14529/ozfk09.39.09
4. Михеева М. М. Цвет в дизайне. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008. 63 с.
5. Молль А. Половая жизнь ребенка / пер. с нем. СПб.: Новая жизнь, 1909. С. 8.
6. Abramov I., Gordon J., Feldman O., Chavarga A. Sex and vision II: color appearance of monochromatic lights // Biology of Sex Differences. 2012. 3(1):21. doi:10.1186/2042-6410-3-21
7. DeMoss K., Millch R., DeMers S. Gender, creativity, depression, and attributional style in adolescents with high academic ability // J. Abnorm. Child Psychol. 1993. Vol. 21. №4. P. 455–467. doi.org/10.1007/BF01261604
8. Dudek S. Z., Strobel M. G., Runco M. A. Cumulative and Proximal Influences on the Social Environment and Children's Creative Potential // Journal of Genetic Psychology. 1993. V. 154. № 4. P. 487–499. doi: 10.1080/00221325.1993.9914747
9. Jönsson P., Carlsson I. Androgyny and creativity: A study of the relationship between a balanced sex-role and creative functioning // Scandinavian Journal of Psychology. 2001. V. 41. P. 269–274. doi: 10.1111/1467-9450.00198
10. Munsell Color System [Электрон. ресурс]. Режим доступа : <http://munsell.com/color-products/color-vision-tests>.
11. Wright W. D. The Rays Are Not Coloured: Essays on the Science of Vision and Colour. New York : American Elsevier, 1967. 154 p.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается тема развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. Дошкольное детство является благоприятным периодом для развития способностей к творчеству. Это изобразительная деятельность, музыкальное творчество, театрализованная деятельность, развитие воображения. Выделены основные условия для успешного развития творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, способности, дошкольник, воображение, деятельность, развитие, условия.

Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко придти к выводу, что творчество является уделом всех в большей и меньшей степени, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития
Л.С. Выготский

Понятием творчества охватываются все формы создания и появления нового, на фоне существующего, стандартного. Часто творческие способности отождествляются со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку и т.д.

Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью, какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке.[1; с. 3]

Дети с творческими способностями стремятся познавать окружающий их мир и открывать что-то новое для себя. Они изобретательны и применяют свои знания на практике. У творческих личностей хорошо развиты фантазия и воображение: они могут разглядеть необычное в обычном. Они не боятся проявлять инициативу.

Творческое развитие у детей подразумевает нестандартный подход к определенной ситуации, креативное решение задач.

Василий Александрович Сухомлинский писал: «В душе каждого ребёнка есть невидимые струны. Если тронуть их умелой рукой, они красиво зазвучат».

Творческие способности – это не новый предмет исследования. Во все времена проблема их развития вызывала большой интерес. Однако в прошлом в обществе не возникало особой потребности в формировании и развитии творческих способностей личности. Таланты появлялись «сами собой», стихийно создавались шедевры литературы и искусства, совершались научные открытия. Но сейчас ситуация изменилась. Жизнь в эпоху становления информационного общества становится все более разнообразной и сложной. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растет, и, следовательно, все большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта. А задача их развития, несомненно, является одной из важнейших задач в воспитании современного человека. Ведь все культурные ценности, накопленные человечеством – результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется вперед человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения.

Универсальные творческие способности - это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. В основе креативных способностей человека лежат процессы мышления и воображения. Поэтому основными направлениями развития творческих способностей в дошкольном возрасте являются: разви-

тие продуктивного творческого воображения, которое характеризуется такими качествами как богатство продуцируемых образов и направленность. Развитие качеств мышления, которые формируют креативность; такими качествами являются ассоциативность, диалектичность и системность мышления.

С какого же возраста следует развивать творческие способности детей? В литературе называют различные сроки от полутора до пяти лет. Также существует гипотеза, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста. Эта гипотеза находит подтверждение в физиологии. Дело в том, что мозг ребенка особенно быстро растет и «дозревает» в первые годы жизни. Это «дозревание», т.е. рост количества клеток мозга и анатомических связей между ними зависит как от многообразия и интенсивности работы уже существующих структур, так и от того, насколько стимулируется средой образование новых. Но у ребенка начинают развиваться только те способности, для развития которых имеются стимулы и условия к «моменту» этого созревания. Чем благоприятнее условия, чем ближе к оптимальным, тем успешнее начинается развитие, которое может достичь наибольшей высоты, и ребенок может стать способным, талантливым и гениальным.

Если эти возможности не используются, если ребенок не занимается необходимыми видами деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать.

С психологической точки зрения 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. А родители и педагоги, сообщая детям знания, поощряя любознательность, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. Таким образом, накопление опыта и знаний является необходимой предпосылкой для будущей творческой деятельности. Известно, что мышление дошкольников более свободно, чем мышление старших детей. Оно более свободно и независимо. Именно это и следует развивать в ребенке. Дошкольное детство - наиболее благоприятный период для развития творческого воображения. Дошкольный возраст даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству.

Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста считается одной из главных задач современного детского сада. По мнению Жана Пиаже: «Принципиальная цель образования заключается в создании людей, которые способны делать новые вещи, а не просто повторять то, что делали другие поколения – людей творческих, изобретательных и открывателей». Это актуально и сейчас.

На занятиях по изобразительной деятельности ребенок совершенствует и развивает свою наблюдательность, художественный вкус, эстетическое восприятие и, конечно, творческие способности. Эффективнее всего для развития творческого потенциала является сочетание традиционных и нетрадиционных техник рисования.

Нетрадиционные техники рисования: рисование пальчиками; рисование ладошкой; тычок жесткой полусухой кистью; оттиск печатками, поролоном, пенопластом, смятой бумагой; восковые мелки и акварель; свеча и акварель; монотипия предметная и пейзажная; цветной и черно – белый граттаж; кляксография и кляксография с трубочкой; набрызг; рисунок на мокрой основе.

Детское музыкальное творчество может проявляться в процессе восприятия музыки, а также в различных формах общения с музыкой: пении, ритмике, игре на музыкальных инструментах.

Для проявления песенного творчества требуется фантазия, воображение, умение применять свой опыт в новых условиях. Необходимо развивать у ребенка чувство ритма, ладовое чувство и музыкально – слуховые представления.

Полноценное творчество ребенка в ритмике возможно, если его музыкально – эстетические представления постоянно обогащаются и есть возможность проявить самостоятельность.

Главными условиями успешного инструментального творчества являются: наличие музыкальных и общих способностей, владение способами звукоизвлечения и навыков игры на музыкальных инструментах, определенный запас музыкально - слуховых впечатлений.

Творческие способности у детей проявляются и развиваются на основе театрализованной деятельности. Эта деятельность развивает личность ребенка, прививает устойчивый интерес к литературе, музыке, театру, совершенствует навык воплощать в игре определенные переживания, побуждает к созданию новых образов.

Вся творческая деятельность строится при активном участии воображения. Эта функция обогащает жизненный опыт, открывает новый, необычный взгляд на мир. Способность к воображению не дается человеку с рождения, но ее можно и нужно развивать. Еще Леонардо да Винчи советовал разглядывать облака, трещины стен, пятна и находить в них сходство с предметами окружающего мира. [2;с. 3]

Существует мнение, что воображение у ребенка богаче, чем у взрослого. Дети могут сделать все, го-

ворил Гете, и эта нетребовательность, неприхотливость детской фантазии, которая уже несвободна у взрослого человека, принималась часто за свободу и богатство детского воображения. [1; с.26] Научно доказана ошибочность этого мнения, воображение ребенка беднее, и развивается в процессе развития ребенка.

Приемы развития воображения: игры и задачи «открытого» типа, т.е. имеющие не единственное решение; склеивание (мысленно соединяя части различных животных, попробуйте составить из них живое существо с новыми необычными свойствами); аналогия (могут быть связаны не только с понятием формы, но и цвета, ритма, звука); преувеличение и преуменьшение; акцентирование; типизация.

Огромное значение для развития воображения, фантазии детей имеет игра, которая является основным видом деятельности дошкольников. Именно в игре ребенок делает первые шаги творческой деятельности. Взрослые должны не просто наблюдать за детской игрой, а управлять её развитием, обогащать ее включать в игру творческие элементы.

Любые игры дают результат, когда дети играют с удовольствием. Также и творчество – это всегда интерес, увлечение, желание творить снова и снова. Первое условие успеха – улыбка, радость, похвала, искренняя заинтересованность взрослого в росте творческих сил ребенка.

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. На основе анализа работ нескольких авторов (Дж. Смита, Б.Н. Никитина, Л. Кэррола), можно выделить основные условия успешного развития творческих способностей детей.

Первым шагом к успешному развитию творческих способностей ребенка является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем раннее чтение, счет, знакомство с различными инструментами и материалами.

Вторым условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться. Например, еще задолго до обучения чтению годовалому ребенку можно купить кубики с буквами, повесить азбуку на стене и в игровой форме показывать и называть ребенку буквы. Это способствует раннему овладению чтением.

Третье, очень важное условие эффективного развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что способности развиваются тем успешнее, чем чаще человек в своей деятельности добивается до «потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот «потолок» все выше и выше.

Такое условие максимального напряжения сил легче всего достигается тогда, когда ребенок уже ползает, но еще не умеет говорить. Процесс познания мира в это время идет очень интенсивно, но воспользоваться опытом взрослых малыш не может, так как объяснить малышу еще ничего нельзя. Поэтому, в этот период ребенок вынужден больше, чем когда – либо, заниматься творчеством, решать множество совершенно новых для него задач самостоятельно и без предварительного обучения (если, конечно взрослые позволяют ему делать это самостоятельно, а не за ребенка). Допустим, у ребенка закатился мяч под стол, родители не должны спешить поднять этот мяч, пусть ребенок сам поднимет его.

Четвертое условие успешного развития творческих способностей заключается в предоставлении ребенку большей свободы в выборе деятельности, в продолжительности занятий одним каким – либо делом, в выборе способов. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъем послужат надежной гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, и пойдет ребенку на пользу.

Предоставление ребенку такой свободы ребенку предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых – это и есть пятое условие успешного развития творческих способностей у детей.

Развитие творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Кроме создания благоприятных условий для воспитания ребенка с высокоразвитыми творческими способностями необходима целенаправленная работа по развитию творческого потенциала детей. Мы предлагаем комплекс мер, направленные на эффективное развитие творческих способностей дошкольников: Введение в программу дошкольного воспитания специальных занятий, направленных на развитие творческого воображения и мышления детей. На специальных занятиях по рисованию, музыке, развитию речи давать детям задания творческого характера. Управление взрослым

детской предметной и сюжетно-ролевой игрой с целью развития в ней воображения детей. Использование специальных игр, развивающих творческие способности детей. Работа с родителями.

Конечно, наилучший вариант – это введение специальной программы занятий по развитию детского воображения. В последнее время появилось большое количество методических разработок таких занятий. В частности, в нашей стране Общественной лабораторией методики изобретательства был разработан специальный курс "Развитие Творческого Воображения" (РТВ). В его основе лежит ТРИЗ, АРИЗ и теория развития технических систем Г.С. Альтшуллера. Этот курс уже апробирован в различных творческих студиях, школах и дошкольных учреждениях, где он доказал свою эффективность. РТВ развивает не только творческое воображение, но и творческое мышление детей. Кроме того, можно предложить методику развития детского воображения О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксы, а также специальные игровые тренинги воображения, разработанные психологом Е.В. Заикой.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 90 с.
2. Ильина М.В. Развитие невербального воображения. М.: Прометей Книголюб, 2003. 63 с.
3. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив. Я.: Академия развития, 2002. 351 с.
4. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. Я.: Академия развития, 1996. 235 с.
5. Нестерова Н.А. <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/02/09/razvitie-tvorcheskikh-sposobnostey-u-detey-doshkolnogo>

УДК 159.91

Фролова С.В.
Герасимова А.А.

ВОЗМОЖНОСТИ КОГНИТИВНОГО ТРЕНИНГА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. Статья содержит результаты апробации когнитивного тренинга эмоциональной креативности. Теоретической основой исследования послужила социально-конструктивистская концепция творческого генерирования эмоциональных синдромов Дж. Эверилла и понимание эмоциональной креативности С.В. Фроловой как способности творческого преобразования эмоциональных состояний и управления эмоциональными реакциями в сложных стрессовых и социально-напряженных ситуациях. В ходе проведенного исследования с применением формирующего эксперимента было показано, что тренировка гибкости и вариативности представлений о возможностях эмоционального реагирования в предполагаемых обстоятельствах и в ответ на визуально предъявляемые образы и схематичные изображения фрустрационных ситуаций способствует возрастанию уровня общей эмоциональной креативности и повышению интенсивности функционирования адаптационных свойств личности.

Ключевые слова: эмоциональная креативность, когнитивный тренинг, адаптационные свойства личности.

Поскольку современные технологические возможности скрадывают время на живое общение, личность все больше лишается богатого опыта межличностного взаимодействия, помогающего развивать эмоциональную сферу и понимать эмоции других людей. Такие особенности современной жизни несут в себе риски возникновения большого количества проблем. В этой связи изучение эмоциональной сферы личности, в том числе феномена эмоциональной креативности, становится особо значимым.

Под эмоциональной креативностью понимается генерирование новых идей в отношении эмоциональных явлений. Понятие было предложено американским психологом Дж. Эвериллом в рамках развиваемой им социально конструктивистской теории эмоций [5]. В данной теории эмоции рассматриваются как сложные конструкты или социально обусловленные предписания к переживанию, выражению и осмыслению эмоций. Положение о существовании социально конструируемого компонента эмоций дает основание полагать, что существуют люди, в большей степени обладающие спо-

способностью видоизменять и совершенствовать эмоциональные синдромы благодаря собственной творческой активности [6].

На наш взгляд, эмоциональная креативность – это способность творческого преобразования эмоциональных состояний и управления эмоциональными реакциями. Эмоциональная креативность, как было показано нами ранее, может обеспечивать гибкость реагирования в субъективно и объективно сложных стрессовых ситуациях и способствовать преобразованию одних, привычно и стереотипно возникающих эмоций, в другие, служащие отысканию новых, конструктивных смыслов происходящих жизненных событий [4].

Актуальность исследования эмоциональной креативности обусловлена, с одной стороны, недостаточной разработанностью данной проблемы, с другой стороны – ее большой практической значимостью, связанной с реализацией дифференцированного подхода к разработке профилактических программ по предупреждению различных форм социальной дезадаптации. Развитие эмоциональной креативности, как фактора адаптации к быстро изменяющимся условиям, является важным научным вопросом.

Целью данного исследования явилась разработка эффективной тренинговой программы развития эмоциональной креативности. Основной гипотезой исследования выступило предположение о возможности развития эмоциональной креативности и адаптационных свойств личности с помощью когнитивного тренинга.

Теоретико-методологической базой исследования выступили теории способностей Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, концепция креативности Т.Н. Березиной, концепция эмоциональной креативности Эвриллы Дж., теория дифференциальных эмоций К. Изарда. В качестве диагностического инструментария применялись опросник Дж. Эверилла [1], тестовый метод диагностики эмоциональной креативности С.В. Фроловой [4], основанный на стимульном материале РАТ [3], Фрейбургский личностный опросник (в адаптации А. А. Крылова и Т. И. Ронгинского) [2]. Для обработки полученных результатов использовались методы математической статистики: метод сравнения средних значений при помощи t-критерия Стьюдента и метод ранговой корреляции Спирмена. Выборку составили 32 испытуемых в возрасте от 18 до 27 лет, 16 человек вошло в экспериментальную группу и 16 человек составили контрольную группу.

Основное содержание психологического тренинга эмоциональной креативности предполагало активизацию когнитивных процессов восприятия, анализа, продуцирования и выбора эмоциональных реакций. Каждая тренинговая сессия начиналась с предъявления испытуемым изображений, долженствовавших вызывать определенные чувства. Изначально изображений в сессии было 22 (в той или иной степени отображающие основные эмоции по К. Изарду), но в связи с большой утомляемостью испытуемых было принято решение сократить число изображений до 11 на сессию. Каждая сессия характеризовалась определенной категорией предъявляемых изображений. Категории изображений в сессиях были расставлены с учетом простоты приписывания определенной эмоциональной окраски изображению. Так, первая сессия начиналась с изображений живой природы, которым требовалось просто приписать разнообразную эмоциональную окраску; в пятой же сессии испытуемому предъявлялись изображения людей, испытывающих однозначные и яркие эмоции, что осложняло разнообразие приписывания эмоциональной окраски.

Категории изображений были расставлены следующим образом: 1 сессия: изображения живой природы; 2 сессия: изображения животных (насекомых, рептилий, птиц, млекопитающих); 3 сессия: изображения «эмоциональных предметов» (распространенные в сети Интернет изображения, которым большая часть аудитории приписывает определенное эмоциональное состояние); 4 сессия: изображения людей, испытывающих неоднозначные, сложные в трактовке эмоции; 5 сессия: изображения людей, испытывающих яркие, однозначные, гипертрофированные эмоции.

После предъявления каждого изображения испытуемому задавались вопросы в соответствии со специально составленным списком: 1. Какую эмоциональную окраску содержит, на Ваш взгляд, данное изображение? 2. Какую эмоциональную окраску, кроме названной, Вы могли бы предположить ещё, описывая данное изображение? 3. Представьте на своем месте близкого вам друга или родственника. Какую эмоциональную окраску несло бы для него это изображение?

Данные вопросы помогают творчески расширить выбор возможных эмоциональных реакций, возникающих при виде того или иного визуального стимула.

Второй частью тренинговой сессии являлось упражнение, тренирующее произвольное генерирование эмоциональных состояний. Данное упражнение под названием «Эмоциональные и поведенческие вариации» использовало стимульный материал рисованных фрустрирующих ситуаций из методики С. Розенцвейга. В каждой тренинговой сессии предлагалось по 4 изображения. Участников

просили представить как можно больше способов эмоционального реагирования в каждой из ситуаций, представленных в сюжетных картинках. Данное упражнение помогает творчески расширить выбор возможных эмоциональных и поведенческих реакций, выйти за пределы своего «Я» и таким образом снять напряжение, возникающее в стрессовой ситуации.

В результате проведенного тренинга наблюдалась положительная динамика в развитии эмоциональной креативности участников. Значение $t_{эмп.}$ в различиях общего показателя эмоциональной креативности по опроснику Дж. Эверилла до и после эксперимента равнялось 8,7 при $p \leq 0,01$. В контрольной группе колебание показателя уровня эмоциональной креативности оказалось незначимым ($t_{эмп.} = 1,4$, $p > 0,05$; не достоверно). Значение $t_{эмп.}$ по тестовому методу эмоциональной креативности С.В. Фроловой составило 7,1, $p \leq 0,01$. В контрольной группе изменений по данному показателю не было обнаружено.

Проверяя гипотезу об участии эмоциональной креативности в формировании адаптивной системы саморегуляции поведения, мы исследовали эффект тренинга эмоциональной креативности на состояния и свойства личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения. Сравнительный анализ выявил значимые изменения в таких личностных характеристиках, как застенчивость, общительность, спонтанная агрессивность, эмоциональная лабильность, невротичность ($p \leq 0,05$). В контрольной группе значимых изменений по данным параметрам не было выявлено.

Дополнительным подтверждением связи способности личности к эмоциональной креативности и личностных свойств являются следующие результаты. После проведенного формирующего эксперимента получены обратные взаимосвязи между компонентами эмоциональной креативности («готовность эмоциональной креативности», отвечающая за подготовленность личности к проявлению внимания к эмоциям, и «эффективность эмоциональной креативности», определяющая способность человека продуцировать новые и понятные другим эмоциональные реакции) и личностной шкалой «депрессивность». Значение коэффициента корреляции «готовности эмоциональной креативности» и «депрессивности» $r_s = -0,4$; $p \leq 0,02$. Значение коэффициента корреляции «эффективности эмоциональной креативности» и «депрессивности» $r_s = -0,33$; $p \leq 0,02$. Обнаружена прямая взаимосвязь между компонентом эмоциональной креативности «новизна» и свойством личности «уравновешенность» ($r_s = 0,4$; $p \leq 0,05$), а также взаимосвязь компонента эмоциональной креативности «эффективность» с коммуникативным качеством личности «общительность» ($r_s = 0,47$; $p \leq 0,05$).

Проведенная нами апробация когнитивного тренинга эмоциональной креативности оказалась успешной. Основная гипотеза исследования о возможности развития эмоциональной креативности с помощью когнитивного тренинга подтверждена. Разработанный авторский когнитивный тренинг эмоциональной креативности (А.А. Герасимова, С.В. Фролова) является эффективным инструментом повышения вариативности, гибкости и новизны продуцируемых эмоций.

Повышение уровня гибкости и творческого управления эмоциями снижает уровень застенчивости, депрессивности, спонтанной агрессии, уменьшает склонность к депрессивности; повышает уверенность в себе, социальную активность и устойчивость к стресс-факторам. Программа когнитивного тренинга эмоциональной креативности может быть рекомендована к использованию в группах тренинга для развития творческих способностей, адаптационных способностей, способностей саморегуляции и профилактики дистресса, расширения репертуара копинговых стратегий в трудных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: Адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 216-227.
2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2003. 560 с.
3. Собчик Л.Н. Рисованный апперцептивный тест. СПб.: Речь, 2002. 32 с.
4. Фролова С.В. Апробация авторского теста и тренинга эмоциональной креативности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т 17, вып. 4. С. 471-477.
5. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: structure and correlates // Journal of Personality. 1999. N 67 (2). P. 331-371.
6. Averill J.R., Knowles C. Emotional creativity // Strongman K.T. (Ed.). International review of studies on emotion. Vol.1. London: Wiley, 1991. P. 269-299.

**Социальные способности
субъекта жизнедеятельности**

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА И СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье осуществлен анализ теоретических подходов в рассмотрении социально-психологических свойств. Одной из ключевых идей, является понимание социальных качеств как особого вида способностей, в основе которых лежат ценностные ориентации личности. Исходя из природы ценностных ориентаций, изменяющихся в процессе жизни, социальные качества также подвержены изменениям через усвоение общественного опыта.

Ключевые слова: социально-психологические качества, личность, способности, психологические свойства, ценностные ориентации.

Социально-психологическое положение человека можно охарактеризовать с точки зрения соотношения этого понятия с совокупностью социально-психологических качеств. В сравнении с ключевыми (общепсихологическими) свойствами, социально-психологические включают в себя множество разнообразных сторон личности. Одни обеспечивают эффективное функционирование и развитие человека – это восприятие, интеллектуальные способности, воображение, способность к установлению эффективного взаимодействия. Ко второй группе можно отнести качества, формирующиеся в процессе взаимодействия членов группы (конформность, доверие, принятие личностью единых для коллектива ценностей). Третья группа, включает все свойства, характеризующие позицию человека в отношении объектов и явлений окружающей действительности (социальная позиция, принятие ответственности, оказание помощи и т.д.). Четвертая, характеризуется через элементы общепсихологического и социально-психологического характера (стиль деятельности, руководства; способ принятия решений; отношение, к возникающим на пути к цели, трудностям и препятствиям) [1, с. 42].

Вариативность психофизиологических свойств восприятия вызвана в основном вариативностью физиологических свойств человека. Эти способности ограничены, так как любое отклонение от заданных норм указывает на аномалию развития. В то время как социальные способности имеют более широкие возможности и вариации развития, например, эмпатическое отношение может различаться по глубине, избирательности, устойчивости и т.д. Более того, наличие или отсутствие у человека той или иной социальной способности, расценивать как аномалию можно лишь с оговорками. В частности, признание «нормой» наличие способности к эмпатии основывается скорее на ценностных представлениях о ее социальной значимости, чем на среднестатистическом понимании нормы.

Вариативность показателей социальных способностей и максимальный разброс индивидуальных данных проявляются как закономерность фактически на всех стадиях развития личности. Разумеется, это не означает, что не наблюдаются тенденции жесткой детерминации, типизации, «нормализации» (как уподобления какому-то эталону) социальных способностей, но эти процессы обусловлены не психологическими, а социальными факторами.

В процессе становления личности происходит планомерное развитие необходимых качеств способствующих лучшей адаптации человека в обществе. По этим же критериям общество оценивает способность человека существовать и действовать в условиях социума, другими словами, о его социальной пригодности. В психологическом плане такое поведение обеспечивается выработкой сложной системы ориентаций на «существующее» и «необходимое», перестройкой «высших» психических функций с формированием качественно новых способностей и качеств личности [2, с. 83].

Социальное развитие личности охватывает качества наиболее обширного спектра, нежели физиологические способности. В частности, изучение этих способностей как динамического процесса, приводит к заключению, что выработка систем ориентаций на «существующее» и «необходимое» связано с перестройкой сознания и самосознания человека. Индивидуальный опыт личности обеспечивает адекватное отражение реальных социальных условий, обстоятельств, требований общества и различных групп, в которые включен человек. Это необходимо для обеспечения подлинной социальной адаптации личности, при котором доминирующими оказываются его реалистические формы.

Наряду с ориентацией на реальные условия для адекватного социального поведения необходима ориентация человека на «необходимое», т.е. правила и эталоны. Ориентировка на правила характеризует человека как гражданина. В связи с этим нормативный и нравственный опыт наиболее значимы для социального развития личности. Формирование и усвоение сложных систем норм – од-

но из важнейших условий социального развития личности. Не менее важным представляется соотношение нравственного, морального и собственно социального развития личности. Нравственные оценки и критерии являются важнейшими при определении уровня и характера социального развития личности. Формирующиеся в процессе жизни высшие нравственные чувства, убеждения, идеалы, совесть являются основными формами социального чувства. Человек действительно рождается дважды, в процессе индивидуального и социального развития.

Так, Ф. Знанецкий [6] отмечал, что если не учитывать значимость ценностной структуры в социальной жизни человека, то можно прийти к шаблонному пониманию сути человеческого поведения. Изучая различные социальные явления, он приходит к выводу, что нельзя вызвать одно и то же действие у индивида без учета его прошлого опыта. Также Ф. Знанецкий подчеркивает, что устранение неблагоприятных условий и факторов не может напрямую оказывать положительное влияние на человека. Реальная жизненная ситуация и субъективное восприятие ее индивидом может парадоксально разниться от «правильных, разумных» действий со стороны. Внешние факторы, например, благополучное материальное положение, по мнению ученого, естественно положительно скажется на эмоциональном состоянии человека, усилив, имеющиеся у личности, тенденции к действиям, однако, как воспользуется человек этой возможностью, будет зависеть от него самого [6, с. 12].

Таким образом, процессы нравственного и собственно социального развития личности не идентичны, между ними существуют сложные зависимости и взаимообусловленность. В целом социальное развитие личности способствует ее нравственному совершенствованию, а последнее стимулирует процесс социального развития. Но эта общая формула оказывается очень схематичной по сравнению с теми отношениями, которые устанавливаются на практике. Как показывает повседневный опыт, процессы нравственного и морального развития личности сложно обусловлены реальными социальными условиями, в которых формируется и существует человек.

Чтобы понять эту особенность необходимо использовать понятие социально-психологическая область. Это понятие поможет отобразить специфическую констелляцию реальных условий, другими словами, обстановку, в которой формируется, развивается определенный тип личности. Изучение социально-психологической области представляется в этой связи одним из путей построения определенных социальных типов, которые, вне зависимости от изменения окружающей обстановки или условий, будут вести себя заданным способом.

Особые механизмы влияния социальной макро- и микросреды на формирование нравственных и моральных качеств, структуры сознания, мотивации и поведения человека можно выявить в области, по традиции разрабатываемой психоанализом [4, с. 121]. Исходя из этого, становится очевидным, что не «изначальные», якобы имманентно присущие индивиду стремления обуславливают характер его психического развития, не факторы внутреннего мира личности определяют сами по себе процесс осознания, его направленность, глубину, границы деформации и т.п., не сама по себе «психика» играет роль фильтра, «отбирающего» то, что изживается, а факторы макро- и микросоциальной среды, в частности требования референтной группы, ее цели, нормы, ценности и т.д. То, что для данной социальной группы представляется угрозой сохранению ее устоев и достижению ее целей или реально является для нее дисфункциональным, становится недозволенным, опасным для индивида, включенного в нее. Отрицательно воспринимая нежелательные нормы вместе с группой, индивид постепенно изживает их из своего сознания и поведения, либо группа отторгает его. Опасным для любой общности людей могут быть проявления «необузданных» биологических влечений или ничем не сдерживаемых индивидуалистических стремлений. Представляется, что именно этот механизм социальных ограничителей индивидуалистических свойств и биологических влечений отдельных индивидов лежит в основе описываемого Д.Т. Кэмпбеллом [3, с. 79] формирования необходимых для сообществ людей социальных диспозиций и социально-психологических качеств личности и вытеснения стремлений, свойств и переживаний человека, дисфункциональных для группы в целом.

Существенно, что подобный механизм может срабатывать и в отношении высших стремлений и сложных проявлений внутреннего мира личности. В неблагоприятных социальных условиях фактически асоциальные требования и нормы некоторых групп «загоняют» в сферу подсознательного, превращают в опасные, вытесняемые и изживаемые влечения человека к высшим моральным нормам. Опасные для таких асоциальных групп нравственные убеждения становятся нежелательными для входящих в них людей и подлежат искоренению. Кроме того, и в том и другом случаях, вытеснение «нежелательных» и дисфункциональных для группы индивидуальных устремлений осуществляется без активного участия самого человека, т.е. не осознаются самой личностью. В условиях процесса социализации, нормы и ценности группы в которой развивается человек, интериоризируются без

оценки их индивидом. Нравственное развитие личности сводится к институциональной социализации заданных группой норм, правил, установок и ориентаций, которые формируются с помощью традиционных приемов обучения и механизмов ограничения.

Значительная часть их связана с формой организации совместной деятельности членов группы, ее структурой, направленностью и т.д. В повседневной жизни нередки, например, случаи такой организации группы, которая не предполагает постоянного личного участия ее членов в принятии нравственных решений, в выборе средств, целей и задач деятельности на основе их нравственной оценки. В некоторых группах нравственные требования к своим членам могут быть занижены или не сформулированы. В этих условиях нравственные устремления членов группы, не реализуясь, и не получая одобрения группы, впоследствии могут «вытесняться» из сферы актуальных, что приводит к формированию пассивной личности. Изменения оказываются возможными либо путем ломки сложившихся устоев группы извне, либо в результате формирования личного социального опыта членов группы, способствующего их нравственному раскрепощению, освобождению от нежелательного давления группы, возвращению к подлинно нравственным ценностям и идеалам. Лишь в ходе этого процесса человек может достичь полноценного социального развития, которое характеризуется, помимо прочего, и сбалансированными отношениями личности и группы.

В этой связи вопрос о социальных способностях тесным образом переплетается с ценностными основаниями, преобладающими в группе, в которой развивается личность. Однако эти ценности не ограничиваются идеальными эталонами либо явлениями материального и духовного порядка. Социальные способности развиваются благодаря социальным ценностям, исходя из позиции У. Томаса и Ф. Знанецкого, центральной фигурой этих ценностей является сам человек [5, с. 74]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что ценности есть продукт практической человеческой деятельности. Ценностные ориентации не сводятся к природным качествам или субъективным переживаниям, это динамическая постоянно изменяющаяся система, в основе которой лежат конкретные действия человека. Это та доступная способность, зависящая от усилий самого человека и лежащая в основе социальных качеств развиваемых личностью в процессе взаимодействия и деятельности.

Таким образом, из вышесказанного можно заключить, что эффективное функционирование человека обусловлено рядом психофизиологических свойств определяющих развитие многих способностей личности. Однако способности не ограничиваются особенностями физиологии, и многие качества приобретаются путем социального становления личности. В основе социальных способностей лежат ценности личности, приобретаемые путем получения информации об окружающем мире от ближайшего окружения (семьи). Именно эта информация создает предпосылки к развитию качеств обеспечивающих успешную деятельность человека, так как отражает не только индивидуальные потребности человека в высоких достижениях, но и определяет сам процесс социального взаимодействия как ценность.

Библиографический список

1. Бобнева, М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 312 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: Т.6. – М.: Владос, 2012. 126 с.
3. Кемпбелл Д.Т. Социальные диспозиции индивида и их групповая функциональность: эволюционный аспект // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1979. 102 с.
4. Фрейд З. Психоаналитические этюды. – М.: АСТ, 2011. 536 с.
5. Thomas S., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America by William Vol. 1, part. 1. N-I., 1918.
6. Znaniecki F. Social Relations and Social Roles. San Francisco: Chandler Pub. 1965.

УДК 159.9

Васина Е.А.

ПОНИМАНИЕ В МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается понимание как социальная способность, проявляющаяся в коммуникативном поведении. Анализируются социальные умения и свойства личности, выступаю-

щие предикторами межличностного понимания. Представлены некоторые результаты исследования социально-перцептивных умений старшеклассников. Показана роль семьи в формировании способности к пониманию.

Ключевые слова: понимание, личность, межличностная коммуникация, социальная перцепция, способность, социальные умения, социализация, семья.

Важным условием психологического и коммуникативного благополучия является умение понимать других людей. Понимание - фундаментальный феномен нашего бытия, соединяющий познание и общение. Способность понимать реальность, природную и социальную, понимать других людей и самого себя лежит в основе существования человека. Понимание является условием и результирующим эффектом трансляции социального опыта. По выражению В.П. Зинченко, «точки развития человека (и культуры) как раз и находятся в дельте понимания-непонимания» [1, с. 482]. Благодаря пониманию мы адаптируемся к социуму и осознанно взаимодействуем с другими людьми.

Понимание – многозначный научный термин, его основные значения: способность к постижению содержания, смысла; когнитивный процесс постижения содержания, смысла; результат смыслового восприятия; толкование, интерпретация чего-либо; адаптация мышления к совокупности новых явлений; состояние сознания, которому ясен, открыт, известен смысл чего-либо; способ бытия; цель познания и обучения; метод познания. В данной статье мы рассматриваем понимание как социальную способность, как комплекс социально-перцептивных умений и свойств личности, проявляющихся в коммуникативном поведении и обеспечивающих процессуальную сторону межличностного взаимодействия, его эффективность.

В социогуманитарных науках изучаются когнитивные, экзистенциальные, семантические, коммуникативные, психологические аспекты понимания. Социальная психология исследует понимание как социально-перцептивный процесс, возникающий при межличностном взаимодействии на основе естественного общения [3, с.304], как базовый компонент коммуникативной компетентности и социального интеллекта. Проблемам межличностного понимания посвящены работы А.А. Бодалева, В.В. Знакова, Ю.А. Желтоновой, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Т.Б. Юшачковой и других авторов. Общепринятой является интерпретация понимания как диалогического образования в субъект-субъектном взаимодействии [2; 3; 6]. Межличностное понимание формируется в течение длительного времени, является ситуативно обобщенным, включает понимание целей, мыслей, чувств и личностных характеристик партнеров, взаимную интерпретацию мотивов поведения и ценностных представлений. Различные уровни понимания (рационально-смысловое; эмоционально-интуитивное; сопереживающее и поддерживающее) обусловлены специфичностью психологических свойств субъекта, опытом общения, межличностными отношениями, ситуативными факторами.

Способность к межличностному пониманию формируется и совершенствуется в процессе социализации как комплекс социально-перцептивных умений, благодаря которым становится возможным адекватное отражение и познание человеком других людей, достижение смысловой, эмоциональной и поведенческой согласованности в общении и взаимодействии с ними. Социальные умения - это «обобщенные способы взаимодействия личности с окружающими людьми, основанные на процессах социального познания и научения, характеризующиеся целенаправленным характером применения и актуализирующиеся в широком спектре разнообразных, меняющихся условий» [4, с. 46]. В проведенном нами исследовании социальных умений старшеклассников (80 чел., 14-18 лет, 2019 г.) с использованием методики СУМ-60 на основе корреляционного анализа получена структурная модель предикторов межличностного понимания, отражающая возрастную специфику выборки (рис. 1). Основными компонентами способности к пониманию выступают: согласование смыслов и действий, умение слушать, сензитивность, проницательность, антиципация, децентрация, безоценочность восприятия, благожелательность.

Понимание других людей на когнитивном уровне состоит в умении распознавать смыслы собеседника и достигать взаимопонимания. Успешность в достижении смысловой эквивалентности зависит от когнитивной сложности партнеров по общению, их способности различать смысловые оттенки, соотносить и согласовывать свои смыслы со смыслами собеседника, выбирать соответствующие партнеру язык и уровень обсуждения [5, с.132-133]. Существуют коммуникативные барьеры, обусловленные спецификой трансляции сообщения (фонетический, семантический, стилистический, логический), которые заметно снижают эффективность понимания. Взаимная смысловая согласованность тезаурусов, умение находить общие точки при разногласиях – необходимые предпосылки успешной коммуникации.

Другим важным условием межличностного понимания является умение внимательно слушать

собеседника. Слушание как коммуникативное действие в речевом обмене направленно на восприятие сообщения, согласование смыслов и координацию диалога; оно выступает ресурсом уровня содержания и уровня отношений в межличностной коммуникации. Информационное слушание ориентировано на восприятие, понимание, запоминание, анализ, оценку точности и ситуативной ценности содержания речевого сообщения. Участвующее (эмпатическое) слушание имеет целью понимание намерений и чувств собеседника, создание поддерживающей атмосферы и достижение взаимопонимания как основы развития межличностных отношений. Для повышения эффективности слушания важно развивать навыки концентрации внимания, запоминания, рефлексии и саморегуляции, владеть приемами ведения легкой беседы, эмпатического слушания. [5, с.345-378].



Рисунок 1. Предикторы межличностного понимания: структура взаимосвязей

Особую роль в межличностном понимании играют наблюдательность, сензитивность и проницательность. Наблюдательность как базисная социально-перцептивная способность проявляется в умении целенаправленно, осознанно воспринимать особенности облика, эмоционального состояния и поведения других людей, подмечая особенности их индивидуальных проявлений. Психологическая наблюдательность развивается с возрастом, по мере накопления социального опыта, связана с уровнем развития социального интеллекта, уверенностью в себе, саморегуляцией. Сензитивность - межличностная чувствительность, основанная на эмпатии как внерациональном отражении внутреннего мира других людей (вчувствовании).

Наблюдательность и сензитивность служат предикторами для развития проницательности, которая обусловлена когнитивной сложностью внутреннего мира субъекта, жизненным опытом, интуицией, способностью к антиципации. По мнению В.Н. Куницыной «проницательность определяет степень и быстроту проникновения во внутренний мир другого человека, основана на интуиции, знании человеческой природы и психологии, жизненной мудрости, которые позволяют мгновенно оценивать ситуацию и суть происходящего, прогнозировать ближайшие последствия и развитие межличностных ситуаций, во многом предвидеть ход индивидуальной судьбы» [3, с.327].

Антиципационные умения, способность к опережающему отражению входят в круг социально-перцептивной компетентности и активно задействованы в процессах понимания людьми друг друга. Они связаны с осознанием временной перспективы, целеполаганием, осмыслением возможных последствий, предупредительностью. К ним относятся: умение действовать и принимать решения с временным и пространственным опережением ожидаемых событий, прогнозировать развитие межличностных ситуаций, выдвигать гипотезы о точках зрения партнеров [5, с.340]. Предвидение как когнитивно-регулятивное умение способствует координации взаимодействия.

Важной детерминантой межличностного понимания является децентрация – способность рассматривать ситуацию с иной позиции, со стороны. Децентрация означает умение представить себя на месте другого человека, учитывать и принимать обоснованность различных точек зрения, отказаться от представления о своей позиции как единственно верной [1, с.730]. Способность к децентрации формируется с возрастом, по мере становления понятийного мышления, развития личности и высших форм эмпатии. Благодаря децентрации становится возможной межличностная рефлексия – осознание человеком того, как он воспринимается своим партнером по общению. Рефлексия как составляющая межличностного понимания включает процессы самопознания и взаимного восприятия, при этом возникает своеобразный процесс зеркальных отражений внутренних миров участников взаимодействия.

Способность к децентрации проявляется также в умении воспринимать другого человека безоценочно, не оценивая его и не осуждая. Безоценочность восприятия включена в механизмы иденти-

фикации и эмпатии, когда происходит эмоциональная сонстройка с партнером, проникновение в его переживания, ослабление границ своего «Я». В обратной связи при эмпатическом слушании отсутствуют категоричные оценки, критика, требования, советы, снижающие значимость проблемы или демонстрирующие желание управлять поведением собеседника [5, с.372].

Мы рассмотрели некоторые предикторы понимания как социально-перцептивной способности на уровне рационального и эмоционально-интуитивного отражения. Этот уровень является базовым, но не исчерпывает истинной полноты понимания людьми друг друга. Феномен межличностного понимания многопланов и, помимо процессов отражения, включает ценностно-регулятивные компоненты, связанные не только с осознанием смыслов и душевного состояния другого человека, прогнозированием его поведения, но и принятием, подтверждением его субъектности, переживанием психологической близости, сочувствием, поддержкой и помощью.

Ценностное отношение к другому человеку является ключевым условием развития способности к межличностному пониманию. Оно проявляется в уважении, умении быть признательным и благодарным, следовании этическому принципу «не навреди», в поддержке самооценки другого человека, вере в его силы, дружеской сопричастности его миру, помогающем поведении, сохранении конфиденциальности в отношении личной информации. Ценностное отношение предполагает целый комплекс этических умений, благодаря которым формируется высший уровень понимания, основанный на благожелательном, мудром и толерантном взаимодействии с людьми. Этот уровень межличностного понимания означает личностную зрелость субъекта, его высокий социальный потенциал.

Среди факторов формирования социально-перцептивных умений особую роль играет родительская семья, где в долговременных отношениях с близкими людьми в процессе общения и взаимодействия приобретает первичный опыт межличностного понимания. В рейтинг социальных умений, формирующихся преимущественно в семье, по нашим данным, входят умения: внимательно слушать собеседника (отметили 44% респондентов), быть приветливым, тактичным и внимательным (42%), принимать во внимание мнение, права и интересы других людей (42%), выразить сочувствие, разделить с человеком его горе или радость (38%), выразить благодарность за совет, критику, помощь (36%), воспринимать другого человека безоценочно (32%), предвидеть возможный ход событий и их последствия (28%). Старшеклассники из полных семей (по сравнению с неполными) лучше понимают лицезубую экспрессию и обладают более высокой сензитивностью, дипломатичностью, умением оказать поддержку, выразить сочувствие и благодарность (различия достоверны по Т-критерию Стьюдента). У единственных детей в семье (по сравнению с теми, у кого есть братья и сестры) в большей степени выражена способность к безоценочному восприятию и прогностические умения, но в меньшей мере - благожелательность, поддержка и сопереживание в социальных контактах. В способности к децентрации и умении слушать собеседника достоверных различий не выявлено.

В целом, понимание - глобальная способность, данная каждому человеку изначально и развивающаяся спонтанно, под влиянием многих факторов (социальных и генетических) в процессе деятельного существования в природной и социальной среде. Как сложный комплекс социально-перцептивных умений понимание строится на основе более элементарных умений и навыков, обеспечивающих его процессуальную основу. Понимание является регулятором отношений и межличностного взаимодействия, условием и результатом эффективной коммуникации.

Исследование подготовлено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект № 18-013-00904 «Формирование социальных умений личности в семье».

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Сост.и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
2. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб: Питер, 2003. 544 с.
4. Куницына В.Н., Юмкина Е.А. Социальные умения личности: определение и подходы к изучению // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 1 (35). С. 46-49.
5. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / Под науч. ред. О.И. Матяш. СПб: Речь, 2011. 560 с.
6. Юшачкова Т.Б. Личностные детерминанты способности к пониманию других людей: автореф.

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ К СПОРТУ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В психологической науке рассмотрены многие аспекты социально-психологической адаптации в детском возрасте, но практически нет исследований социально-психологической адаптации детей к спортивной деятельности. На практике ряд рекомендаций для адаптации детей дошкольного и младшего школьного возраста к учебным заведениям, можно встретить в спорте с коррективками под специфику данной деятельности. В данной статье разбирается один из примеров, как развитие двигательных способностей можно использовать для социально-психологической адаптации детей к спорту через подвижную игру.

Ключевые слова: двигательные способности, социально-психологическая адаптация, детский спорт.

Одним из популярных внеклассных занятий среди детей является спорт. Польза от занятий спортом широко исследованный вопрос в педиатрии и психологии с точки зрения роли спорта для физического и психического здоровья детей. Strong W. и др. [11], сделали масштабный обзор литературы в этой области. В качестве положительных моментов принято считать: развитие координации, социальных навыков и дисциплинированности, школьную успеваемость, поддержание здоровья. Высокий уровень двигательных способностей в раннем детстве предопределяет более высокое когнитивное развитие и академические достижения [8, 9, 10].

Личность юного спортсмена воспитывается в условиях спортивной деятельности. Специфика спортивной деятельности подробно представлена в работах Н.Б. Стамбуловой, Г.Д.Бабушкина, Е.В. Мельник и Ж.К. Шемет [1, 4, 7]. Ниже приведены некоторые выводы авторов:

1. Раннее начало этапа «подготовки», дошкольный или младший школьный возраст. Тренировочный процесс в этом возрасте – слабо осознанный. Приход в спорт и тренировки базируются, главным образом, на подчинении или энтузиазме взрослых, на подражании сверстникам.
2. Ранний старт спортивной карьеры и выбор конкретного вида спорта.
3. Спортивная деятельность приходится на возрастные периоды развития человека, что усиливает влияние спортивной деятельности на развитие личности.
4. В спорте детально прописаны правила и объективные критерии оценки результатов деятельности.
5. Для спорта характерны более жесткие условия конкуренции, чем в большинстве других сфер деятельности.
6. Спортивная деятельность связана с высокими физическими и психическими нагрузками.
7. Постоянное стремление к достижению результатов в избранном виде спорта. Для этого необходимы систематические тренировки, в процессе которых формируются и совершенствуются двигательные навыки.

Приходя в спорт, ребенок почти сразу попадает в конкурентную среду. В некоторых видах спорта соревнования и турниры начинаются уже на первом году обучения в спортивной школе. Юных спортсменов сравнивают и оценивают по качеству выполнения определенных двигательных навыков.

«Двигательный навык — способность к осуществлению того или иного движения без сознательного контроля за ним, сформированная в обучении» [3]. Процесс обучения проходит эффективнее в среде, к которой ребенок лучше адаптирован, так его успешность в выполнении движений повышается и растет уверенность в своих двигательных способностях. Учитывая многочисленные исследовательские подтверждения положительных эффектов от занятий спортом для детей [8-11], важно сохранить интерес ребенка к физической активности на любом уровне (любительском или профессиональном спорте) и не малую роль в этом играет социально-психологическая адаптация к этому

виду деятельности, к новому коллективу и обстановке.

Существует не мало работ посвященных процессу психологической адаптации уже профессиональных спортсменов к разным стрессогенам (Д.К. Давлеткалиев, Н.Б. Стамбулова, М.А. Кузьмин, С.Н. Шихвердиев, О.А. Мильштейн и др.), работ, где спорт рассматривается как инструмент социально-психологической адаптации (П.Ф. Лесгафт, Ю.И. Зотов, Ю.Л. Ханин, Л.А. Парфенова, С.Б. Нарзулаев, В.Д. Паначев и др.), а также, уделяется много исследовательского внимания к вопросам психологической адаптации спортсмена на этапах завершения карьеры (С.Н. Шихвердиев, А. А. Благинин, И.Б.Иванов, О.Ю.Сенатрова, Г. Буссман, Е. А. Дергач, О. Б. Завьялова и др.). Но вопрос адаптации к спорту на начальных этапах подготовки мало изучен в рамках психологической науки и является актуальным по ряду причин. Не всегда на входе в спортивную деятельность соблюдаются или существуют должные медицинские рекомендации, берутся в учет интересы ребенка или выстраиваются удовлетворительные взаимоотношения с тренером и сверстниками, что может усложнять процесс адаптации к спортивным занятиям.

Широко и подробно рассмотрен вопрос о психофизиологической адаптации к спортивной деятельности в работах В.П. Филина, В.Г. Никитушкина, Р.Е. Мотылянской, А.А Маркосяна, В.С. Фарфеля, В.М. Гужаловского, Ф.П. Сулова и др., что, несомненно, важно. Но личность это целостная индивидуальная система, в которой невозможно отделить биологическое от социального.

Процесс адаптации в дошкольном и младшем школьном возрасте широко и подробно рассматривается в контексте подготовки к дошкольному образовательному учреждению, к началу школьного обучения и в первый год обучения (Б.Г. Ананьев, В.А. Баландин, Л.Л. Головина, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Н.Н. Заваденко, Р.И. Айзман, И.Л. Левина и др.). Интерес к изучению психологической адаптации на начальном этапе спортивной подготовки обусловлен и спецификой спортивно-тренировочной деятельности описанной ранее, отличающейся от школьного обучения, и предположением, что и процесс психологической адаптации к спортивной деятельности может иметь свои особенности. А значит, что широкое теоретическое и практическое рассмотрение особенностей адаптации к дошкольному и школьному обучению, может не всегда подходить в вопросах адаптации к специфике спортивной деятельности у детей того же возраста.

Ряд рекомендаций для адаптации детей дошкольного и младшего школьного возраста к учебным заведениям, можно встретить в спорте с корректировками под специфику данной деятельности. В данной статье предлагается разобрать данное утверждение на примере игровых средств. Многие авторы (И.В. Сегал, Н.С. Шляхова и Л.В. Абдульманова, Н.И. Дворкина и А.Л. Чувакин и др.) предлагают использоваться игры для развития двигательных способностей в рамках ДООУ и описывают положительный социальный эффект у участников игр.

И.В. Сегал, ссылаясь на А.В. Запорожец, подчеркивает, что подвижная игра это доступная для дошкольников занятие, предполагающее сознательное воспроизведение навыка движений [6]. Н.И. Дворкина и А.Л. Чувакин в проведенном ими исследовании, пришли к выводу, о том, что игровые средства это хороший способ для повышения физических способностей детей старшего дошкольного возраста [2].

Спортивные тренеры не редко включают подвижную игру в тренировочный процесс в работе со спортсменами разных возрастов. Зачастую такие игры имеют соревновательный характер. Что с одной стороны может быть адаптацией к конкурентной среде спортивного мира, но с другой стороны, может ухудшать процесс адаптации к новому коллективу и виду деятельности у ребенка со слабыми двигательными способностями.

В публикациях И.В. Сегал [6], посвященных развитию двигательных способностей дошкольников на занятиях физической культурой в ДООУ, описываются методические приемы для подбора подходящих подвижных игр и их грамотного проведения. К таким методам относится: наличие музыки, речевки или стишки, наглядный пример для выполнения движения, поощрение, поддержка инициативы детей. И дальше автор делает акцент, что важно дать почувствовать каждому ребенку себя победителем, научить более сильных детей помогать тем, кто слабее. Данный подход противоречит спортивным принципам, где важно научить ребенка как выигрывать, так и проигрывать, за счет того, что кто-то сильнее, а кто-то слабее. Но, возможно, для детей с менее развитыми двигательными способностями рекомендации И.В. Сегал могут помочь сохранить интерес к тренировкам на время привыкания к физическим нагрузкам.

Метод игры без соревновательного характера, возможно, окажется полезным не только для детей со слабо сформированными двигательными навыками, но и для спортивно одаренных детей. Они также могут испытывать трудности с социально-психологической адаптацией. Одаренные дети

порой отличаются ярко выраженными чертами характера, из-за чего их поведение не всегда вписывается в общепринятые нормы и правила. Как пишет В.А. Сальников и др. [5], одаренность это не гарантия, а возможность высоких спортивных достижений, так как способности развиваются в процессе онтогенеза под влиянием социальных воздействий. Данный вывод подчеркивает важность социально-психологической адаптации к спортивной деятельности для развития двигательных способностей детей с разным уровнем подготовки.

Если игра без яркого конкурентного подтекста доказывает свою эффективность в рамках ДООУ, можно предположить, что постепенное добавление конкуренции в подвижную игру, может быть эффективна для адаптации детей в спортивной деятельности. Данное предположение требует эмпирического подтверждения.

Длительность адаптации зависит от физического и психоэмоционального состояния ребенка. Это обуславливает необходимость создания тренировочных условий, обеспечивающих развития двигательных способностей с учетом не только физиологических особенностей юных спортсменов, но так же для их психологического комфорта.

Таким образом, можно заключить, что развитие двигательных способностей можно использовать для социально-психологической адаптации детей к спорту через подвижную игру. Адаптированность детей может стать фундаментом для достижения спортивных результатов или для формирования привычки и интереса к физической активности. А регулярная физическая активность, в свою очередь, важна для всестороннего развития ребенка, что подтверждается большим количеством исследований.

Исследовательский интерес представляет: определение психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешную адаптацию к спортивной деятельности; определение критериев социально-психологической адаптации и дезадаптации к спортивной деятельности; разработка психодиагностического инструментария для определения социально-психологической адаптации к спортивной деятельности

Библиографический список

1. Бабушкин Г.Д., В.Н. Смоленцева. Учебник для высших физкультурных учебных заведений . — Омск : СибГУФК, 2007. — 270 с.
2. Дворкина, Н. И., & Чувакин, А. Л. (2013). Формирование личностной физической культуры детей 6-7 лет в процессе развития физических способностей и мышления в условиях игровой деятельности. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, (4 (129)), 157-161.
3. Кондаков И. М. Психология-2000: Иллюстрированный справочник: Электрон. ресурс/ И. М. Кондаков; Столичн. гуманитарн. ин-т. — М., 2000. — 1 электрон. опт. диск (CD ROM). — (Мультимедийная энциклопедия знаний).
4. Мельник Е. В. Психология физической культуры и спорта в вопросах и ответах: пособие для студентов, учащихся училищ олимпийского резерва / Е. В. Мельник, Ж. К. Шемет. — Минск: БГУФК, 2008. — 100 с
5. Сальников Виктор Александрович, Хозей Сергей Павлович, & Ревенко Евгений Михайлович (2017). Одаренность в системе спортивного отбора: проблемы и перспективы. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, (4 (146)), 194-201.
6. Сегал, И. В. (2009). Развитие двигательных способностей детей 3-4 лет средствами подвижных игр. Человек. Спорт. Медицина, (7 (140)), 10-12
7. Стамбулова Н. Б. Психология спортивной карьеры: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13: защищена 26.10.09 / Н.Б. Стамбулова; Санкт-Петербургская государственная академия физической культуры им. П.Ф.Лесгафта. - Санкт-Петербург, 1999. - 417 с.
8. Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018). Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review. International journal of environmental research and public health, 15(4), 800
9. Rees D., & Sabia J. (2010). Sports participation and academic performance: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. Economics of Education Review, 29 (5): 751–759
10. Rudd, J. R., O'Callaghan, L., & Williams, J. (2019). Physical Education Pedagogies Built upon Theories of Movement Learning: How Can Environmental Constraints Be Manipulated to Improve Children's Executive Function and Self-Regulation Skills?. International journal of environmental research and public health, 16(9), 1630
11. Strong W., Malina R., Blimkie C., Daniels S., Dishman R., Gutin B, et al. (2005). Evidence Based

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОЗИТИВНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В силу динамичности социальной ситуации изменяются стратегии психолого-педагогического сопровождения развития личности подростков и юношества. В условиях конкурентной жизнедеятельности необходимо предвидеть заранее все будущие риски личностного и профессионального самоопределения, самобытности и индивидуальности обучающихся-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Рассматриваются особенности развития жизнеспособности (*resilience*) и жизнестойкости (*hardiness*) обучающихся-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Дается анализ воспитательных возможностей позитивной психотерапии в мобилизации внутренних ресурсов личности подростков и юношества.

Ключевые слова: развитие, жизнеспособность, жизнестойкость, психолого-педагогическое сопровождение, позитивная психотерапия.

Сегодня представления о ресурсах личности и факторах риска быстро устаревают. Поэтому педагогическая практика фокусируется, в основном, на профилактике рисков. Множатся рабочие программы и планы, направленные на решение задач психопрофилактики: «Анти-нарко», «Анти-суицид», «Анти-буллинг», «Анти-скулшутинг», «Анти-кибербуллинг» и многие другие. Педагогические стратегии этих программ связаны с избеганием рисков, с предупреждением неблагоприятных исходов и их вероятности. Вместе с тем, цели развития личности, ее успешности и благополучия остаются на периферии стратегий психолого-педагогического сопровождения.

Поэтому задачи развития жизнеспособности и жизнестойкости у подростков и юношества представляются особенно важными механизмами их позитивной адаптации в современном обществе. К сожалению, депривационный опыт, искажения эмоциональной сферы, нарушение идентификации, хронические, инвалидизирующие заболевания, физические и косметические дефекты накладывают на личность сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (именно такие слушатели и студенты учатся в Армавирском индустриальном техникуме для инвалидов - АИТИ), отпечаток низкой жизнестойкости. Поэтому в условиях конкурентной жизнедеятельности необходимо предвидеть заранее все будущие риски личностного и профессионального самоопределения, самобытности и индивидуальности обучающихся-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

По утверждению Генеральной прокуратуры РФ количество выпускников детских домов и интернатов страны, которым удалось встать на ноги и наладить нормальную жизнь, в 2010 году составляло 20%, а сегодня только -10%. Статистика сурова: 40% выпускников сиротских заведений становятся алкоголиками и наркоманами, 40% совершают преступления, часть ребят сами становятся жертвами криминала, а 10% кончают жизнь самоубийством и только 10% живут относительно нормально [2; с.8.] У детей-сирот на этом фоне недостаточно сформирована потребность в труде и индивидуальной профессиональной самореализации. В 2015 году в органы службы занятости за содействием в поиске рабочих мест обратились 38,2 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, из которых только 22,4 тыс. граждан (58,6%) трудоустроились [1; с.7.] К сожалению, в этот ответственный момент жизни молодые люди не имели поддержки, не рассчитывали и на моральную и материальную практическую помощь со стороны родственников и бывших приемных родителей. Значительное число психологических проблем связано с «мерцающими родителями». Анализ качества детско-родительских отношений, предпринятый в Ростове-на-Дону, говорит о грустной картине: из 186 обследованных семей, в том числе приемных, в 162 зафиксированы признаки «мерцающего» отца. Отец, проживающий с семьей, общается с дочерью или сыном эпизодически, «по поводу», по требованию учителей или супруги. Вслед за подобным контактом отход на привычную дистанцию. Это «инструментальное» общение не соотносится с понятием «близкие люди», не создает

условий для развития жизнеспособности. Психологические трудности родителей умножаются на проблемы детей и передаются «по наследству».

Исследования, проведенные отечественными психологами А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых [7; с.13] свидетельствуют о том, что «вне семьи развитие ребенка идет по иному пути и у него формируются специфические черты характера, поведения, личности». Есть основания полагать, что именно психологический фактор, условия депривации базовых потребностей детей-сирот являются причиной снижения у них жизнеспособности и жизнестойкости.

Под жизнеспособностью (resilience) понимается процесс эффективного взаимодействия с серьезными источниками стресса или травмы, адаптация к ним или преодоление их [3]. Активы и ресурсы, относящиеся к личности обучающихся, обстоятельствам их жизни и окружению, способствуют этому процессу адаптации и «отпружиниванию» трудностей. При этом в процессе развития личности опыт жизнеспособности может меняться. Близким, но не полностью тождественным понятием является жизнестойкость (hardiness) - система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, даже негативного [4]. В практике мы исходим из того, что жизнестойкость – стабильная личностная черта, а жизнеспособность – динамическая система, которая изменяется в процессе онтогенеза.

Слушатели и студенты АИТИ, имеющие в анамнезе сиротство, особенно нуждаются в доверительном общении, однако их контакты поверхностны, нервозны и поспешны — они одновременно добиваются внимания и отторгают его, переходя в депрессивные состояния и пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и уважении, такие юноши и девушки при поступлении в техникум не умеют вести себя таким образом, чтобы с ними можно было эффективно взаимодействовать, а жизнеспособность у них бывает связана со склонностью к замкнутости или защитной конфронтации. Часто они некорректно перерабатывают информацию, делают ложные выводы, пользуясь всевозможными расхожими клише, фиксированными картинками, шаблонами, и, как следствие, неэффективно управляют своим поведением.

В основе коррекционной работы с воспитанниками, имеющими «депривационный синдром» и ограниченные возможности здоровья в Армавирском индустриальном техникуме для инвалидов лежат принципы позитивной психотерапии, описанные в работах Н. Пезешкиана [5] и Х. Пезешкиана [6]. Методы позитивной психотерапии дают видение перспективы и направлены на мобилизацию внутренних ресурсов человека для принятия позитивных решений в любых, даже самых сложных жизненных ситуациях. Позитивная психотерапия реализует важные задачи коррекции нравственно-ценностной шкалы, расширения диапазона приемлемости разнообразных форм адаптивного поведения и санации здоровья, не только соматического, но и психологического, и социального. Слово «позитив» иногда понимается неправильно. Оно происходит от латинского positium, что означает действительное, данное, имеющееся. Смотреть позитивно не значит смотреть через «розовые очки» и не замечать конфликты. Н. Пезешкиан отмечал, что здоров не тот, у кого нет проблем, а тот, кто знает как справляться с возникающими проблемами. Поэтому коррекционную работу с обучающимися-сиротами мы начинаем с опоры на позитивный опыт и только потом переходим к анализу проблем воспитанника и его трудностей.

Психологическая поддержка сирот состоит в развитии жизнеспособности, актуализации «активов», «ресурсов», «сильных сторон», «защитных» или «компенсаторных факторов», формировании у них положительного настроения на общение, на приобретение социальных навыков. Цели коррекции направлены на снятие у обучающихся-сирот и детей, лишенных родительского попечения, депрессивной позиции, негативизма, отчуждения; работа предполагает опору на приобщение обучающихся к профессии, на позитивный социальный опыт.

Наши исследования показывают, что обучающиеся - сироты, имеющие депривационный опыт, разговаривают с собой в очень резких тонах, осуждая себя за каждую оплошность, ожидая самого худшего и чувствуя, что они заслуживают всех тех несчастий, которые обрушиваются на них, поскольку они все равно никчемны. Такие обучающиеся считают себя неудачниками; терапия имеет целью дать им возможность почувствовать себя победителями. Вначале мы выбираем некоторые из проблем воспитанника: эмоциональных, мотивационных, когнитивных, поведенческих. Учащиеся понимают, что включение в повседневную деятельность улучшит их самочувствие. Далее идет разработка программы ежедневной активности, мотивирующей воспитанника выполнять задания нарастающей трудности. Юноши и девушки самостоятельно отслеживают мысли, чувства и поведение, имевшие место до, во время и после проблемных ситуаций. На индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях исследуется и обсуждается прошлый опыт обучаю-

щихся. При этом, мы демонстрируем существование таких способов интерпретации событий, которые позитивно отражаются на самооценке воспитанников. В ходе консультаций нами практикуются когнитивные репетиции; они состоят в том, что воспитанник представляет себе, и даже воссоздает в ролевой игре с психологом, последовательность событий, имеющих отношение к области проблем. Выявленные при этом препятствия и конфликты подвергаются обсуждению; при их проработке используются методики когнитивной переоценки с опорой на высокий уровень «Я-включенности» воспитанника [6].

Таким образом, основой позитивной психотерапии на наших занятиях с обучающимися является освоение альтернативного, более реалистичного способа восприятия окружающей среды, и только потом коррекция ошибочных умозаключений, что позволяет воспитанникам изменить отношение к проблемным реакциям и исправить поведенческие ошибки. Прогресс в психопрофилактике депривационного опыта обучающихся проявляется в том, что изменяется их взгляд на себя и свои проблемы. Отказавшись от представления о себе как о беспомощной жертве обстоятельств, воспитанник получает возможность увидеть в себе человека, который способен исправить собственные ошибочные идеи. Обучающиеся понимают, что признав и исправив ошибки мышления, возможно жить на более высоком уровне самореализации. Поэтому позитивная психотерапия работает эффективно только тогда, когда обучающийся способен отыскивать новые формы поведения, строить планы на будущее, закреплять позитивные результаты. Опыт индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися АИТИ позволяет нашим воспитанникам без опасений выражать свои мысли и изменять их, формировать самоэффективность и устанавливать соответствующие границы в рамках терапевтических взаимоотношений. Для занятий с использованием технологий позитивной психотерапии характерно глубокое уважение к воспитанникам, вера в их возможность быть полноценными и равноправными партнерами во взаимодействии с людьми. Ключевыми моментами в опыте переживания жизнеспособности у наших воспитанников являются: а) вовлеченность, Я-включенность (наличие целей, личная ответственность), контроль (уверенность в себе, в своих способностях к адаптации), принятие риска («чувство перспектив»), толерантность к неопределенности).

При этом, отличительной чертой и важным преимуществом таких психологически ориентированных занятий является развитие навыков саморегуляции, т.е. обучение воспитанников целому ряду приемов, позволяющих им самостоятельно справляться с вновь возникающими негативными переживаниями и жизненными проблемами. Используемые в позитивной психотерапии притчи, истории, метафоры очень тонко и эффективно расширяют смысловой горизонт воспитанников и облегчают коррекцию ценностных приоритетов, вооружают сирот инструментом само- и взаимопомощи.

В целом позитивная психотерапия в работе с сиротами и детьми, лишенными родительского попечения, позволяет: создать условия для приобретения позитивного социального опыта и уверенности в своей способности справляться с трудностями, для осознания обучающимися своей уникальности, значимости своих особенностей; оказать поддержку обучающимся в самодвижении, в самоизменениях эмоциональной и когнитивной сфер, в сфере мотивации; помочь вписаться в жизнь со своим опытом, дефектами, не боясь своей беспомощности, при возможности устранить, смягчить физические дефекты; научить думать, осознавать свои чувства, расширить область чувств; дать возможность говорить о том, что думаешь, что знаешь, что чувствуешь, что видишь, слышишь; нормализовать психическое состояние и улучшить когнитивный (познавательный) уровень для успешного "вхождения в профессию"; получать удовольствие от общения с людьми.

Система работы по развитию жизнеспособности и жизнестойкости с применением современных образовательных психолого-педагогических технологий и, в частности, позитивной психотерапии, создает условия для возникновения социальной компетентности: способности к эффективной адаптации, адекватной мотивации к адаптации, которая дает возможность конструктивно использовать внутренние и внешние ресурсы. Переживания собственной компетентности в настоящем у юношей и девушек, подкрепляют мотивацию и уверенность в будущих успехах, вызывают позитивные изменения в отношении к себе и окружающим, мобилизацию внутренних ресурсов, что в совокупности предоставляет возможность нашим воспитанникам успешно социально адаптироваться и освоить необходимую профессию.

Библиографический список

1. Горева О.М., Осипова Л.Б., Сербина Е.А. Проблема социального сиротства в современной России // Современные проблемы науки и образования. 2015. -№1. – Часть 1.

2. Красницкая Г.С. Вы решили усыновить ребенка.- СПб., 2011.
3. Мадди С., Хошаба-Мадди Д. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг. Видеоматериалы института экзистенциальной психологии и жизнестворчества. М., 2002.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М., 2006.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия.- М., 2006.
6. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии. – Архангельск, 1993.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства.- СПб., 2007.

УДК 37.012

Гущина Т.Н.

МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЁННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен опыт мониторингового исследования социальной одарённости обучающихся в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования Ярославский городской Дворец пионеров. Автором предложены, программа мониторингового исследования, критериальная база оценивания социальной одарённости обучающихся, алгоритм изучения результатов развития социальной одарённости учащихся основные диагностические средства. На основе результатов проведённого мониторингового исследования сделаны выводы о том, что учащиеся, включенные в специальную деятельность по развитию их социальной одарённости, эффективнее общаются и лучше владеют своим состоянием, чем их сверстники, отличаются высоким уровнем самоуважения.

Ключевые слова: социальная одарённость, обучающиеся, мониторинговое исследование, дополнительное образование, критериальная база.

Необходимость развития социальной одарённости детей в организации дополнительного образования в значительной степени определяется социокультурными преобразованиями в обществе, возрастанием в нём роли личности, актуальностью приобретения обучающимися опыта формирования качеств лидера. Социальная одарённость способствует и успешности личности в целом. В этой связи необходимо понимать не только закономерности, сущность, содержание, тенденции развития социальной одарённости детей в образовательной организации дополнительного образования, но и исследовать эффективные средства оценивания данного вида одарённости.

Изучение социальной одарённости детей является одним из актуальных направлений развития системы дополнительного образования, ориентированной на создание оптимальных условий для проявления каждым обучающимся социальной компетентности, социальной ответственности, социальной активности, социального интеллекта и социального творчества.

Сложность феномена социальной одарённости, которая заключается в конструктивном решении проблемных ситуаций, с которыми человек сталкивается в социуме, определяет и трудности в её исследовании и оценивании. Впервые с позиции развития лидерских качеств обучающихся эту проблему исследовал Л. И. Уманский [4]. Проблемами мониторинга развития социальной одарённости обучающихся и вопросами социально-педагогического сопровождения социально-одарённых детей занимаются представители ярославской научной школы Т.Н. Гущина [1], М. И. Рожков [3]. Так, на федеральной инновационной площадке Российской академии образования на базе Ярославского городского Дворца пионеров под научным руководством автора данной статьи в период с 2013 по 2017 годы было проведено исследование развития социальной одарённости обучающихся.

В ходе теоретического анализа понятийного поля социальной одарённости человека нами были выделены существенные составляющие данного явления: *социальная компетентность* как интегративная способность эффективно действовать в социуме с учётом позиций других людей; *социальная активность* – качество личности и мера участия в социальных процессах, личная ответственность за происходящее вокруг; *социальный интеллект* – способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других; *социальная ответственность* как соответствие поведения личности нормам социального взаимодействия; *креативность*, которая входит в структуру одарённости в качестве независимого фактора как гибкость человека в ситуациях социального

взаимодействия и способность к творческому решению возникающих нестандартных задач общения; *мотивация* как потребность и желание вступать в социальные контакты.

Предназначение социальной одарённости состоит в её развивающем влиянии, поэтому только происходящие изменения в личности свидетельствуют о результативности данного процесса. В этой связи диагностика личностных изменений в течение ряда лет с неизменными критериями и диагностическими средствами должна служить основанием для выводов и разработки рекомендаций по развитию социальной одарённости обучающихся.

В процессе исследования результатов социальной одарённости учащихся нами использовались такие диагностические средства, как междисциплинарный анализ проблемы, сравнительно-сопоставительный анализ исследования, систематизация опытно-экспериментальных данных, моделирование, конкретизация и обобщение. Применялись и практические методы: наблюдение, опросные методы, метод экспертной оценки, изучение результатов и продуктов деятельности субъектов взаимодействия, тестирование, методы экспериментальной работы и математической статистики.

Алгоритм изучения результатов развития социальной одарённости учащихся включал определение цели и задач исследования; разработку параметров, критериев и показателей оценивания эффективности развития социальной одарённости обучающихся; подбор диагностических средств; подготовку инструментария оценивания, проведение самого исследования; обработку, анализ, интерпретацию, оценку и обсуждение полученных результатов.

Одна из задач исследования развития социальной одарённости учащихся состояла в выявлении способности самой организации влиять на личностное развитие детей. Перспективными задачами изучения данной проблемы могут быть выявление уровня развития социальной одарённости выпускников образовательной организации; определение степени влияния отдельных педагогических средств на развитие социальной одарённости учащихся; получение информации о качестве работы педагогов; определение удовлетворенности обучающихся, их родителей и педагогов результатами развития социальной одарённости детей.

Для отслеживания результатов развития социальной одарённости обучающихся Ярославского городского Дворца пионеров была разработана программа психолого-педагогического мониторингового исследования. На этапе разработки критериальной базы исследования подбирались конкретные критерии и показатели развития социальной одарённости. Мониторинг включал в себя отслеживание в динамике ряда показателей социальной одарённости, в том числе самооценки, критичности в оценивании себя, успешности в общении, навыков общения, способности к рефлексии, ценностей, социальной активности и других. По динамике показателей делались выводы о результативности реализации целей и задач мониторинга.

В процессе исследования были определены в соответствии с задачами основные этапы и содержание оценивания эффективности развития социальной одарённости обучающихся (таблица 1).

Таблица 1

Этапы оценивания результативности развития социальной одарённости детей во Дворце пионеров

Название этапа	Содержание деятельности
<i>Подготовительный</i>	Анализ проблемы, выявление компонентов социальной одарённости Формулировка проблемы исследования Построение модели оценивания Целеполагание Определение объекта и предмета оценивания Формулировка рабочих гипотез Подбор диагностических средств
<i>Аналитико-диагностический</i>	Пилотное исследование Сбор информации по подобранным диагностикам Анализ, обработка, оценивание полученной информации
<i>Диагностико-прогностический</i>	Диагностика и прогноз развития социальной одарённости учащихся
<i>Организационно-корректирующий</i>	Организация и корректирование процесса оценивания результативности педагогической деятельности по развитию социальной одарённости учащихся
<i>Итоговый</i>	Анализ, оценивание, статистическая обработка данных Сравнение результатов и критериев оценивания Выводы о результатах оценивания

Определены объекты исследования и дана их характеристика (таблица 2).

Таблица 2

Объекты исследования и их характеристика

Объекты изучения	Характеристики объектов изучения	Кто контролирует их состояние	Диагностические средства	Периодичность изучения
Социальная одарённость учащегося	<i>Социальный интеллект</i> (по когнитивному критерию)	Психологи	Тест Гилфорда	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Знания о способах организации коммуникаций</i> (по когнитивному критерию)	Психологи, педагоги	Деловая игра, опросник, наблюдение в ситуациях взаимодействия	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Знания о себе как участнике общения</i> (по когнитивному критерию)	Психологи	Тест самооценки, рефлексии и т.д.	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Готовность к социальному творчеству</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Методика «Акт добровольцев», анализ участия в социальных творческих проектах	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Потребность в коммуникациях</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Наблюдение, методика Айзенка	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Склонность к организаторской деятельности и к лидерству</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Деловая игра, КТД, методики Рожкова «Лидер», «Способны ли Вы быть организатором»	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Высокая требовательность к целям и результатам социальной деятельности</i> (по мотивационному критерию)	Педагоги	Анализ продуктов социальной деятельности, наблюдение	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Нравственно-ценностное отношение к людям</i> (по мотивационному критерию)	Психологи	Методика М. Рокича	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Социальная активность</i> (по практико-деятельностному критерию)	Педагоги	Портфолио	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)
	<i>Успешность в межличностных отношениях</i> (по практико-деятельностному критерию)	Психологи, педагоги	Деловая игра, наблюдение, экспертная оценка	Два раза в учебном году (входящая, итоговая)

Психологические методики для оценивания характеристик социальной одарённости отвечают требованиям апробированности, надёжности, валидности применения, а также требованиям системного использования их в психологической практике. Основное внимание в процессе исследования рассматриваемой проблемы направляется на особенности развития социальной одарённости каждого конкретного обучающегося.

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что учащиеся, включенные в деятельность по развитию их социальной одарённости, более оригинальны и нестандартны в своих решениях и идеях, конструктивнее общаются, лучше владеют своим состоянием, обладают более высоким уровнем самоуважения, испытывают в общении меньше напряжения и тревоги, чем их сверстники, не участвующие в специально организованной инновационной деятельности по развитию социальной одарённости. Данные различия подтверждены математической статистикой; уровень достоверности различий в контрольной и экспериментальной группах $p < 0,001$. Все данные исследования были подвержены факторному анализу для определения структуры взаимосвязей между показателями социальной одарённости. Были выделены три ведущих фактора в совокупности переменных. В первый фактор вошли состояние личностного кризиса, контактность, успешность в общении, адаптивность, коммуникативная совместимость и с отрицательным значением вошли личностные качества, затрудняющие контакт. Второй фактор составили самооценка и общий уровень способности личности к

рефлексии. Третий фактор представили оригинальность мышления, беглость творческого мышления, критичность в самооценке и качества, способствующие эффективному контакту.

В ходе исследования были обнаружены параллели с представлением о структуре одарённости в Рабочей концепции одарённости [2]: сочетание в структуре одарённости мотивационного и инструментального факторов (навыков общения, личностных оснований и особенностей мышления).

Наиболее влияют на развитие социальной одарённости обучающихся навыки общения, контактность и адаптивность, гибкость и критичность мышления, способность анализировать и адекватно оценивать ситуации социального взаимодействия. Выявленные факторы позволяют определить перспективные направления развивающей работы специалистов.

Подбор методик исследования результатов социальной одарённости учащихся необходимо производить в соответствии с избранными критериями и показателями. Диагностика процесса развития социальной одарённости обучающихся в педагогической науке разработана не достаточно. Однако нами в опытно-экспериментальной работе накоплено значительное количество диагностических методик, которые можно использовать в исследовательской и практической деятельности педагогов. При исследовании эффективности процесса развития социальной одарённости обучающихся целесообразно использовать тест Гилфорда, опросник, наблюдение в ситуациях взаимодействия и игре, тест самооценки, методику «Рефлексия» В. В. Пономарёвой, портфолио.

Рабочая группа после проведения мониторингового исследования обрабатывала его результаты, заносила их в таблицы, диаграммы, графики. Обсуждение результатов можно провести на педагогическом совете. Об основных результатах исследования развития социальной одарённости учащихся следует проинформировать обучающихся и их родителей.

При анализе результатов исследования следует обратить особое внимание на направления и тенденции изменений показателей в течение нескольких лет. Важно получить целостное представление о состоянии работы по развитию социальной одарённости обучающихся, чтобы объективно оценить ее эффективность и определить пути и средства дальнейшего совершенствования педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Гущина Т.Н. Как оценить по достоинству социальную одарённость ребёнка? Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ч.2. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 266–276.
2. Рабочая концепция одарённости // отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М., 2003. – 95 с.
3. Рожков М.И. Развитие социальной одарённости детей // Развитие социальной одарённости детей и молодежи: материалы международной научно-практической конференции, г. Ярославль 26–27 октября 2011 г. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 7–10.
4. Уманский Л.И. Личность, организаторская деятельность, коллектив. Кострома, 2001. – 160 с.

159.9

Журавлев А.Л.
Китова Д.А.

ПОТРЕБНОСТИ В ЗНАНИЯХ ПО ПСИХОЛОГИИ В СТРУКТУРЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Тенденции развития современной психологии не всегда удается предугадать и прогнозистические оценки такого развития будут порождать разнообразные научные дискурсы. Среди значимых направлений психологии следует выделить необходимость обращения к макропсихологическому анализу интернет-пространства (новой социальной реальности). Вместе с тем, не стремясь дать строго проработанные определения, считаем возможным отметить перспективы исследования способностей человека как «экзистенциальной единицы», проявляющихся в рамках его повседневной жизнедеятельности. Такого рода изыскания можно ограничить и рамками более конкретных психологических ситуаций.

Ключевые слова: потребности, способности, интернет-пространство, знания по психологии, поисковые запросы, социальные сети, Data Mining, жизнедеятельность, жизнеспособность, жизнестойкость.

Информационные технологии все интенсивнее становятся составной частью управленческих, организационных, производственных и социальных процессов, неуклонно вносят новые векторы в *траекторию общественного развития*, - изменяется ход социальных событий, их интенсивность, содержание, характер и структура [8, 20]. Происходящие трансформации накладывают свой отпечаток и на процессы формирования личности, а в условиях усиления глобальных информационно-коммуникативных процессов расширяют границы ее рефлексивной самоидентичности [19]. Такого рода перемены затрагивают политическое, экономическое и социальное самосознание личности, ведут к трансформации системы индивидуальных, групповых и общественных потребностей [10, 15, 21 и др.]. Подобные изменения оказывают непосредственное воздействие на динамику идеологических (мировоззренческих) позиций личности и требуют пристального внимания специалистов гуманитарных наук, в том числе и психологов.

С теоретико-методологических позиций, потребности личности выступают предпосылкой его социальной активности, определяют направленность и энергетическую насыщенность его поступков, лежат в основе целенаправленной деятельности. Среди многообразия потребностей личности особое место занимают высшие потребности, связанные с желанием «выразить себя, актуализировать, проявить и развить свои способности» [3, с. 438]. В этом ряду представляет интерес серия исследований сотрудников Института психологии РАН, направленная на поиск системы потребностей личности в знаниях по психологии. Наличие таких научных представлений может оказать неоценимую помощь в организации психолого-педагогического взаимодействия на всех уровнях образовательного процесса, стать основанием в реализации научно-просветительской деятельности среди населения. В русле нашего анализа важно, что такого рода информация востребована в рамках изучения важных теоретических проблем психологии, которые затрагивают такие ее магистральные отрасли как психологию личности, психологию развития, социальную психологию и психологию трудовой деятельности. В частности, результаты исследования непременно будут вызывать вопросы, связанные с *системой способностей* пригодной для удовлетворения потребностей личности в знаниях по психологии, формах их получения, возможностях их практического использования в повседневной жизнедеятельности.

Представленные в работе результаты получены в ходе исследования интернет-пространства, хотя в этом направлении проведен и ряд традиционных исследований [14]. Обращение к исследованиям интернет-пространства имеет ряд особенностей. Во-первых, благодаря современным информационным технологиям «в целом количество сопоставимой о вещественной информации в носителях цифровой памяти в ходе исторического развития обществ - возрастает» [23, с. 47], соответственно, расширяется и источниковая база психологических исследований. Во-вторых, до сих пор не известно, как влияет на пользователей изобилие информации в сети. В частности, возникает вопрос, как известная *противоречивость* представленной в интернете информации влияет на пользователя: «либо стимулирует интеллектуальную активность», либо «оглушает» парадоксами, либо «закрепляет существующие штампы» [7, с. 73].¹ В-третьих, изучение «цифровых следов» в интернете позволяет получить научные результаты макропсихологического значения, «релевантные обществу в целом» [17].

Потребности российских интернет-пользователей в знаниях по психологии (на примере поисковых запросов в Яндексe). Объектом исследования выступили поисковые запросы пользователей Яндексa на территории Российской Федерации, в структуре которых присутствовало слово «психология» [подробнее см. 13]. Анализ пользовательских запросов учтен лишь за один месяц, в целом обработано два миллиона двести шестьдесят тысяч пятьсот девяносто запросов (2 260 590) со всех регионов России. Получены следующие результаты.

1. Высокий интерес к знаниям по психологии продемонстрировали представители трех Федеральных округов России, что составляет 60% от общего количества пользователей Яндексa, низкий уровень продемонстрирован в четырех округах, - это составляет 30% от общего количества респондентов и средний (нейтральный) уровень интереса к знаниям по психологии обнаружен у 10% пользователей.

2. Уровень интереса к психологии *неравномерен* и колеблется в зависимости от региона. Наиболее высокий интерес к знаниям по психологии проявляют в таких федеральных округах как Дальневосточный (115%), Сибирский (112%), Южный (108%) и Приволжский (103%). Средний уровень интереса проявляют пользователи Уральского федерального округа (100%). Пониженный интерес к

знаниям по психологии демонстрируют пользователи Северо-Кавказского (98%), Центрального (96%) и Северо-Западного (96%) федеральных округов. Меньше всех знания по психологии привлекательны для жителей Республики Крым (91%). В целом по России уровень интереса к знаниям по психологии можно определить как «умеренно высокий», что составляет 101%².

3. Уровень интереса к *различным отраслям* психологии также неравномерен. Максимальный уровень интереса вызывает у пользователей *учебная литература* по психологии (341 000 запросов в месяц). Среди отраслей психологии более остальных востребованы *социальная психология* (261 000 запросов), *гендерная психология* (251 000), психология *досуга* (229 000) и психология *личности* (221 000). Минимальный уровень интереса пользователи проявляют к *клинической психологии* (37 000 запросов).

По-разному распределен интерес к таким направлениям как психологические исследования, общая, возрастная, практическая, педагогическая психология, психология развития и методы психологии [подробнее см. 4].

4. Наиболее востребованной *формой* получения знаний по психологии среди пользователей Яндекса является, судя по количеству запросов, повышение квалификации (706 000 запросов в месяц). Со значительным снижением объема запросов пользователей интересует психологическое тестирование (306 000), профессиональная переподготовка (214 000), психологическая помощь (182 000), психологические консультации (176 000), поиск специалиста-психолога (136 000), обучающие курсы по психологии (134 000), тренинги (123 000), психологическая коррекция (114 000), психологическое обучение (97 000).

5. *Личностные* потребности респондентов в знаниях по психологии (структурно и содержательно) сконцентрированы в рамках таких направлений как самосознание, общение, психология влияния и социального взаимодействия, психология семьи, практическая психология, психология профессиональной карьеры и управления персоналом. Полученные данные свидетельствуют о ярко выраженном *прикладном характере* потребностей пользователей в знаниях по психологии.

Автоматизированный анализ текстовых сообщений в социальных сетях (уровень *междисциплинарных исследований*). Еще одно исследование потребностей личности в знаниях по психологии, в рамках обширных интернет-исследований, проведено посредством автоматизированного анализа сообщений пользователей *социальных сетей*. Научный поиск был направлен на выявление и анализ сообщений пользователей, связанных с психологическими фактами, событиями, рассуждениями о психологии как о науке и ее возможностях в процессе жизнедеятельности человека и общества. Машинный анализ текстов был произведен посредством применения алгоритмических методов. *Целью* исследования стало выявление ситуаций, обуславливающих обращение пользователей социальной сети Twitter к концепту «психология». Иными словами, нами был исследован контекст пользовательских сообщений, в которых присутствовало слово «психология»: всего обработано тысяча семьдесят семь твитов - 1077 [подробнее см. 4].

Как оказалось, обращение к феномену «психология» у пользователей Twitter происходит при ситуативном анализе условий повседневной жизнедеятельности (33%); оценке целесообразности обращения к психологии, как к прикладной науке (17,9%); изложении собственных оценочных представлений и суждений о ее научных возможностях и ограничениях в условиях повседневной жизнедеятельности (14,6%); обсуждении своего отношения к другим людям (отношение к другим (дальнему кругу взаимодействия) – 8,1% или отношение к другому (близким людям) – 8,0%); анализе отношения к самому себе, оценке своих возможностей и особенностей поведения (7,6%); поиске информации (знаний) по психологии у собеседников (4,8%); пересказе и обсуждении различных житейских ситуаций, услышанных от других людей (3,9%); философском анализе бытия (1,7%), отражающем представления респондентов о принципах организации жизнедеятельности человека и общества.

Автоматизированный анализ эмоционального фона высказываний о психологии в социальных сетях. Это исследование также носило междисциплинарный характер, при его проведении использован потенциал нейронных сетей, т.к. они представляют возможности для прямого (без участия человека) анализа эмоционального фона сообщений в больших текстовых массивах. Преимущество методов машинного обучения заключается в том, что их генерализация (способность к обобщению) существенно лучше, чем у алгоритмических методов, а объем анализируемой информации практически не ограничен.

Эмоциональный фон пользовательских сообщений в излагаемом исследовании оценивался тремя категориями (модальностями) эмоций - *нейтральными, положительными и отрицательными*. Оценка тональности сообщений производилась с помощью *нейросетевой модели Dostoevsky* (присутствует авторская модернизация модели), точность оценки эмоционального фона алгоритмом пред-

ставлена в печати [16]. В качестве результата автоматизированного анализа для каждой искомой сущности (слов и синтаксических конструкций) были использованы следующие значения: число упоминаний; число положительных упоминаний; число отрицательных упоминаний; общая средняя эмоциональная интенсивность.

Результаты автоматизированного анализа контента сообщений пользователей социальной сети Twitter показали *наличие* различного фона (эмоциональной модальности) в психологических оценках жизненных ситуаций.³ Оказалось, что непосредственные переживания негативных и позитивных эмоций обуславливают несходные между собой раздражители. Так, единую ранговую позицию занимают во всех фоновых группах лишь те сообщения (твиты), которые отражают анализ *жизненных ситуаций*. Остальные сообщения по характеру эмоциональных оценок демонстрируют нетождественные ранговые показатели, т.е. люди переживают и радуются по самым разнообразным основаниям: вывести единые детерминанты эмоциональных состояний пользователей, присущих большинству (или каким-то конкретным группам пользователей) не удалось. Например, нельзя утверждать, что пользователи огорчаются большей частью в связи с житейскими (бытовыми) ситуациями, но в принципе удовлетворены общей социально-экономической ситуацией в стране (или наоборот). Возможно, в более поздних исследованиях некоторые закономерности будут выявлены.

Ожидаемые направления исследований: автоматизированный метаанализ больших массивов данных с использованием технологий Data Mining. Следующим этапом, в рамках продолжающихся интернет-исследований, мы планируем обратиться к *автоматизированному контент-анализу* массива текстов, представленных в *профессиональной психологической среде* (анализ различного рода сообщений профессиональных психологов в интернете, анализ психологической литературы в базе РИНЦ и т.д.). Обращение к «цифровым следам» профессиональных психологов позволит выявить место «житейской психологии» в контексте обсуждаемых научных проблем. Психологические тексты (смыслы, слова и устойчивые синтаксические конструкции) будут анализироваться по следующим позициям:

- по характеру высказываний: когнитивные, аффективные и поведенческие;
- по эмоциональному фону высказываний: негативные, нейтральные, позитивные, с одновременной оценкой уровня их выраженности по семибалльной шкале;
- по уровням анализируемых проблем жизнедеятельности: личность, семья, профессиональное сообщество (коллективы), общество, государство, мировое сообщество;
- по временному континууму высказываний: прошлое, настоящее, будущее;
- по психологическим особенностям, представленным в статистике слов и устойчивых синтаксических конструкциях.

Выводы. В рамках относительно высокого интереса пользователей интернет к знаниям по психологии на всей территории России, возникают три сопряженных между собой вопроса.

Первый вопрос связан с тем, что современный человек оказался вовлеченным в глобальные социальные действия (в частности, посредством информационно-коммуникационных систем интернета) и вынужден вырабатывать *стратегию жизни* в принципиально новых условиях [18]. Включение человека в систему *виртуальных* социально-психологических отношений вызывает много вопросов, ответы на которые нельзя назвать очевидными. Приведем несколько ситуаций, раскрывающих эти позиции:

- на *макропсихологическом* уровне возможные вопросы: как будет протекать взаимодействие различных *национальных культур*; какого рода трансформации общественного *сознания* следует ожидать; как будет развиваться *институционализация глобальных норм*, примером которых может служить «транснационализация холокоста» [5, с. 28]; можно ли будет говорить о чувстве *глобальной ответственности* в мировом сообществе, в котором «других» фактически не существует и т.д.?

- на *мезопсихологическом* уровне не очевидно то, как сохраняют себя⁴ при переходе в *виртуальную социальную среду* ранее выявленные закономерности социального поведения, такие как социальная фасилитация, социальная ингибция, социальное давление, конформность, эмоциональное заражение, групповая поляризация и т.д.

- на *личностном* уровне можно вернуться к уже прозвучавшему вопросу: каковы горизонты рефлексивной самоидентификации личности в условиях развития глобальных процессов?

Второй вопрос связан с более общей убежденностью, что анализ потребностей в знаниях по психологии неизменно должен привлекать внимание психологического сообщества, которое несет ответственность, как за психологический комфорт и самочувствие человека, так и за общий уровень психологической культуры общества. В задачи профессионального сообщества должна входить обязанность по формированию и развитию психологических потребностей человека. Решение этой зада-

чи вполне возможно в рамках представленных выше технологий, посредством разработки систем мониторинга психологического (личностного, профессионального и общественного) самочувствия россиян. Такие системы в мировой практике уже успешно реализованы [11] и автоматизированы (Индикатор настроения рынка и Форекс-Клуб, Hurma System и др.).

Третий, наиболее частный вопрос, в рамках заявленной проблемы, еще более сложен (даже в рамках его операционального определения). Следует ли придерживаться принципа, что актуализация некой потребности предполагает порождение и соответствующих способностей для ее реализации? Так, решение арифметических задач, предполагает наличие математических способностей, измеряемых качеством и скоростью решения этих задач. Такой же подход позволяет говорить и о многообразии специальных способностей, - музыкальных, лингвистических, технических и т.д. Можно ли, в этом ряду, говорить о выделении системы психологических способностей личности, их биологических, социальных (общих и специальных) основаниях, особенностях проявления, уровнях развития? Можно ли, опираясь на наличие в современной психологической литературе таких категориальных понятий как жизнеспособность, жизнестойкость, индивидуальный субъект, способность понимания мира людей, счастье как психологическая категория [22], говорить об истоках нового научного направления?

Заявленную проблему можно было бы рассматривать максимально широко и говорить о «таланте жить» [1] или «науке жить» [2]. Можно было бы рассмотреть ее в более конкретном контексте, как об этом говорят, например, представители теории эмоционального интеллекта⁵ [6]. Нам представляется, что в рамках предложенных позиций основания для таких размышлений имеются: структура потребностей человека, как и структура его способностей, богаче, чем она представлена в рамках современной психологии.

Заключение. Тенденции развития современной психологии и ее востребованности не всегда удастся предугадать [9, 12, 19] и прогностические оценки ее развития неизменно будут порождать научные *дискурсы* по самым разнообразным основаниям. Среди целесообразных направлений такого развития важно обратить внимание на макропсихологический анализ интернет-пространства, как новой социальной реальности глобального значения. В русле психологических исследований перспективным направлением может стать анализ способностей человека как «экзистенциальной единицы», проявляющихся в рамках его повседневной жизнедеятельности. Не стремясь дать этому научному направлению строгие определения, считаем возможным отметить, что операционализацию индивидуально-психологических способностей личности можно проводить в рамках соотношения его жизненных *потребностей* и *способностей* к достижению желаемого качества жизни. Однако можно ограничиться и рамками более узких психологических ситуаций.

¹ Исследование потребностей в знаниях по психологии и их сопоставление с результатами аналогичных исследований, проведенных в традиционных условиях, позволит нам в дальнейшем выявить (частично, конечно), как на самом деле работают эти механизмы.

² Популярность слова/словосочетания, равная 100%, означает, что данное слово в данном регионе ничем не выделено. Если популярность более 100%, это означает, что в данном регионе существует повышенный интерес к этому слову, если меньше 100% - пониженный (индекс популярности рассчитывается поисковой системой Яндекс автоматически)

³ Структура анализируемых ситуаций представлена в подпункте «Автоматизированный анализ текстовых сообщений в социальных сетях»

⁴ Или же изменятся, или и вовсе исчезнут

⁵ Эмоциональный интеллект рассматривается как сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Социально-философская и психологическая проблема субъекта // Мир психологии. 2013. № 2. С. 262–275.
2. Адлер А. Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997.
3. Анцыферова Л.И. Личность и деятельность // Проблема личности: Материалы симпозиума. М. 1970. С. 434–442.
4. Апреликова Н.Р., Китова Д.А. Отношение пользователей социальных сетей к знаниям по психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 3. № 2(10). С. 99–128.

5. Бек У. Космополитическое общество и его враги // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. № 3. С. 25–53.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008.
7. Емельянова Т.П. Коллективная память о событиях отечественной истории: монография. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
8. Журавлев А.Л., Китова Д.А. Социально-психологические детерминанты развития глобальной информационной сети // Наука. Культура. Общество. 2017. № 3-4. С. 10–21.
9. Журавлев А.Л., Мироненко И.А., Юревич А.В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 57–70.
10. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Китова Д.А., Нестик Т.А., Юревич А.В. Массовое сознание и поведение: тенденции социально-психологических исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017.
11. Задорин И.В., Мойсов В.В., Глод Е.В. Мониторинг общественных настроений: первая волна // Евразийская Экономическая Интеграция. 2012. №3 (16). С. 007-018.
12. Китова Д.А. Отечественная психология в условиях развития глобальных процессов // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 2. С. 128–131.
13. Китова Д.А., Апреликова Н.Р. Потребности российских интернет-пользователей в знаниях о психологии (на примере поисковых запросов в Яндексе) // Методология, теория, история психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 500–510.
14. Китова Д.А., Апреликова Н.Р. Структура потребностей студенческой молодежи в знаниях по психологии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 4. № 2(14). С. 110–133.
15. Китова Д.А., Журавлев А.Л. Глобальные процессы как объект социально-психологического исследования // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2017. № 4 (85). С. 4–9.
16. Китова Д.А., Китов М. А., Булгучева Р. М. Автоматизированный анализ звуковых событий как фактор обеспечения психологической безопасности Интернет-пространства // XXII Объединенная научная конференция «Интернет и современное общество» (в печати).
17. Макропсихология современного российского общества: Коллективная монография / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
18. Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
19. Нестик Т.А., Журавлев А.Л., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 177–192.
20. Проблемы социальных конфликтов в современной психологии: сущность, детерминанты, регулирование. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
21. Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Д.А. Китова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
22. Разработка понятий современной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018.
23. Ребане Я.К. Информация и социальная память: к проблеме социальной детерминации познания // Вопросы психологии. 1982. № 8. С. 44–55.

УДК 159.9

Зарубина Ю.Н.

СОЦИАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена социальная креативность как разновидность одаренности личности. Конкретизированы понятия «способности» «одаренность», «талант». Определены креативность и социальная креативность, структура социальной креативности. Показана роль социальной креативности в формировании профессионально важных качеств личности.

Ключевые слова: социальная креативность, креативность, одаренность, способности, талант, профессионально важные качества.

Специфика изменений, происходящих в социально-экономической сфере, обуславливает по-

вышенный интерес к изучению феномена одаренности и способностей личности. Постоянное внедрение технологических и социальных инноваций, развитие цифровых технологий приводят к тому, что ключевым фактором производства и экономического роста становится интеллектуальная инновационная деятельность, которая требует от субъекта не столько конкретных знаний, сколько совершенно новых навыков и умений, таких как критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, способность к многоуровневому решению проблем.

Вопросы происхождения и развития одаренности и повышенных способностей в той или иной сфере интеллектуально-практической деятельности по-прежнему являются дискуссионными в современной науке. Кроме того, отсутствует четкая градация таких понятий, как одаренность, талант, гениальность. В философии, культурологии, педагогике, а позднее и в психологии, развернулась острая дискуссия по поводу сущности этих понятий, их происхождения и факторов, определяющих развитие способностей, одаренности, таланта и гениальности.

Многие авторы считают талант и одаренность синонимами. Однако конкретизация понятий позволяет выделить существенные различия между ними.

Проанализировав подходы В.Н. Дружининой, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и др., В.П. Ильин определяет способности как яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции [2, с. 127]. О.Г. Ридецкая под способностями понимает устойчивые свойства людей, которые определяют успехи, достигнутые ими в определенных видах деятельности [5, с. 85].

В свою очередь, одаренность, по мнению В.П. Ильина, – это сочетание ряда способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности [2, с. 130]. Согласно Б.М. Теплову, в характеристике личности, которую называют одаренностью, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество [6, с.85]. «Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности...» [4, с. 477].

Анализ концепций А.Н. Леонтьева, А.В. Либина, А.Р. Лурии позволяет сделать вывод, что одаренность является предпосылкой таланта и обусловлена врожденными задатками. По мнению А.Н. Леонтьева, одаренность есть у всех, вопрос лишь в степени ее выраженности у отдельных людей. Также одаренность – это безличностный компонент индивидуальности, личностным же компонентом индивидуальности является талант, который связан с реализацией специальных способностей [2, с. 129].

Б.М. Теплов считает, что талант — это способности к определенной деятельности, проявляющиеся как творчество. Высокий уровень творчества при выполнении деятельности — особенность таланта [7].

Гениальность как высший уровень развития способностей и творческой одаренности проявляется в случае достижения личностью исключительных результатов творческой деятельности.

С точки зрения А.В. Либина, одаренность, талант и гениальность являются различной степенью выраженности креативности [цит. по 2, с. 129].

Под креативностью следует понимать способность создавать новые идеи, использовать различные, неординарные, оригинальные, нешаблонные стратегии решения проблем и нестереотипность деятельности. Сегодня для обеспечения высоких результатов и повышения эффективности деятельности необходимо нестандартно подходить к решению профессиональных задач и генерировать новые идеи.

Креативность и способности в сфере взаимодействия с людьми и управления ими значимы для профессионалов в любой области, но особенно для тех, кто постоянно находится в ситуациях профессионального общения.

Такие умения и навыки можно обозначить как социальную креативность. Социальная креативность — это способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности.

Социальная креативность проявляется в нестандартном решении личностью социальных задач, позволяет создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия, и свойственна в большинстве своем социально адаптированным лицам, не испытывающим ситуационное напряжение в социальном взаимодействии [1].

Иногда способности личности к креативности в социальном контексте определяются как коммуникативная креативность, коммуникативная компетентность или социальный интеллект. В терминах, описанных Х. Гарднером видов интеллекта, социальную креативность также можно определить, как интраперсональный и интерперсональный интеллект. Интраперсональный интеллект

предполагает способность понимать и осознавать собственные чувства, а интерперсональный – способность замечать и оценивать мотивы, намерения, чувства других людей.

При анализе психологической структуры социальной креативности А.Е. Ильиных были выделены такие ее параметры, как мотивационный, когнитивный, коммуникативный, эмоциональный и экзистенциальный, предполагающий наличие цели в жизни и осмысленность бытия. При этом в мотивационном параметре ведущее место занимает творческая позиция, стремление к самоактуализации и личностному росту. Когнитивный аспект связан с вербальной оригинальностью, а коммуникативный – с вербальной, невербальной и поведенческой сензитивностью. Эмпатия, как компонент эмоционального параметра, - значимый аспект социального творчества.

В социальной креативности мотивация является элементом, инициирующим взаимодействие. Однако, успешность межличностного взаимодействия определяется единством всех взаимосвязанных компонентов, каждый из которых представляет собой отдельный блок личностных характеристик и проявлений. Поэтому в целом уровень развития социальной креативности определяется уровнем и сформированностью каждого их составляющих ее элементов.

Выявление и развитие социальной креативности на разных возрастных этапах является актуальной задачей образования и необходимо для формирования будущих профессионально важных качеств и навыков, социальной одаренности, профессиональной успешности, конкурентоспособности и достижения высоких результатов деятельности.

Библиографический список

1. Андрейченко А.О. Личностные основания социальной креативности // Научное сообщество студентов XXI столетия. гуманитарные науки: сб. ст. по мат. IX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 9. URL: sibac.info/archive/humanities/9.pdf (дата обращения: 09.02.2017)
2. Ильин В.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2009. 434 с.
3. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Известия Саратовского университета, Т. 11. Сер. Философия. Психология. Педагогика, 2011. Вып. 3. С. 74 – 76.
4. Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования // Психология сознания: современное состояние и проблемы: материалы I Всероссийской конференции. Самара, 2007. С. 472–484.
5. Ридецкая О.Г. Психология одаренности: учебно-практическое пособие – М.: Изд. центр ЕАОИ, 2010. 374 с.
6. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: из-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 536 с.
7. Теплов, Б. М. Одаренность, талант, гениальность: введение в проблему. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-talant-genialnost-vvedenie-v-problemu> (дата обращения 25.03.2019)

УДК 005.574

Иванов Е.А.
Лычагина С.В.

СФОРМИРОВАННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативных способностей в условиях образовательного процесса военного вуза. Коммуникативные способности рассматриваются в качестве инструментальной основы переговорной деятельности, формирование которой является одной из важных задач подготовки профессионально-компетентного офицера войск национальной гвардии. Сделан вывод о необходимости целенаправленного психологического сопровождения данных способностей на протяжении всех лет обучения курсанта в военном вузе.

Ключевые слова: способности, коммуникативные и организаторские способности, переговорная деятельность.

Новые требования, стоящие перед системой высшего профессионального образования, в первую очередь направлены на формирование профессионально-значимых компетенций и развитие способностей, определяющих профессиональную пригодность специалиста [1;3;6]. В этом плане одной из наиболее важных задач профессорско-преподавательского состава военного вуза выступает диагностика и психологическое сопровождение способности обучаемых к позитивной коммуникации. Последнее актуально и для освоения ими психологии переговорного процесса [2;4], в условиях которого требуется продемонстрировать высокий уровень развития коммуникативных способностей.

Специфика переговорного процесса состоит в необходимости быстрой и точной ориентировки в характере коммуникативных действий представителей противоборствующих в конфликте сторон. А именно, он может быть направлен: а) на достижение совместной цели посредством вклада усилий с двух сторон; б) на достижение субъектом своих целей без причинения ущерба другим участникам конфликта (возможно с наличием уступок по совместной договоренности); в) на достижение субъектом собственной цели без учета интересов второй стороны. Исходы конфликтных ситуаций будут во многом зависеть от готовности коммуникантов идти на разумный компромисс. Последнее также связано с особенностями личности и стратегий совладающего поведения в конфликте [3;4;5].

В этой связи нами в 2018 году было проведено психодиагностическое обследование, направленное на выявление особенностей коммуникативных и организаторских способностей пятикурсников факультета морально-психологического обеспечения Санкт-Петербургского военного института войск Национальной гвардии. Численность выборки составляет 30 курсантов. Возраст испытуемых варьирует в пределах от 18 до 22 лет. Среди выборки курсантов присутствовали военнослужащие с различным уровнем образования – успевающие на «удовлетворительно», так и претендующие на золотую медаль; не имеющие дисциплинарных взысканий и курсанты с неоднократными дисциплинарными проступками.

Для оценки достоверности различий был использован t – критерий Стьюдента. Также был проведен корреляционный анализ, с применением коэффициента корреляции Пирсона. Все математические расчеты проводились с использованием пакета программ Ms Office и Statistica.

Стратегии поведения курсантов в конфликтных ситуациях были продиагностированы с использованием теста К. Томаса. В таблице № 1 представлены результаты по итогам проведения методики К. Томаса.

Таблица 1.

Сравнительный анализ выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации (курсанты, n =30)

Стратегия поведения	Тест Томаса		
	М	m	S
соперничество	6	0,41	2,27
сотрудничество	5,43	0,26	1,43
компромисс	7,47	0,29	1,61
избегание	5,87	0,3	1,66
приспособление	5,37	0,41	2,22

Примечание: М - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение

Отметим, что в курсантском подразделении преобладающими стратегиями поведения являются: соперничество и компромисс. Данное явление показывает, что курсанты могут использовать различные стратегии в зависимости от ситуации. Хотя это может показаться странным, ведь нельзя предсказать, какая стратегия именно будет выбрана тем или иным военнослужащим, однако, пятикурсники, готовясь к службе в войсках, должны уметь использовать различные стратегии в своей практике.

Наименее используемой выступила стратегия сотрудничество, что вызывает любопытство, так как курсанты старших курсов представляют уже сформированный воинский коллектив, где должно быть сформировано чувство товарищества и взаимопомощи. Можно предположить, что это связано с повышением конкурентности накануне итоговых экзаменов и распределения выпускников.

Существует определенный набор личностных характеристик, которые определяют особенности коммуникации, стиль речи, которые непосредственно влияют на характер переговорного процесса между военнослужащими, их адаптивные способности, способности к социализации и т.д. В курсантской среде особенностью является то, что набор, который сложился у определенной личности до поступления в вуз, не всегда является приемлемым во время прохождения обучения и службы, что мо-

жет негативно отразиться на социализации и конструктивном разрешении конфликтом посредством переговоров. Так, агрессивное поведение не является редким явлением в обществе, а в некоторых случаях оно целесообразно. Агрессия во время боевых действий необходима для активизации военнослужащих на ведение противодействия врагу, а при выполнении мероприятий служебно-боевой деятельности она должна быть направлена на противника.

В этой связи была выполнена диагностика и проведен анализ коммуникативных и организаторских способностей пятикурсников (см. данные в таблице 2).

Таблица 2

Особенности развития коммуникативных и организаторских способностей курсантов 5 годы обучения

Способности	курсанты		
	М	m	S
Коммуникативные способности	12,7	0,77	4,21
Организационные способности	10,53	0,91	5,0

Примечание: М - среднее арифметическое; m - ошибка среднего; S - стандартное отклонение

Результаты свидетельствуют, что коммуникативные способности ненамного, но выражены выше организационных. Тем не менее, те и другие находятся на достаточно высоком уровне сформированности, что позволяет говорить о высокой подготовке военнослужащих по их специальности.

То, что коммуникативная способность достаточно развита, не является удивительным, поскольку особенностью данного подразделения является то, что оно обучается по программе, разработанной специально для подготовки офицеров-психологов, т.е. военных специалистов с высокими коммуникативными способностями, готовыми в любое время провести психологическую поддержку личного состава подразделения.

Согласно среднегрупповым значениям, группа испытуемых-курсантов больше склонна к авторитарному стилю взаимоотношений внутри воинского коллектива. Данный факт не случаен, так как это курсантское подразделение, где каждый выпускник вскоре станет офицером и приступит к выполнению своих должностных обязанностей. В связи с этим и формируется авторитарный стиль руководства, необходимый для эффективного управления в войсках. Для улаживания конфликтов внутри воинских коллективов данный стиль руководства может сыграть немалую роль, однако, чтобы успешно его применить в жизни, необходимо обладать высоким уровнем коммуникативных способностей и умением строить конструктивные диалоги посредством переговорного процесса.

Показатели авторитарного поведения у военнослужащих специфичны для курсантского подразделения, т.е. могут в дальнейшем меняться. Это относится и к коммуникативной способности. Так, по данным нашего исследования, курсанты обладают выраженной коммуникативной способностью ($r=0,61$, при $p < 0,01$), но при этом имеют потребность в поддержке со стороны других военнослужащих ($r=0,82$, при $p < 0,01$) или своих командиров, не ориентируются на собственное мнение. Они не всегда готовы выполнять прямые приказы и распоряжения ($r=-0,32$, при $p < 0,01$), которые считают иррациональными. Помимо всего этого у данных военнослужащих отсутствует подозрительность по отношению к окружающим их людям.

Согласно полученным данным, можно сделать вывод о том, что в подразделении факультета морально-психологического обеспечения коммуникативные и организационные способности находятся на высоком уровне развития к выпускному курсу. Однако для собственно переговорного процесса этого не достаточно. Требуется дополнительное исследование психологических детерминант, обеспечивающих профессиональную подготовку будущего офицера-переговорщика.

Библиографический список:

1. Глоточкин А. Д., Барабанщиков А. В. Проблемы психологии воинского коллектива. – М.: ВПА, 2004. – 218 с.
2. Иванов Е.А. Психологические особенности ведения переговоров, проводимых офицерами внутренних войск МВД России: монография. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2016. – 142 с.
3. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте: монография. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 296 с.
4. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика. СПб.: Питер, 2008. - 480 с.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-

ЕВРОЗНАК, 2008. - 479 с.

б. Смирнов Д.В. Развитие профессиональной психологической пригодности будущих офицеров в образовательной среде военного вуза: автореф. дисс...канд. психол. наук. – СПб, РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 29 с.

УДК 159.9

Кисляков П.А.
Мартынова Я.А.
Семенова Я.А.

СОЦИАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ К ПРОСОЦИАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ВЛИЯНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ НА ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема просоциального поведения как социальной способности. Анализируется влияние субъективного благополучия на просоциальное поведение. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: просоциальное поведение, субъективное благополучие, социальная способность.

Современные условия экономического развития и социокультурной трансформации общества ориентируют социальные институты на развитие у личности ключевых социальных навыков и способностей (soft skills), необходимых для успешной социализации и личностно-профессионального развития. Социальные способности изменяются под влиянием социального воспитания, соответствуют социальным нормам и отражают потенциальные возможности человека по взаимодействию с социальной средой.

В настоящее время одной из востребованных социальных способностей является способность к эмпатии и сочувствию, представляющая собой эмоциональную основу просоциального поведения. Проблема просоциального поведения все чаще становится одной из главных тем для обсуждения. Актуальность исследования данного явления заключается в том, что необходимо определить факторы, которые подталкивают человека поступать во благо другого, проявлять сочувствие и сострадание людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Нередко в СМИ можно встретить информацию о том, как простой гражданин, не имеющий опыта и профессиональных навыков, спасает жизнь человеку, попавшему в беду. На странице Министерства просвещения РФ в социальной сети особое внимание уделяется освещению героических поступков школьников, спасших жизни людей. На сегодняшний день в социуме очень востребовано волонтерское движение, пропагандирующее помощь как людям, так и животным, также появляются различные молодежные движения, оказывающие социальную поддержку пожилому населению, людям с ограниченными возможностями и т.д.

Просоциальное поведение формируется в дошкольном и младшем школьном возрасте и продолжает развиваться в среднем детстве, подростковом и юношеском возрасте. Поэтому перед различными образовательными системами (школа, школа-интернат, лицей, колледж, вуз и пр.) стоит задача формирования развития просоциального поведения, включая подготовку к безопасному существованию в современном социуме, формирование поведения, ориентированного на благо общества, формирование способностей противостоять факторам социального риска [3].

Исследование феномена просоциального поведения в большей степени связано с зарубежными именами (К. Бэтсон, Г. Карло, М. Греди, С. Харди, Л. Берковитц, Л. Чалдини, Г. Бирхофф, Э. Аронсон). На западе данное понятие начало рассматриваться ещё с 1980-х годов и имело несколько значений. В узком смысле, термин «просоциальное поведение» означало альтруизм как проявление доброты. В широком смысле, это поведение, которое понимается не только в контексте альтруизма, но и дружбы, сотрудничества, поддержки. В отечественной психологии изучение просоциального поведения связано с именами таких ученых, как: В.В. Абраменкова, Т.П. Гаврилова, И.М. Юсупов. Советские психологи рассматривали просоциальное поведение как синоним альтруизма.

Под просоциальным поведением понимаются действия, направленные на другого человека и имеющие под собой намерение оказать помощь без какой-либо корыстной цели. Диапазон таких действий очень велик: от оказания вербальной/невербальной поддержки, финансового содействия до са-

мопожертвования ради спасения жизни другого [1, 2].

Но что же подталкивает человека совершать поступки во благо другого? Какие факторы играют ключевую роль в формировании просоциального поведения? Поведение человека проявляется в совокупности его индивидуальных характеристик и средовых факторов. Главными факторами, которые играют ключевую роль в формировании поведения, направленного на бескорыстную помощь другим, являются: эмпатия, склонность к альтруизму, ориентация на сотрудничество, социальная ответственность, и низкий уровень эгоцентризма. Так же среди факторов просоциального поведения выделяют степень психологического благополучия личности, удовлетворенность потребности в безопасности [5].

Субъективное благополучие – это личная, эмоциональная оценка человеком удовлетворенности своей жизнью и ее качеством. Определение собственного благополучия во многом зависит от личностных, индивидуальных особенностей человека, мотивационно-ценностной ориентации, а также от его субъективных ощущений и чувств.

Фонд «Общественное мнение» и благотворительный фонд «Линия жизни» провели исследование «Счастье и благотворительность», целью которого было выявление связи между ощущением счастья и оказанием помощи другим людям. Респонденты отвечали на вопросы об уровне их счастья и о помощи другим людям, о видах помощи. Данные исследования показали, что люди с высокими оценками личного счастья (субъективного благополучия) оказывают помощь чаще тех, кто получил низкие оценки по уровню счастья [4].

Нами было принято решение провести исследование, сравнив показатели просоциальности и субъективного благополучия между собой, чтобы выявить действительно ли есть связь между ними.

В рамках исследования было проведено тестирование 30 девушек в возрасте от 20 до 24 лет. Исследование проводилось в форме письменного опроса респондентов, в качестве методов сбора данных были использованы следующие методики: «Шкала субъективного благополучия» (А. Перуэ-Баду, адаптированная М.В. Соколовой; «Шкала альтруизма» (Ф. Раштон, адаптированная Н. В. Кухтовой). В таблице 1 представлены описательные статистики.

Таблица 1

Описательная статистика

Шкалы	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Альтруизм	42,70	3,88	32	49
Субъективное благополучие	64,63	13,10	31	92
напряженность и чувствительность	11,43	4,04	3	20
психоэмоциональная симптоматика	12,83	3,68	5	20
изменения настроения	7,20	2,77	2	13
значимость социального окружения	8,90	3,67	3	18
самооценка здоровья	8,30	2,64	2	12
удовлетворенность повседневной деятельностью	12,40	3,24	6	18

Результаты исследования показали, что по методике «Шкала субъективного благополучия» субъективное благополучие имеет низкие значения у 27% опрошенных, средние значения 50%, высокие значения у 23%. По методике «Шкала альтруизма» степень развития альтруистического качества имеет низкие значения у 13% опрошенных, средние значения у 57%, высокие значения у 30%.

Проведенный нами корреляционный анализ Пирсона позволил установить, что между альтруизмом и уровнем субъективного благополучия прослеживается слабая взаимосвязь: при высоком уровне благополучия наблюдается высокий уровень просоциальности. Также подтвердилась взаимосвязь подшкал внутри методики «Шкала субъективного благополучия» между собой.

Таким образом, мы считаем, что требуется проведение дальнейшего исследования, осуществляемое на большей выборке, а также включающего в себя сравнение респондентов как из благополучных слоёв населения, так и из неблагополучных. Поскольку субъективная незащищенность зачастую также является фактором, определяющим различные формы просоциального поведения, которая является при этом защитным паттерном.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-313-20001.

Библиографический список

1. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Психологические законы поведения человека в социуме / пер. Л. Ордановой и др. М.: ОЛМА-Пресс; Санкт-Петербург: Изд-во прайм ЕВРОЗНАК, 2002. 557 с.
2. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. М.: Питер, 2013. 304 с.
3. Кисляков П.А., Шмелева Е.А., Силаева О.А. Актуализация норм просоциального поведения в современной социальной ситуации развития подростка // Подросток в мегаполисе: продолженное взросление. Сборник трудов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 121-125.
4. Социальная педагогика / под ред. В.С. Торохтия. М.: Издательство Юрайт, 2019. 451 с.
5. Счастливые люди чаще занимаются благотворительностью. URL: <https://fom.ru/TSennosti/13926> (дата обращения: 24.03.2019).

УДК 159.9

Корнева Л.В.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Социальная активность выступает в качестве одного из системообразующих факторов личности и характеризует человека с позиций ценности его для общества, других людей. Через социальную активность проявляется жизненная позиция человека, его стремление внести свой вклад в развитие общества, реализовать себя в деятельности как личность. Социальная активность будущих педагогов не возникает самопроизвольно, она формируется и развивается в процессе непрерывной педагогической практики. В статье показано, что как это социальная активность студентов педагогического вуза практики изменяется от нормативно-личностного уровня к продуктивно-творческому.

Ключевые слова: социальная активность, профессиональная компетентность, развитие коммуникативных способностей, непрерывная педагогическая практика.

В основе системы образования любого государства главная функция должна заключаться в создании необходимых условий для адаптации индивида к тем социокультурным реалиям, которые преобладают в обществе. Происходящие в мире преобразования вызывают необходимость кардинальных изменений в сфере образования.

Федеральные государственные образовательные стандарты предполагают целенаправленное внедрение в образовательный процесс методов и технологий, реализующих компетентностный подход в меняющихся условиях современной рыночной педагогики. Компетенция проявляется в готовности выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной или иной деятельности [2].

Перечень качеств современного «идеального выпускника вуза» включают кроме прочих, коммуникабельность, личностную зрелость, наличие практического опыта, креативность, высокую работоспособность, социальную активность и др. Эти личностные качества характеризуют человека с позиций ценности его для общества, других людей. Проблема управления процессом формирования социальной активности личности является одной из сложных в современной педагогической науке.

Анализ различных форм деятельности студентов педагогических вузов в рамках взаимодействия их с окружающей социальной действительностью, в которой он проявляет различные формы активности для формирования профессиональных компетенций, мы выявили, что одной из важных является не просто педагогическая практика, а непрерывная педагогическая практика (НПП).

Социальная активность формируется только в процессе преобразующей деятельности, которая перестраивает межличностные отношения, создает условия для оптимального проявления сил, способностей и талантов. Чем выше уровень организации человека как личности, тем в большей мере его поведение приобретает не приспособительный характер, а творческий — преобразующий в соответствии с целями, задачами, намерениями, требованиями общества, т. е. ведущую роль начинает играть социальная активность как системообразующее качество личности и ее деятельности.

«Активность чаще принимает форму обращения, самостоятельного формулирования целей, мотивация либо адекватна и достаточна для решения задач, либо избыточна по отношению к ней, в итоге осуществляется выход за пределы ситуации, требований. Совершаемые действия более осознанны, личность способна абстрагироваться от установок, поведение носит произвольный, целенаправленный характер, выражен волевой компонент» [7, с.166].

Динамика социальной активности, ее критериев изучалась нами на протяжении 5 лет, в течение которых студенты с первого курса, участвовали в непрерывной педагогической практике, т.е. раз неделю выходили на практику в различные образовательные учреждения. На начальном этапе, при посещении дошкольных образовательных учреждений, наблюдается примерно одинаковый уровень активности – *нормативный*. Индивид осознает стоящие перед ним цели, а также мотивы, способы решения задачи, достигает положительных результатов.

Например, студент осваивает специфику, нормы и правила взаимоотношений в ДОУ: с детьми-дошкольниками, администрацией и воспитателями, однокурсниками. В силу недостатка опыта, недостаточного осознания цели практики в дошкольных учреждениях и смысла поставленных перед ними задач, у студентов наблюдалось некачественное, формальное решение поставленных задач. Например, не внимательно изучая теоретический материал заданий по педагогике, методике и психологии, мы наблюдали ошибки при поведении игры на прогулке или в группе: студенты не учитывали возрастные и индивидуальные особенности детей, нарушая методику проведения игры.

По мере продвижения по этапам практики, приобретения новых навыков и умений, у студентов можно заметить появление нового уровня социальной активности – *нормативно-личностного*. Он проявляется в способности субъекта более осознанно относиться к тому, что и как он делает, что и как познает. Наблюдается инициатива в действиях практикантов, большая личностная заинтересованность при выполнении заданий.

Например, при подготовке к проведению урока в школе, студенты не удовлетворяются только учебником, а используют дополнительную литературу, пытаются найти интересные задания, вопросы и формы работы, чтобы уйти от шаблонного поведения. На этом этапе формирования социальной активности, в силу не учета специфики поведения школьников подросткового возраста, студенты переоценивают свои силы и приходят к неверным результатам и способам действий. Педагогическая ситуация в этом случае не решается, а студент-практикант самоутверждается, «оригинальничает». Но стоит отметить, что при психологическом анализе урока, решении кейсов происходит осознание своих ошибок.

Анализируя продвижение студентов-практикантов по этапам практики, от пассивно-наблюдательной (учебной) к стажерской, можно отметить дальнейшие изменения в развитии социальной активности будущих педагогов.

На *личностно-продуктивном* уровне поведение человека обусловлено личностным смыслом. Социальная активность на этом этапе проявляется в способности достигать высоких общественно-значимых результатов в деятельности. Например, у студента появляется новый уровень предметно-профессиональной мотивации, осознает значимость качественной подготовки и выполнения деятельности, на основе предыдущих результатов урока. Другими словами, психологический анализ урока и его этапы: предварительный, текущий и ретроспективный, являются основой деятельности практиканта-стажера, и намного чаще проявляются желание внести что-то свое, новое.

На завершающем этапе профессиональной практики, и особенно у тех студентов, которые уже имеют некоторый опыт работы в образовательных учреждениях, можно говорить о *продуктивно-творческом уровне*. Социальная активность на данном этапе проявляется не просто в правильной организации учебного процесса, а самом преобразовании его с применением новых технологий, эффективным и психологически комфортным взаимодействием, направленном на творческий потенциал и самого педагога и учащихся. У опытных работающих педагогов творческая продуктивность проявляется в разработке оригинальных методических материалов, авторских программ и методик. Уровень их профессиональной компетенции очень высокий [3; 4].

У студентов-практикантов уровень творческой продуктивности в целом заметно активизируется, изменяется степень ответственности, повышается уверенность, личностная и профессиональная самооценка.

Результаты анализа данных метода независимых экспертов, в роли которых участвовали школьные педагоги, руководители производственной практики, преподаватели методики, педагогики и психологии университета подтвердили динамику изменения уровня социально-личностной активности.

Критерии оценки развития социальной активности, на которые опирались эксперты, следующие

щие: социальная пассивность, социальная импульсивность, преобладание исполнительности, преобладание инициативности, преобладание инициативы и творчества в процессе решения общественных задач. Критерии оценивались по трем уровням по пяти бальной системе: низкий -1-2 балл, средний-2-3 балла, высокий – 4-5 баллов.

Социальная активность студентов педагогических вузов параллельно с практикой развивается в вузе на практических занятиях. Для этого используются следующие методы.

Методы, стимулирующие познавательную активность студентов. Например, метод кейсов. Преподаватель предлагает новое не стереотипное решение той или иной задачи, противоречащее сложившимся представлениям студентов. Последние, включаясь в интеллектуально и эмоционально значимую ситуацию, должны объяснить: «почему», «каким образом» была решена данная задача. Другой разновидностью этой группы методов является проведение методики «незаконченных предложений».

Методы, стимулирующие самостоятельность и инициативу. Это приемы самостоятельного составления аналогичных кейс-заданий на измененном содержании, а также поиск аналогов в повседневной жизни.

Методы, стимулирующие инициативу осуществления деятельности. Сюда относятся прием намеренных ошибок, когда необходимо обнаружить ошибку, допущенную учителем в ходе деятельности, и исправить ее; групповые приемы поиска решения, когда учитель намеренно избирает неверный путь достижения цели. Студенты предлагают свои пути и способы решения задачи, перестройки осуществляемой деятельности; прием «лабиринта», когда учащимся предлагается пять-шесть готовых решений, и они должны проявлять инициативы, связанные с нахождением оптимального решения и т.п.

Методы, стимулирующие инициативы и организацию совместной деятельности. В качестве конкретных приемов здесь могут выступать создание ситуаций, требующих проявления у студентов инициатив помощи в учебной и вне учебной деятельности. Интересной разновидностью данной группы методов является создание ситуаций для проявления инициатив-критики. Например, на занятии преподаватель намеренно не замечает промахи студентов, но эти промахи замечаются студентами-экспертами, они самостоятельно проявляют инициативу-критику. Еще большую значимость стимулирования такого рода инициатив имеет нравственная ситуация, когда студенты сами учатся и учат детей соотносить свои желания с желаниями других.

В заключении следует отметить, что непрерывная педагогическая практика является важным условием формирования социальной активности личности будущих студентов педагогического вуза, поскольку именно здесь создаются благоприятные предпосылки для интенсивного развития инициативы и исполнительности, преодолеваются проявления социальной импульсивности и социальной пассивности.

Библиографический список

1. Джебран Д.Х. Что работодатели ожидают от выпускников вузов. [Электронный ресурс], режим доступа: <http://info@student-cz> (дата обращения 12.09.2019).
2. Заир-Бек Е., Тряпицына А. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение// Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/zair/ (дата обращения 12.09.2019).
3. Компетентностный подход в подготовке будущего педагога. Методические рекомендации // Под ред. В.В. Марковой. – М. – 2015. – 37 с.
4. Корнева Л.В. «Практика в детском саду как основа формирования профессиональной компетенции». Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки», 2016 г. Т.1 №7 С. 158-162.
5. Макарова Д.С. Творчество в управленческой деятельности / Д. С. Макарова // Психология творчества и одаренности : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г. : Сборник статей / ФГБОУ ВО "Московский педагогический государственный университет", Московское региональное отделение Российского психологического общества; Отв. ред. Д. Б. Богоявленская . – Электронные текстовые данные (3Mb) . – Москва : МПГУ, 2018 . – С. 65-69 . – URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fDocumentId=9685> (дата обращения 16.09.2019).
6. Паатова М.Э., Науменко Ю.В. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением // Известия Саратовского уни-

верситета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т.17. №2. С.229–236.

7. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития). – URL: <http://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/163> (дата обращения 16.09.2019).

УДК 316.6

Логвинова М.И.
Богачева Т.И.

РОЛЬ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Рассматривается молодежная субкультура просоциальной направленности как актуальное социальное явление, раскрывается ее сущность и основные характеристики. Обосновывается роль подобных неформальных молодежных сообществ в развитии социальных способностей личности.

Ключевые слова: субкультура, молодежная субкультура, просоциальное поведение, личность, социальные способности.

Проблема способностей (их определения, развития, классификации) уже длительное время находится в центре внимания исследователей. На современном этапе это обусловлено не только исключительно научными интересами, но и определяется также актуальными социально-экономическими тенденциями. В виду того, что личность, обладающая определенными способностями, имеет возможность успешнее и быстрее решать задачи в деятельности, то это делает ее более конкурентоспособной на рынке труда.

Несмотря на значительное число работ в данной области, нельзя говорить об общепринятом определении понятия способностей, можно только констатировать, что это индивидуально-психологические особенности личности, определяющие эффективность и легкость овладения общением и деятельностью.

Существуют различные классификации способностей. Так, выделяют общие и специальные; естественные и специфические человеческие; теоретические и практические; способности к общению и предметно-деятельностные [2].

Особого внимания заслуживают социальные способности. Как отмечает А.Д. Сергеева, существует несколько подходов к их пониманию.

И.В. Бунакова делает акцент на творчестве как универсальной природной способности человека, а социальные способности рассматривает с точки зрения функциональных систем.

Р.С. Немов определяет социальные способности как высшие, культурно-обусловленные.

Ж.Ю. Кургаева относит к социальным способностям способность работать в группе, лидерские, организаторские способности и т.д. [4].

Можно говорить о том, что социальные способности личности определяют ее успешное функционирование в социуме, эффективность общения и взаимодействия во всех видах деятельности, адекватное отражение особенностей поведения, отношений, состояний другого и самого себя [5].

Для развития социальных способностей, как и любых других, требуется наличие определенных условий, специальным образом организованная среда. Так, музыканту для развития своих способностей необходимо наличие самого музыкального инструмента и возможности играть на нем с целью формирования навыка или решения творческих задач.

Социальные способности не являются исключением. Для их развития необходима особая среда, наполненная социально значимой деятельностью, содержательным общением; необходима общность, в которой могут наиболее ярко проявиться лидерские, организаторские, коммуникативные склонности личности. При этом данная общность должна выступать для подростков и юношей в качестве референтной группы.

К сожалению, далеко не каждое молодежное сообщество может отвечать этим требованиям. Скорее наоборот, многие молодежные группы не ориентированы на социально полезную деятельность, членство же в официальных группах (например, учебных) зачастую носит формальный характер.

Ввиду вышесказанного особое внимание психологи - исследователи уделяют молодежным субкультурам просоциальной направленности.

Л.И. Михайлова предлагает рассматривать молодежную субкультуру в целом как совокупность молодежи, объединенной ценностями, позициями, отличительными знаками, вкусами, проявляющимися в досуговой (внеучебной, нетрудовой) сфере, не затрагивающими семейных и трудовых отношений.

Существует значительное количество классификаций молодежных субкультур. Приведем одну из них. Е. Л. Левашова предлагает выделять молодежные субкультуры исходя из специфики поведения членов молодежного сообщества: просоциальные – ориентированы на модели просоциального (помогающего) поведения (молодежные объединения экологической, добровольческой, профессиональной направленности); асоциальные – социально-пассивные, демонстрируют критичность по отношению к обществу, но при этом социально пассивны (музыкальные субкультуры, геймеры, байкеры и др.); антисоциальные – направлены против государства и его членов (нацисты, скинхеды и др.) [3].

Таким образом, молодежные субкультуры просоциальной направленности от других сообществ отличает ориентация на просоциальные модели поведения и, соответственно, просоциальные ценности.

Встает вопрос о том, можно ли считать данные молодежные объединения субкультурами, ведь, как известно, субкультура в некоторой степени противопоставляет себя доминирующей культуре.

На наш взгляд, эта проблема решается следующим образом: представители молодежных субкультур просоциальной направленности так же, как и любые другие субкультуры вступают в определенное противостояние с доминирующей культурой. Однако в качестве значимых для себя они выдвигают не отвергаемые негативные ценности, а ушедшие на второй план и невостребованные на данный момент социально позитивные конструкты.

Так, в условиях рыночной экономики, конкурентной среды, высокой интенсивности труда, заисия массовой культуры в обществе развиваются и получают распространение эгоистические, индивидуалистические ценности, а также ценности потребления. Характерные же для нашей культуры коллективность, чуткость, поддержка, дружба во многих случаях рассматриваются как устаревшие. Однако они сохраняются в просоциальных молодежных субкультурах. Ценности субкультуры, то есть меньшинства, как показывает ход культурно-исторического развития, могут со временем «вливаться» в доминирующую культуру.

С этой точки зрения молодежные просоциальные субкультуры выступают своеобразным «хранилищем» определенных ценностей [1].

Как и любая другая молодежная субкультура, просоциальное субкультурное сообщество обладает рядом признаков. Приведем их, а затем проанализируем, какую роль они играют в развитии социальных способностей личности.

1. Добровольность вхождения и выхода из группы – позволяет личности свободно пробовать себя в общении и деятельности в рамках различных малых групп.

2. Спонтанность возникновения молодежного сообщества – определяет возможность личности проявлять лидерские качества, организаторские склонности, самостоятельно создавая молодежную группу по интересам.

3. Сочетание в управлении функций лидерства и руководства (руководитель = лидер) – в таких сообществах руководитель не назначается, а избирается группой, что мотивирует брать на себя ответственность, проявлять инициативу.

4. Система самоуправления внутри группы выстраивается максимально самостоятельно – это служит развитию умений командовать и подчиняться, преодолевать конфликты, распределять обязанности, эффективно выстраивать жизнедеятельности группы.

5. Визуальная демонстрация групповой идентичности в виде символов (одежда, маркирование тела, сленг) способствует проявлению творчества, развитию коммуникативных умений.

5. Совместная деятельность сопряжена с созданием элементов культуры (ритуалы, традиции, нормы) и освоением типичных моделей поведения. Молодежная субкультура – это некий микромир со своими правилами, обычаями, нормами, санкциями. В рамках сообщества приобретается социальный опыт, полезный и во взрослой жизни.

6. Спектр возможностей для самовыражения. Как правило, возможность самовыражения выступает одновременно и одной из важнейших причин создания подобных сообществ. Однако это требует умения работать в команде, владеть стратегиями взаимодействия, выстраивать конструктивные

межличностные отношения и т.д.

7. Определенное противопоставление (протест) относительно доминирующей культуры и других субкультур (идейность, наличие принципов, «философии»). Как мы отмечали выше, в просоциальных сообществах, как правило, протест направляется не против общества и государства в целом, а против отдельных его негативных проявлений, что в конечном итоге должно способствовать оздоровлению социальных отношений.

8. Эмоциональная насыщенность переживания хода и результатов совместной деятельности делает ее более привлекательной, повышает ее мотивацию.

Специфической характеристикой именно просоциальных молодежных субкультур выступает ориентация на просоциальные модели поведения, в частности, помогающее поведение. Крайне важно, чтобы социально одаренная личность обладала гуманной системой ценностей, иначе ее лидерские и организаторские склонности могут быть направлены на создание антисоциальных группировок.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы: социальные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, определяющие эффективность общения и взаимодействия во всех видах деятельности; для развития социальных способностей требуются особые условия общения и взаимодействия; молодежные субкультуры просоциальной направленности обладают существенным потенциалом для развития социальных способностей личности.

Библиографический список

1. Богачева Т.И., Логвинова М.И. Добровольческая деятельность как ресурс развития социальной одарённости молодёжи / Современные проблемы развития одаренности детей и молодежи Материалы I Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Ответственные редакторы И.В. Абакумова, А.К. Белоусова, Ю.А. Мочалова . 2019. С. 123-130.
2. Калашников М.М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии // Вестник БГУ. 2014. №1. С. 45-52.
3. Логвинова М.И., Богачева Т.И. Социально-психологические условия просоциального поведения представителей молодежных субкультур / Психология - наука будущего: поиск молодых ученых материалы региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Курский государственный университет. Курск, 2019. С. 51-53.
4. Сергеева А. Д. Феноменология сущности содержания понятия «социальные способности» // Молодой ученый. 2013. №11. С. 647-651. URL <https://moluch.ru/archive/58/8158/> (дата обращения: 09.09.2019).
5. Тульженкова З. Л. Общие, творческие и социальные способности в процессе выбора специальности и профессионального развития // Педагогика и психология образования. 2011. №1. С. 53-59.

УДК 159.9

Лысюченко П.Н.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РЕБЕНКА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПСИХОДРАМЫ

Аннотация. В статье рассматривается понятие и основные компоненты социальной компетентности личности, дан анализ эффективности метода психодрамы в работе по формированию и развитию социальной компетентности ребенка.

Ключевые слова: психодрама, социальная адаптация, социальные навыки, социальная компетентность.

Ребенок с первых дней жизни попадает в общество, поэтому социальные навыки и социальная компетентность – это то, чему человек учится всю жизнь, начиная с рождения. Обучение и развитие социальной компетентности пронизывает все сферы – семью, детский сад и школу, дополнительное образование. Овладение социальным навыкам соответственно возрасту – одна из главных задач современного образования.

Социальная компетентность в современном обществе означает способность человека вы-

страивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Она предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей, и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий. Особенно важен "ментальный" аспект - осмысление социальной среды, осознанное выстраивание отношений с окружающими людьми [1].

В самом общем виде социальная компетентность может быть представлена как понимание отношений «я» - «общество», умение выбрать правильные социальные ориентиры и организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами, или как определенный уровень социальных навыков, который позволяет человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

Социальная компетентность представляет собой адаптационное явление. С точки зрения не структурного, а сущностного рассмотрения социальной компетентности, это явление можно определить как определенный уровень адаптации (социализации, социальной зрелости) человека, позволяющей ему эффективно выполнять заданную социальную роль. Социальная компетентность ребенка – это определённый уровень его адаптации к социальным предписаниям, которые предъявляет ему общество.

О.П. Николаев полагает, что существенной стороной социальной компетентности является моральная и правовая зрелость личности. А.В. Брушлинский рассматривает социальную компетентность как развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социального познания, социальных представлений, социальной логики, памяти, чувств и т.д. Он отмечает, что социальность весьма многообразна и проявляется не в одной, а в различных формах: индивид, группа, нация и т.д., и предлагает различать обычно отождествляемые два понятия (и термина): 1) социальное и 2) общественное. Всегда связанное с природным социальное - это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах. По мнению А.В. Брушлинского, общественное - это не синоним социального, а более конкретная типологическая характеристика частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т.д. Отсюда он определяет социальную компетентность как высший уровень освоения действительности посредством сознания. Таким образом, понятие социальной компетентности трактуется как характеристика личности, владеющей механизмами гармонизации процесса осознания социальных проблем и ценностных ориентаций на общественное благо.

В.В. Цветков считает, что социальную компетентность необходимо рассматривать с позиции выполнения человеком определенных социальных ролей. По его мнению, социальная компетентность - это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, а также участвовать в социально значимых проектах и продуктивно выполнять различные социальные роли. Аналогичное по смыслу определение дано Н.И. Белоцерковец, где социальная компетентность рассматривается как определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли [2].

В. Н. Куницына выделяет в составе социальной компетентности шесть компонентов: коммуникативную компетентность, вербальную, социально-психологическую компетентность, межличностную ориентацию, эго-компетентность, и собственно социальную компетентность [3].

Социальная компетентность ребенка включает в себя знания, умения, навыки, достаточные для выполнения социальных обязанностей и норм, присущих данному возрастному периоду. Так же, по мнению многих исследователей, уровень социальной компетентности должен рассматриваться с позиции успешного овладения различными социальными ролями, присущими возрастному периоду ребенка.

Формирование и развитие социальной компетентности ребенка - одна из приоритетных задач современного образования, она реализуется практически во всех сферах взаимодействия в социуме. К компонентам социальной среды развития относят семейную, домашнюю среду, среду воспитательных и образовательных учреждений, среду общения, социально-культурную среду – именно такие компоненты влияния помогают личности быть активным в своем пространстве. Социальные навыки как глубокое понятие включает в себя следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный, поведенческий, рефлексивный. Опыт развития социальных навыков в образовательных организациях достаточно многогранен, он включает в себя множество педагогических и психологических методов (игровые, творческие, обучающие).

Психодраматические методы – одна из возможных форм работы с детьми.

Психодрама - метод групповой работы, разработанный Я. Морено, в котором для понимания и изменения внутреннего мира личности используется инструмент драматической импровизации. За

годы своего существования в качестве метода психологической помощи психодрама накопила ценный опыт работы. В ее основе лежит естественная для человека способность к игре. Размышляя о потенциале ролевых игр, Я. Морено отмечал, что они дают человеку возможность активно экспериментировать как с реалистичными, так и с нереалистичными жизненными ролями, выстраивать стратегию поведения с различных ролевых позиций (как самого человека, так и окружающих его людей). При этом участники приобретают навыки спонтанного поведения, расширяют свой ролевой репертуар, развивают рефлексивные способности.

Метод «взрослой» психодрамы благодаря компоненту действия в определенной степени подходит для детской терапии. Однако в работе, где дети младше 10 лет, этот метод оказывается ограниченным.

В работе с детьми более эффективно использовать их язык, их способы выражения эмоций и переработки полученного опыта, а именно игру. Игра изображает действительность именно так, как ребенок ее в настоящий момент видит, переживает, чувствует и интерпретирует. Она одновременно является и присвоением и конструированием реальности, беря на себя задачу ребенка «справляться с жизнью» в данный момент, так как других техник и возможностей в распоряжении ребенка еще нет. В игре дети, как и взрослые, находят путь к собственной спонтанности и креативности, и в этом Морено видит ее исцеляющее действие.

Психодраматические методы работы с детьми различны, используется как индивидуальная, так и групповая форма работы, в игровом взаимодействии могут присутствовать куклы, различные фигурки, и т.д. Детская психодрама может обогатить работу с семьей и ребенком, используя разнообразные возможности игрового обращения с ней как системой. Назовем лишь несколько преимуществ детской психодрамы: творческие источники детской игры помогают ослабить излишнюю серьезность взрослых и преодолеть их одностороннюю ориентацию в проблеме; игра ориентирована на ресурсы семьи: в ней делается ставка на спонтанность и креативность, она пробуждает доверие к собственным исцеляющим силам семьи; в игре дети, изображая свою действительность, одновременно и изменяют ее, поэтому игра помогает «расшатать» застывшие точки зрения и ригидные образцы поведения. Следовательно, игра ориентирована не на проблему, а на решение проблемы. В игре можно наблюдать безграничные творческие способности детей: из неприятной, болезненной для них ситуации они выносят удовольствие и радость и ощущают себя активными существами, удерживающими происходящее в своих руках. Взрослые могут лишь поучиться у детей такой креативности.

Игра приносит в терапевтическую работу напряженность и удовольствие, что имеет не последнее значение именно в работе с детьми. Так как для многих детей их симптом является решением проблемы, а не самой проблемой, то дети слабо заинтересованы в процессе семейной консультации. Нам необходимо подогреть детский интерес к совместной работе. Это удастся лучше, если работа увлекательна и приносит удовольствие [4].

Цель психодрамы - пробуждение спонтанности, которая находит выражение в акте творчества, то есть в проявлении некой модели поведения. Развивающий эффект психодрамы достигается за счет катарсиса – снятия напряжения и обучения ролевым играм, включающего обучение спонтанности и расширение имеющегося ролевого репертуара. Кроме того, стоит признать эффективность невербального компонента в психодраме. С помощью жестов и мимики более многогранно раскрывается душевная жизнь не только взрослых, но и детей.

Психодрама позволяет учиться лучше взаимодействовать с другими людьми, усваивать образцы поведения в социуме, проигрывать в игре травмирующие переживания. Психодрама помогает примерять на себя различные социальные роли, расширяет ролевой репертуар ребенка, повышает эмпатию, учит правильному социальному функционированию, таким образом помогая эффективно решать задачи развития социальной компетентности ребенка.

Библиографический список

1. Веселкова Н. В., Прямикова Е. В. Социальная компетентность взросления. Екатеринбург: Изд-во Урал, унта, 2005.
2. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1.
3. Куницина В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995.
4. Холл В, Айхингер А. "Детская психодрама в индивидуальной и семейной терапии, в детском саду и школе.", "Генезис". 2005.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Аннотация. Качественная подготовка будущих офицеров войск национальной гвардии предусматривает формирование коммуникативных способностей, которые соотносятся с военно-речевой деятельностью и военно-профессиональным общением. Коммуникативные способности, формируемые благодаря взаимосвязи речи и неречевых структур, вместе с мотивацией и деятельностью, нацелены на формирование его личности как будущего профессионала, призванного работать в системе «человек-человек».

Ключевые слова: коммуникативные способности, военно-речевая деятельность, курсанты, интегративный подход, профессиональное общение, офицеры.

В условиях современного военного образования в России особое значение приобретают направления, связанные с развитием и формированием коммуникативных способностей у будущих командиров. Цели обучения и воспитания будущих командиров конкретизируются в решении общей задачи – разностороннего развития и качественной подготовки специалистов, творчески выполняющих свои обязанности профессионалов. Это определяет интегративный подход к решению конкретных задач: обращается внимание не только на профессиональное, правовое, нравственное воспитание, но и непременно – на воспитание общей культуры, культуры мысли и речи, культуры общения, формирование коммуникативных компетенций, поскольку офицеры-выпускники, будущие командиры Росгвардии, как правило, призваны работать в системе «человек-человек».

Основы формирования коммуникации в общении, военно-речевой культуры будущих командиров закладываются в высших военных учебных заведениях, где курсанты в процессе обучения овладевают специальными и психолого-педагогическими знаниями, приобретают соответствующие навыки и умения, накапливают первоначальный опыт коммуникативной военно-речевой практики, формируют личностные качества, объективно необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Ключевое место в подготовке будущих командиров к коммуникации обусловлено тем, что повседневная деятельность офицерских кадров войск Национальной гвардии РФ по обучению, воспитанию, психологической подготовке личного состава, решению других задач является одним из ведущих звеньев их военно-профессиональной направленности.

Отечественная теория об индивидуальных способностях личности создавалась научными работами многих психологов, среди которых - труды Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Э.А. Голубевой, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова и других.

Б.М. Теплов, определяя содержание понятия «способность», сформулировал три ее признака, которые лежат в основании многих трудов по исследованию способностей личности.

Первый: под способностями понимают индивидуально-психологические особенности личности, различающие одного человека от другого.

Второй: способности имеют отношение к успешности выполнения определенной деятельности или многих деятельностей.

Третий: способности не сводятся к имеющимся умениям и навыкам или знаниям, но могут объяснить быстроту и легкость приобретения данных навыков и знаний» [5, с.166].

Исходя из того, что способности — это психологические особенности личности, они не могут быть только генетическими, а представляют продукт формирования и развития в процессе теоретического или практического выполнения какой-либо деятельности [3,7].

Б.Г. Ананьев трактовал способности как интеграцию свойств субъектного уровня (то есть свойств, присущих человеку как субъекту деятельности) [1].

Взаимосвязь деятельности и способностей проявляется в том, что формирование способностей всегда протекает в деятельности и является лонгитюдным и активным со стороны человека процессом. Так, развитие коммуникативных способностей курсанта невозможно вне учебной среды и

деятельности, а формирование профессиональных способностей будущего командира — вне его профессиональной деятельности.

Коммуникативные способности, формируемые благодаря взаимосвязи речи и неречевых структур, вместе с мотивацией и деятельностью, нацелены на формирование военно-речевой коммуникации курсантов, как будущих командиров и основаны на общем развитии его личности. В общении проявляются, раскрываются для себя и для других коммуникативные способности. [2,6].

Специфика военной среды, военно-профессиональной деятельности накладывает отпечаток на усвоение человеческого опыта, исторически сложившиеся общественные нормы, ценности, знания и способы взаимодействия, формируя будущих командиров как личность и субъект деятельности. [2,4].

Коммуникация как процесс — это культура деятельности, в нашем изучаемом аспекте — синтеза коммуникативных способностей и языка военных профессионалов как будущих офицеров.

Все составляющие речевой деятельности, следовательно, можно рассматривать как элементы коммуникативных способностей, профессиональной культуры общения военнослужащих и культуры в целом [4]. Таким образом, коммуникативные способности можно соотнести с военно-речевой деятельностью и военно-профессиональным общением. Это представлено на рис. 1. В данном случае коммуникативные способности будут связующим звеном в военно-речевой деятельности и военно-профессиональном общении, межличностных отношений офицеров, курсантов и преподавателей, исходя из деятельностного подхода к коммуникации как составляющей общения.



Рисунок 1. Коммуникативные способности в сфере деятельности и общения

Мы проанализировали развитие коммуникативных способностей у курсантов 1 и 5 курсов (на основе методики определения организаторских и коммуникативных качеств, автор - Л.П. Калининский и опросника «Коммуникативные и организаторские способности» - В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС). Коммуникативные способности рассматриваем и интерпретируем как неотъемлемую составляющую организаторских. На основе методик получены данные, частично отраженные на рисунке 2. Это нам позволило сделать ряд заключений. Пятикурсники в отличие от первокурсников лучше умеют ставить коллективные цели и их достигать, они лучше умеют решать поставленные задачи коллективно. Уверены в своих решениях, умеют брать на себя за эти решения ответственность. Они не склонны к пассивному поведению. В конфликте могут использовать сотрудничество, компромисс. В некоторых ситуациях могут уступить. В принятии решений самостоятельны, независимы, учитывают окружающую обстановку. Не склонны к конформизму. Все курсанты вне зависимости от этапа обучения на перспективном уровне склонны к доминированию, лидерству, уверены в себе, требовательны. Достаточно отзывчивы.

В ходе исследования были сформулированы характерные признаки развития коммуникативных способностей от 1 к 5 курсу. Для пятикурсников характерны следующие признаки: быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнерах; стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации; установка в контакте не только на дело, но и на партнера; уважительное, доброжелательное отношение к нему, учет его состояния и возможностей; уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию; владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать ее партнеру; большая

удовлетворенность общением и уменьшение нервно-психических затрат в процессе общения; умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям; высокий статус и популярность в том или ином коллективе; умение организовывать дружную совместную работу, включая сослуживцев в решение общегрупповой задачи, добиваться высокого результата деятельности; умение создать благоприятный климат в коллективе.

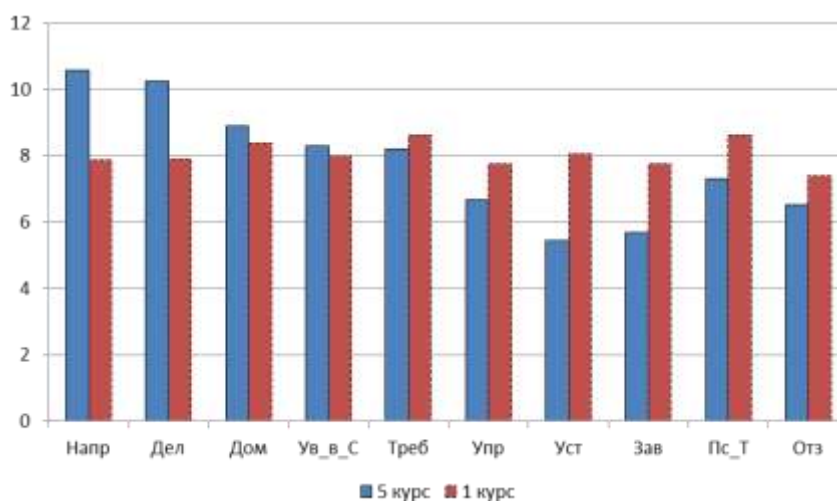


Рисунок 2. Выраженность коммуникативных способностей курсантов 1 и 5 курсов

Примечание. Напр – направленность, Дел – деловитость, Дом – доминирование, Ув_в_С – уверенность в себе, Треб – требовательность, Упр – упрямство, Уст – уступчивость, Зав – зависимость, Пс_Т – психологический такт, Отз – отзывчивость.

Согласно полученным данным, мы можем утверждать о положительной динамике развития коммуникативных способностей курсантов от 1 курса до 5, а также о том, что основная тенденция в изменении уровня коммуникативных способностей в военно-профессиональной деятельности возрастает по мере обучения в вузе и положительно влияет на организаторские способности будущих командиров, благодаря военно-речевой деятельности в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т.1. - М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Голубев Ю.В. Структура модели коммуникативной компетентности офицера // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. №1 (96) С. 17 – 20.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 368 с.
4. Караяни А. Г., Сыромятников, И. В. Прикладная военная психология. - СПб.: Питер, 2006. 480 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т.1 – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
6. Чихачёв М.В., Спиринов А.В. Роль коммуникативных способностей личности военнослужащего внутренних войск МВД России в современном социальном пространстве // Сибирский педагогический журнал. 2014. №3 С. 58 – 61.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

УДК 159.923; 316.612; 378

Маленов А.А.
Касьянова К.В.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ИХ РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы формирования коммуникативной компетентности сту-

дентов факультета психологии. Вводится модель структуры коммуникативных компетенций, составляющих комплекс профессионально-важных качеств специалиста, а также инструменты для их мониторинга в процессе обучения в вузе. Установлена взаимосвязь между отдельными коммуникативными качествами, вскрывающая возможные механизмы их формирования и коррекции. Предложен способ оценки конкретных коммуникативных способностей обучающихся, их динамики, а также методы развития в контексте учебно-профессиональной подготовки.

Ключевые слова: психология, студенты, учебно-профессиональная подготовка, коммуникативные качества, коммуникативные способности, профессиональные компетенции.

Выбор абитуриентами того или иного направления профессиональной подготовки обусловлен многими причинами. Одной из таковых выступает оценка школьниками личностных предпосылок для качественного осуществления будущей профессиональной деятельности. Примером последних могут выступать коммуникативные способности, имеющие особое значение для специалистов социального профиля. Более того, профессии данного профиля часто называют коммуникативными, что подразумевает наличие особых требований к уровню коммуникативной компетентности их представителей, реализуемой в процессе активного взаимодействия с другими людьми. В связи с этим, закономерно, профиль формируемых в процессе обучения профессионально-значимых качеств в этом случае должен содержать определенный набор коммуникативных характеристик (свойств, способностей, склонностей), выступающий своеобразным гарантом успешности будущей трудовой деятельности. Поскольку ответственность за качество подготовки, помимо самого субъекта, ложится на образовательное учреждение, необходимые компетенции должны быть не только системно включены в содержание конкретных учебных дисциплин, но и настоятельно требуют операционализации для оценки их наличного уровня и отслеживания динамики в процессе обучения для достижения требуемых положительных эффектов в рамках утвержденных стандартов.

Данную идею мы бы хотели проиллюстрировать на примере требований к студентам факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, обучающимся по направлениям «Психология» и «Организация работы с молодежью». Согласно образовательной программе, у студентов должно быть сформировано более 20 компетенций общекультурного, общепрофессионального и профессионального типа. В каждом из этих блоков, так или иначе, представлены требования к коммуникативным качествам специалиста. Так, например, к числу общекультурных компетенций относятся способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5), способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6) [3; 4]. Последняя конкретизируется на уровне общепрофессиональных компетенций, например, через готовность к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОПК-4) у бакалавров направления «Организация работы с молодежью» [3]. В свою очередь профессиональные компетенции также содержат требования к способностям будущих специалистов взаимодействовать с разными социальными группами и их отдельными представителями, например, способность к проведению работ с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса (ПК-13), у бакалавров направления «Психология» [4]. Для решения поставленных государством задач в области развития коммуникативной компетентности студентов, обучающихся в этой группе специальностей, в программу подготовки включены дисциплины, непосредственно и опосредованно направленные на формирование и развитие коммуникативных компетенций: Иностранный язык, Межкультурная и деловая коммуникация, Психология общения, Практикум по психологии общения, Конфликтология, Социальная психология, Специальный практикум по социальной психологии, Современные коммуникативные технологии, Психология переговоров, Основы психологического консультирования и др.

Вместе с тем, вопрос о механизмах формирования и способах оценки уровня развития конкретных компетенций у обучающихся в процесс учебно-профессиональной подготовки до сих пор остается дискуссионным. В рамках этой статьи мы бы хотели поделиться своими наработками в области оценки и развития коммуникативных способностей студентов первого курса в рамках конкретной дисциплины «Практикум по психологии общения», которая включена в учебный план подготовки в первом учебном семестре. Основная цель дисциплины – формирование системного представления об общении как социально-психологическом феномене и о себе как субъекте коммуникативной деятельности, раскрывается через ряд задач, к числу которых, в том числе, относятся удовлетворение потребности первокурсников в изучении других людей, самопознании и саморазвитии, а также развитие их коммуникативных способностей на основе фундаментальных и прикладных знаний по пси-

хологии общения [2]. Решение поставленных задач поддерживается определенной структурой дисциплины, в основании которой лежит структура общения, выделяемая Г.М. Андреевой, раскрывающая данный феномен через процессы коммуникации, перцепции и интеракции [1]. В рамках лабораторных работ, преимущественно направленных на самодиагностику, студенты знакомятся не только с коммуникативными процессами и явлениями, но и, прежде всего, с собой как их носителями. Это знание находит отражение в содержании итогового отчета по дисциплине – «Мой психологический портрет как субъекта общения», направленного на интеграцию и рефлексии полученных в течение семестра данных, осознание своих коммуникативных преимуществ и ограничений. Последнее, на наш взгляд, способствует созданию условий для определения зон и траектории собственного коммуникативного развития студента в ближайшем будущем. В частности, одним из требований к документу является разработка практических рекомендаций по усилению уровня коммуникативной компетентности.

Вместе с тем, очевидно, что даже при наличии определенных задач саморазвития, они могут так и остаться у студентов на уровне планирования. Поэтому, в программу дисциплины в качестве ее обязательных компонентов включены также два тренинга – «Знакомства» и «Коммуникативный», в рамках которых происходит отработка соответствующих умений. При этом, с учетом того, что дисциплина проводится в первом учебном семестре, важно организовать условия дальнейшей преемственности коммуникативного развития студентов в процессе освоения других дисциплин. Также к числу важных вопросов относится выделение самих оснований и механизмов для этого развития. Так, можно предположить, что, с одной стороны, поступившие на факультет психологии, уже имеют достаточный уровень коммуникативной компетентности. С другой, возрастные особенности студентов очной формы обучения, свидетельствуют о личностной гибкости и сензитивности к психологическим воздействиям, которые целесообразно использовать в процессе учебно-профессиональной подготовки, усиливая позиции будущих специалистов.

Руководствуясь этими соображениями, мы в этом году решили использовать диагностические замеры коммуникативных качеств студентов для оценки имеющихся предпосылок и прогноза их развития, в том числе управляемого с разных позиций (самих студентов и преподавателей). Поскольку дисциплина «Практикум по психологии общения» начинается с раздела «Коммуникативная сторона общения», у первокурсников факультета психологии (41 человек) была произведена оценка следующих конструктов: потребность в общении (Изучение потребности в общении, Ю.М. Орлов), мотивация аффилиации (Диагностика мотивов аффилиации, А. Мехрабиан), коммуникативные и организаторские склонности (КОС, В.В. Сияновский, Б.А. Федоришин), уровень агрессивности и конфликтности (Личностная агрессивность и конфликтность, Е.П. Ильин П.А. Ковалев). В дальнейшем будет произведена диагностика перцептивного (уровень рефлексивности и эмпатических способностей личности, ведущая репрезентативная система,) и интерактивного (коммуникативная толерантность, коммуникативные барьеры, ролевые позиции в коммуникации, особенности поведения в конфликтной ситуации) компонентов общения.

Итак, на данный момент относительно благополучная картина была обнаружена при диагностике особенностей потребностно-мотивационной сферы личности, связанной с коммуникацией: у 51% студентов был выявлен средний уровень потребности в общении, а у 49% высокий на фоне явной доминанты стремления к принятию (у 85% средний и у 15% высокий уровни). Вместе с тем, уже на этом этапе была констатирована тенденция, требующая отдельной рефлексии – у 83% первокурсников факультета психологии был установлен средний уровень страха отвержения, а у 15% – высокий. Это может свидетельствовать о присутствии явного внутриличностного конфликта двух мотивационных линий, способного приводить к напряжению в процессе установления и развития социальных контактов. Тревожным сигналом также выступает достаточно высокий уровень конфликтности (78% имеют средние показатели, 7% – высокие) и агрессивности (46% имеют средние показатели, 5% – высокие) поступивших на факультет психологии. То есть у студентов первого курса имеются явные предпосылки не только внутренних противоречий с собственной личностью, но и реализации внешнего конфликтного поведения с окружающими. Ситуация усугубляется тем, что собственно коммуникативные способности (склонности) у студентов развиты недостаточно (лишь 22% студентов имеют высокий уровень, тогда как средний и низкий по 39%), как и организаторские (у 29% студентов низкий, у 54% средний и у 17% высокий уровень). В свою очередь, установление взаимосвязей между показателями коммуникативных качеств студентов, позволило сформулировать некоторые прогнозы, в том числе на уровне возможных механизмов управления, относительно выявленных тенденций. Так были установлены прямая связь потребности в общении со стремлением к принятию ($r_s=0,456$ при $p \leq 0,001$) и обратная с нетерпимостью к мнению других ($r_s= -0,328$ при $p \leq 0,01$). В свою

очередь, коммуникативные способности оказались связаны не только к организаторскими ($r_s=0,631$ при $p \leq 0,001$), но и со стремлением к принятию ($r_s=0,363$ при $p \leq 0,01$) и страхом отвержения ($r_s= -0,457$ при $p \leq 0,001$). Последний также отрицательно связан и с организаторскими способностями ($r_s= -0,325$ при $p \leq 0,01$). Отдельного анализа требуют обнаруженные прямые связи коммуникативных ($r_s=0,450$ при $p \leq 0,001$) и организаторских ($r_s=0,522$ при $p \leq 0,001$) способности с позитивной агрессивностью.

Таким образом, уже на этом этапе можно констатировать, что у нас имеется инструмент, позволяющий не только констатировать, но и управлять уровнем развития коммуникативной компетентности студентов факультета психологии. Во-первых, в рамках конкретной дисциплины мы имеем возможность оценки коммуникативных способностей студентов «на входе», которая в дальнейшем может быть реализована в рамках других предметов, в том числе направленных на развитие соответствующих компетенций в процессе подготовки, а также «на выходе». Во-вторых, полученные результаты могут выступать основанием разработки и внедрения программ психологического сопровождения студентов с целью развития необходимых качеств, усиливающих их личную и профессиональную позицию в коммуникативных процессах. В-третьих, реализуя данную работу, мы не только более качественно решаем поставленные перед вузом задачи, но и можем это доказать, в том числе, при проведении аккредитационных процедур. Последнее, в свою очередь, может выступать одним из направлений решения еще одной актуальной для системы высшего образования проблемы – оценки процесса и результата формирования определенных компетенций студентов, в данном случае, коммуникативных.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
2. Психология общения [Электронный ресурс]: практикум / [сост. А.Ю. Маленова, А.А. Маленов]. – Электрон. текст. дан. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. Объем: 4,6 Мб
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью (уровень бакалавриата) от 20 октября 2015 г. №1173
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата) от 15 октября 2014 г., № 946

УДК 59.9.072

Масляная А.Е.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ПРОФИЛЯХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Рассматривается проблема формирования коммуникативных способностей у студентов вуза. Представлены результаты исследования способностей у будущих педагогов. Прилагаются рекомендации.

Ключевые слова: психология способностей, коммуникативные способности, направленность, речевые навыки, тип личности.

Тема коммуникативных способностей традиционно привлекает как отечественных, так и зарубежных исследователей. Основы изучения проблем личности и общения в психологии заложены известными учеными: Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Узнадзе, Е.С. Кузьминым, В.С. Мерлиным, К.К. Платоновым, Е.А. Климовым, А.В. Петровским, а также В.Л. Штерном, Г. Олпортом, З. Фрейдом, К. Юнгом, А Маслоу, Г. Айзенком, Р. Кеттеллом и др. [3, с. 362].

Е.П. Ильин выявил специфику личностных особенностей у представителей разных профес-

сий, в том числе педагогов [1, с. 378]. Мы же перенесли изучение вопроса на более ранний срок - студенческое становление специалиста, сформулировав **проблему**: существуют ли различия коммуникативных способностей у студентов педагогического вуза, обучающихся на разных профилях направления подготовки "педагогическое образование" ?

В случае выявления данной специфики, полученные результаты исследования можно учитывать при профессиональном отборе, в том числе при изучении профессиональной пригодности будущих студентов; при выборе способов преподавания учебных дисциплин; при составлении учебного плана, подразумевающего развитие профессионально важных качеств будущих педагогов, к которым относятся и способности [4, с. 38].

Объект исследования: коммуникативные способности студентов педагогического вуза. Предмет исследования: схожесть или различие коммуникативных способностей у студентов педагогического вуза, обучающихся на разных профилях направления подготовки "педагогическое образование". Гипотеза: мы предполагаем, что у студентов, которые обучаются на разных профилях направления подготовки "педагогическое образование", имеются различия коммуникативных способностей. Цель исследования: выяснить, существует ли специфика коммуникативных способностей у студентов педагогического вуза, обучающихся на разных профилях подготовки направления "педагогическое образование"?

Коммуникативные качества личности формируются и развиваются длительный период. Такие личностные характеристики для педагогов имеют особое значение, поскольку влияют как на социальное окружение, так и на осуществление совместной деятельности (в том числе, учебной).

Современные ученые предлагают рассматривать тему в широком аспекте, используя понятие "коммуникативная компетентность" [2, с. 92]: 1. умение эффективно общаться (выявление типа личности, коммуникативных речевых навыков); 2. способность устанавливать и поддерживать контакты с людьми (направленность личности); 3. внутренние ресурсы (уверенность).

Наша работа посвящена изучению данных компонентов.

Организационные аспекты проведения исследования. Респонденты дали согласие на участие в исследовании, предлагалась анонимная работа с методиками. Выборка разделена на студенческие группы. Исследование с каждой группой проводилось в течение учебной пары, в первой половине дня в аудиториях ЯГПУ.

Общая характеристика выборки. В исследовании принимали участие студенты 2 курса ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, обучающиеся на педагогических направлениях подготовки, по профилям подготовки: а) информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ - 10 человек; б) образование в области русского языка как иностранного/ неродного - 13 человек; в) мировая художественная культура - русский язык - 10 человек; всего 33 человека.

Методики, результаты и выводы исследования.

1. Опросник К. Юнга (для выявления типологических особенностей личности).

Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ	Мировая художественная культура - русский язык	Образование в области русского языка как иностранного/ неродного
Экстраверты - 10% Интроверты - 40% Амбоверты - 50%	Экстраверты - 10% Интроверты - 20% Амбоверты - 70%	Экстраверты - 0% Интроверты - 30,8% Амбоверты - 69,2%

Среди студентов, обучающихся на профилях "Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ" и "Мировая художественная культура - русский язык" наблюдается одинаковый процент экстравертов - 10%, в то время как у студентов профиля - "Образование в области русского языка как иностранного/ неродного" нет ни одного экстраверта. Амбовертов во всех группах не меньше половины, при этом меньше всего амбовертов у испытуемых с профилем подготовки "Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ" - 50%, а больше всего - у "Мировая художественная культура - русский язык" - 70%. Интровертов в группах "Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ" и "Образование в области русского языка как иностранного/ неродного" примерно равное количество: 40% и 30,8% соответственно.

2. Шкала Р. Эриксона, адаптированная В.А. Калягиным и Л.Н. Мацько (для оценки коммуникативных речевых навыков).

Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ		
Уверенность	Речь	Общение
Высокий уровень - 20% Средний уровень - 70%	Высокий уровень - 40% Средний уровень - 60%	Высокий уровень - 50% Средний уровень - 30%

Низкий уровень - 10%	Низкий уровень - 0%	Низкий уровень - 20%
Мировая художественная культура - русский язык		
Уверенность	Речь	Общение
Высокий уровень - 20%	Высокий уровень - 0%	Высокий уровень - 10%
Средний уровень - 80%	Средний уровень - 90%	Средний уровень - 80%
Низкий уровень - 0%	Низкий уровень - 10%	Низкий уровень - 10%
Образование в области русского языка как иностранного/ неродного		
Уверенность	Речь	Общение
Высокий уровень - 7,7%	Высокий уровень - 7,7%	Высокий уровень - 0%
Средний уровень - 61,5%	Средний уровень - 77,9%	Средний уровень - 77,9%
Низкий уровень - 30,8%	Низкий уровень - 14,4%	Низкий уровень - 22,1%

Студенты всех групп показали средний уровень уверенности. Больше всего средних показателей обнаружено у студентов профиля подготовки "Мировая художественная культура - русский язык" - 80%, а меньше всего - "Образование в области русского языка как иностранного/ неродного" - 61,5%. По показателю "речь" среди всех групп преобладает средний уровень. Больше всего средних показателей обнаружено у студентов профиля - "Мировая художественная культура - русский язык" - 90%, а меньше всего - "Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ" - 60%. Среди последних не обнаружено студентов с низким уровнем грамотной речи, а среди испытуемых профиля подготовки "Мировая художественная культура - русский язык" нет - с высоким уровнем речевой грамотности. Половина студентов профиля "Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ" имеют высокий уровень коммуникативных возможностей, в отличие от студентов группы "Образование в области русского языка как иностранного/ неродного", где высокие показатели отсутствуют.

3. Анкета Б. Басса (для определение направленности личности).

Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ	
Больше всего	Меньше всего
На себя - 10%	На себя - 60%
На общение - 30%	На общение - 40%
На дело - 60%	На дело - 0%
Мировая художественная культура - русский язык	
Больше всего	Меньше всего
На себя - 43%	На себя - 29%
На общение - 0%	На общение - 29%
На дело - 57%	На дело - 42%
3 работы - брак.	
Образование в области русского языка как иностранного/ неродного	
Больше всего	Меньше всего
На себя - 30,8%	На себя - 38,5%
На общение - 15,4%	На общение - 53,8%
На дело - 53,8%	На дело - 7,7%

Анкетные данные по профилям подготовки мировая художественная культура - русский язык и образование в области русского языка как иностранного/ неродного зафиксированы в рамках исследования Масляной О.В. в 2018 г на базе ЯГПУ.

Студенты всех профилей подготовки больше всего ориентированы на дело, однако группа "Мировая художественная культура - русский язык" - в меньшей степени.

Среди испытуемых профиля "Информатика и ИТ в образовании; предпринимательство в сфере ИТ" никто не выбрал направленность на дело в колонке "меньше всего", а среди студентов профиля "Мировая художественная культура - русский язык" не оказалось направленных на общение в колонке "больше всего".

Группа "Образование в области русского языка как иностранного/ неродного" меньше всего ориентирована на общение.

Подведем итоги. Мы предполагали, что у студентов разных профилей подготовки могут быть обнаружены различия коммуникативных способностей. Факты исследования: 1. Типологические особенности личности: ярких различий не выявлено. 2. Коммуникативные речевые навыки: выявлены различия. 3. Направленность личности: выявлены различия.

Полученные в ходе исследования результаты по трем группам респондентов вскрывают некоторые отличия, однако имеется и сходство. Наблюдается недостаточное развитие коммуникативных

качеств у студентов выбранных групп.

Возможно, имеющиеся невысокие показатели уровня развития некоторых коммуникативных особенностей студентов связаны с тем, что респонденты прошли подготовку по выбранному направлению лишь в течение одного года (исследование проводилось в сентябре 2018 года, в начале второго курса).

Однако, при сохранении подобных результатов, в дальнейшем будущие педагоги могут испытывать затруднения в общении с учениками, родителями учеников и коллегами. Ниже мы приводим рекомендации для предупреждения возникновения проблем и совершенствования своих коммуникативных особенностей.

Рекомендации студентам. Рекомендуем студентам, принявшим участие в данном исследовании и обучающимся на педагогических направлениях подготовки, наметить индивидуальные планы по развитию и совершенствованию коммуникативных способностей: 1. Изучать литературу по эффективной коммуникации. 2. Посетить бесплатные тренинги для студентов по развитию коммуникативных умений и навыков, предлагаемые "Психологической службой ЯГПУ". 3. Применять полученные знания, умения и навыки в повседневной жизни, в учебном процессе (выступая с презентациями, докладами перед аудиторией; более активно участвовать в дискуссиях по учебным темам и т.п.), при прохождении учебной практики в образовательных учреждениях. 4. Участвовать в общественной деятельности факультетов, вузовских мероприятиях. 5. Принимать участие в студенческих научных конференциях, выступать с докладами, посещать круглые столы.

Рекомендации преподавателям. 1. Целесообразно, до или после поступления студентов на обучение по направлению "педагогическое образование" привлечь "Психологическую службу ЯГПУ" для проведения изучения профессиональной пригодности будущих педагогов. 2. Учитывать полученные в ходе исследования данные при выборе способов преподавания учебных дисциплин, проведения практик. 3. Учитывать возможность развития профессионально-важных качеств (в том числе и коммуникативных способностей) при составлении учебного плана, вводить факультативы, тренинги. 4. Вовлекать конкретных студентов в научную и общественную работу. 5. Информировать студентов о мероприятиях "Психологической службы ЯГПУ".

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002. 752 с.
2. Колмогорова Л.А. Формирование коммуникативной компетентности личности. - Барнаул: АлтГПУ, 2015. 205 с.
3. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология.- М.: Юрайт, 2015. 411 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. М.: Издат. корпорация "Логос", 1996. 320с.

УДК 159.9

Мешкова Н.В.

ВОЗРАСТНЫЕ И МЕЖПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКТОРОВ АНТИСОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Аннотация. Представлены результаты исследования предикторов антисоциально направленной креативности в социальном взаимодействии. На выборке курсантов, кадетов и студенток-психологов (N=300, из них мужчины (N=199); кадеты (N=97), курсанты (N=150) были выявлена возрастные и межполовые особенности предикторов антисоциальной креативности. Было показано, что у подростков сильнее выражен показатель антисоциальной креативности. Специфика подростковой антисоциальной креативности состоит в том, что в число ее отрицательных предикторов входят поведенческие черты, связанные с девиантным поведением. Межполовая особенность антисоциальной креативности состоит в том, что первым предиктором в женской части выборки стала агрессия, в то время как у мужчин – враждебность. Данный факт вносит уточнение в полученные ранее закономерности о вкладе компонентов агрессии в антисоциальную креативность.

Ключевые слова: креативность, антисоциально направленная креативность, черты Большой пятер-

ки, враждебность, социальное взаимодействие.

Антисоциально направленная креативность проявляется в поведении, наносящем намеренный вред другим людям в результате решения нелегитимной задачи деструктивными способами [1]. В повседневной жизни таким поведением является ложь, нанесение вреда другим оригинальными способами при сведении счетов или мести, злословие [6], которое может проявиться в буллинге, киберпреступлениях, коррупции и мошенничестве. Проведенная нами адаптация на российской выборке опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» [6] показала вероятность существования возрастных и межполовых особенностей в предикторах антисоциальной креативности [4]. Также мы пришли к выводу о том, что существуют поведенческие и когнитивные предикторы антисоциально направленной креативности [4]. Характерно, что в данном случае важным обстоятельством для исследования является не наличие креативного потенциала как такового у изучаемых субъектов, а психологические особенности их личности, способствующие реализации чужих или собственных решений проблемных ситуаций в социальном взаимодействии в поведении, наносящем вред [5].

Анализ проведенных на разных возрастных выборках исследований антисоциальной креативности показал, что ее первым предиктором у женщин является интегральный показатель агрессии [6], у осужденных мужчин – враждебность [2], в выборке подростков – антисоциальная креативность коррелирует с враждебностью, макиавеллизмом, низкими нейротизмом и «Согласием» Большой пятерки [3]; у взрослых мужчин – враждебность [3]. Основываясь на этих результатах, мы предположили, что возрастные и межполовые особенности в предикторах антисоциальной креативности определяются возможностью реализации идей в поведении и выдвинули следующие гипотезы: 1. у подростков в комплекс отрицательных предикторов будут входить черты «Большой пятерки», характеризующие поведение личности, в то время как у взрослых такая закономерность будет отсутствовать; 2. особенность предикторов антисоциальной креативности у мужчин – когнитивный компонент агрессии – враждебность.

Выборка состояла из 300 человек, из них мужчины (N=199), кадеты-подростки (N=97), курсанты (N=150) и студентки-психологи (N=46).

Была использована батарея опросников, включающая адаптированную версию опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» [4], агрессии Басса–Перри, сокращенный вариант “NEO-FFI” опросника «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ. Проводился корреляционный и регрессионный анализ с помощью SPSS 23.0.

Согласно полученным результатам, выраженность антисоциальной креативности (по критерию Манна-Уитни) выше у подростков обоего пола по сравнению с женщинами и мужчинами более старшего возраста (средний ранг для мужчин-курсантов и кадетов: 83.93 и 115.94 соответственно ($p < 0.01$), средний ранг для женщин –курсантов/психологов и кадетов: 23.38 и 33.54 соответственно ($p < 0.05$)), при этом никаких различий в уровне антисоциальной креативности между мужчинами и женщинами одного возраста выявлено не было. Также выборки различаются по уровню выраженности параметров, вносящих вклад в дисперсию показателя антисоциальной креативности: в подростковом возрасте более выражены агрессия и враждебность и менее – черта Согласие ($p < 0.01$).

Согласно регрессионному анализу, и у кадетов, и курсантов мужского пола первым предиктором антисоциальной креативности стала враждебность ($\beta = .466 (.004)$ и $.470 (.000)$ соответственно). У женской части выборки (кадеток, психологов и курсанток) таким параметром стала агрессия ($\beta = .589 (.000)$; $.377 (.002)$; $.476 (.004)$ соответственно). Полученные нами зависимости и межполовые особенности вносят уточнения и конкретизируют вклад компонентов агрессии в антисоциальную креативность. Они показывают важность поведенческого компонента агрессии для женщин и когнитивного компонента агрессии – враждебности – для мужчин [5]. Таким образом, вторая гипотеза получила подтверждение.

Что касается первой гипотезы, то на выборке мужчин были выявлены различия в предикторах антисоциальной креативности: у подростков отрицательным предиктором стала черта «Согласие» «Большой пятерки», показывающая качество отношения человека к другим людям. Низкий уровень ее выраженности характеризует следующие поведенческие особенности: враждебность к другим, склонность к манипулированию, озабоченность своими интересами [7], что подтверждает первую гипотезу на выборке мужчин.

Согласно полученным результатам, можно сделать выводы о том, что, во-первых, у подростков показатель антисоциальной креативности выражен сильнее по сравнению с учащимися в высшем учебном заведении, во-вторых, специфика подростковой антисоциальной креативности состоит в

том, что в число ее отрицательных предикторов входят поведенческие черты, связанные с девиантным поведением, в-третьих, межполовая особенность антисоциальной креативности у женщин состоит в том, что первым предиктором в женской части выборки стала агрессия, в то время как у мужчин – враждебность. Последнее обстоятельство вносит уточнение в полученные ранее закономерности о вкладе компонентов агрессии в антисоциальную креативность [3; 4]: у мужчин антисоциальная креативность в большей степени воплощается на когнитивном уровне продуцирования идей, наносящих вред, в то время как у женщин – в поведении [5].

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-013-00240-А.

Библиографический список

1. Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н. Креативность и девиантность: связь и взаимодействие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15(2), С. 279–290. doi: 10.17323/1813-8918-2018-2-279-290
2. Мешкова Н.В., Дебольский М.Г., Ениколопов С.Н., Масленков А.А. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 1. С. 147–163. doi:10.17759/psylaw.2018080111
3. Мешкова Н. В., Шаповал В. А., Герасименко Е. А. и др. Личностные особенности и антисоциальная креативность на примере кадетов и сотрудников МВД [Электронный ресурс] // Психология и право. Т. 8(3). С. 83–96. doi: 10.17759/psylaw.2018080306
4. Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н., Митина О. В., Мешков И. А. (2018с) Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23(6). С. 25–40. doi:10.17759/pse.2018230603
5. Мешкова и др. Предикторы антисоциальной креативности: возрастные и половые особенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019 (в печати).
6. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M. A. (2016) A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale // Front. Psychol. 2016. Vol. 7. P. 682. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00682.
7. McCrae R. R., Costa P. T. (1987) Validation of the five — factor model of personality across instruments and observers // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52. P. 81–90.

УДК 159.9

Неверов А.Н.
Маркелов А.Ю.

СКЛОННОСТЬ К РИСКУ КАК СПОСОБНОСТЬ К ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЛАБОРАТОРНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. Представлены результаты лабораторного психолого-экономического эксперимента направленного на оценку склонности к риску как способности к экономической деятельности, а также выборе предпочитаемой стратегии экономического поведения. В основе эксперимента для определения склонности к риску лежит методология Д. Клебельсберга в модификации ЦПЭИ. Выбор экономического поведения фиксировался с помощью классического варианта лотереи М.Алле. Для оценки результатов экономической активности была использована экономико-психологическая модели «Совершенная экономика» выглядевшая для участников эксперимента как деловая игра. По итогам анализа результатов была выдвинута гипотеза о том, что не склонность к риску, а умение переводить фундаментальную неопределенность в риск, т.е. переходить из неструктурированной ситуации в ситуацию с измеримыми вероятностями исходов решения является одним из важных качеств для успешной экономической активности.

Ключевые слова: риск, склонность к риску, экономическая активность, экономическая психология, экономическое поведение, лотерея Алле, парадокс Элсберга.

Проблема риска и неопределенности, а также восприятия риска и готовности к осознанному риску человека в экономической деятельности выступает одной из традиционных проблем экономической психологии. В отечественной школе этой отрасли современной науки вопрос склонности к риску традиционно рассматривается в соединении со способностью к результативной предпринимательской деятельности. Так, в Институте психологии РАН, начиная с 1992 года под руководством А.Л. Журавлева и В.П. Позняка, проводятся комплексные исследования психологических отношений российских предпринимателей в сфере деловой активности [4]. Одним из выводов исследований выступает выявленная зависимость между уровнем активности предпринимателей и склонностью к риску. В частности было установлено, что высокоактивные предприниматели чаще предпочитают ситуации со средним уровнем риска, а низкоактивные более склонны избегать рискованных ситуаций [7; с. 217]. В исследованиях В.А. Петровского рискованность или безрисковость поведения рассматривалась в контексте возникновения надситуативной активности личности [6; с.78]. При этом под риском понимается действие, которое направлено на желаемую цель, достижение которой сопряжено с элементами угрозы, потери, неуспеха [3]. В.А. Петровский отмечает, что категория риск во многих работах выступает некой ситуативной характеристикой деятельности, при этом отмечается, что ситуация риска содержит в себе вызов, который нельзя отождествлять с требованиями ситуации [6; с.78]. В ряде работ экономистов за последние триста лет были неоднократно отмечена положительная зависимость между склонностью к риску экономических агентов и результативностью (рентабельностью) их деятельности (Р. Кантильон, Ж.-Б. Сей, А. Маршалл, Й. Шумпетер, И. Кирцнер и др.). В работах основателя экономической теории предпринимательства и капитала Р. Кантильона прямо указывается, что прибыль – это плата за взятый на себя экономическим агентом риск. Тем самым, в экономической литературе и в ряде психологических исследований склонность к риску рассматривается как одна из способностей к экономической деятельности.

Однако, специальных экономико-психологических лабораторных экспериментов на проверку данного предположения нам в литературе обнаружить не удалось.

В основу исследования положена рабочая гипотеза о том, что склонность к риску положительно связана с результативностью экономической деятельности в сфере купли-продажи товаров и услуг (т.е. в традиционной предпринимательской деятельности).

Процедура исследования включала в себя проведение серии лабораторных психолого-экономических экспериментов по оценке склонности испытуемых к риску и результативности их экономической активности в условиях модели совершенной экономики. Лабораторный эксперимент опирался на метод психолого-экономического моделирования, предложенный А.Н. Неверовым [5; с. 214]. Следует отметить, что для оценки склонности испытуемых к риску в разное время применялись различные методики как инструментальные (Г. Хан, Ф. Мерц, А. Гор, Н. Коган, М. Валлах, Ф. Ирвин, В. Смит и др.), так, например, и бланковые (опросник Г. Шуберта). В ходе эксперимента для оценки склонности испытуемых к риску нами использовалась методика реакции на движущийся объект (РДО) Д. Клеббельсберга, в модификации Центра психолого-экономических исследований, предполагающая, что испытуемые должны остановить быстро движущийся объект (точку) на линии за вознаграждение, в случае ошибки (объект остановился за линией), испытуемые подвергались штрафу. В ходе лабораторного эксперимента нами применялась автоматизированная система фиксации РДО. Результативность экономической активности оценивалась по итогам лабораторного экономического эксперимента на базе экономико-психологической модели «Совершенная экономика». Для испытуемых эксперимент выглядел как деловая игра, в которой участникам приходилось выполнять интеллектуальную работу, связанную с принятием экономических решений в условиях дефицита времени и избыточности информации. Под избыточной информацией в нашем исследовании понимался такой объем релевантной для принятия решения информации, который не может быть рационально усвоен и переработан в знания в отведенные для принятия решения временные отрезки.

Процедура эксперимента выглядела следующим образом. Испытуемые в течение 15 минут знакомились с правилами деловой игры (модели). Большая часть испытуемых изучали правила на бумажном носителе. В каждой экспериментальной сессии методом случайной выборки были отобраны по четыре испытуемых, которые знакомились с правилами на компьютерах, оборудованных системами ай-трекинга (Тобii x2-30), и были подключены к ЭЭГ (Энцефалан – ЭЭГР 19/26). В ходе эксперимента осуществлялась видеофиксация на 6 видеокамер, что позволяло фиксировать все передвижения и взаимодействия испытуемых, а также невербальные проявления их активности. Дополнительно к этому, осуществлялось ведение протокола методом не включённого наблюдения, в котором фиксируются параметры расположения испытуемых относительно друг друга, групповая динамика,

взаимодействие испытуемых между собой и время, необходимое для принятия решений. Кроме того, все испытуемые до начала игры проходили тестирование на комплексе автоматизированной фиксации реакции на движущийся объект (РДО). При этом участникам эксперимента сообщалось, что достижение поставленной цели при прохождении тестирования фиксации реакции на движущийся объект поможет улучшить или ухудшить их первоначальные стартовые условия участия в игре, и сумма денег, которая у них находится на руках, может как увеличиться, так и уменьшиться в зависимости от результативности их действий в РДО. Перед началом игры испытуемым предлагалось заполнить анкету, для определения выбираемой испытуемыми стратегии экономического поведения (минимизации потерь, максимизации выигрыша, смешенной стратегия) предлагалось принять участие в эксперименте «Лотерея М. Алле» и заполнить карту самоотчета по предстоящей деятельности [2; с. 11-19]. Сам игровой процесс состоял из 10 последовательных взаимосвязанных актов принятия экономических решений продолжительностью 2-2,5 часа. После завершения игры и подведения итогов испытуемые вновь заполняли карту самоотчета по реализованной деятельности. Было проведено четыре экспериментальных сессии, в которых приняли участие в общей сложности 79 испытуемых (из них 57 % женщин, 35,4 % мужчин, 7,6 % забыли указать свой пол). Средний возраст испытуемых составил $17,7 \pm 2,5$ лет.

В целях обеспечения сопоставимости данных результаты экономической активности были переведены в номинативную шкалу от 1 до 5: где значение «1» присваивалось испытуемому с низким (отрицательным) результатом экономической активности, «5» – испытуемому, с самой высокой результативностью экономической активности.

В целом по всем испытуемым 44,3% испытуемых продемонстрировали низкую склонность к риску, 24,1% - адекватную склонность к риску и 31,6 % оказались склонными к риску (по данным РДО). Сравнение результатов полученных по тесту РДО с результативностью экономической активности продемонстрировало, что в группе не склонных к риску 32,1% продемонстрировали высокие результаты экономической активности. В этой же группе оказалось меньше всего испытуемых, продемонстрировавших отрицательные результаты экономической активности - 17,9%. В группе с адекватной склонностью к риску по РДО 21,1% испытуемых, показал отрицательную результативность экономической деятельности, а 31,6% в высокий результат экономической активности. В группе склонных к риску по результатам РДО отрицательный результат продемонстрировали 20%, а высокую результативность – 24% испытуемых. Тем самым можно говорить о том, что склонность к риску в целом оказывает негативное воздействие на результативность экономической деятельности, а наиболее эффективными выступают агенты с низкой склонностью к риску.

На следующем этапе анализа экспериментальных данных проводилось сопоставление склонности к риску по методике РДО и типа стратегии экономического поведения по методике М. Алле. В итоге были получены следующие результаты. Во всех трех группах по результатам РДО продемонстрировали, что большинство участников выбирают смешенную стратегию экономического поведения. В группе не склонных к риску 2,9% выбрало стратегию минимизации потерь, 77,1% смешенную стратегию, 20% стратегию максимизации выигрыша. В группе, продемонстрировавшей адекватную склонность к риску 5,3% выбрали стратегию минимизации потерь, 52,6% - смешенную стратегию и 42,1% стратегию максимизации выигрыша. В группе испытуемых продемонстрировавших высокую склонность к риску стратегию максимизации потерь выбрало 8%, смешенную стратегию 60%, стратегию максимизации выигрыша 32%. Во всех группах испытуемые выбрали смешенную стратегию экономического поведения по М.Алле.

По выбору экономической стратегии все участники эксперимента распределились следующим образом 5,1% выбрали стратегию минимизации потерь, 65,8% выбрали смешанную стратегию и 29,1% - стратегию максимизации выигрыша. В рамках стратегии минимизации 25% испытуемых продемонстрировали низкую склонность к риску по результатам РДО, 25% - адекватную склонность к риску и 50% продемонстрировали высокую склонность к риску. В рамках смешенной стратегии у 51,9% была зафиксирована низкая склонность к риску, 19,2% - адекватную склонность к риску и 28,9% - высокую склонность к риску. В группе выбравших стратегию максимизации выигрыша 30,4% продемонстрировали низкую склонность к риску по результатам РДО, 34,8% - продемонстрировали адекватную склонность к риску и 34,8% - высокую склонность к риску. Подобная структура позволяет предположить, что существует тенденция к обратной зависимости между склонностью к риску и ориентацией стратегии экономического поведения, т.е. люди с низкой склонностью к риску склонны выбирать либо стратегию максимизации прибыли, либо смешанную стратегию (т.е. стратегию действия по ситуации). И наоборот, люди с высокой склонностью к риску в условиях фундаментальной неопределенности склонны стремиться к минимизации потерь. Возможно, что именно поэто-

му результативность чаще выше у агентов с низкой склонностью к риску.

Проведенный анализ результатов позволил сделать следующие предварительные выводы:

Во-первых, зафиксировано, что самые положительные результаты экономической активности продемонстрировали участники эксперимента наименее склонные к риску. Это дает возможность выдвинуть гипотезу о том, что не склонность к риску, а умение переводить фундаментальную неопределенность в риск, т.е. переходить из неструктурированной ситуации в ситуацию с измеримыми вероятностями исходов решения является одним из важных качеств для успешной экономической активности. Данное предположение нуждается в последующей проверке и экспериментальном подтверждении. Для чего предполагается провести серию аналогичных по процедуре экспериментов, дизайн которых будет дополнен предъявлением участникам лотереи Эллсберга [1];

Во-вторых, большинство участников эксперимента выбрали смещенную стратегию по М. Алле, а не стратегии максимизации выигрыша или минимизации потерь.

Статья подготовлена в рамках гранта РФФИ «Психологические особенности экономической активности личности в условиях совершенной экономики» №18-013-00952\18

Библиографический список

1. Ellsberg D. Risk, Ambiguity, and the Savage Axioms *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 75, No. 4. (Nov., 1961), pp. 643-669.
2. Алле М. Современная экономическая наука и факты // THESIS, 1994, вып. 4. С. 11- 19.
3. Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. Прайм-Евроник, 2009. 811с.
4. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 1995;
5. Неверов А.Н. Общая экономическая психология: синтез, моделирование, эксперимент / Экономическая психология в современном мире: сборник научных статей / Отв. ред. д. пс. н. А.Н. Лебедев. – М.: Эконинформ, 2012. – С.214.
6. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. С. 78.
7. Позняков В.П. Социально-психологические характеристики российских предпринимателей с разным уровнем деловой активности // Знание. Понимание. Умение. 2013.№4. С. 217.

УДК 159.9

Неруш Т.Г.
Неруш А.А.
Бирюков Д.И.

СОЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Рассматривается развитие социальных способностей субъекта в цифровой среде на примере реализации взаимодействия игроков мультиплеерной игры MMORPG — массовой многопользовательской ролевой онлайн-игры. Проанализированы результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке пользователей Российского сегмента игр жанра MMORPG в возрасте от 18 до 30 лет. Показано, что игровые сообщества в цифровой среде способствуют формированию социальных способностей субъектов, а также стабильных социальных отношений и дальнейшей коммуникации пользователей онлайн-игр за их пределами.

Ключевые слова: психология, социальные способности, общение, взаимодействие, коммуникация, мотив, социальные группы, онлайн-игры.

Современные компьютерные игры требуют от пользователей коммуникации и взаимодействия между собой и способствуют интеграции отдельного игрока в игровое сообщество и соответственно предоставляют возможность развития социальных способностей субъекта, включаемого в практику сетевых взаимодействий.

Анонс и запуск компьютерного игрового проекта сопровождается публикациями в СМИ и

созданием групп в социальных сетях задолго до даты предполагаемого издания с последующим наполнением ее информацией с целью привлечения в эту группу потенциальной аудитории проекта [4; с.140]. Данные особенности относятся, как и к однопользовательским играм, так и к многопользовательским, каждая из которых имеет свою специфику взаимодействия игроков в игровом пространстве и вне его. Характерной чертой многопользовательских игр выступает специфика их разработки с акцентом на постоянную коммуникацию между игроками, так как разработчики мультиплеерных компьютерных игр создают игровой процесс, требующий постоянного взаимодействия участников игры друг с другом. Более того, особенности игры проектируются так, чтобы без объединения игроков в социальные группы и их взаимодействия в процессе онлайн-игры шансы на победу были бы минимальными [1; с.33].

Одним из популярных жанров мультиплеерных игр является MMORPG — массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра. Для жанра MMORPG характерно взаимодействие большого числа игроков в рамках виртуального мира. По своей сущности каждая игра жанра MMORPG создает имитацию реального общества и реальной жизни со своими нормами и правилами.

Социальные способности реализуются и развиваются в социальном взаимодействии субъектов. Подвергая анализу структуру способностей, В. Д. Шадриков отмечает, что любую деятельность можно дифференцировать на отдельные психические функции, реализующие «наиболее общие, родовые формы деятельности, которые выступают в качестве исходных форм при ее анализе. Следовательно, адекватно описать структуру психических функций можно только как психологическую структуру деятельности, а развитие способности — как развитие системы, реализующей эти функции, как процесс системогенеза» [5; с. 36].

С января по декабрь 2018 года нами было проведено исследование с использованием качественной методологии, методом глубинного интервью (n=30). Разработка программы исследования, постановка исследовательских задач, подготовка инструментария, сбор и анализ материала проводились по методологии «двойной рефлексивности» [6; с.101-116]. Концепция двойной рефлексивности связывает теоретические категории качественного исследования и качественно-количественного интерфейса со стратегиями полевого исследования интерактивного типа, которому присущи вживание, глубинные интервью, а также коллективная интеллектуальная поддержка в режиме «длинного стола». Руководителем «длинного стола» выступил д.с.н., профессор кафедры социологии социальной работы Темаев Т. В. Участники «длинного стола» — студентки Емелина А.А., Дмитриева Я.Е., Титова Е.В., Кахарова Э.С.

В качестве респондентов выступили пользователи Российского сегмента игр жанра MMORPG в возрасте от 18 до 30 лет. Вопросы, задаваемые геймерам, были разбиты на шесть блоков: «Игра как форма досуга», «Социальные коммуникации в играх», «Социально-психологические факторы и механизмы игровой инклюзии», «Экономические факторы игровой инклюзии», «Социальные проекции игровой инклюзии», «Коммуникативные практики вне игры» [3].

Ключевой вопрос исследования был сформулирован следующим образом: «Каковы мотивы, факторы и социальные проекции игровой инклюзии молодежи в пространстве сетевых взаимодействий?». Интервью проводились в формате online с использованием голосовых и видео-чатов (RaidCall, TeamSpeak, Skype, Mumble, Discord). Выбор такого формата проведения интервью обусловлен необходимостью отражения всех случаев, в том числе, и геймеров, которые отказались бы от встречи в «реальном мире» по каким-либо причинам. При транскрипции авторы статьи старались сохранить специфику «естественного словаря» [7; с.208].

Одной из коммуникативных практик пользователей вне игры являются интернет сообщества компьютерных игр включающие в себя сайт игры, игровой форум и группы в социальных сетях. Согласно результатам нашего исследования выделим мотивы вступления пользователей в данную коммуникативную практику.

Мотив получения информации.

И: Являетесь ли Вы участником форумов или групп в социальных сетях на тему онлайн игр?

Р: Состою в группе игры «Тера» в социальной сети «ВКонтакте».

И: А какой интерес у вас вызывает данная группа?

Р: Вступаю всегда и только в официальные группы для того, чтобы отслеживать новости об игре. Ну можно найти в них полезную информацию, например гайды (руководства по игре прим. Авторов). Главная цель в предоставлении необходимой информации. (Женщина, 22 года, 10 лет стажа MMORPG, играет в Tera и Arcane legends)

И: По-вашему, какая главная цель у таких сообществ?

Р: Это вызывает интерес нововведений. Основная цель - держать аудиторию в курсе послед-

них событий. (Мужчина, 18 лет, 6 лет стажа ММОРПГ, играет в WoW, Silkroad)

Онлайн-игры представляют собой динамично развивающуюся игровую вселенную требующую от игроков всегда быть в курсе последних изменений, накладывающих значительный отпечаток на игровой процесс.

Р: Когда был новичком, то частенько заглядывал на форум в поисках советов от опытных игроков. Так что, я думаю, основная цель форума - помощь игрокам, как новичкам, так и профессионалам. (Мужчина, 18 лет, 11 лет стажа ММОРПГ, играет в WoW, Lineage II)

С другой стороны, не только публикации об игровых обновлениях реализуют мотивацию получения информации, также по средствам игровых сообществ происходит и обмен информацией между игроками.

Мотив поиска общения.

И: Для Вас какая главная цель у таких сообществ?

Р: Я думаю, что те, кто изначально не создавал сообщество для коммерции в виде рекламы, пиара и прочего создают сообщества ради приятной атмосферы, где люди могут делиться какими-то своими достижениями, находками, помогали другим людям советами <...> (Мужчина, 20 лет, 8 лет стажа ММОРПГ, играет в The Elder Scrolls Online)

Р: В таких группах можно получить у более опытных игроков совет или просто пообщаться с людьми со схожими интересами. (Мужчина 20 лет, 7 лет стажа ММОРПГ, играет в World of Warcraft, Black Desert online)

Существование игровых сообществ в социальных сетях способствует созданию социальных кругов — свободных союзов, основанных на контактах с очень слабо установленной связью, лишенных устойчивых отношений между членами [7; с.78]. Заинтересованность общей темой общения и платформы, организовывающей коммуникацию, способствует формированию социальных способностей субъектов, а также контактных и профессиональных социальных кругов, которые впоследствии могут проходить процесс затвердевания и трансформироваться в социальные группы.

Мотив реформирования игры.

Сообщества в социальных сетях и игровые форумы служат не только для односторонней коммуникации администрации игры с ее аудиторией и коммуникации, и взаимодействия игроков между собой, но и для обратной связи пользователей игры с администрацией.

Р: Там можно оставлять свое мнение, предложения по игровому процессу, писать об ошибках <...> (Мужчина, 23 года, 7 лет стажа в ММОРПГ, играет в WoW, Lineage II)

Р: Я думаю, главная цель таких групп - помощь новичкам, обсуждение багов и новых патчей. (Мужчина, 19 лет, 5 лет игрового стажа, играет в The Elder Scrols V: Skyrim, Defend of the Achients 2, CS:GO, WoW :Legion) (прим. авторов - Баг - жаргонное слово, обычно обозначающее ошибку в программе или системе, которая выдает неожиданный или неправильный результат. Патч — это специальная программа, которая призвана исправить некоторые ошибки в уже выпущенной на рынок компьютерной игре).

Обратная связь пользователей с специальным представителем администрации «Community Manager» позволяет разработчикам игры устранять появившееся недочеты и ошибки в игре, а пользователям реализовать свою возможность выразить мнение и оказать влияние на игровой процесс.

По результатам проведенного исследования можно дать содержательную характеристику коммуникации и взаимодействия игроков ролевых игр в рамках игровых сообществ в социальных сетях и форумов. Пользователи посещают сообщества и форумы игр с конкретными целями, среди которых можно выделить: 1) мотив получения информации об игре; 2) мотив поиска общения; 3) мотив реформирования игры. Взаимодействие пользователей в сообществах, как правило, ограничено социальными контактами и формирует контактные и профессиональные социальные круги. Контактные круги в данном контексте формируются на основе обмена мнениями и обсуждения обновлений, а профессиональные за счет обмена информацией исключительно по специфическим игровым аспектам, в частности написаний руководств по игре, требующей объективные факты и расчеты, а не оценочные суждения. В результате преднамеренного поиска игроков для совместной игры или постоянных социальных контактов игровые сообщества способствуют формированию социальных способностей субъектов в цифровой среде, устойчивых социальных отношений и последующий коммуникации пользователей вне сообществ и в том числе вне игры.

Библиографический список

1. Галкин Д.В. Компьютерные игры как феномен современной культуры: опыт междисциплинарно-

- го исследования // Гуманитарная информатика, 2007. Вып. 3. С. 54-71.
2. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1998. 208 с.
 3. Неруш Т.Г., Неруш А.А. Возможности применения социально-психологических механизмов игровой инклюзии в геймификации образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8. № 2А. С. 31-37.
 4. Осекин С.О. Компьютерная игра как способ коммуникации // Культура и цивилизация. 2015. № 6. С. 139-147.
 5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
 6. Шанин Т. Методология двойной рефлексивности в исследованиях современной российской деревни // Социологический журнал, 1998. № 3-4. С. 101-116.
 7. Щепачьский Я. Элементарные понятия социологии. М: Прогресс, 1969. 240 с.

159.9

Полушина О.Б.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к определению коммуникативных способностей, выделены особенности коммуникативных способностей военнослужащих, представлен сравнительный анализ сформированности коммуникативных способностей курсантов 1 и 5 курсов военного института.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативные способности военнослужащих, развитие коммуникативных способностей курсантов военного института.

Ситуация в современном обществе предъявляет высокие требования в области межличностного общения к специалистам во всех сферах профессиональной деятельности. В последнее время достаточно большое количество исследований прикладного характера посвящено коммуникативным способностям. К выпускнику военных учебных заведений предъявляют достаточно высокие требования в сформированности коммуникативных способностей, в силу некоторых условий, например, когда офицер является младше и менее опытен, чем его подчиненный. Профессиональные требования, предъявляемые к офицеру войск Национальной гвардии: необходимость не только узкопрофессиональных знаний, но и владение практическими умениями организации психологической, информационно-воспитательной работы с военнослужащими, умение быстро и эффективно принимать решения в экстремальных ситуациях, ведения переговоров и пр.

Традиционно проблему коммуникативных способностей решают в рамках личностно-деятельностного подхода. При этом как отмечает Э.Д. Бабудоржиева [1] необходимо учесть следующие моменты: коммуникативные способности развиваются в соответствии с общественно-историческими законами; коммуникативные способности, как и другие виды способностей развиваются в специфической деятельности; коммуникативные способности являются проявлением индивидуально-психологической стороны личности, которые обеспечивают успешность коммуникативной деятельности; коммуникативная деятельность косвенным образом отражает коммуникативные способности; коммуникативные способности проявляются в коммуникативных навыках и умениях.

А.А. Кидрон [2] относит коммуникативные способности к общим. Которые им определяются, как возможность и умение человека вступать в социальные контакты, их поддерживать и регулировать, достигать коммуникативных целей. В работах К.К. Платонова коммуникативные способности рассматриваются как способности к установлению социальных отношений, которые обеспечивают групповую деятельность, сплочение коллектив [4, с. 128]. Л.А. Михайлов так же подчеркивает роль коммуникативных способностей в результативности совместной деятельности и общения [3, с. 56].

Представим некоторые сравнения рассмотрения данной проблемы не только относительно военных специальностей, но и некоторых других, например, ОВД, МВД и пр. Г.С. Човдырова [6] выделила следующие требования к коммуникативным способностям сотрудников ОВД: морально-психологическая ответственность за безопасность граждан, готовность сотрудника к оправданному риску, соблюдение морально-этических принципов и норм. Мы считаем, что данные требования

весьма соответствуют и деятельности военнослужащих войск Национальной гвардии РФ. Она выделила следующие профессионально-важные коммуникативные качества личности: разумная доля агрессивности и авторитарности, дружелюбие, склонность к доминированию, подозрительность, коммуникативный контроль.

Основным видом деятельности военнослужащих войск Национальной гвардии является служебно-боевая деятельность. Данная деятельность носит строго регламентированный характер. Это безусловно сказывается на развитии личности военнослужащего и предъявляет особые требования при подготовке курсантов в том числе как хороших организаторов деятельности и обладающих высококоразвитыми коммуникативными способностями.

Выполнение служебно-боевых задач может протекать в неблагоприятных (стрессовых) условиях. Угроза жизни, невозможность удовлетворить физиологические потребности (сон, еда, вода и пр.), высокие физические и психические нагрузки (перегрузки), отсутствие связи с семьей, потеря товарищей все это приводит к росту психологической напряженности в подразделении. Психологическая напряженность провоцирует межличностные конфликты. Умение ими управлять в условиях боевой деятельности так же является профессионально-важным качеством офицера. М.М. Тарасов [5] отмечает, что в современных боевых действиях 50% всех потерь личного состава приходится на психологические потери. Следовательно, мы должны уделять большое внимание психологической подготовке курсантов военных институтов, в том числе развитию и формированию их коммуникативных способностей.

А.В. Спирин выделил следующие необходимые коммуникативные способности военнослужащих: гибкость, как способность переключать внимание с одного подчиненного на другого, с одного объекта деятельности на другой. Для решения служебно-боевой задачи военнослужащий должен быстро и точно оценивать по внешним признакам человека его возраст, эмоциональное состояние, степень утомления, готовность вступить в контакт, заинтересованность и пр. Так же важны перцептивные способности: «читать по лицам», замечать и интерпретировать поведение людей.

Исследование коммуникативных способностей проводилось в Санкт-Петербургском военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации. В исследовании приняли участие курсанты 1 и 5 курсов по 40 человек факультета морально-психологического обеспечения. Была использована методика Л.П. Калининского «Методики определения организаторских и коммуникативных качеств». Представим краткий анализ полученных эмпирических данных. Наглядно данные представлены на рисунке 1.

Показатели дезадаптивной формы направленности личности по показателю «Направленность» выше, чем адаптивные. Наблюдается некоторая тенденция к выходу за рамки интересов группы, индивидуальные интересы ставятся выше, чем коллективные. Дезадаптивные формы более устойчивы. А вот адаптивные формы поведения продолжают активно формироваться в изучаемых выборках. Курсанты 5 курса стремятся к привлечению всех усилий членов коллектива для достижения общих целей. Курсанты 1 курса еще не достаточно хорошо умеют достигать совместных решений. Но в выборке 5 курса наблюдается некоторое противоречие с одной стороны им важны индивидуальные ценности, но в то же самое время они стараются удовлетворять групповые потребности и ценности.

Курсанты уверены в себе, умеют принимать ответственность за принимаемые решения. Но им необходим внешний контроль за деятельностью. Пятикурсники более активны в сфере управления другими людьми, чем первокурсники. Деловые качества курсантов устойчивы.

Доминирование проявляется на адаптивном уровне. Курсанты стремятся к лидерству и данное стремление соответствует ситуации. Им не характерна тщеславие, властность. Они не проявляют склонность к авторитаризму, деспотичности. Курсанты 5 курс лучше умеют управлять другими людьми, умеют определять средства для достижения цели. Средства соотносят с нравственными нормами. Курсанты первого курса более склонны к излишнему проявлению властности, авторитарности. Скорее всего, данная тенденция связана с процессом адаптации обучения в военном вузе. Им кажется, что чем более агрессивен, властен человек, тем быстрее он добивается послушания подчиненных.

Уверенность в себе подвержена значительным изменениям, она продолжает активно формироваться как у курсантов 1 курса, так и 5. Скорее всего у первокурсников данная ситуация связана с процессом адаптации и формированием профессионально-важных качеств военнослужащего, а у курсантов 5 курса с окончанием вуза. Пятикурсники волнуются и переживают по поводу выпускных экзаменов и нового статуса, в недалеком будущем необходимо будет продемонстрировать те умения и навыки, которые были получены за годы учебы на рабочем месте. Курсанты стремятся показать себя с лучшей стороны, создать благоприятное мнение у окружающих о себе, наблюдается повы-

шенное чувство собственного достоинства. Первокурсники излишне ревнивы по отношению к собственному успеху, больше ориентированы на личный успех, а не коллектива в целом. Пятикурсники более уверены в себе, они менее склонны к дезадаптивному поведению в установлении собственного авторитета.

Требовательность, жесткость в целом по выборке достаточно вариативна. Требования курсантов 1 курса соответствуют ситуации. Курсанты же 5 курса склонны к излишней требовательности, они более настойчивы, могут использовать средства не соответствующие ситуации. Прямолинейны, могут проявить раздражительность, непримиримость в случае сопротивления. Для преодоления препятствий в основном рассчитывают на силу воли.

Упрямство и негативизм более характерны для первокурсников. Им более присуща неуступчивость, скептическое отношение к происходящему. Могут упрямо бойкотировать требования руководителей, стремятся добиться своего. Некоторые особенности военной службы, организации быта ими до конца не понимаются, курсанты могут оспаривать их. Правда данное сопротивление, как правило, проходит скрыто, они не стараются заявлять о своей оппозиции.

Уступчивость практически не наблюдается у курсантов 5 курса. Хотя в конфликтной ситуации могут уступить, уступчивость носит адаптивный характер. Следовательно, уступка как стратегия поведения курсантам не свойственна, но с учетом складывающейся ситуации вполне могут пойти на уступки, готовы уступить без спора и сопротивления. Первокурсники менее уступчивы, но в то же самое время могут проявить излишнюю покорность. Курсанты первого курса не умеют учитывать все обстоятельства ситуации в силу недостаточного жизненного опыта. В целом коэффициент вариативности очень высок на всех уровнях (адаптивный и дезадаптивный), что говорит о неустойчивости данной коммуникативной способности. Уступчивость, самооценка и социальная приспособляемость продолжают активно формироваться в течение всех лет обучения в военном институте.

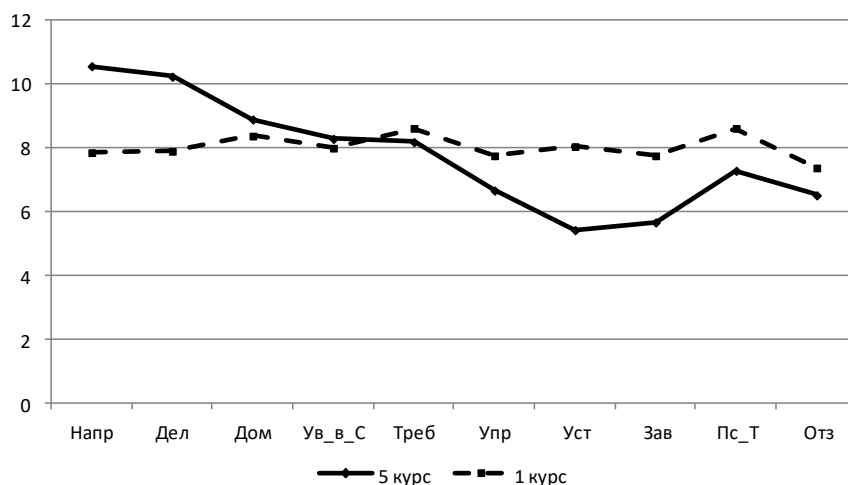


Рисунок 1. Выраженность коммуникативных способностей курсантов 1 и 5 курсов

Примечание: Напр – направленность, Дел – деловитость, Дом – доминирование, Ув_в_С – уверенность в себе, Треб – требовательность, Упр – упрямство, Уст – уступчивость, Зав – зависимость, Пс_Т – психологический такт, Отз – отзывчивость

Первокурсникам характерна социальная незрелость. Наблюдается неуверенность в себе в сочетании с низкой самостоятельностью. Послушание курсантов 5 курса соответствует ситуации. Они хорошо умеют оценивать ситуацию и рать на себя ответственность за происходящее. Не поддаются внешним воздействиям, им не характерна ведомость. Хотя очень высок коэффициент вариативности зависимости по дезадаптивному уровню. Следовательно, часть курсантов испытывают достаточно большие трудности в балансе между самостоятельностью и послушанием.

Курсанты во взаимоотношении с другими людьми проявляют тактичность, приспособляются к их индивидуальным особенностям. Легко вступают в контакт, хорошо, особенно пятикурсники, просчитывают окружающую обстановку. Активны в сотрудничестве, открыты для общения, тактически гибки. В социальных контактах уживчивы, естественны. Первокурсники могут проявить излишнюю зависимость от других людей. Слишком ориентируются на мнение других, стараются обеспечить одобрение своего мнения, поступков со стороны значимых людей.

Испытуемые умеют сопереживать, готовы помочь. Выражено стремление помочь другим лю-

дям, могут поступить бескорыстно. Отзывчивость реализуется не в ущерб себе, а с учетом собственных интересов. Но первокурсники более склонны к жертвенности и снисходительности. Коэффициент вариативности средний, показатель отзывчивости достаточно стабилен и однороден в выборке. Кроме дезадаптивного уровня в выборке курсантов 5 курса. Следовательно, на дезадаптивном уровне есть курсанты как с адекватной альтруистичностью, так и те, которые готовы пожертвовать собственными интересами ради других людей.

Достоверность различий коммуникативных способностей представлена в таблице 1. Наблюдаются достоверные различия коммуникативных способностей между курсантами 1 и 5 курсов по следующим шкалам: направленность, деловитость, уступчивость, зависимость. По остальным шкалам различия статистически не достоверны.

Таблица 1

Статистики критерия U-Манна-Уитни

	Напр	Дел	Дом	Ув_в_С	Треб	Упр	Уст	Зав	Пс_Т	Отз
U	93	80	165	196	199	158	89	80,5	146,5	167,5
p	,001	,000	,151	,524	,582	,110	,001	,000	,059	,173

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

Курсанты 1 и 5 курсов отличаются по сформированности коммуникативных способностей: пятикурсники более уверены в себе, умеют устанавливать и поддерживать социальные контакты, учитывают ситуацию в которой оказались и действуют в соответствии с ней и поставленными целями взаимодействия. Пятикурсники более гибки в поведении, у них больше моделей поведения, практически все коммуникативные способности уже сформированы на необходимом (оптимальном уровне).

Библиографический список

1. Бабудоржиева Э.Д. Исследование проблемы коммуникативных и организаторских способностей в психологии // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №5 – С. 41 – 45.
2. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и совершенствование: Дисс...канд.психол.наук. – М., 1981. – 235 с.
3. Михайлов Л.А., Михайлов А.Л., Соломин В.П. Психология общения – СПб.: Образование, 1994. – 103 с.
4. Платонов К.К. Об изучении психологии учащегося. – М.: Профтехиздат, 1961. – 143 с.
5. Тарасов М.М. Психолого-педагогическая характеристика служебно-боевой деятельности военнослужащих внутренних войск // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – №14 – С. 257 – 269.
6. Човдырова Г.С. Психодиагностика профессионально важных качеств оперативных сотрудников полиции для общения с гражданами // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2013. – №1 (52) – С. 38 – 43.

УДК 159.9.07; 001.89

Романов И.В.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ КАТЕГОРИИ «ИНФОРМАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. В статье проводится анализ психологических составляющих категории «информация» в изучении социальных способностей субъекта жизнедеятельности. Обращается внимание на важность и значимость учёта эмоциональных и смысловых факторов. С критической позиций анализируются попытки подмены понятий познавательных и коммуникационных потребностей на понятие информационных потребностей. Обосновывается важность возврата «психологических факторов» в исследовательское поле моделей использующих категорию «информация» и информационный подход.

Ключевые слова: информация, полифундаментальность, информационный подход, новые стратегии познания в психологии.

Любой современный процесс познания отягощён скопившимся обилием фальшивой информации об окружающем мире. Формальные теории не дают алгоритма обработки информации, упираясь в различные ограничения неполноты (теорем Гёделя), неразрешимости (теорем Чёрча), невозможности выразить истину (теорема Тарского) и пр. Здесь следует отметить, что с другой стороны, именно Альфред Тарский предложил теорию истины, которая показывает, что утверждения о том, что такой вещи как истинна, не существует – ошибочны. Карл Поппер обращал внимание на одно интересное следствие из теории Альфреда Тарского. Хотя есть истина, но нет критерия истины. С другой стороны, как отмечал К. Поппер, у нас есть множество критериев лжи. «Они не всегда приемлемы, но мы очень часто можем проверить, не является ли что-то ложным. Поэтому наш поиск истины – это критический поиск. Мы знаем, например, что теория должна быть ложной, если она противоречит самой себе. Фактически, такая противоречивость есть главный критерий ложности, поскольку мы всегда в своей критике пытаемся обнаружить, не вступает ли вещь в конфликт с чем-либо ещё» [9, с. 148].

При использовании информационного подхода в контексте социальных способностей субъекта жизнедеятельности, следует отметить, что решение проблемы избыточной и/или ложной информации в современной действительности оказывает самое непосредственное влияние на формирование образа мира. Как отмечают С.А. Иванова С.А. и А.Г. Суетин, современный мир демонстрирует общую модель поведения потребления. Потребляется все и в больших количествах. Это касается и информации в разных областях знаний и деятельности. Она потребляется без разбора, без рефлексии. Количество информации возрастает, качество ее обработки падает. На восприятие информации влияют парадигмы мышления, ценностные ориентиры, языковые структуры, эмоционально-психические состояния и пр. «...в случае с информацией человек в большинстве случаев даже не начинает ее осознавать. А сразу пытается классифицировать простейшим способом: верю (так как совпадает с собственным мнением) и не верю (так как быть такого не может). Человек как бы перестает смотреть, видеть, замечать, вместо этого он все время активно «вспоминает», но вспоминает исключительно то, что допустимо в мире его парадигм и привычных образов» [8]. Отдельно следует отметить, что обнаруживаются крайне бедное содержание собственно психологических составляющих в самой категории «информация». Информация утрачивает психологическую составляющую и сводится к рассмотрению наборов сведений и данных. Происходит утрата смысла, «редукция (упрощение) индивидуального смыслового поля человека. Истоки проблемы выхолащивания психологической, а значит и смысловой составляющей информации лежат во времени непосредственного введения термина «информация» в научный оборот. Как известно, само понятие «информация» было впервые введено в науку в 1928 г. американцем Р. Хартли, коллегой Гарри Найквиста «для обозначения меры количественного измерения сведений, распространяемых по техническим каналам связи» [1]. На международном конгрессе в честь столетия со смерти Алессандро Вольты, в Италии, летом 1927 г. Хартли впервые озвучил идею информации как таковой. Ей нужно было дать определение. На тот момент информация представляла собой расплывчатый термин, означающий предмет коммуникации. Хартли поставил цель: «устранить включённый психологический фактор» и измерить информацию «в терминах чистых физических количеств». Его задачей было вычистить человеческое знание из уравнения $H = n \log s$, где H – количество информации, n – число переданных символов, s – размер алфавита [7, с. 215-216]. Следующий шаг в этом направлении сделал Клод Шеннон, создатель теории информации. Впервые употребив фразу «теория информации» Шеннон не скрывал, а даже подчёркивал, что для создания теории необходимо избавиться от смысла. «Смысл» сообщения обычно не имеет значения», – писал Шеннон. Как Найквист и Хартли до него, Шеннон хотел оставить в стороне «психологические факторы» и сосредоточиться только на «физическом». Лишив информацию смысловой нагрузки, были даны определения основанные неопределённости, неожиданности, трудности и энтропии. «Семантические аспекты коммуникации несущественны для инженерной проблемы» [7, с. 237], – уверял Шеннон. Однако уже в 1960 пришло понимание того, что всё связанное с информацией имеет экспоненциальный рост. Мера информации росла по экспоненте. Впервые эту идею высказал Гордон Мур. Вслед за «теорией информации» появились «перегрузка каналов» и ощущения, что «слишком много информации». Затем «перегрузка информацией», «избыток информации». Далее, «Оксфордский словарь» определит «информационной усталость» как современный синдром... «Информации становится всё больше, а смысла всё меньше», напишет Жан Бодрийяр [4]. Краткий обзор истории целенаправленного уничтожения психологических и смысловых составляющих категории «информация» можно завершить мыслью высказанной священником Томасом Байесом (1702-1761): «определение информативности сообщения определяется степенью его влияния на наши убеждения» [14, с. 142]. Как не парадоксально, но «возвращение смысла» в «информационный подход» оказалось

особенно затруднительным для социально-психологических дисциплин. Как отмечает в своём исследовании А.В. Соколов, ссылаясь на Л. Хелла и Д. Зиглера, подробно охарактеризовавших 14 теорий зарубежных классиков психологии, начиная с З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера и заканчивая К. Роджерсом, Дж. Келли и А. Маслоу – американские авторы признают: «Никто из них прямо не обращался к основному вопросу бытия человека: как люди ассимилируют информацию из внешнего окружения, перерабатывают и сохраняют эту информацию в памяти и потом извлекают её, чтобы использовать адаптивным способом» [11, с. 591]. В этот же ряд оказываются и отечественные психологи. Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и другие. В отечественных классических трудах «достаточно полно представлены проблемы общения, мышления, познания, мотивации, управления, ценностных ориентаций, памяти, обучения, т.е. когнитивные, коммуникационные, творческие процессы, образующие содержание психологии личности, но парадоксальным образом игнорируется понятие информации» [10, с. 167]. Сегодня становится очевидным, что использование информационного подхода значительно увеличивает возможности исследователей в различных областях социально-психологических знаний. В частности, как отмечал ещё основатель дискурсивного анализа Тён Адрианус ван Дейк, ни психология, ни современная лингвистика не дают ответа на вопрос: а что же делать с эмоциональным компонентом информации? [6].

Ценность использования экспоненциально возрастающих современных информационных потоков, в контексте развития способностей субъекта жизнедеятельности, может рассматриваться исходя из разных точек зрения. Например, функциональной и эмоциональной. Функциональная ценность связана с теми или иными выгодами в получении информации. В то время как эмоциональная ценность предполагает удовлетворение каких-либо потребностей, например, ментальных и/или эмпатийных. Ещё одной эмоциональной потребностью может являться желание снизить те или иные неопределённости. Как показали в своих произведениях ещё Ф. Достоевский и Ф. Кафка Неопределённость способна, в определённых обстоятельствах, свести человека с ума. Проблема занижения значимости эмоциональной составляющей, как при использовании информационного подхода, так и в целом, при проведении социально-психологических исследований не нова. Ещё в 1986 году антрополог Катрин Латц (Catherine Lutz) и этнопсихолог Джеффри Уайт (Geoffrey White) отмечали, что в рамках антропологических исследований эмоции практически не учитывались» [5, с. 67]. В то же время, другие исследователи [9] неоднократно подчёркивали, что интерпретация или декодирование сигналов могут быть тесно связаны с общим состоянием организма. Современные взгляды исследователей, использующих информационный подход в различных областях знаний, полагают, что «информацию следует рассматривать как психические образы объективного мира, возникающие у живых организмов в процессе их жизни и взаимодействия с окружающей средой. Характер «информационного» отображения окружающей среды во «внутреннем мире» специфичен для каждого вида организмов и определяется их генетической структурой и необходимостью адаптации к условиям окружающей среды» [2, с. 3].

Д.И. Блюменау изучая вопрос информационных потребностей предложенных различными авторами, насчитал около десятка «сущностей» информационной потребности. При этом обнаружилось, что чаще всего информационная потребность (ИП) сводилась к потребностям в познании, самовыражении, творчестве (эта позиция хорошо согласуется с «пирамидой» базовых потребностей предложенной А. Маслоу). Следует обратить внимание, как отмечает в своей работе А.В. Соколов, что анализ публикаций в русле теории информационных потребностей показывает, что попытки определить место ИП в структуре потребностей личности, коллектива или социума заканчиваются неудачей, потому что не удаётся отграничить информационную потребность от коммуникативной или познавательной. Автор приходит к выводу, что «...в психической реальности, как и в социальной – информационных потребностей нет. В действительности существуют познавательные потребности и коммуникационные потребности, которые обусловлены генетически, социально и психологически» [10, 172].

В контексте рассмотрения социальных способностей субъекта жизнедеятельности, особое внимание обращают на себя исследования в области смысловой, семантической информации. Передача или трансляция смысловой информации не может происходить непосредственно от субъекта к субъекту и не может фиксироваться каким-либо образом на материальных носителях. Передаются только условные обозначения единиц смысла (в терминологии де Соссюра их «означающие»), а не их смысловое содержание («означаемые»). «Смысловое содержание условных обозначений раскрывается и пребывает только во внутреннем мире живых организмов (например, в «душе» человека). Сами же обозначения выступают лишь в роли стимулов, инициирующих сложные психические процессы» [2, с. 3]. Так же как и в случае с эмоциональной составляющей, обращение к смысловым факторам

категории «информация» убедительно и наглядно показывают, насколько важен возврат «психологических факторов» в исследовательское поле моделей использующих информационный подход, в том числе при изучении социальных способностей субъекта жизнедеятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00259

Библиографический список

1. Баева Л.В. Понятие информации в современной науке // Проблемы становления информационного общества. – Астрахань, 2008. С. 5-19.
2. Белоногов Г.Г., Гиляровский Р.С. Ещё раз о гносеологическом статусе понятия «информация» // НТИ. Сер. 2. Информ. процессы и системы / ВИНТИ. – М., 2010. № 2. – С. 1- 6.
3. Бобрик П.И. Информация и сигналы. Их сущность и свойства. – М.: МАТИ, 2009. – 144 с.
4. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. – М.: ПОСТУМ, 2016. – 240 с.
5. Бондаренко С.В. Культура мобильных телекоммуникаций. – Ростов н/Д: ЗАО «Книга», 2017. – 352 с.
6. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989.
7. Глик Д. Информация. История. Теория. Поток / Джеймс Глик; пер. с англ. М. Кононенко. – М.: АСТ: CORPUS, 2013. – 576 с.
8. Иванова С.А., Суетин А.Г. Работа с информацией: сдвиг парадигмы // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности: труды 1-й Международной конференции (8-9 февраля 2018г., Москва). — М.: ИПМ им. М.В.Келдыша, 2018. – С. 152-157.
9. Поппер К.Р. Знание и психофизическая проблема: В защиту взаимодействия. / Карл Раймунд Поппер; Пер. с англ., послесл. И.В. Журавлёва – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 256 с.
10. Соколов А.В. Философия информации: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 340 с.
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

УДК 159.923.2

Рыльская Е.А.

СТРУКТУРА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. Представлены результаты исследования структуры жизнеспособности руководителя. Показано, что общая жизнеспособность положительно взаимосвязана с показателями коммуникативной компетентности, с лидерским и управленческим потенциалами, отрицательно – со склонностью к асоциальному поведению. Разнонаправленные взаимосвязи отмечены между жизнеспособностью и различными акцентуациями характера.

Ключевые слова: структура жизнеспособности руководителя, коммуникативная компетентность, акцентуация характера, лидерский потенциал, управленческий потенциал, склонность к асоциальному поведению, корреляционный анализ.

Введение. Значимость и актуальность исследований жизнеспособности человека как профессионала связана с новыми тенденциями в управлении человеческими ресурсами, которые рассматриваются в настоящее время как важнейшее конкурентное преимущество любой государственной или коммерческой организации. Жизнеспособность организаций, функционирующих в условиях нестабильной, постоянной меняющейся среды во многом зависит от жизнеспособности персонала, и в первую очередь, от жизнеспособности руководителя. Вместе с тем, констатируя, что современные представители социомических профессий имеют сниженные параметры жизнеспособности [1], следует заметить, что специальные исследования, посвященные изучению вопросов жизнеспособности руководителя немногочисленны в зарубежной [5] и единичны в современной отечественной специальной литературе и периодике [1].

Вышесказанное определяет необходимость рассмотрения психологической структуры жизнеспособности руководителя в контексте его профессиональной деятельности.

В соответствии с типовой профессиограммой менеджера предполагаем, что жизнеспособность руководителя взаимосвязана с его коммуникативной компетентностью, лидерским и управленческим потенциалами, а также с определенными акцентуациями характера.

Выборка. Для проведения исследования была сформирована выборка, включающая слушателей Челябинского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы (РАНХ и ГС) при Президенте РФ, обучающихся по программе подготовки управленческих кадров, реализуемой с 1998 г. в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 23 июля 1997 г. № 774 «О подготовке управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации». В выборке из 54 человек в возрасте от 29 до 41 года оказалось 38 мужчин и 16 женщин. Все испытуемые – руководящие работники среднего и высшего звена государственного и негосударственного секторов народного хозяйства Челябинска и Челябинской области.

Методы. Для проведения исследования сформирован психодиагностический комплекс, включающий следующие стандартизированные методики: «Определение уровня лидерского потенциала», «Экспресс-оценка управленческого потенциала руководителя», методика «Диагностика коммуникативной социальной компетентности» (КСК), тест «Определение личностно-характерологических акцентуаций» (К. Леонгард) [4], тест «Жизнеспособность человека» [2].

Статистическая обработка проводилась посредством корреляционного анализа Спирмена с применением статистического программного пакета SPSS 11,5 for Windows.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе корреляционного анализа был выявлен ряд значимых и разнообразных взаимосвязей (32 статистические значимые корреляции) между жизнеспособностью руководителя и определенными составляющими его личностно-профессионального потенциала (табл. 1).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между жизнеспособностью и компонентами личностно-профессионального потенциала руководителей

Переменные личностного потенциала руководителя	Коэффициенты корреляции R - Спирмена
Управленческий потенциал	0,76**
Логическое мышление	0,63**
Лидерский потенциал	0,62**
Коммуникативная компетентность	0,80**
Открытость, коммуникабельность	0,81**
Жизнерадостность, оптимизм	0,74**
Гипертимный тип акцентуации	0,65**
Ригидный тип акцентуации	-0,74**
Педантичный тип акцентуации	-0,68**
Тревожный тип акцентуации	-0,57**
Демонстративный тип акцентуации	-0,51**
Возбудимый тип акцентуации	-0,61**
Дистимный тип акцентуации	-0,33*
Склонность к асоциальному поведению	-0,72**
Нормативность, самоконтроль	0,78**
Эмоциональная устойчивость	0,42**

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,05$.

Как видно, общая жизнеспособность отрицательно взаимосвязана с различными акцентуациями характера, снижающими эффективность управленческой деятельности. Наиболее неблагоприятной является связь с ригидным типом акцентуации, который выступает в роли "блокатора" возможностей профессионального и личностного человека как открытой саморазвивающейся системы.

Тем не менее, не любая акцентуация проявляет себя не конструктивно. Исключение составляет гипертимная акцентуация, взаимосвязь с которой является положительной. Оптимизм гипертимов, активность, энергичность, жажда деятельности, инициативность, высокая работоспособность, умение справляться с проблемами, стремление к новизне позволяют руководителю хорошо проявить себя в профессиональной деятельности.

Связь жизнеспособности и гипертимной акцентуацией имеет нелинейный характер. Ее конструктивная направленность попадает в определенные пределы значений и только в этих пределах и при соответствующем векторе общественно-полезной деятельности она может выступать как составляющая антикризисного потенциала современного менеджера.

Комплекс значимых взаимосвязей жизнеспособности с коммуникативной компетентностью и ее отдельными компонентами служить еще одним доказательством значимой роли коммуникации в поддержании жизнеспособности человека как субъекта всех видов деятельности, включая управленческую деятельность, коммуникативную по своей сути.

Выявленная отрицательная зависимость между жизнеспособностью и склонностью к асоциальному поведению, позволяет рассматривать жизнеспособность как косвенный признак антикоррупционной составляющей личностно-профессионального потенциала руководителя.

На завершающем этапе исследования с его участниками проводилось индивидуальное психологическое консультирование, в ходе которого была выявлена следующая особенность. Опытные руководители оказались жестко ориентированными на соответствие средней статистической норме, пытаясь скрыть, но неосознанно проявляя тревогу по поводу несоответствия такой норме. И это несмотря на предварительные разъяснения о сущности ресурсного подхода, который был использован в процессе личностно-профессиональной диагностики и оценки, не предусматривал соотнесения с какими-либо стандартами и нормативами, а был направлен на выявление внутренних потенциалов и резервов развития [3].

Оказалось также, целый ряд кандидатов в высший резерв управленческих кадров крайне болезненно реагирует на недостаточно высокие показатели по некоторым свойствам, выражая враждебное недоверие к полученным результатам и их интерпретации. Подобный факт может быть связан с наличием у этой категории руководителей своеобразного синдрома повышенной успешности, некоего "отличника", который таков всегда и везде.

Заключение. Проведенное исследование показало, что структура жизнеспособности руководителя как профессионала представлена взаимосвязями с коммуникативной компетентностью, с личностным и управленческим потенциалами, с различными типами акцентуаций характера, склонностью к асоциальному поведению.

Библиографический список

1. Курапова И.А. Влияние совладающих стратегий поведения на жизнеспособность представителей разных профессиональных групп // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 582–595.
2. Рыльская Е.А. Психологическая концепция жизнеспособности человека. Челябинск: Изд-во «Полиграф-Мастер», 2013.
3. Сиягин Ю.В. Оценка личности: ресурсный и компетентностный подходы // Проблемы педагогики и психологии. Научное периодическое издание межвузовского консорциума, выпуск 2. Армянский государственный педагогический университет имени Хачатуря Абовяна, 2014. С.85–593.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М: Психотерапия, 2009.
5. Everly G., Strouse D. Resilient leadership. New York.: Dia Medica, 2010.

УДК 42.00

Соколова М.В.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЕЕ

Аннотация. Современное общество нуждается в поддержке одаренных молодых людей. Рассматривая одаренность как креативность, способность видеть идею и оригинально ее развивать государство в наши дни подходит к одаренности в точки зрения практики, коммерциализируя знания, создавая наукограды, т. е. одаренность нацелена на коммерческий успех. Данная статья посвящена социальной одаренности, т. е. способности проявлять с одной стороны высокий уровень интеллекта, а с другой – понимать чувства и потребности других людей, быть способным к сопереживанию. Проявить социальную активность позволяет деятельность в рамках музея и школьного музея в частности. Статья

раскрывает особенностям организации воспитательной работы в школьных музеях, автор освещает опыт подготовки студентов педагогического вуза к налаживанию сотрудничества с существующими школьными музеями, где студентам предстоит работать.

Ключевые слова: одаренность, социальная одаренность, социальные способности, дидактика, музейная педагогика, вещественный источник.

Проблема одаренности находилась в поле внимания отечественных и зарубежных исследователей еще с начала XX века. Уже в 1918 году педагоги практики используют тесты на одаренность, составленные Гилфордом. В вопросе определения понятия одаренность у Гилфорда появляются как сторонники, так и оппоненты. Сторонники Гилфорда обращают внимание на такое свойство одаренности как креативность. В 60-е годы XX века проблему одаренности исследует и развивает В. Н. Дружинин. Одаренность рассматривается им как системное качество. Современная педагогика апеллирует с понятием социальная одаренность, которая трактуется как способность понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения.

Социальная одаренность проявляется уже в школьном возрасте, поэтому сопровождение социальных способностей школьников является очень важным направлением деятельности педагогов, а задача высшей школы заключается в формировании у студентов данной педагогической компетенции. Как нельзя лучше для такой деятельности подходит пространство музея.

В отечественной педагогической литературе весьма подробно рассмотрены особенности воспитательной работы в музеях, а также полно описана работа многих школьных музеев. Хотя литература по школьным музеям довольно значительна, большинство трудов публиковалось в 90-е гг. Ученые-педагоги и учителя единодушно признают положительную роль школьных музеев для воспитания учащихся. «Музей является местом, где человек не только приобретает знания, но и воспринимает накопленный исторический опыт, усваивает эстетические ценности, то есть получает гражданские и эмоциональные импульсы» [1]. Музей в школе поможет сформировать патриотизм и гражданственность молодежи, спасет от, духовной инфантильности. Исходя из того, как формулировались цели воспитательной работы, в школах чаще всего создаются, или уже давно существуют музеи боевой и трудовой славы, а акцент воспитательной работы делался на использование музеев для гражданско-патриотического воспитания, для формирования нравственности, а также для эстетического воспитания. Во многих школах успешно действуют школьные исторические музеи, созданные не только благодаря подвижничеству учителей, но и при непосредственном практическом участии самих школьников. Материалы и экспонаты школьных музеев используются не только в ходе экскурсионной работы, но и во внеклассной воспитательной работе. Опыт показывает, что использование экспонатов музеев вызывает интерес обучающихся, создает положительный эмоциональный фон. В настоящее время, на мой взгляд, акцент необходимо делать на то, что школьные музеи помотают лучше готовить детей к жизни, увязывают образование в школе с практическими потребностями. Хочется отметить необходимость создания новых форм работы школьных музеев, отражающих изменение целей воспитания в современную информационную эпоху. Для того чтобы музей не был мертвым балластом, школа и ее музей должны содействовать такой активности детей, которая вела бы к запросам, исследованиям, экспериментам, трудовым достижениям, исканиям в книгах, дебатам в школьном коллективе и к расширению участия школы в жизни окружающей среды.

Для того, чтобы будущие педагоги использовании в своей деятельности достижения современной музейной педагогики, нами был подготовлен спецкурс под названием «Музейная педагогика», в ходе которого студенты приобретают соответствующие умения в процессе профессиональной подготовки. Наш опыт работы в этом направлении сформировался при проведении курсов по выбору для студентов исторического факультета и в ходе занятий со студентами института педагогики и психологии ЯГПУ. Целью подготовки студентов является направленность работы на развитие творческих способностей и активности обучающихся.

Прежде всего, необходимо сформировать у студентов понимание, для чего важно использовать вещественные источники в работе с детьми, какая педагогическая цель при этом преследуется. Мы исходим из того, что привлечение вещественных источников помогает успешнее решать задачи социального воспитания, позволяет школьникам в более доступной форме усваивать социальный опыт предшествующих поколений, проявлять активность и взаимодействовать. Как и в случае с другими источниками, работа с предметами может способствовать формированию критического мышления, развивать гражданскую ответственность обучающихся.

В психолого-педагогическом плане теоретической основой для обоснования важности использования вещественных источников для развития личности школьников, их социального воспитания являются труды ряда выдающихся ученых. Прежде всего, можно сослаться на выдающегося педагога Джона Дьюи, разработавшего новую философию образования, суть которой в воспитании интереса к знанию как к средству разрешения жизненных проблемных ситуаций; каждая школьная дис-

циплина, по мнению Дьюи, должна изучаться так, чтобы дети воспринимали социальный опыт практически.

На важность использования предметов для развития мышления детей указывали известные психологи. Классик психологии XX века швейцарский ученый Жан Пиаже подчеркивал, что изучение одной только словесно выраженной мысли при отсутствии конкретных предметов может дать весьма несовершенную картину познавательной структуры и развития. Известные советские психологи П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин соглашались с Пиаже, когда основой развития познавательной деятельности он считает внешнее предметное действие и рассматривает его как конструктивный элемент мышления. В 90-е годы XX века общепризнанной стала идея использования музейных экспонатов в учебной и воспитательной деятельности. Английский автор Дж. Барвелл подчеркивает, что работа с экспонатами способствует развитию у школьников умений социального характера.

Исходя из такого понимания задач музейной педагогики современные музеи, а вслед за ними и школьные музеи, все более широко применяют разного рода программы, которые призваны поощрять активность школьников, «оживить» прошлое путем вовлечения детей в интерпретацию[2].

Таким образом, следующим этапом подготовки студентов к работе в школьных музеях является использование элементов игры. Группа детей вместе с наставниками осваивает социальный опыт предков путем собственноручного выполнения всех трудовых операций. В игре чаще всего используют не настоящие предметы, а современные копии, однако это копии настоящих вещественных источников и максимально важен процесс их изготовления, а также реконструкции тех или иных исторических событий.

Рассмотренные тенденции развития музейной педагогики дают студентам возможность точнее определить задачи, которые они могут решить, используя вещественные источники, реализуя потенциал школьных музеев путем укрепления сотрудничества с ними, создавая и развивая музеи в тех школах, в которых они будут работать. Рассматривая теоретические основы работы с вещественными источниками студенты обнаруживают, что работа с предметами органично вписывается в требования индивидуального и деятельностного подходов, которые занимают ведущее место в современной дидактике. Очевидно, что работа с предметами позволяет школьнику проявить свою активность на уроке, реализовать потребность в физическом движении (потрогать, повертеть в руках, осязать, передать и т. д.), усиливает познавательный интерес, позволяет в практической плоскости представить определенные понятия, которые в других случаях воспринимаются абстрактно и в отрыве от жизни. Это способствует социализации учащихся. Поскольку соответствующие методические приемы отрабатываются на практических занятиях, сам процесс подготовки студентов приобретает деятельностный характер.

Библиографический список

1. Соколова, М. В. Работа с вещественными источниками на уроках истории // М. В. Соколова Москва: Издательство «Школьная пресса» // Преподавание истории и обществознания в школе, 2006, № 6 с.19-24.
2. Подготовка учителя истории в условиях модернизации высшего педагогического образования: Монография, Соколова М. В. раздел 3.3 с. 302 – 316.
3. М. В. Соколова Устная история. Теоретические и педагогические основания. М: Издательство Юрайт, 2017. 124с.
4. М. В. Соколова Теория и методология истории. Историческая память. М: Издательство Юрайт, 2018, 113с.
5. Технологии развития социальной одаренности детей и молодежи / М. В. Соколова Роль школьных музеев в развитии социальной одаренности старших школьников. –Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013, с198 - 100.

УДК 159.92

Хаймина А.Г.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СРЕДЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования социальной одарённости старшеклассников, реализованного на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров» в период с 2013 по 2017 гг. Описаны данные о динамике развития показателей социальной одарённости в ходе обучения в детском объединении дополнительного образования. Проанализированы сравнительные данные развития отдельных способностей и навыков социального взаимодействия у старшеклассников экспериментальной и контрольной групп. Описаны: специфика проявлений социальной одарённости старшеклассников в зависимости от направленности объединения и содержания деятельности в дополнительном образовании, а также результаты факторного анализа показателей социальной одарённости. **Ключевые слова:** способности, социальное взаимодействие, социальная одарённость, социальная компетентность, ценности.

Современный мир характеризуется нестабильностью, изменчивостью, неоднозначностью и сложностью. Стремительное развитие технологий, быстрые и кардинальные социальные изменения, трансформация цивилизационных ценностей затрагивает всю нашу жизнь, создавая большую неопределенность и требуя от субъекта постоянной готовности к решению новых задач и преодолению возникающей неопределённости. Так называемые мягкие навыки (soft-skills) в современных условиях выступают детерминантами личной успешности и успешности человека в социуме. «Мягкие» навыки включают в себя: творческое решение проблемных ситуаций, креативность, критическое мышление, умение работать в команде, умение сотрудничества и взаимодействия, коммуникативная культура и компетентность, навыки self-менеджмента, стремление к непрерывному образованию. Развитие soft-skills рассматривается как раскрытие внутреннего потенциала человека, повышение его компетентности и конкурентоспособности, и представляется актуальной задачей для современного образования.

Опираясь на подходы В.Д. Шадрикова к развитию способностей и позиции отечественной психологии о том, что способности могут развиваться только в практической деятельности [5], мы можем утверждать, что дополнительное образование обладает большим спектром возможностей для развития мягких навыков у обучающихся, и, в том числе, компетентности и одарённости в сфере социального взаимодействия.

В Ярославском городском Дворце пионеров реализуется программа по развитию социальной активности старшеклассников «Молодой Ярославль». Результаты осуществления программы свидетельствуют о высокой эффективности развития социальной компетентности старшеклассников в среде дополнительного образования. Образовательное пространство «Молодого Ярославля» отличается разнообразием социальных практик, в которые включаются старшеклассники, практикоориентированностью деятельности, ценностной направленностью на саморазвитие ребенка на благо себе и родного города, на формирование активной гражданской позиции. Помимо этого данная программа участвует в инновационной, экспериментальной деятельности. В период с 2013 по 2017 года Ярославский городской Дворец пионеров являлся Федеральной инновационной площадкой Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования по теме «Развитие социальной одарённости обучающихся в образовательном пространстве дополнительного образования детей».

Целью данной статьи является представление результатов изучения показателей, особенностей развития и ведущих факторов социальной одарённости подростков и старшеклассников, занимающихся в детских объединениях организации дополнительного образования.

Следует отметить, что мы опирались на широкое понимание социальной одарённости [1, 2, 4, 5]. Социальная одарённость отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия. Социальная одарённость заключается в адекватности и эффективности решения многообразных проблемных ситуаций, с которыми сталкивается человек в социуме. Отечественные ученые обозначают социальную одарённость как охватывающую широкую область проявлений, связанных с легкостью установления и высоким качеством межличностных отношений. Социально одарённый ребенок отличается эффективностью социального поведения [3].

В рамках исследования изучались закономерности и особенности развития коммуникативных способностей, социальной компетентности и социальной успешности старшеклассников, обучающихся в объединениях организации дополнительного образования. Исследование включало в себя 6 диагностических срезов в период с 2014 по 2017 гг., в которых участвовало 109 обучающихся в возрасте с 13-ти до 18-ти лет. В последнем диагностическом срезе было проведено исследование показателей развития социальной одарённости в контрольной группе, которую составили 30 обучающихся организации дополнительного образования, не включённых в экспериментальную

деятельность. Для исследования применялась батарея методик: методика изучения самооценки личности А. Будасси, методика «Рефлексия» А.В. Карпова и В.В. Пономаревой, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, опросник успешности в общении В.Н. Куницыной «СУМО», личный опросник Г. Айзенка ЕРІ, тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Полученные данные психологической диагностики были подвергнуты математическому и статистическому анализу.

Результаты исследования показали следующую динамику развития социальной компетентности старшеклассников. В ходе обучения и развития у обучающихся повышается легкость в общении, они легче вступают в контакт и более уверенно чувствуют себя в общении с другими людьми. Также у них повышается критичность в оценивании себя, т.е. старшеклассники, включаясь в практическую деятельность, приобретая разнообразный социальный опыт, учатся более адекватно оценивать себя и результаты своей активности. В результате включенности в программу «Молодой Ярославль» у обучающихся повышается оригинальность творческого мышления, что говорит о том, что они учатся мыслить нестандартно, более гибко, соответственно более гибко подходят к решению ситуаций социального взаимодействия, применяют разнообразные стратегии решения подобных ситуаций. В ходе обучения у большинства старшеклассников понижается общий уровень рефлексии, при развитии отдельных видов рефлексии, в том числе рефлексии общения. Косвенно, это может свидетельствовать о том, что старшеклассники становятся более ориентированы на деятельность и активность, нежели на самоанализ и размышления, при этом способность понимать происходящее и делать из него выводы у них развивается. У обучающихся программы «Молодой Ярославль» отмечается и динамика значимых ценностных ориентаций личности: для них повышается значимость и важность ценностей собственного развития, уверенности в себе, общественного признания, любви. Все обозначенные данные о динамике статистически достоверны.

Сравнение экспериментальных и контрольной групп показало, что существуют статистически достоверные различия в проявлениях и уровне развития социальной компетентности у старшеклассников, включенных в развивающую среду, и обучающихся обычных общеобразовательных общеразвивающих программ дополнительного образования. Обучающиеся, включенные в экспериментальную деятельность: более оригинальны и нестандартны в своих идеях и решениях, обладают лучшими навыками общения, испытывают меньше тревоги и напряжения в ситуациях общения, лучше владеют своими состояниями, обладают более высоким уровнем самоуважения.

Обучающимся, включённым в экспериментальную деятельность, более значимы: свобода, уверенность в себе, наличие хороших и верных друзей, здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, честность, воспитанность, жизнерадостность. Для них менее ценны: развлечения, интересная работа, творчество, общественное признание, эффективность в делах, непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы.

Согласно результатам исследования значимо изменяются следующие способности и качества старшеклассников (уровень значимости различий $p < 0,001$): гармонизируется самооценка, повышается способность оценивать себя критично, развиваются виды рефлексии (ретроспективная, рефлексия настоящего, рефлексия общения). Адекватная, непротиворечивая самооценка лежит в основе адекватной, зрелой личности, готовой к саморазвитию. Старшеклассники экспериментальных групп по сравнению с контрольной группой обладают более высоким уровнем самоуважения (различия достоверны на уровне $0,001$). В сочетании с хорошим уровнем самокритичности самоуважение составляет фундамент для активного и уверенного социального взаимодействия.

Результаты исследования позволили выявить определенную специфику в развитии социальной компетентности у старшеклассников. В зависимости от направленности объединения и специфики деятельности по дополнительной программе получают свое развитие отдельные компоненты социальной компетентности. Так, в объединениях спортивной направленности обучающиеся отличаются большей контактностью и навыками общения в стандартных ситуациях взаимодействия, в объединениях социально-педагогической направленности старшеклассники более чувствительны к другим людям, оригинальны в решениях задач общения, адаптивны и умеют рефлексировать, старшеклассникам, занимающимся волонтерской деятельностью свойственны развитая способность к сопереживанию и ориентация на партнерский стиль общения, старшеклассники с опытом вожатства и лидерства характеризуются высоким уровнем самоуважения и умением как владеть своими состояниями, так и влиять на других людей.

Все данные психологического исследования были подвергнуты факторному анализу (по методу главных компонент) для определения структуры взаимосвязей между переменными – показателями социальной одаренности. В результате были выделены три ведущих фактора в совокупности переменных. В первый фактор вошли: успешность в общении, контактность, коммуникативная со-

вместимость, адаптивность и с отрицательным значением личностные качества, затрудняющие контакт, и состояние личностного кризиса. Таким образом, мы можем назвать этот фактор «Навыки общения», которые обеспечивают успешность в общении. Второй фактор составили два показателя: общий уровень рефлексии и самооценка личности. Мы можем обозначить этот фактор как «Личностные основания» социальной одарённости. Третий фактор представлен такими переменными, как: беглость творческого мышления, оригинальность мышления, критичность в оценивании себя и личностные качества, способствующие контакту. Этот фактор условно может быть назван «Характеристики мышления» в структуре одарённости личности.

Таким образом, мы обнаруживаем параллели с представлением о структуре одарённости, представленным в Рабочей концепции одарённости [1]: сочетанием в структуре одарённости инструментального и мотивационного факторов, т.е. в данном случае навыков общения и личностных оснований и особенностей мышления одарённого человека. С другой стороны, выделенные факторы позволяют определить приоритетные направления развивающей работы педагога, ставящего перед собой цели социального развития обучающихся. Наиболее влияют на результат (социальную одарённость, социальную успешность в целом) факторы развития у старшеклассника навыков общения, контактности и адаптивности, способности анализировать и адекватно оценивать ситуации социального взаимодействия и себя в них, гибкость и критичность мышления.

Результаты представленного исследования, свидетельствуют о том, что среда дополнительного образования создает достаточные условия для развития способностей к социальному взаимодействию ребенка. Благодаря приобретаемому старшеклассниками разнообразному опыту социального участия, активному включению их в межличностные отношения, трансляции ценностей социальной активности развиваются личностные качества и способности, лежащие в основе социально ответственного поведения, формируются и развиваются социальные ценности.

Библиографический список

1. Рабочая концепция одаренности. Второе издание, расш. и перераб. // Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М., 2003. – 95 с.
2. Реан А. А., Коломинский Я. А. Социальная педагогическая психология. СПб., Изд-во «Питер». 2000. 416 с.
3. Савина О.О., Смирнова О.М. Проявление социальной компетентности подростков при решении практических социальных задач // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. с. 241-246.
4. Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Сухов А.Н., Деркач А.А. М. Серия: Высшее образование. 2001. 600 с.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

УДК 159.9

Шмелева Е.А.
Кисляков П.А.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ ПРОТИВОСТОЯТЬ ВОЗНИКАЮЩИМ УГРОЗАМ И РИСКАМ

Аннотация. Рассматриваются социокультурные потребности студенческой молодежи как фактор формирования социальных способностей. Обосновывается положение о том, что сформированные потребности в национально-гражданской идентичности, потребности в профессиональном саморазвитии, в приобщении к культуре общества, в семейных ценностях, в социальном принятии способствуют формированию социальных способностей студенческой молодежи.

Ключевые слова: психология, социокультурные потребности, молодежь, угрозы и риски, идентичность.

Социальные способности, являясь индивидуально-психологической особенностью человека, отражают возможности личности во взаимодействии с социальной средой, с социумом. От социальных способностей зависит успешность процесса социализации, а их формирование происходит в

процессе определенным образом организованной совместной деятельности, при этом социальная среда активно формирует социальные способности как таковые[1].

Формирование способностей выступает как проблема актуального включения индивида в систему общественных отношений, которая функционирует и развивается благодаря многообразным факторам социальной деятельности.

Нормативные и стратегические документы Российской Федерации актуализируют возникшие социокультурные угрозы для российского общества. К ним относятся размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии, пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, снижение интеллектуального и культурного уровня общества; искажение ценностных ориентиров, проявления асоциального поведения; деформация исторической памяти, негативная оценка значительных периодов отечественной истории, распространение ложного представления об исторической отсталости Российской Федерации, атомизация общества – разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма и пренебрежения к правам других. Одним из рисков является и недооценка потенциала культуры для гармонизации общественных отношений.

На наш взгляд, понимание путей преодоления кризиса социокультурной идентичности у молодежи и предотвращение формирования негативной социокультурной идентичности возможно в связи с такими свойствами личности, как социально-психологическая устойчивость (безопасность), способность к противодействию возникающим социокультурным угрозам, сформированные на основе культурных ценностных ориентаций, гражданственности, этничности, патриотизма, критичности мышления, просоциальности, политического интеллекта [5].

Однако формирование позитивной социокультурной идентичности и психологической устойчивости личности далеко не всегда достигается. В юности довольно напряженно происходит формирование нравственного сознания, осуществляется выработка и формирование ценностных ориентаций и идеалов, гражданских качеств личности, устойчивого просоциального мировоззрения. Особая роль в этом принадлежит социальной практике, осуществляемой молодыми людьми в различных социальных институтах (семья, образование, общественные организации, религия, наука, искусство и пр.).

Для формирования и укрепления социокультурной идентичности молодежи, обеспечения единства российской нации важное значение имеют сформированные в молодежной среде социокультурные потребности как базовые основания социокультурного профиля личности.

Социокультурные потребности – это особый вид потребностей, синтезирующий элементы социальных, духовных и материальных потребностей, обусловленных подчинением индивида системе социальных связей и культурных норм и ценностей. Они характеризуются стремлением человека во взаимодействии с социумом найти в бытии отражение общественной культуры [2,4]. В структуру социокультурных потребностей входят национально-гражданская идентичность, профессиональное саморазвитие, социальное принятие, приобщение к культуре общества, семейные ценности [3].

Социальная способность человека связана с его социальной потребностью в их общей ориентации на социальную деятельность. Если социокультурная потребность выражает установку на социокультурную деятельность («хочу в своем бытии найти отражение культуры»), то способность противостоять социокультурным угрозам и рискам – готовность к социокультурной деятельности («могу уверенно использовать потенциал культуры и традиций для формирования психологической устойчивости»).

Для выявления структуры факторов, определяющих модель социокультурных потребностей, нами был применен факторный анализ (использовался метод главных компонент) социокультурных потребностей студенческой молодежи. В ходе факторного анализа выявлены факторы, определяющие структуру социокультурных потребностей студенческой молодежи.

Фактор *«Национально-гражданская идентичность»* имеет наибольший вес. В нем отражены патриотическое отношение к стране (испытывать гордость за страну), желание сохранить ее культуру (потребности в сохранении традиций общества, его институтов и ценностей; в следовании нормам нравственности) и защищать свой гражданский статус (в принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям; в защите интересов Родины и своего народа). Фактор *«Профессиональное саморазвитие»* отражает компонент профессионального развития и саморазвития в виде получения образования и новой информации, профессионального роста, культуры общения и работы по профессии. Фактор *«Социальное принятие»* можно трактовать как фактор получения положительной обратной связи от окружающих и от общества. В этом факторе представлены социокультурные потребно-

сти в принятии обществом, в уважении другими людьми, в заботе со стороны близких людей. Фактор «*Приобщение к культуре общества*» отражает потребности в изучении и принятии культуры социума. Это потребности в посещении культурно-развлекательных центров, посещении театров, в чтении. Фактор «*Семейные ценности*» свидетельствует о наличии группы потребностей, охваченных идеей семейных ценностей, принятием личностного смысла создания и содержания семьи, и представленными потребностями в работе, в создании семьи, в воспитании своих детей.

Социальные способности противостоять социокультурным угрозам как обретаемые свойства личности отвечают требованиям социально значимой деятельности, изменяющиеся под влиянием социального воспитания, соответствующие социальным нормам. Для изучения взаимосвязи социокультурных потребностей и социальной идентичности как показателя способности противостоять социокультурным угрозам было проведено исследование (методика А.А.Урбанович).

В научной литературе были описаны примеры связей потребностей с идентичностью, например, Э. Фромм называл идентичность потребностью в уникальности, С.А. Ильиных утверждала, что идентичность потребления базируется на потребности в принадлежности и признании.

Социокультурные потребности в национально-гражданской идентичности взаимосвязаны с идентичностью в своей профессиональной роли, идентичностью себя как субъекта рыночных отношений, идентичностью со своим внутренним миром, идентичностью со своим физическим состоянием, идентичностью со своей социальной ролью в семье, идентичностью со своими социальными ролями в обществе, идентичностью с представлением о будущем себе, идентичностью со своим социальным статусом в обществе.

Социокультурные потребности в профессиональном саморазвитии взаимосвязаны с идентичностью в своей профессиональной роли.

Социокультурные потребности в социальном принятии взаимосвязаны с идентичностью в своей профессиональной роли, идентичностью себя как субъекта рыночных отношений, идентичностью со своими социальными ролями в обществе, идентичностью со своим социальным статусом в обществе.

Социокультурные потребности в семейных ценностях взаимосвязаны с идентичностью в своей профессиональной роли, идентичностью себя как субъекта рыночных отношений, идентичностью со своим внутренним миром, идентичностью со своей социальной ролью в семье, идентичностью со своими социальными ролями в обществе, идентичностью с представлением о будущем себе, идентичностью со своим социальным статусом в обществе.

Удовлетворение социокультурных потребностей способствует формированию и развитию личной и социальной идентичности человека. Чем выше уровень социокультурных потребностей, тем более сформирована личная и социальная идентичность человека. Человек, осознающий себя частью государства, общества, носителем культуры и традиций, семейных ценностей, способен психологически противостоять возникающим социокультурным угрозам и рискам.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта №18-413-370002.

Библиографический список

1. Социальная педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / по общ. ред. В. С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015- 415 с.
2. Стрункина Т.С., Шмелева Е.А. Социокультурные потребности молодежи как ресурс формирования национально-государственной идентичности // Научный поиск. 2015. №2.1. С.52-54.
3. Шмелева Е.А., Стрункина Т.С. Факторная структура социокультурных потребностей студенческой молодежи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 1 (45). С.91-99.
4. Kislyakov P., Shmeleva E., Gowin O. Formation of Socio-cultural Needs and Civil Identity of Young People as a Psychological Condition of National Security// В сборнике: Economic and Social Development Book of Proceedings. Editors: Aleksander Maloletko, Natasa Rupcic, Zoltan Baracskaï. 2018. С. 691-697.
5. Kislyakov P., Shmeleva E., Rybakova A., Babich E., Belyakova N., & Semenov D. (2017). Crisis of social identity as threat to socio-psychological security. RPTSS 2017 -International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 35, 551-558.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ СООТНОШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о том, что дети с высокой креативностью и низким уровнем интеллектуальных способностей характеризуются наименьшей степенью благополучия межличностных отношений в группе сверстников. Наиболее благоприятную систему межличностных отношений имеют дети с одинаково высокими интеллектуальными и творческими способностями и дети с высоким интеллектом, но низкой креативностью.

Ключевые слова: межличностные отношения, общение, интеллект, креативность, интеллектуальные способности, творческие способности.

Межличностные отношения, субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми в процессе совместной деятельности и общения, рассматривают в психологии как сложную и динамичную структуру, которая формируется в условиях различных социальных систем и институтов с ранних лет. Фундаментальная значимость проблемы развития межличностных отношений у детей привлекала внимание многих психологов и педагогов. В отечественной психологии пик публикаций по данной проблеме приходится на 70-80-ые годы XX века. Этой теме посвящены многочисленные экспериментальные и теоретические исследования В.К. Корытло, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, В.Р. Кисловской, Е.В. Субботского и др.. В них отмечается, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые способы отношений детей друг к другу. Е.В. Субботский пишет, что взаимоотношения дошкольников со сверстниками характеризуются, с одной стороны, импульсивностью и непосредственностью, а с другой стороны, инертностью и стереотипностью [8]. В анализе содержания межличностных отношений дошкольников со сверстниками приводятся различные типологии [7]. Отмечается роль ведущей для старших дошкольников деятельности - сюжетно-ролевой игры в развитии общения и межличностных отношений, при этом игра становится по-настоящему коллективной, основанной на деловом сотрудничестве [4; 6; 7].

Таким образом, можно заметить, что акцент в изучении межличностных отношений у дошкольников явно смещён в сторону исследования роли среды, специально организованной деятельности (игры, физической активности, художественно-эстетической деятельности и т.п.) в формировании, развитии и коррекции межличностных отношений. Недостаточно внимания уделяется роли внутриличностных, индивидуальных особенностей самого ребёнка в построении отношений со сверстниками и ограничено количество работ, связывающих характер межличностных отношений в группе сверстников, статусное положение ребёнка с его когнитивными свойствами.

Существуют различные точки зрения на характер взаимосвязи особенностей коммуникативной сферы, межличностных отношений и умственных способностей детей. Часть исследователей отмечают, что дети с высокими интеллектуальными способностями часто проявляют склонность к лидерству, контактность, общительность во взаимодействии со сверстниками. По мнению других - неравномерность развития интеллектуально одарённых детей способствует появлению и углублению проблем во взаимодействии со сверстниками. Например, Е.К. Ягловская подчеркивает, что точнее было бы говорить не об «отставании» в социальном развитии таких детей, а о том, что их развитие имеет определенную специфику. Она заключается в индивидуальном сочетании таких качеств, как доброжелательность и стремление к общению, с одной стороны, и демонстративность и стремление к доминированию, с другой стороны [8].

Сравнение Беловой Е.С. двух групп детей – с высокими и средне-низкими интеллектуальными способностями показало, что дети с высокими интеллектуальными способностями в среднем имеют более высокий социометрический статус, чем их сверстники. [1]. В проведённом Комковой Е.И. исследовании обнаружено, что «инициативность и исполнительность в процессе проявления социальной активности в различных видах деятельности предполагают достаточно хорошую сформированность и функционирование мыслительной деятельности у старших дошкольников», а также, что факт положительной связи умственного развития и социальной активности прослеживается в боль-

шей степени у девочек, чем у мальчиков [3].

Заметим, что в подобных исследованиях игнорируется факт возможной взаимосвязи между интеллектом и креативностью, между конвергентными и дивергентными способностями. Достаточно давней является попытка разрешить в научных дискуссиях проблему соотношения творческих и интеллектуальных способностей. Дружинин В.Н. в известной работе «Психология общих способностей» также подчёркивает противоречивость эмпирических данных по этой проблеме, указывая, на исследования Воронина А.Н. на взрослой выборке, свидетельствующие в пользу вывода о независимости факторов интеллекта и креативности, и исследование Григоренко Е.Л. на выборке школьников 9-10 классов, в котором получены положительные корреляции между интеллектом по Р.Амтхауэру и креативностью по Э.П.Торренсу. [2] Результаты представленных исследований приводят к выводу о нелинейном характере взаимосвязи между показателями тестов интеллекта и креативности.

Гипотеза нашего исследования: дети с гармоничным сочетанием интеллектуальных и творческих способностей занимают в группе более благоприятное статусное положение, чем дети с высокой степенью креативности и с относительно сниженными показателями общего интеллектуального развития.

Выборку исследования составили 50 старших дошкольников МБДОУ №271 г. Ижевска. Учреждение работает по программе «Радуга» (С.Г. Якобсон, Т.Н. Доронова, Т.И. Гризик, Е.В. Соловьёва, Е.А. Екжанова). Программа предписывает наряду с другими решение задачи «создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром» [5].

Для оценки интеллектуальных способностей применялся тест «Цветные матрицы Дж. Равена» и методика экспертной оценки интеллектуальных и творческих способностей дошкольников (Е.Е. Туник, В.П. Опутникова) – опросник способности к обучению. Оценка творческих способностей, креативности велась с помощью теста креативности Э.П. Торренса и методики экспертной оценки интеллектуальных и творческих способностей дошкольников (Е.Е. Туник, В.П. Опутникова) – опросник творческих характеристик. Межличностные отношения изучались посредством социометрического эксперимента Я.Л. Коломинского «Выбор в действии», наблюдения за межличностным общением детей в группе (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.), позволяющего выявить инициативность ребёнка в общении со сверстниками, чувствительность к воздействиям партнёра по общению и преобладающий эмоциональный фон в общении. В качестве экспертов выступали педагоги ДОУ не менее 1,5 лет работающие непосредственно с этими детьми.

Таблица 1.

Средние значения показателей интеллектуальных и творческих способностей детей, вошедших в разные кластеры

Параметры кластеризации	1 кластер (N=22)	2 кластер (N=17)	3 кластер (N=11)
Уровень интеллектуальных способностей (общий балл по тесту Равена)	26,59 (выс)	18,82	24,45
Беглость дивергентного мышления	9,09 (выс)	8,47	8,00
Гибкость дивергентного мышления	7,77	7,18	7,00
Оригинальность мышления	8,95 (выс)	8,94 (выс)	4,27 (низ)
Разработанность образов мышления	39,23	39,35	40,73
Интеллектуальные способности (экспертная оценка)	21,68	18,35	22,18
Творческие способности (экспертная оценка)	24,05 (выс)	23,06 (выс)	20,45

Примечание: рядом с числовыми значениями указан уровень выраженности изучаемого показателя – высокий или низкий; числа без указаний характеризуют средний уровень.

Выборка детей по результатам социометрии разделилась на четыре статусных категорий. В группе 4 «звезды» набравшие по 6 выборов. «Звездами» оказались три девочки и один мальчик. Анализ соотношения у них выраженности показателей интеллектуальных и творческих способностей по-

казал, что двое из них имеют одинаково средний уровень интеллекта и креативности, а двое - имеют высокий уровень интеллекта и среднюю креативность. Наибольшее количество детей (31 ребёнок) вошли в категорию «предпочитаемых» набравших 3-5 выборов. 13 детей получили по 1-2 выбора и вошли в категорию «принятых». Выявлено 2 отверженных или «непринятых» - набравших по 0 баллов. Оба ребёнка - мальчики с выраженным преобладанием творческих способностей над интеллектуальными, при этом общий уровень интеллектуальных способностей по тесту Дж. Равена составляет 16-17 баллов, что в данной группе соответствует нижней границе разброса (16-30 баллов).

Методом иерархического кластерного анализа на основе показателей изучения интеллектуальных и творческих способностей вся выборка разделилась на 3 кластера (табл. 1). В 1 кластер вошли дети с высокой выраженностью как интеллектуальных, так и творческих способностей (назовём их условно группой с гармонично-высоким уровнем способностей). Во 2 кластер вошли дети с высоко развитыми творческими способностями и относительно низкой развитостью интеллектуальных способностей (группа с преобладанием творческих способностей). В 3 кластер вошли дети со средне развитыми интеллектуальными способностями и слабо развитыми творческими способностями (группа с неразвитыми творческими способностями).

Далее для сопоставления характеристик межличностных отношений дошкольников с разным соотношением интеллектуальных и творческих способностей был использован критерий Манна-Уитни. Не обнаружено значимых различий в социометрическом статусе и наблюдаемых особенностях межличностных отношений между детьми с гармонично-высоким уровнем способностей и детьми с неразвитыми творческими способностями. Вероятно именно высокий уровень интеллекта, объединяющий детей этих групп, позволяет им успешно решать коммуникативные задачи в группе и при необходимости разрешать возникающие затруднения.

А вот дети с гармонично-высоким уровнем способностей и дети с преобладанием творческих способностей значимо различаются по показателям социометрического статуса ($U=99,000$; $p=0,010$) и инициативности в общении ($U=79,000$; $p=0,001$). Дети с гармонично-высоким уровнем способностей имеют более высокий социометрический статус, умение активно привлекать сверстников к своим действиям и предлагать различные варианты взаимодействия, чем их менее интеллектуально развитые сверстники.

Дети с неразвитыми творческими способностями значимо отличаются от детей с преобладанием творческих способностей по параметру инициативности в общении ($U=28,500$; $p=0,001$). Большая инициативность характерна для детей с неразвитыми творческими способностями.

По данным корреляционного анализа большинство характеристик креативности не связаны с особенностями межличностных отношений дошкольников. Выявлена только одна отрицательная связь оригинальности дивергентного мышления и инициативности в общении ($r= -0,291$; $p=0,041$), то есть чем выше оригинальность мышления ребёнка, тем меньше он склонен проявлять инициативу в общении со сверстниками. Обнаружены положительные связи между уровнем интеллектуальных способностей, замеренных как с помощью объективного теста, так и по экспертной оценке и показателями социометрического статуса ($r=0,442$; $p=0,001$), инициативности в общении ($r=0,551$; $p=0,0001$). Таким образом, подтверждены ранее имевшиеся данные о положительной связи интеллекта и положения дошкольников в группе сверстников. Обратим внимание на то, что эмпатийность, чувствительность к партнёру в процессе межличностного общения, преобладающий эмоциональный фон общения не связаны ни с одной из изучаемых характеристик способностей, а вероятно зависят в большей степени от личностных особенностей детей.

Можно сделать вывод, что гипотеза исследования нашла своё подтверждение, и дети с гармонично-высоким уровнем способностей имеют более высокое статусное место в системе межличностных отношений, после них относительно высокое место занимают дети с преобладанием интеллектуальных способностей и низшее место занимают в межличностных отношениях дети с преобладанием творческих при низкой выраженности интеллектуальных способностей.

Библиографический список

1. Белова Е.С. Социально-психологические особенности дошкольников с высокими интеллектуальными способностями // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psiologicheskie-osobennosti-doshkolnikov-s-vysokimi-intellektualnymi-sposobnostyami> (Дата обращения: 21.09.2019).
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
3. Комкова Е.И. Социальная активность детей с разными уровнями мышления // Ярославский педа-

- гогический вестник. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-aktivnost-detey-s-gaznymi-urovnyami-myshleniya> (Дата обращения: 21.09.2019).
4. Подольская О.А. Межличностные отношения дошкольников // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhlichnostnye-otnosheniya-doshkolnikov> (Дата обращения: 21.09.2019).
5. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М.: «Просвещение», 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Raduga.pdf> (Дата обращения: 18.09.2019)
6. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. М., 1978. С.121.
7. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. №3. С.5.
8. Ягловская Е.К. Взаимоотношения умственно одаренных дошкольников в группе // Вопросы психологии. 1998. № 3. С.61.

Сведения об авторах

Абакумова Наталия Николаевна - доцент кафедры общей и педагогической психологии, кандидат педагогических наук, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Акопов Гарник Владимирович - заведующий кафедрой общей и социальной психологии, доктор психологических наук, профессор, Самарский государственный социально-педагогический университет.

Александрова Наталья Андреевна - дефектолог, Школа - интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Королев Московской области.

Аминов Николай Александрович - кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования.

Андрюшенко Дария Андреевна - Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I.

Ансимова Нина Петровна - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Антоненко Ирина Викторовна - доктор психологических наук, профессор, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина.

Базанова Галина Юрьевна - аспирант, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Байбородова Людмила Васильевна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Баранова Юлия Германовна - педагог-психолог, МОУ «Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла» г. Ярославля.

Баринов Василий Константинович - кандидат педагогических наук, директор, Дмитровский институт непрерывного образования государственного университета «Дубна».

Батина Елена Владимировна - педагог-психолог, Академический лицей № 95 г. Челябинска, методист Института дополнительного образования НОЦ «Педагогика непрерывного образования», Южно-Уральский государственный университет.

Батыршина Альфия Робертовна - кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой туризма, гостиничного дела и дизайна, Международный Инновационный Университет, г. Сочи.

Башкин Михаил Валерьевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Баширова Елена Николаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет.

Башловка Мария Андреевна - Вятский государственный университет.

Беберина Оксана Николаевна - старший воспитатель, МДОУ «Детский сад № 109», г. Ярославль.

Белова Елена Сергеевна - кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО.

Бельская Наталья Анатольевна - старший научный сотрудник отдела диагностики одаренности Института одаренного ребенка, Национальная академия педагогических наук Украины.

Бинфет Джон-Тайлер - профессор Университета Британской Колумбии (Канада), Ванкувер.

Бирюков Дмитрий Игоревич - Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского.

Близнюк Ольга Николаевна - старший преподаватель кафедры автоматизации и вычислительных средств, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны.

Блохина Лидия Николаевна - кандидат психологических наук, главный государственный таможенный инспектор отдела координации работ психологов, Федеральная таможенная служба России.

Богачева Татьяна Игоревна - педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 10», г. Орел.

Богдановская Ирина Марковна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

Богоявленская Диана Борисовна - доктор психологических наук, профессор, кафедра психологической антропологии Института детства, Московский педагогический государственный университет.

Борисова Виктория Анатольевна - аспирант кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

Бочагова Екатерина Александровна - учитель-логопед, МДОУ «Детский сад № 109», г. Ярославль.

Брикса Юлия Олеговна - преподаватель, Полоцкий государственный университет.

Бугайчук Игорь Анатольевич - директор, МОУ «Средняя школа № 39», г. Ярославль.

Бугайчук Татьяна Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Будрина Екатерина Генриховна - кандидат психологических наук, научный сотрудник, Институт психологии Российской академии наук.

Бухарова Инна Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет.

Бызова Валентина Михайловна - доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет.

Быкова Евгения Сергеевна - старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет.

Васильева Елена Алексеевна - врач - оториноларинголог, Городская клиническая больница им. Н.Е. Савченко, г. Минск.

Васильева Инна Витальевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет.

Васильева Людмила Петровна - кандидат биологических наук, доцент кафедры социальной работы и реабилитологии, Белорусский государственный университет.

Васильева Светлана Викторовна - кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

Васильева Светлана Николаевна - преподаватель, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Челябинск.

Васина Елена Алексеевна - кандидат психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет.

Вергунов Евгений Геннадьевич - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории функциональных резервов организма, Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины СО РАМН, г. Новосибирск.

Вертушенкова Евгения Олеговна - учитель начальных классов, ГБОУ «Школа № 887», г. Москва.

Вильчес-Ногерол Вероника Валерьевна - младший научный сотрудник, Российский технологический университет, г. Москва.

Виноградова Валерия Олеговна - психолог, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Виноградова Яна Геннадьевна - Уральский государственный педагогический университет.

Виноградская Марина Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры Информатики и информационных технологий, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского.

Владимирова Светлана Геннадьевна - преподаватель иностранного языка, Ярославский государственный медицинский университет.

Власов Андрей Валерьевич - советник директора ЗАО Ярославский АПЦ.

Власова Галина Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Академия гражданской защиты Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, г. Москва.

Волкова Елена Николаевна - доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

Воробьева Ирина Владимировна - кандидат психологических наук, доцент, начальник отдела развития научных исследований, Уральский государственный педагогический университет.

Высочков Владимир Сергеевич - Сибирский государственный медицинский университет, г. Томск.

Гаврилова Лариса Васильевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет.

Гайдич Ольга Петровна - педагог-психолог, Средняя школа № 17 г. Бреста.

Галкина Татьяна Викторовна - старший научный сотрудник Института психологии РАН, кандидат психологических наук, доцент.

Галой Наталья Юрьевна - кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет.

Гамова Екатерина Ивановна - кандидат психологических наук, доцент кафедры развития образовательных систем, Курский институт развития образования.

Гвоздецкая Светлана Сергеевна - Новосибирский государственный технический университет.

Герасимова Анна Андреевна - Саратовский национальный исследовательский государственный уни-

верситет имени Н.Г. Чернышевского.

Голкина Вера Александровна - педагог-психолог, МО ДОУ ЦАТ «Перспектива», г. Ярославль.

Голубев Федор Сергеевич - младший научный сотрудник Центра психолого-экономических исследований, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов.

Гончаренко Екатерина Сергеевна - кандидат психологических наук, педагог-психолог, Армавирский индустриальный техникум для инвалидов.

Горбушина Анастасия Владимировна - кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Вятский государственный университет.

Гореловская Валентина Никановна - учитель начальных классов МОУ «Гавриловская СОШ», Нижегородская область.

Грушецкая Ирина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственной университет.

Губанцева Екатерина Сергеевна - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Гурьянчик Виталий Николаевич - кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Гуцина Татьяна Николаевна - доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Давыдов Андрей Николаевич - старший преподаватель, Самарский государственный технический университет.

Доний Екатерина Игоревна - аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет.

Доронина Мария Валерьевна - старший преподаватель, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Дубровченко Татьяна Николаевна - педагог-психолог, Рыбинский профессионально-педагогический колледж.

Дуркина Елена Алексеевна - Вятский государственный университет.

Еремина Лариса Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова.

Ермакова Елена Сергеевна - доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I.

Ермолина Дария Александровна - психолог ГРЛС ОМВД РФ по Ленинскому району, г. Ярославль.

Ефремова Ольга Ивановна - кандидат психологических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова.

Журавев Анатолий Лактионович - академик РАН, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель Института психологии РАН.

Зарубина Юлия Николаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальных технологий, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Захарова Дария Владимировна - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Золотарева Владлена Вячеславовна - старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Ярославский государственный медицинский университет.

Зосимчук Виталий Николаевич - кандидат исторических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны.

Иванисова Надежда Геннадьевна - Белорусский государственный университет.

Иванов Евгений Анатольевич - кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ.

Иванова Елена Анатольевна - директор, МОУ «Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла» г. Ярославля.

Изотова Елизавета Геннадьевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Кавун Людмила Викторовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет.

Капустина Валерия Анатольевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет.

Карицкий Игорь Николаевич - кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, г. Москва.

Карпов Александр Анатольевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Карпов Анатолий Викторович - член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Карпова Елена Викторовна - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Касьянова Ксения Викторовна - Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

Кашипов Мергалия Мергалимович - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Кирпиков Алексей Рафаилович - доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, Удмуртский государственный университет.

Киселева Татьяна Геннадьевна - кандидат психологических наук, доцент, декан дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Кисляков Павел Александрович - доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии Российский государственный социальный университет, г. Москва.

Китова Джульетта Альбертовна - доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии личности, Институт психологии РАН.

Кияткина Анастасия Дмитриевна - аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Климанова А.В. - Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Климанова Наталья Георгиевна - кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии труда и предпринимательства, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова.

Колесникова Екатерина Ивановна - кандидат психологических наук, доцент кафедры философии Института гуманитарных наук и технологий, Самарский государственный технический университет.

Корнева Людмила Валентиновна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет.

Корнеева Елена Николаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Корнилова Анна Анатольевна - кандидат медицинских наук, доцент кафедры применения автомобильных подразделений, Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург.

Королева Жанна Борисовна - педагог-психолог МДОУ «Детский сад № 109», г. Ярославль.

Королева Наталья Николаевна - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Корчагина Галина Ивановна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Вятский государственный университет.

Корытова Алена Игоревна - аспирант, Томский государственный педагогический университет.

Корытова Галина Степановна - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития личности, Томский государственный педагогический университет.

Косоногов Владимир Владимирович - PhD, научный сотрудник НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва.

Костригин Артем Андреевич - старший преподаватель, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва.

Кротова Мария Николаевна - кандидат психологических наук, преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны.

Кружкова Ольга Владимировна - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет.

Кряжева Елена Вячеславовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры Информатики и

информационных технологий, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского.

Куликова Светлана Юрьевна - педагог-психолог, МОУ «Средняя школа № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла» г. Ярославля.

Лактионова Елена Борисовна - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Лапкина Елена Валерьевна - кандидат психологических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны.

Латкина Татьяна Анатольевна - аспирант, Костромской государственной университет.

Лебедева Светлана Анатольевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и специального образования, Шуйский филиал Ивановского государственного университета.

Ледовская Татьяна Витальевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Лейбина Анна Валентиновна - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ВРИО заведующего кафедрой психологии языка и преподавания иностранных языков, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.

Лобанова Юлия Игоревна - кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет.

Логвинова Маргарита Игоревна - преподаватель психологии, Курский педагогический колледж.

Логотова Елена Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, Оренбургский государственный университет.

Лодыгина Александра Кирилловна - Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I.

Лысюченко Петр Николаевич - медицинский психолог, ГБУЗ ЯО «Тутаевская ЦРБ», г. Ярославль.

Лычагина Светлана Викторовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии.

Магальян Анна Теймуразовна - младший научный сотрудник Центра психолого-экономических исследований, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов.

Мазилев Владимир Александрович - доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Майборода Ярославна Васильевна - Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Макарова Анна Николаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Макарова Карина Вячеславовна - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет.

Макеева Татьяна Витальевна - кандидат психологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Малахова Светлана Игоревна - кандидат психологических наук, преподаватель факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.

Маленов Александр Александрович - заведующий учебно-научной лабораторией факультета психологии, заместитель декана по общим вопросам, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

Малиновский Евгений Леонтьевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск.

Маркелов Антон Юрьевич - доктор экономических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра психолого-экономических исследований, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов.

Мартьянова Яна Александровна - Российский государственный социальный университет, г. Москва.

Марьясова Наталья Валерьевна - кандидат психологических наук, доцент, психолог, Межрайонная централизованная библиотечная система им. М.Ю. Лермонтова, г. Санкт-Петербург.

Масляная Анастасия Евгеньевна - Санкт-Петербургский государственный университет.

Машаевец Лариса Михайловна - педагог-психолог, Армавирский индустриальный техникум для инвалидов.

Мелик-Пашаев Александр Александрович - доктор психологических наук, главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, г. Москва.

Меньшикова Лариса Владимировна - доктор психологических наук, профессор, Новосибирский государственный технический университет.

Мешкова Наталья Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет.

Мозгот Валерий Георгиевич - доктор педагогических наук, профессор, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп.

Молодцова Наталья Геннадьевна - кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет.

Молчанова Ольга Игоревна - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Морозов Александр Владимирович - доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт ФСИИ России, г. Москва.

Мурафа Светлана Валентиновна - кандидат психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет.

Неверов Александр Николаевич - доктор экономических наук, профессор, директор Центра психолого-экономических исследований, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов.

Неверова Анастасия Викторовна - кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Центра психолого-экономических исследований, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов.

Невзорова Анна Витальевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Нежкина Мария Романовна - художник-дизайнер ООО «МИРтекс», г. Иваново.

Неруш Антон Александрович - Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского.

Неруш Татьяна Григорьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного, муниципального управления и управления персоналом, Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова.

Нижегородцева Надежда Викторовна - доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Николаева Елена Ивановна - доктор биологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

Новлянская Зинаида Николаевна - кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, г. Москва.

Ожиганова Галина Валентиновна - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, г. Москва.

Орлова Анна Валерьевна - кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Осадчева Ирина Игоревна - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования.

Панищева Ольга Александровна - преподаватель, Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова, г. Уральск.

Панов Виктор Иванович - член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией экпсихология развития и психодидактики, ПИ РАО.

Парфентьев Владимир Иванович - аспирант, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва.

Пашкин Сергей Борисович - доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Перикова Екатерина Игоревна - кандидат психологических наук, научный сотрудник, Санкт-Петербургский государственный университет.

Петрова Светлана Олеговна - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Пси-

хологический институт Российской академии образования, г. Москва.

Пиляк Сергей Александрович - начальник отдела департамента культуры Костромской области.

Пиявский Семен Авраамович - доктор технических наук, профессор, научный руководитель лаборатории, главный научный сотрудник, Самарский филиал Московского городского педагогического университета.

Плаксина Ирина Васильевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Поваренков Юрий Павлович - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Полушина Ольга Борисовна - кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации.

Пономарева Валерия Сергеевна - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Понс Франциско - профессор Университета Осло.

Попенко Ксения Юрьевна - младший научный сотрудник Центра психолого-экономических исследований, Поволжский институт управления имени П.А. Столыпина, г. Саратов.

Проскурина Раиса Никифоровна - кандидат педагогических наук, начальник отдела имиджевых проектов и информационной политики, Курский государственный университет.

Прудовиков Игорь Олегович - аспирант, Томский государственный университет.

Романов Игорь Владимирович - кандидат психологических наук, главный специалист, Московское представительство АО «Всероссийский научно-исследовательский институт «Градиент».

Рубцова Надежда Евгеньевна - доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет, г. Москва.

Рукавишников Наталья Георгиевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Рыльская Елена Александровна - доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии, заведующая кафедрой психологии развития и возрастного консультирования, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск.

Рютина Ольга Владимировна - старший психолог ФКУ колонии-поселения №2 г. Зеленограда.

Савватеева Марина Сергеевна - Вятский государственный университет.

Савельева Людмила Александровна - Ярославский государственный медицинский университет.

Самоненко Юрий Анатольевич - доктор педагогических наук, научный сотрудник, педагог дополнительного образования, Дмитровский институт непрерывного образования государственного университета «Дубна», г. Москва.

Самсонова Ольга Павловна - Центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей, г. Саратов.

Селезнева Маргарита Викторовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное командное училище.

Семенова Ярослава Андреевна - Российский государственный социальный университет, г. Москва.

Сенин Иван Геннадьевич - кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Серафимович Ирина Владимировна - кандидат психологических наук, доцент, проректор по организационно-методической работе, Институт развития образования Ярославской области.

Сизова Лариса Александровна - главная медицинская сестра, Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница № 1 им. профессора С.В. Очаповского, г. Краснодар.

Симановский Андрей Эдгарович - доктор педагогических наук, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Сладкова Ольга Борисовна - доктор культурологии, профессор, Российский государственный аграрный университет - МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва.

Слепко Юрий Николаевич - кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Смирнова Любовь Александровна - заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Рыбинский профессионально-педагогический колледж.

Соболева Татьяна Николаевна - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,

Дальневосточный государственный университет путей сообщения, г. Хабаровск.

Соколова Марина Валентиновна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Сорокоумов Сергей Петрович - доктор педагогических наук, доцент, г. Орел.

Сорокоумова Валентина Николаевна - доктор педагогических наук, доцент, г. Орел.

Сорокоумова Татьяна Павловна - учитель истории и обществознания, СОШ № 27, г. Орел.

Ставропольский Юлий Владимирович - кандидат социологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.

Стюхина Галина Андреевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника, Московский педагогический государственный университет.

Субботина Лариса Юрьевна - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.

Суворова Галина Андреевна - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии младшего школьника Института детства, Московский педагогический государственный университет.

Суворова Галина Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Сысоева Ольга Владимировна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Дальневосточный государственный медицинский университет, г. Хабаровск.

Тараканов Антон Вениаминович - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет.

Терентьева Юлия Викторовна - Уральский государственный педагогический университет.

Термышева Елена Николаевна - старший преподаватель, Рязанский государственный радиотехнический университет имени В.Ф. Уткина.

Тихомирова Лариса Федоровна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Токарева Валентина Борисовна - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Толочек Владимир Алексеевич - доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, г. Москва.

Трапинко Татьяна Валентиновна - старший преподаватель кафедры социальной работы и реабилитологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет, г. Минск.

Троешестова Дарья Анатольевна - кандидат физико-математических наук, заведующая кафедрой дискретной математики и информатики, руководитель центра по работе с одаренной молодежью, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары.

Троянская Анна Игоревна - кандидат психологических наук, доцент кафедры «Экономика и управление организацией», Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова.

Трухан Елена Антоновна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет, г. Минск.

Тузова Александра Сергеевна - аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Турчин Анатолий Степанович - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии.

Ундозерова Алла Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры автоматизации и вычислительных средств, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны.

Урываев Владимир Анатольевич - кандидат психологических наук, доцент, начальник РИО ЭНИ УНИИ, Ярославский государственный медицинский университет.

Усанина Наталия Сергеевна - заведующая, МДОУ «Детский сад № 109», г. Ярославль.

Фалетрова Ольга Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Федорова Полина Сергеевна - кандидат психологических наук, заместитель директора по организа-

ционно-методической работе, Красноперекоский психоневрологический интернат, г. Ярославль.

Федулова Диана Валерьевна - Удмуртский государственный университет.

Фисенко Алексей Андреевич - Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского.

Фролова Светлана Владимировна - кандидат философских наук, доцент по кафедре психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского.

Хаймина Анна Геннадьевна - кандидат психологических наук, педагог-психолог, Дворец пионеров, г. Ярославль.

Хакимова Мадина Рамзановна - аспирант, Московский педагогический государственный университет.

Хачарова Асет Хамзатовна - старший преподаватель, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный.

Холодная Марина Александровна - доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, г. Москва.

Хохлов Никита Александрович - кандидат психологических наук, психолог-разработчик научно-методического отдела Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии», г. Москва.

Христораднов Иван Александрович - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Цветкова Любовь Вадимаровна - Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Цымбалюк Анна Эдуардовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Часовская Анастасия Евгеньевна - учитель биологии и химии, г. Волгоград.

Чучалова Ольга Николаевна - кандидат психологических наук, педагог-психолог, прогимназия «Кристина», г. Томск.

Шадриков Владимир Дмитриевич - академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии департамента психологии ФСН, научный руководитель научно-учебной лаборатории психологии способностей департамента психологии ФСН, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Шак Анна Александровна - старший преподаватель, Вятский государственный университет.

Шемет Ирина Сергеевна - доктор психологических наук, профессор, Национальный Институт имени Екатерины Великой, г. Москва.

Шемет Софья Сергеевна - Московский педагогический государственный университет.

Шендрик Павел Олегович - Белорусский государственный университет, г. Минск.

Шкляревская Алина Александровна - Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону.

Шмелева Елена Александровна - доктор психологических наук, профессор, Ивановский государственный университет.

Шрейбер Татьяна Викторовна - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск.

Шукова Галина Валерьевна - кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, г. Москва.

Шумакова Наталья Борисовна - доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, г. Москва.

Щебланова Елена Игоревна - доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии одаренности, Психологический институт РАО, г. Москва.

Щербинина Ольга Станиславовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования, Костромской государственный университет.

Энзельдт Никита Васильевич - советник ректора, ассистент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Якобчук Антон Андреевич - Таганрогский институт имени А.П. Чехова.

Яценко Елена Федоровна - доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I.

Научное издание

Психология способностей и одаренности

***Материалы
Всероссийской научно-практической конференции***

21 - 22 ноября 2019 года

Состав организационного и программного комитета:

Председатель
программного комитета
В.Д. Шадриков

Председатель
организационного комитета
В.А. Мазилев

Программный комитет:

Д.Б. Богоявленская, А.Н. Гусев, А.Л. Журавлев, Г.В. Залевский, А.В. Карпов, М.М. Кашапов,
В.Н. Куницына, Н.А. Логинова, В.А. Мазилев, В.И. Панов, В.Ф. Петренко, Ю.П. Поваренков,
В.П. Позняков, А.О. Прохоров, Д.В. Ушаков

Оргкомитет:

Н.П. Ансимова, Т.В. Бугайчук, М.В. Груздев, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, В.В. Козлов,
Н.В. Нижегородцева, Ю.Н. Слепко, Ю.П. Поваренков, Г.А. Суворова, А.М. Ходырев, А.Э. Цымбалюк

Научный редактор Владимир Александрович Мазилев

Подписано в печать 29.10.2019 г. Формат 60х90/8
Объем 44,5 печ. л. 34,4 уч.-изд.л. Тираж 200 экз. Заказ № 209.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108
Отпечатано в типографии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»
150000, г. Ярославль, ул. Которосльская наб., д. 44

