

**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА
ДЕТСКОЙ
ОДАРЁННОСТИ**



**КОЛЛЕКТИВНАЯ
МОНОГРАФИЯ**

ISBN 978-5-6042564-7-3



9 785604 256473



**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ульяновск
2019

УДК 372.3
ББК 74.100.55
П 86

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Еремина Лариса Ивановна), § 1.2 (Акимова Анжелика Ринатовна), § 1.3 (Калиновская Виктория Сергеевна), § 1.4 (Арпентьева Мариям Равильевна, Степанова Ольга Павловна), § 1.5 (Селезнёв Александр Алексеевич), § 1.6 (Байбородова Людмила Васильевна), § 1.7 (Жигалик Марина Александровна, Мигунова Елена Васильевна, Александрова Марина Викторовна, Шерайзина Роза Моисеевна, Ловцова Анна Андреевна).

Глава 2 – § 2.1 (Башкирева Татьяна Валентиновна, Башкирева Анастасия Викторовна), § 2.2 (Граськин Сергей Сергеевич), § 2.3 (Лысова Ольга Васильевна, Аслямова Лилия Рустемовна, Гайнетдинова Фания Марсовна, Яншаева Диана Ивановна), § 2.4 (Башкирева Татьяна Валентиновна, Башкирева Анастасия Викторовна, Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна), § 2.5 (Пепеляева Софья Валерьевна).

Приложения – приложения 1, 2 (Акимова Анжелика Ринатовна).

П 86 Психология и педагогика детской одарённости: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – 140 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретические аспекты психолого-педагогических исследований детской одарённости. Характеризуются современные направления развития детской одарённости.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, практикующим психологам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 372.3
ББК 74.100.55

Рецензенты:

Мешков Николай Иванович – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики с курсом методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева».

Лодатко Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

ISBN 978-5-6042564-7-3

© Коллектив авторов, 2019
© Зебра, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретические аспекты психолого-педагогических исследований детской одарённости	5
1.1. Анализ исследований проблемы детской одаренности	5
1.2. Индивидуально-типологические особенности проявления и развития творческих способностей у детей дошкольного возраста	13
1.3. Поведенческие и психологические проблемы одаренных детей	26
1.4. Синестезия в музыкальной педагогике и психолого-педагогическом консультировании	34
1.5. Психологические аспекты влияния мультипликационных фильмов на развитие социальной одаренности дошкольников	49
1.6. Организация педагогического сопровождения одаренных детей сельской школы	64
1.7. Учебно-методическое сопровождение педагогов по работе с одаренными детьми дошкольного возраста	77
Глава 2. Современные направления развития детской одарённости	87
2.1. Проблемы формирования социально значимых ценностных ориентаций у одарённых учащихся	87
2.2. Развитие одаренности школьника в инженерной школе	97
2.3. Развитие творческого воображения учащихся на уроках русского языка (на примере изучения грамматики)	109
2.4. Развитие когнитивных потребностей интеллектуально одарённых учащихся как качество социального капитала региона	122
2.5. Развитие познавательной активности обучающихся в творческих объединениях по декоративно-прикладному творчеству	129
Приложения	134
Приложение 1.	134
Приложение 2.	137
Сведения об авторах	138

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема детской одарённости – одна из самых актуальных проблем в психологии и педагогике, поскольку от наших детей зависит будущее страны, которая нуждается в творческих, прогрессивных и конкурентоспособных личностях. Важно отметить, что во всех развитых странах давно сформировано отношение к одарённости как к интеллектуальному капиталу общества, а, следовательно, созданы и успешно функционируют различные государственные программы по выявлению и развитию одарённых детей. Особое внимание при этом уделяется профессиональной и личностной подготовке психологов и педагогов для работы с одарёнными детьми.

Кто же такой одарённый ребенок? В это понятие исследователи включают следующие критерии: способность ребенка достигать превосходных результатов в интеллектуальной и творческих областях; обладание необыкновенными социальными и психомоторными способностями.

Раннее выявление, обучение и воспитание одарённых детей является насущной проблемой совершенствования системы образования. В силу личностных особенностей одарённые дети очень чувствительны к оценке их деятельности, очень восприимчивы к сенсорным стимулам, лучше отслеживают причинно-следственные связи и по этим причинам нуждаются в особом внимании и руководстве взрослых людей.

Наличие у одарённого ребенка определенных способностей (например, музыкальных или спортивных) не гарантирует его хорошей успеваемости в общеобразовательной школе, которая часто становится зоной задерживающего развития у таких детей. Свыше 30% одарённых детей отчисляются из школы за неуспеваемость, две трети считаются интеллектуально пассивными, среди одарённых детей выше в два раза процент самоубийств. При этом школьные учителя, как правило, не имеют четкого представления об одарённости и часто сводят понимание этого понятия лишь к умственному развитию.

Одарённые дети часто плохо адаптируются в детском коллективе, из-за своей исключительности они становятся изгоями. Такие дети испытывают дискомфорт из-за отсутствия дифференцированного обучения, из-за ориентации на среднего ученика. Учитель на уроке стремится подтянуть учащихся до программного уровня, при этом неординарные дети не получают должного внимания. Таким образом, общеобразовательная школа не может в полной мере выполнять функцию развития одарённых детей. Только адресная работа с одарёнными детьми дает возможность развивать их индивидуальность. Важнейший элемент профессионального мастерства учителя – это нахождение индивидуального подхода к одарённым детям и умение предложить им такие виды целенаправленной деятельности, которые бы отвечали их запросам и способностям. Однако практика работы с одарёнными детьми в нашей стране свидетельствует о постоянно возникающих психологических и педагогических трудностях, вызванных с небольшим количеством специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одарёнными детьми.

Существенную роль в процессе развития детской одарённости может сыграть дополнительное образование, в рамках которого развитие одарённого ребенка будет происходить более успешно и системно. Следует подчеркнуть, что для эффективной работы учреждений дополнительного образования с одарёнными детьми необходимо наличие соответствующей научной базы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

1.1. Анализ исследований проблемы детской одаренности

В середине XX века развитию исследований по психологии одаренности способствовало два фактора: 1) накопленные в психологических изысканиях данные о природе таланта, одаренности и условиях, обеспечивающих их развитие; 2) стремительный рост научных технологий. Зарубежные исследователи Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Ф. Баррон, К. Тейлор и другие впервые 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.

В настоящее время существует проблема многочисленных определений понятия «одаренность». Впервые данный термин появился в исследованиях Г. Уиппла для обозначения учащихся со сверхнормальными способностями [7]. 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 [20]. Индивидуальное сочетание ряда способностей, от которых зависит успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности – это и есть одаренность [16].

Анализ исследований показал, что среди наиболее известных зарубежных концепций одаренности следует выделить «Трехкольцевую модель одаренности» Дж. Рензулли (1997), которая включает в себя следующие параметры: 1) уровень интеллектуального развития (выше среднего) способность приспосабливаться к изменениям окружающей среды; 2) креативность (творческие способности) как продукт, процесс, личностная установка; 3) увлеченность выполняемой задачей (высокая мотивация, настойчивость). Кроме этого, в теоретической модели учтены знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда. В рамках этого подхода были созданы диагностические методы (метод «Турникета») и обучающие программы (модель «Трех видов обогащения учебной программы») [18].

Мюнхенская многофакторная модель одаренности, разработанная К. Хеллером, включает в себя следующие компоненты: 1) факторы одаренности (интеллектуальные способности, креативность, социальная компетентность и др.); 2) некогнитивные личностные особенности (преодоление стресса, мотивация достижения, стратегии работы/учебы, локус контроля и др.); 3) факторы среды (микроклимат в семье и в классе, критические события в жизни и др.); 4) достижения (естественные науки, искусство, спорт, общественные отношения и др.). В этой модели высокие достижения рассматриваются как продукт одаренности, личностных характеристик и социального окружения. Значимыми личностными параметрами высокоодаренных детей выступают: высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к более быстрому усвоению и выдающаяся память; интеллектуальное любопытство и стремление к знаниям; интернальный локус контроля и высокая личностная ответственность; убежденность в собственной эффективности и самостоятельность суждений; позитивная академическая Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой [22].

Учитывая и внешние, и внутренние факторы личности, в психосоциальной концепции одаренности А. Танненбаума (1983) выделены индивидуальные таланты по критерию потребности обществом в них: 1) таланты, в которых общество испытывает дефицит; мир всегда нуждается в людях, достаточно изобретательных, чтобы сделать жизнь легче, безопаснее, здоровее и понятнее; 2) таланты, которые общество считает избыточными, которым присуща редкая способность поднимать человеческие эмоции и чувства на новые высоты путем создания великих образцов живописи, литературы, музыки и философии; 3) таланты, которых в обществе достаточно («таланты в норме»), обладающие специализированными, высококлассными навыками, необходимыми для производства товаров и услуг, рынок которых ограничен; 4) аномальные таланты отражают, как далеко может простираться сила человеческого ума и тела, оставаясь при этом непризнанной. Исследователь выделяет пять факторов, при сочетании которых возникают высокие достижения или уникальная деятельность: высокий общий интеллект, высокий уровень специальных способностей, неинтеллектуальные компоненты (мотивация, Я-концепция и пр.), влияние среды и факторы случая или удачи [1].

Для психологии одаренности в большей степени характерно так называемое «сегментарное видение», когда каждый «сегмент» изучаемого феномена (интеллект, креативность, личностные особенности) анализируется отдельно друг от друга, а связующий их фактор, по сути, не принимается во внимание (Ландау, 2002). В этой связи Э. Ландау отмечается необходимость целостного (холистического) подхода к изучению одаренности. При этом подчеркивается, что целостное никогда не бывает статичным или завершенным. Оно, напротив, динамично и представляет собой постоянный процесс движения и развития, объединяя в себе индивидуальное и социальное, ментальное и эмоциональное начала. Все неразрывные аспекты целого развиваются в личности одаренного человека на протяжении жизни и раскрываются в реальности взаимодействия с внешним миром. По мнению Э. Ландау, одаренность как интраактивная система есть система коррелятивного взаимного влияния между собственным миром ребенка и его окружением. В развитии одаренности важны окружение, эмоциональная поддержка, интеллектуальная поддержка, мотивация, сила я ребенка и способности ребенка. Окружение пробуждает и развивает присущие ребенку способности (интеллект, креативность, таланты) [8].

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 [17].

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 [3].

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. Он же 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 [9].

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 [10].

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 [2].

А.И. Савенков, занимающийся проблемой детской одаренности в сфере исследовательской деятельности, предлагает диагностическую модель одаренности, опирающуюся на принципы комплексного оценивания; долговременности; использования тренинговых методов; учёта 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.) [19].

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 [14].

Виды одаренности чаще всего выделяются в зависимости от конкретных видов деятельности, в которых проявляются незаурядные способности (по этому критерию различают музыкальную, математическую одаренность и т.п.). 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 [17].

В настоящее время различают несколько видов одаренности: общая интеллектуальная, специфическая академическая, творческая (художественное и исполнительское искусство), психомоторная, лидерская, социальная, практическая (противовес художественной) [7]. 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 [19].

Ю.З. Гильбух определил основные черты общей умственной одаренности: необычно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти, сформированностью навыков логического мышления; богатство активного словаря, быстроту и оригинальность вербальных (словесных) ассоциаций; выраженную установку на творческое выполнение заданий, развитость творческого мышления и воображения; хорошие коммуникативные способности; рефлексия; высокую потребность в поиске и защите истины; владение основными компонентами умения учиться. Последнее качество, по мнению автора, характеризуется двумя группами свойств: 1) учебными навыками (беглость осмысленного чтения и счета; привычка к аккуратному, четкому оформлению продуктов своей умственной деятельности; 2) учебными умениями интеллектуального плана (осознание процесса учения, инициатива в анализе ситуации, построение четкого образца деятельности, осознание критериев качества будущего продукта, планирование работы, четкое ограничение умственной части от исполнительской, неуклонный контроль деятельности) [4].

В тоже время В.Э Чудновский и В.С. Юркевич отметили, что если интеллектуальная одаренность очень многими определяется как способность к адаптации, к приспособлению, то творческая одаренность, наоборот, и состоит в том, что обычные нормы, обычные законы приспособления для нее не годятся. Не потому что она их отвергает по своим нравственным

нормам, а потому что для нее это физиологически невозможно. Исследователи выделяли разные типы одаренности и выясняли, какие конкретно особенности отличают познавательную потребность творчески одаренных людей от познавательной потребности интеллектуалов. В ходе проведенного экспериментального исследования психологи пришли к выводу, что познание творческих школьников направлено, прежде всего, на сам процесс познания и результаты если важны, но не в первую очередь, то у школьников с интеллектуальной одаренностью познавательная потребность направлена на достижение определенного результата. Исследования показывают, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые вызывают не только положительные эмоции в окружающих людях: отсутствие внимания к условностям и авторитетам; большая независимость в суждениях; тонкое чувство юмора; отсутствие внимания к порядку и «должной» организации работы; яркий темперамент [21].

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. Это увлечение, в последствие может измениться, но постоянным остается неудержимое стремление ребенка к умственной деятельности. 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. [9].

Высоко одаренные дети, определяемые по тестам интеллекта, составляют очень малую долю населения, однако они существенно отличаются от, нормально одаренных по многим познавательным и эмоциональным показателям. У интеллектуально одаренных детей коэффициент умственного развития (IQ) 160-200 баллов. В некоторых исследованиях предлагается относить к высоко одаренным тех, чей IQ 160-179 баллов, и к исключительно одаренным тех, у кого он 180 и выше. Всю эту категорию одаренных можно с грустью обозначить как «исключительно» одаренных и в том смысле, что основная проблема этих детей заключается в их «исключении», неприятии, социальной изоляции их сверстниками и довольно часто учителями. Наиболее частые особенности таких детей: трудности в нахождении близких по духу друзей; проблемы участия в играх сверстников, которые им неинтересны; проблемы конформности, то есть старания подстроиться под других, казаться такими, как все; трудности в школе, где отсутствует стимуляция интеллектуального развития; ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе [15].

В качестве причин «затухания» детской одаренности ряд исследователей называют: отсутствие в структуре одаренности творческого начала; несоответствие условий уровню готовности ребенка; отсутствие умения учиться; упускание сензитивных периодов в развитии. Факторами, препятствующими развитию детской одаренности, также являются: бытующее среди учителей предубеждение, что одаренный ребенок не нуждается в помощи; низкий уровень подготовки учителя, не способного работать с одаренным ребенком;

недостаток психологических знаний у учителей и пр. Например, исследования Е.П. Торренса показали, что одаренные дети быстро проходят начальные уровни развития интеллекта и оказывают сопротивление всем видам репродуктивных работ, что оценивается учителями, как упрямство, лень или глупость [23].

Опыт зарубежных и отечественных исследований показывает, что в обучении одаренных детей важно использовать дифференцированный подход. В качестве основных направлений работы с одаренными детьми можно выделить: 1) систему дошкольных образовательных учреждений, в первую очередь детских садов общеразвивающего вида, центров развития ребенка, в которых созданы наиболее благоприятные условия для формирования способностей дошкольников; 2) систему общеобразовательных школ, в рамках которых создаются условия для индивидуализации обучения одаренных детей; 3) систему дополнительного образования, предназначенную для удовлетворения постоянно изменяющихся индивидуальных социокультурных и образовательных потребностей одаренных детей; 4) систему школ, ориентированных на работу с одаренными детьми (в том числе лицеев, гимназий, нетиповых образовательных учреждений высшей категории и т. п.) [17].

Обучение способных и одаренных детей может быть организовано по-разному. Наибольшую популярность в школах США, Канады, Европы приобретают альтернативные программы по различным школьным предметам (математике, истории, литературе), основанные на учете индивидуальных особенностей когнитивного стиля учащихся. В основу теории когнитивных стилей положена подробно разрабатываемая концепция функционального доминирования работы левого и правого полушарий и связанных с этими особенностями «предпочтений» в восприятии, интеллектуальных операциях и личностном поведении. Разрабатываются специальные комплексные учебные программы для школ, объединяющие смежные дисциплины, в рамках которых ученик может продвигаться более свободно, чем по обычной программе, не ограниченный пределами и задачами только какого-то одного школьного предмета.

Возможно обучение в условиях обычной школы, но по индивидуальным программам (ускорение, обогащение). Популярны индивидуализированные способы работы по «учебным соглашениям», которые заключаются между учащимся и учителем; они позволяют экономить время учителя и работать в индивидуальном темпе учащемуся.

Создаются специализированные классы для одаренных детей в структуре обычных общеобразовательных школах. Дополнительная программа для таких детей рассчитана на развитие исследовательской активности, творческого мышления и совместной проектной деятельности

Возможна организация специальных школ для одаренных детей.

Критериями для использования ускорения в обучении выступают: 1) учащиеся должны быть определенно заинтересованы в ускорении, демонстрировать явный интерес и повышенные способности в той сфере, где будет использовано ускорение; 2) дети должны быть достаточно зрелыми в социально-эмоциональном плане; 3) необходимо согласие родителей, но необязательно их активное участие. Среди организационных форм ускорения выделяют: раннее поступление в школу, ускорение в обычном классе, занятия в другом классе, перепрыгивание через класс, профильные классы, радикальное ускорение (ускоренные курсы по университетской программе), частные школы, раннее поступление в высшее учебное заведение и пр.

Вертикальное обогащение предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета, и поэтому его иногда называют ускорением. Горизонтальное обогащение направлено на расширение изучаемой области знаний. Одаренный ребенок не продвигается быстрее, а получает дополнительный материал к традиционным курсам, большие возможности развития мышления, креативности, умения работать самостоятельно [15].

Модель обогащения Дж. Рензулли представляет решение проблемы обучения одаренных в условиях обычной школы. Согласно данной модели, автор определил три типа обогащений. Обогащение первого типа – это общая познавательная деятельность, включающая в себя занятия, основная цель которых – помочь всем учащимся соприкоснуться с новыми темами, идеями, областями знаний, которые обычно не затрагиваются в традиционном школьном обучении. Все это способствует определению той области знаний, которые дети хотели бы изучать более глубоко; выявлению и развитию интересов, которые впоследствии могут привести к самостоятельным исследованиям. В результате такого ознакомления ребенок осуществляет выбор обогащения второго типа.

Второй тип обогащения включает в себя групповое обучение, и направлен на формирование умений и навыков, без которых невозможна реализация способностей. Во время занятий учащиеся приобретают мыслительные навыки достаточно высокого уровня, позволяющие им более успешно осваивать учебный материал. Особенностью детей с высоким интеллектом является то, что многие из них избегают однообразной работы, которая необходима для формирования навыков и умений.

Преодолеть противоречие позволяет обучение в сфере выявленных ранее (в первом типе обогащения) интересов. Второй тип обогащения включает групповые занятия (опять для всех учащихся), направленные на развитие познавательных и эмоциональных процессов.

Третий тип обогащения предназначен именно для специфических познавательных потребностей выдающихся по интеллекту детей, стремящихся к самостоятельной работе, к более глубокому изучению, исследованию вызывающей интерес проблемы. Это высший уровень деятельности в модели обогащения Дж. Рензулли. Целью здесь становятся исследовательская и художественная активность (в соответствии со склонностями), в которых ученик выступает в роли исследователя – чувствует, думает, действует, как профессионал. Исследование и решение задач может осуществляться как индивидуально, так и в группах [13].

Психологи, педагоги солидарны в том, что необходима целенаправленная и специальная подготовка учителей к работе с одаренными детьми. Учителя должны быть компетентными в области психологии одаренности; знать природу, особенности, проблемы одаренных детей; уметь выявлять интеллектуальные, творческие способности детей; проводить консультативную, развивающую работу, учитывая когнитивное и аффективное развитие одаренных; знать стратегии обучения, обучающие материалы, современных педагогические технологии развития одаренных детей; владеть методикой разработки и оценки учебных планов, учебных программ; проводить просветительскую работу с родителями и пр.

Б. Блум выделил три типа учителей, работа с которыми одинаково важна для развития одаренных учащихся: 1) учитель, вводящий ребенка в сферу учебного предмета и создающий атмосферу эмоциональной вовлеченности, возбуждающий интерес к предмету; 2) учитель, закладывающий основы мастерства, отрабатывающий с ребенком технику

исполнения; 3) учитель, выводящий одаренного ребенка на высоко профессиональный уровень. Основными качествами учителя, работающего с одаренными детьми, являются: доброжелательность и чуткость, живой активный характер, широкий кругозор интересов и умений, высокий уровень интеллектуального развития, гибкость в мышлении, готовность в пересмотре своих взглядов, креативность, нетрадиционное мировоззрение, чувство юмора, хорошее здоровье, жизнестойкость и пр. Учитель должен чувствовать интересы и потребности одаренных детей, иметь специальную подготовку, желательно дополнительное образование и опыт работы с одаренными детьми [13].

Таким образом, проблема развития одаренных детей требует постоянного внимания и работы как со стороны педагога, как с детьми, так и над собой.

Если в современном обществе мы не будем иметь людей, которые конструктивно реагируют на малейшие изменения в общем развитии, мы сможем погибнуть, и это будет та цена, которую мы все заплатим за отсутствие творческой (К. Роджерс).

Список литературы

1. Бабаева Ю.Д. Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности // Вопросы психологии. Режим доступа: <http://uchebana5.ru/cont/2480305.html>
2. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 154-168.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 320 с.
4. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991. 80 с.
5. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2014. № 1. С. 42-47.
6. Еремина Л.И., Нагорнова А.Ю., Гурылева Л.В. Исследование креативности студентов в аспекте социализации // Прикладная психология и психоанализ. 2013. № 4. С. 9.
7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
8. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / пер. с нем. А.П. Голубева. М.: Академия, 2002. 144 с.
9. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2000. 320 с.
10. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29 - 33.
11. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. М.: Школа-Пресс, 1993. 127 с.
12. Нагорнова А.Ю. Значимость творческой самореализации детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования // Воспитание школьников. 2014. № 6. С. 53-56.
13. Одаренные дети / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
14. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования // Психология сознания: современное состояние и проблемы: материалы I Всероссийской конференции. Самара, 2007. С. 472-484.

15. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для вузов / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес и др.; под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 2000. 336 с.
16. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
17. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский и др. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. 68 с.
18. Рензулли Дж.С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997. Режим доступа: <http://narod.ru/intellect.htm>
19. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2000. 232 с.
20. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 323 с.
21. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. М.: Знание, 1990. 75 с.
22. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.
23. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964. 234 p.

1.2. Индивидуально-типологические особенности проявления и развития творческих способностей у детей дошкольного возраста

Среди широкого круга вопросов, связанных с одаренностью, проблема прогнозирования развития творческого потенциала и способностей ребенка признается наиболее важной и востребованной. Уже в дошкольном возрасте может обнаружиться индивидуально-типологическое своеобразие проявления способностей в области музыки, живописи и других видов искусства, что требует особого внимания для их развития со стороны родителей и педагогов. С другой стороны, ранний творческий потенциал может не проявляться до определенного возраста или более того, может остаться незамеченным окружающими. Поэтому сегодня дискутируются вопросы, следует ли детскому творчеству предоставить полную свободу, или необходимо специально создавать условия для его проявления и развития [9, с. 146].

Между тем, изучение творческих способностей и одаренности на протяжении многих десятилетий остается глобальной теоретической проблемой и сложной областью эмпирических исследований. Понятие «одаренность» как наиболее общая и качественная характеристика способностей во всем многообразии определений неоднозначно трактуется и изучается с различных сторон: как уровни развития интеллекта, мотивационные образования, личностные черты. К настоящему времени наиболее известные психологические теории творчества и одаренности оформились в относительно самостоятельные направления – когнитивный, личностный и образовательный подходы.

В когнитивном подходе (структурная модель интеллекта Дж. Гилфорда, триадная модель Дж. Рензулли, инвестиционная теория Р. Стенберга и Т. Любарта, модель множественного интеллекта Х. Гарднера, модель интеллектуальной одаренности М.А. Холодной и др.) центральным является вопрос о соотношении креативности и

интеллекта. Под креативностью понимается и высший уровень развития интеллекта, и один из важных компонентов общей структуры интеллекта, и сложная структура, включающая в качестве компонента логический интеллект. В данном подходе продолжаются дискуссии о том, является ли креативность общей или специальной способностью, необходим ли высокий интеллект для выдающихся достижений. Другие важные вопросы фокусируются на специальных способностях, связанных с музыкой, танцами, спортом и другими областями деятельности, и на том, какие из этих способностей нужны для выдающихся успехов в этих областях [3, с.140].

Личностный подход (концепция Б.М. Теплова – С.Л. Рубинштейна, Мюнхенская многофакторная модель К. Хеллера, динамическая теория одарённости Ю.Д. Бабаевой, структурно-динамическая модель Е.И. Щёблановой и др.) предполагает изучение личности в целом или отдельных ее особенностей. Основное внимание в данном подходе уделяется эмоциональным и мотивационным аспектам одарённости, выявлению и анализу личностных особенностей, развивающихся и формирующихся на разных этапах онтогенетического развития индивида [3, с.139].

В образовательном или социокультурном подходе (модель «морской звезды» А. Танненбаума, австралийская дифференциальная модель Ф. Ганье, концепция творческой одарённости А.М. Матюшкина, культурно-психологическая («сибирская») концепция Л.И. Ларионовой и др.) одарённость рассматривается преимущественно с точки зрения внешних влияний социума, в частности – школьного окружения. В данном подходе подчеркивается, что традиционное обучение тормозит развитие одарённости детей, тогда как при обучении, учитывающем их познавательные возможности и многообразие индивидуальных различий, значительно возрастают их умственные способности и решаются личностные и социальные проблемы [6].

Особое место в ряду указанных подходов занимает «Рабочая концепция одарённости» (В. Д. Шадриков, Д. Б. Богоявленская и др.), согласно которой «одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [5]. Данная «Концепция» явилась обобщением многолетнего накопления знаний в области психологии одарённости, послужила теоретическим и методическим основанием для практической работы, выдвинула приоритетной задачу воспитания, а не просто обучения одарённого ребенка.

В целом, можно обобщить, что в рамках указанных подходов к проблеме творчества и одарённости накоплен богатый научно-исследовательский потенциал, позволяющий рассмотреть эти многомерные явления с различных граней и сторон. Вместе с тем сохраняются определенные трудности в практическом использовании многочисленных моделей и концепций в образовательной и развивающей работе с детьми.

Во-первых, по-прежнему сохраняется дефицит эмпирической проверки надежности многих психодиагностических методов и методик, которые к тому же были бы ориентированы не только на результативную сторону проявления психических процессов, способностей и одарённости индивида, но и могли бы учитывать динамический характер потенциальных возможностей человека [3, с. 114; 4, с. 2]. «С точки зрения решения прикладных как педагогических, так и психологических задач (диагностики одарённости, прогнозирования развития одарённой личности) наиболее продуктивны многофакторные модели, включающие множество структурных элементов, высвечивающих и характеризующих как можно больше граней рассматриваемого психического явления» [3,

с. 71]. Следовательно, на первый план выходит совершенствование комплексной (системной) диагностики творческих способностей и детской одарённости посредством перехода от методов их «отбора» к методам «прогнозирования развития» с учетом возрастных особенностей, целей и задач творческого развития и эстетически-художественного воспитания личности.

Во-вторых, представленные в науке различные когнитивно-ориентированные, личностно-ориентированные и образовательные подходы к изучению и развитию творческих способностей и детской одарённости, наиболее полезны специалистам-практикам, поскольку позволяют выбирать наиболее эффективные методы и направления работы с детьми. Однако внедрение в образовательные процессы практико-ориентированных программ и инновационных технологий творческого развития личности требует, прежде всего, грамотного методического сопровождения и обучения высококвалифицированных педагогов и психологов.

В-третьих, большинство современных родителей по-прежнему нуждаются в психологическом сопровождении и консультировании по вопросам раннего (в том числе, адекватного) развития у детей задатков, склонностей и способностей. И, несмотря на то, что сегодня достаточно сложно спрогнозировать, какие конкретные знания, умения или навыки окажутся наиболее полезными для подрастающего поколения, с уверенностью можно сказать, только совместными усилиями педагогов и родителей можно направить способного и одарённого ребенка не только на получение определенного объема знаний, но и на творческую их переработку.

Таким образом, несмотря на актуальный запрос со стороны современной науки, образовательной практики и жизни общества, многие вопросы раннего выявления и развития у детей задатков и способностей остаются наименее разработанными.

В представленной работе поисково-прикладного характера освещены вышеуказанные вопросы. Обозначено решение нескольких задач научно-исследовательского и научно-практического характера. На диагностическом этапе осуществлен отбор материалов и методов, позволяющих изучить индивидуально-типологические особенности проявления и развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. На обобщающем этапе проанализированы результаты исследования, проведена качественная их интерпретация, предоставлены соответствующие рекомендации родителям и педагогам, заинтересованным в раннем выявлении и прогнозировании творческого развития детей в рамках дополнительного художественно-эстетического воспитания или непрерывного специального музыкального образования. На прогнозно-аналитическом этапе у дошкольников определены индивидуально-типологические профили, обусловленные личностными предикторами регуляции модально-специфических функций, их спецификой и характером взаимосвязей с признаками творческих способностей и мышления.

Диагностический этап: материалы и методы. Исследование проводилось на экспериментальных базах-площадках Научно-исследовательского центра прогнозирования творческих способностей и детской одарённости Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М.И. Глинки. Выборку исследования составили 48 дошкольников в возрастном диапазоне от 4-х до 6-ти лет (22 мальчика и 26 девочек), из них: «Музыканты» (n1=20 детей), посещающие дошкольное учреждение ЦРР – детский сад № 134 «Нотка» (центр развития музыкальных способностей); «Художники» (n2=16 детей), посещающие дошкольное учреждение ЦРР – детский сад № 71 (центр развития художественно-изобразительных способностей); «Интеллектуалы» (n3=12 детей),

посещающие дошкольное учреждение ЦРР – детский сад № 162 (центр развития интеллектуальных способностей).

До начала психологического обследования, в соответствии с законодательством РФ, родители (законные представители) подписывали информированное согласие на психологическую диагностику детей и обработку персональных данных, а также заполняли анкету родителя. Для определения выраженности творческих способностей дошкольников использовались оценки родителей и педагогов. Психологическая диагностика ребенка (тестирование, наблюдение) проводилась педагогом-психологом в форме индивидуальных творческих занятий.

1) **Анкета родителя** включает несколько разделов:

- общие сведения о родителях (возраст, место работы, личные интересы, склонности и способности);

- сведения о других способных и одарённых родственниках в конкретных областях творческой деятельности, их степень родства ребенку;

- фактические сведения о творческих достижениях ребенка (участие в конкурсах и выступлениях, получение номинаций, присвоение статуса победителя или призера конкурса);

- сведения о домашних условиях развития ребенка (наличие предметно-развивающего пространства для сюжетно-ролевых игр, изобразительного творчества, конструкторской деятельности, художественной литературы, музыкального творчества и т.п.);

- сведения о любимых сказках, стихах, телепередачах ребенка, о совместных видах деятельности с родителями;

- иные (по желанию родителей) дополнительные сведения о личностных особенностях ребенка.

2) **Опросник «Карта одарённости»** (Д. Хаан и М. Кафф) предназначена для педагогов и родителей, состоит из 80 вопросов и 10 шкал, позволяющих количественно оценить степень выраженности у ребенка различных видов одарённости по его внешним проявлениям, поведению. Для обеспечения валидности применения методики в условиях дошкольного учреждения и соответствия наблюдаемых характеристик возрасту испытуемых модифицировано содержание отдельных утверждений и переименованы соответствующие шкалы опросника, направленные на изучение не только способностей, но и личностных особенностей ребенка (Рис. 2.1). Ответы оцениваются в соответствии с ключом, баллы сопоставляются по степени согласованности оценок между родителями и педагогами. Далее определяется среднее значение оценок по каждой шкале: 0-8 баллов – скрытый (минимальный) уровень; 9-16 баллов – редкий (средний) уровень; 17-24 баллов – ситуативный (потенциальный) уровень; 25-32 – явный (высокий) уровень проявления способностей.

3) **Методика творческого мышления П. Торренса** – субтест «Закончи рисунок» является наиболее распространенным в качестве сокращенного варианта диагностики невербальной креативности у детей дошкольного возраста. Процедура индивидуального тестирования дошкольника осуществляется в виде творческого задания-игры «в течение 10 минут дорисовать 10 незавершенных фигур, придумать интересные картинки и дать им название». Обработка экспериментальных данных методики проводится по нескольким параметрам: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность мышления и широта категорий (Рис. 2.2.). Ответы оцениваются в соответствии с ключом методики. В

индивидуальном профиле подсчитываются коэффициенты показателей мышления (%), в групповом профиле – средние значения по выборке.

4) **Методика «Горизонтальная восьмерка»** в теории К.Г. Юнга носит название «Магические круги». В работах Пола и Гейл Деннисон называется «Ленивая восьмерка» и символизирует интеграцию работы мозга. Отечественные кинезиологи называют этот символ «Волшебная восьмерка», «Знак бесконечности», «Магическая восьмерка» [8, с.115]. С помощью методики можно определить ведущий модально-специфический тип восприятия и переработки информации, который отражает работу различных анализаторных систем (тактильных, слуховых и зрительных). Впервые вопрос о существовании индивидуальных различий в способах кодирования информации поставил И.П. Павлов. Позже были выделены три основные сферы «сенсорного опыта» человека: визуальная, аудиальная, кинестетическая. Мера выраженности в индивидуальной репрезентативной системе способа представления информации характеризует присущий данному человеку стиль ее кодирования. В обычных условиях восприятие действительности имеет полисенсорный характер, однако замечено, что в стрессовой ситуации человек склонен «закрывать» в одном (доминирующем) сенсорном канале, тогда как в комфортных условиях открываются все его сенсорные каналы, что является предпосылкой для творчества. Факт наличия индивидуально-своеобразных способов кодирования информации играет важную роль в интеллектуальной судьбе человека [10, с. 295].

Процедура индивидуального тестирования дошкольника осуществляется в виде творческого задания-игры. Экспериментатор (педагог-психолог) показывает стимульный материал – образец «горизонтальной восьмерки» и просит ребенка воспроизвести на чистом листе бумаги такую же восьмерку. Допускается повторение ребенком нескольких проб на растре из точек. Не допускаются иные варианты и способы изображения фигуры, например дошкольники, иногда пытаются перевернуть лист и нарисовать обычную восьмерку. Обработка экспериментальных данных методики проводится с помощью измерения отрезков (в мм): длина верхнего перпендикуляра (В) означает работу зрительного восприятия; длина нижнего перпендикуляра (К) означает работу кинестетического канала восприятия. Боковая часть окружности (А) свидетельствует об особенностях аудиального (слухового) канала восприятия (Рис. 1).

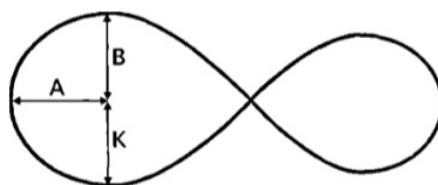


Рисунок 1 – «Горизонтальная восьмерка» (Сиротюк А.Л., 2003 г.)

Следует отметить, что дети 4-х и 5-ти лет, как правило, не справляются с вышеописанным тестом, поэтому мы разработали творческое задание-игру «Нарисуй самый большой шарик» (Рис. 2). Первые экспериментальные пробы показали, что дошкольники успешно справляются с заданием, и демонстрируют устойчивую тенденцию в однотипном изображении кругов по форме и размерам. Выполнение методики дошкольником занимает 1-3 минуты, в зависимости от количества проб (Приложение 1, Рис. А1-А3).

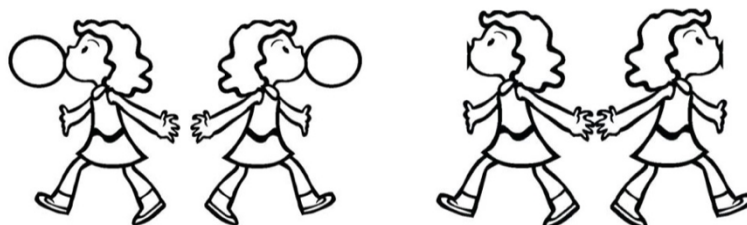


Рисунок 2 – Вариант стимульного материала и бланка «Нарисуй самый большой шарик» для детей 3-4-х лет (Акимова А.Р., 2018 г.)

В целом, на разных этапах работы осуществлен смешанный дизайн исследования, в котором использованы основные и дополнительные психодиагностические инструменты, включающие результаты: 1) Т-данных тестирования детей; 2) Q-данных опросников и анкет родителей; 3) L-данных экспертных оценок педагогов и результатов наблюдений педагога-психолога за ребенком. Для обработки результатов исследования применялись статистические методы с помощью пакета IBM SPSS Statistics Base 22.0: качественный (контент) анализ, сравнительный анализ различий с помощью U-критерия Манна-Уитни и корреляционный анализ.

Обобщающий этап: результаты исследования и их обсуждение. На этапе анализа полученных эмпирических данных решалось несколько научно-практических задач, выполненных:

1) по запросам педагогов, реализующим образовательные программы по целенаправленному развитию тех или иных способностей дошкольников;

2) по запросам родителей, заинтересованных в психологическом сопровождении детей (раннем выявлении и прогнозировании их творческого развития) в рамках дополнительного художественно-эстетического воспитания или непрерывного специального музыкального образования.

В таблице 1 представлено, что при сопоставлении Т-данных по методике «Горизонтальная восьмерка» в группах дошкольников определены различные соотношения модально-специфического типа восприятия и переработки информации.

В результате сравнительного анализа с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлены достоверные различия в познавательных позициях дошкольников. В группе «музыкального развития» у детей значительно сильнее выражены тенденции «слушать и говорить» ($n1-n2$: $U_{кр}=78$, $p \leq 0,01$; $n1-n3$: $U_{кр}=51$, $p \leq 0,01$), слабее – «смотреть/наблюдать» или «чувствовать/действовать». В группе «художественного развития» у детей достоверно чаще проявляются признаки «чувствовать и действовать» ($n2-n1$: $U_{кр}=75$; $p \leq 0,01$), реже – «слушать/говорить» или «смотреть/наблюдать». Группа «интеллектуального развития», по сравнению с другими детьми, характеризуется чуть более выраженным проявлением признаков «смотреть/наблюдать» или «чувствовать/действовать», и менее выраженным свойством – «слушать/говорить».

При сопоставлении Q-данных, полученных из анкет родителей, между группами не обнаружено достоверных различий. При этом по всей выборке имеется наибольшая доля наследственной предрасположенности детей к музыкальным (23%), художественно-изобразительным (10%) и спортивно-хореографическим (25%) способностям. При этом дети демонстрируют наибольшее количество достижений в области музыки (6%), литературы (13%), спорта или хореографии (13%).

Таблица 1 - Качественная характеристика выборки дошкольников по отдельным параметрам Т-данных тестирования и Q-данных анкет родителей

Параметры	Музыканты n1=20	Художники n2=16	Интеллектуалы n3=12	Итого, n=48
<i>1. Модально-специфический тип восприятия и переработки информации, кол-во детей (%), из них:</i>				
Аудиальный тип	10 (50)	4 (25)	3 (25)	17 (35)
Визуальный тип	5 (25)	4 (25)	4 (33)	13 (27)
Кинестетический тип	3 (15)	8 (50)	4 (33)	15 (31)
Смешанные типы/ тип не определен	2 (10)	-	1 (8)	3 (6)
<i>2. Одарённые родственники, кол-во детей (%), из них:</i>				
Музыкальные способности	5 (36)	2 (17)	4 (44)	11 (23)
Художественно-изобразительные способности	1 (7)	4 (33)	-	5 (10)
Литературные способности	1 (7)	2 (17)	-	3 (6)
Артистические способности	1 (7)	-	1 (12)	2 (4)
Технические способности	2 (14)	-	-	2 (4)
Спортивно-хореографические способности	4 (29)	4 (33)	4 (44)	12 (25)
<i>3. Достижения ребенка (участник, призер конкурсов и фестивалей), кол-во детей (%), из них:</i>				
Музыкальные	1 (17)	-	2 (25)	3 (6)
Художественно-изобразительные	-	1 (33)	-	1 (2)
Литературные	2 (33)	1 (33)	3 (37)	6 (13)
Артистические	1 (17)	-	-	1 (2)
Спортивно-хореографические	2 (33)	1 (33)	3 (37)	6 (13)

На рисунке 3 представлено, что при сопоставлении L-данных, полученных из оценок родителей и экспертного опроса педагогов, во всех группах дошкольников выявлена общая выраженность и ситуативный (потенциальный) уровень проявления музыкальных, литературных, артистических и коммуникативных способностей, а также определен скрытый (минимальный) уровень проявления технических способностей.

Вместе с тем, в группе детей «интеллектуального развития» существенно доминирует выраженность спортивных (хореографических) способностей ($n3-n2$: $U_{кр}=52$, $p \leq 0,05$; $n3-n1$: $U_{кр}=54$, $p \leq 0,01$). В группе «художников» значимо преобладают признаки художественно-изобразительных способностей ($n2-n1$: $U_{кр}=75$; $p \leq 0,01$; $n2-n3$: $U_{кр}=41$, $p \leq 0,01$); академической настойчивости ($n2-n1$: $U_{кр}=96$; $p \leq 0,05$; $n2-n3$: $U_{кр}=50$, $p \leq 0,05$), и чуть более выражены показатели интеллектуальной любознательности и креативности. В группе «музыкального развития», несмотря на имеющиеся у детей достижения в области музыкальных, литературных и артистических способностей (табл.1), среднестатистические оценки родителей и педагогов по всем видам одарённости находятся чуть ниже значений остальных групп. Возможно, академическая строгость музыкального образования «сказывается» на полученной выраженности показателей, что, безусловно, требует отдельного внимания и дальнейшего совместного анализа психолога с родителями и педагогами.

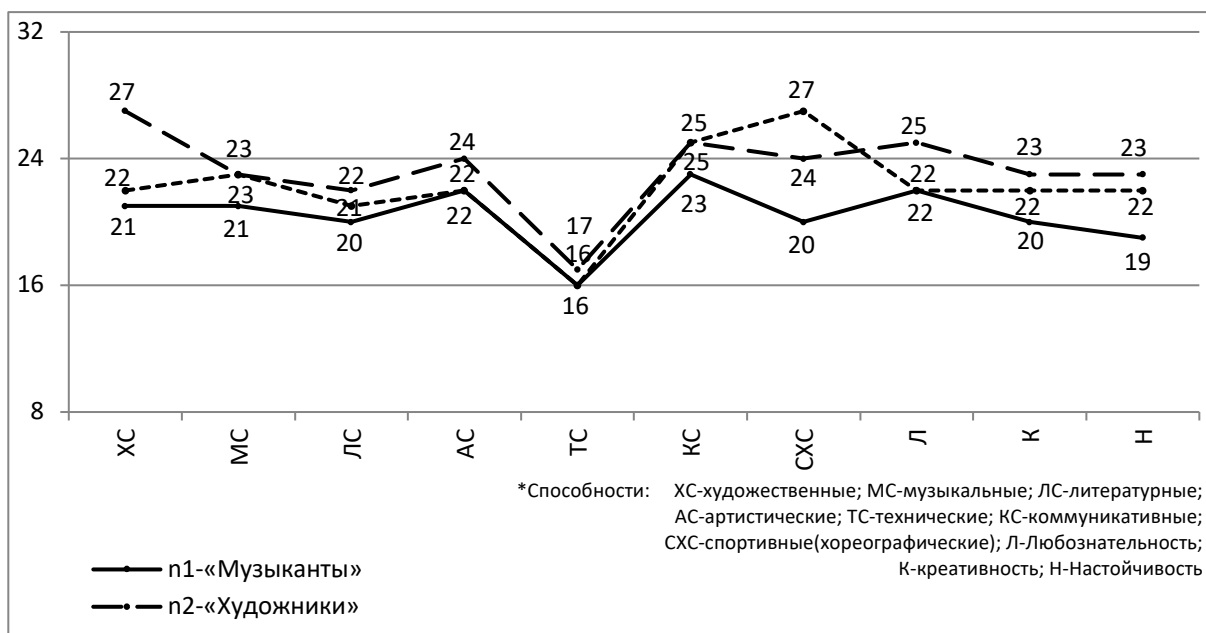


Рисунок 3 – График выраженности (проявления) способностей в группах дошкольников, посещающих разные дошкольные учреждения

Из рисунка 4 видно, что по изучаемым параметрам творческого мышления между дошкольниками имеются сходства и различия. Поясним, что из 48 тестовых бланков, заполненных испытуемыми, получено 431 законченных фигур и их названий из 480 возможных. Данный количественный массив был подвергнут качественному контент-анализу (частотному нахождению ответов) с помощью кодировочной матрицы, состоящей из 20 категорий. Далее приведем сравнительный анализ достоверных различий и содержательные характеристики мышления дошкольников в сравниваемых группах.

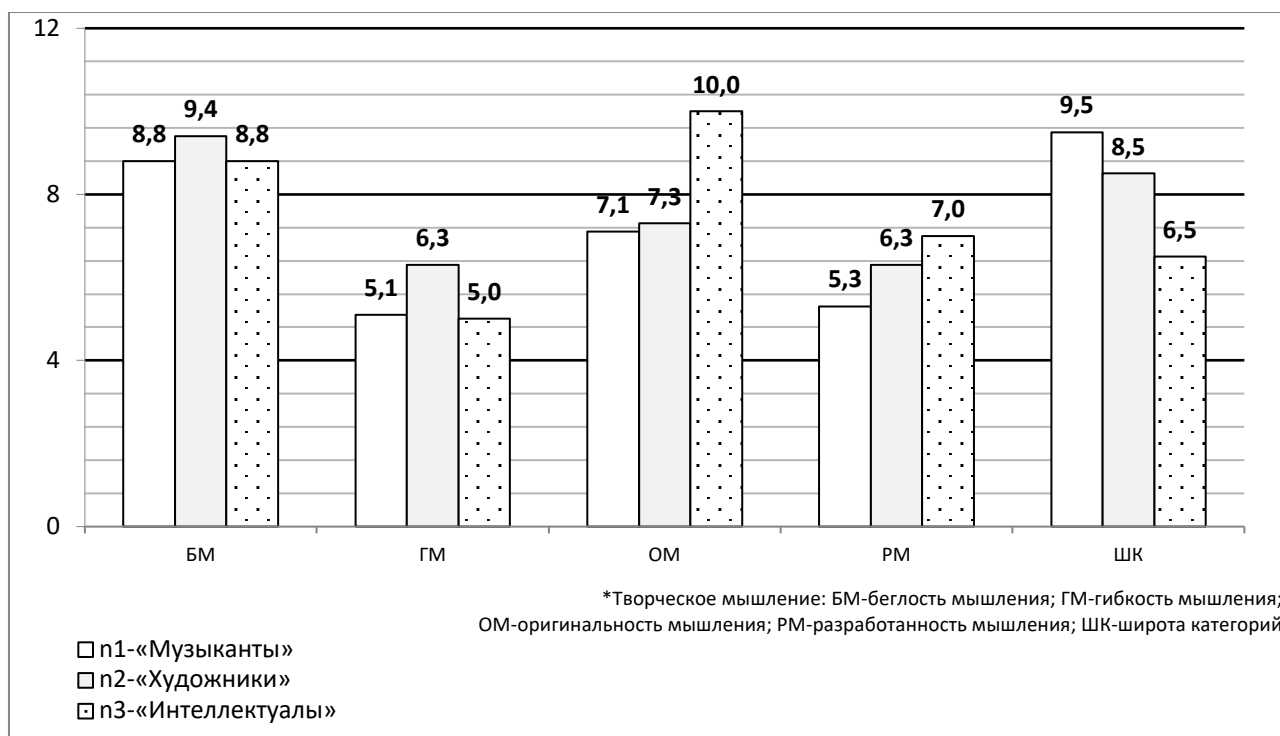


Рисунок 4 – Гистограмма параметров творческого мышления в группах дошкольников, посещающих разные дошкольные учреждения

В группе детей «интеллектуального развития» получены: значимо высокие показатели оригинальности ($n3-n2$: $U_{кр}=53$, $p\leq 0,05$; $n3-n1$: $U_{кр}=69$, $p\leq 0,05$) и разработанности мышления ($n3-n2$: $U_{кр}=50$, $p\leq 0,05$; $n3-n1$: $U_{кр}=50$, $p\leq 0,01$); значительно низкий показатель широты категорий ($n3-n2$: $U_{кр}=-53$, $p\leq 0,05$; $n3-n1$: $U_{кр}=-49$, $p\leq 0,01$). В рисунках «интеллектуалов», с одной стороны, встречаются не только стандартные, но и оригинальные идеи (54%). В большинстве рисунков высокая разработанность с использованием цвета, штриховки, эмоциональной экспрессии, выразительности образов, деталей и их сочетаний (70%). С другой стороны, используется наиболее узкий диапазон категорий-названий рисунков (65%), которые однотипно повторяются у разных испытуемых. В результате ранжирования в этой группе получена частота встречаемости 13 категорий-ответов из 20 возможных. При этом в рисунках детей доминирует «Знаковая» система – буквы, цифры, геометрические фигуры (27%). Далее, по мере убывания, встречаются категории: «Природная стихия: вода, земля, огонь, воздух» (20%), «Человек: коммуникация» (11%), «Животный мир» (8%), «Спорт, игра, отдых» (8%), «Домашний обиход» (6%) и т.д. В рисунках и названиях отсутствуют категории: декоративное (узоры), символическое (крест, флаг, герб и т.п.), механическое (механизмы и приборы) и динамическое (музыка и звуки, космос и небесные тела). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что простые творческие задания для «интеллектуалов» демонстрируют процесс усиления когнитивного контроля, т.е. происходит своего рода интенсификация когнитивных процессов, что вполне укладывается в понимание творческого мышления, характеризующегося не спецификой, а *интенсивностью* задействованных когнитивных процессов, в нашем случае – в пользу оригинальности и разработанности ответов. Однако, как показывают современные исследования, при увеличении сложности творческой деятельности, ее «нестереотипности», механизмы регуляции мышления из «помогающих» могут стать «мешающими», поскольку для достижения результата творческого мышления требуется, наоборот, ослаблять процессы когнитивного контроля [7, с. 36]. Этим, возможно и объясняется ограниченность дошкольников по «широте» взглядов и разнообразию ответов на предъявляемые стимулы.

У детей «художественно-эстетического развития», по сравнению с другими группами, существенно доминируют признаки беглости ($n2-n1$: $U_{кр}=98$; $p\leq 0,05$; $n2-n3$: $U_{кр}=52$, $p\leq 0,05$) и гибкости мышления ($n2-n1$: $U_{кр}=95$; $p\leq 0,05$; $n2-n3$: $U_{кр}=41$, $p\leq 0,01$). Следовательно, у «художников» достоверно чаще проявляется способность к порождению большого количества идей (94%), к быстрому и разнообразному переходу от одной темы рисунка к другой (67%). Каждый ребенок в этой группе продуктивно справился с заданием, закончив в среднем от 9 до 10 рисунков, применив при этом от 6 до 7 разнообразных неповторяющихся категорий. Между тем, данный показатель в соотношении с наиболее низким по всей выборке коэффициентом оригинальности (39%), может свидетельствовать о низкой способности детей в построении единой логической линии в мышлении. При ранжировании частоты встречаемости ответов в группе получено 17 категорий из 20 возможных. Установлено, что у «художников» на первом месте: «Человека: коммуникация» (25%) и далее, по мере убывания рангов: «Животный мир» (14%), «Растительный мир» (11%): «Природная стихия: вода, земля, огонь, воздух» (11%), «Знаковое: буквы, цифры, фигуры» (11%), «Домашний обиход» (9%), Транспорт (5%) и т.д.

В группе «музыкального развития» значительно снижен коэффициент разработанности мышления ($n1-n3$: $U_{кр}=-50$, $p\leq 0,01$) и ниже выражен показатель оригинальности ($n1-n3$: $U_{кр}=-69$, $p\leq 0,05$). При этом существенно преобладает показатель широты диапазона категорий, используемых детьми в рисунках и названиях ($n1-n2$: $U_{кр}=95$,

$p \leq 0,05$; $n1-n3$: $U_{кр}=49$, $p \leq 0,01$). Содержательно можно сказать, что одной стороны, в характере и тематике рисунков «музыкантов», встречается большинство общепринятых стандартных ответов, схематичность изображений и репродуктивный характер завершения фигур на основе максимальной их схожести с реальным предметом или явлением (53%). Однако, с другой стороны, представлен наиболее широкий диапазон и разнообразие ответов на предъявляемые стимулы – 19 категорий из 20 возможных (95%). Таким образом, между детьми проявляется максимальное внутригрупповое различие по «широте и непохожести взглядов»: каждый ребенок применяет небольшое количество категорий, но в совокупности ответы разные дети рисуют разное. В целом, дети этой группы чаще всего рисуют: «Животный мир» (15%), «Природная стихия: вода, земля, огонь, воздух» (12%), «Растительный мир» (9%), «Знаковое: буквы, цифры, фигуры» (9%). Также обнаружено, что «музыканты» реже, чем в других группах, изображают: «Человек: коммуникация» (7%), при этом с равной частотой встречаемости используют категорию «Оружие» (7%). Далее, по мере убывания рангов в рисунках присутствуют изображения «Декоративных композиций и узоров» (6%), а также «Фантастические и сказочные существа» (6%). На последнем месте, с малой долей встречаемости (2-3%) находятся рисунки с категориями: «Спорт, игра, отдых», «Музыка и звуки», «Космос и небесные тела», а также имеются ответы, которые отсутствуют в других группах детей: «Механическое» и «Учебно-познавательная деятельность» (изображение машины-робота, ручки, карандаша, письма).

Прогнозно-аналитический этап: индивидуально-типологические профили развития творческих способностей. Для решения научно-исследовательской задачи и анализа многоуровневых данных, представленных в разных контекстах – тестирование дошкольников, анкетирование и опрос родителей и педагогов, – мы объединили сравниваемые группы в одну выборку испытуемых. При этом не учитывались показатели детей, имеющих смешанный тип восприятия и переработки информации. Таким образом, корреляционный анализ данных, полученных в выборке из 45-ти дошкольников ($r=0.29$, $p \leq 0,05$; $r=0.38$, $p \leq 0,01$; $r=0.47$, $p \leq 0,001$) позволил выделить и соотнести наиболее тесные системообразующие связи между параметрами творческих способностей, творческого мышления и ведущего типа восприятия и переработки информации.

Кратко обозначим, что в показателе «аудиального типа» установлено максимальное количество связей:

- с переменными способностей – музыкальными ($r=0.49$, $p \leq 0,001$), художественно-изобразительными ($r=0.30$, $p \leq 0,05$), артистическими ($r=0.39$, $p \leq 0,01$), коммуникативными ($r=0.40$, $p \leq 0,01$);

- с признаками «Настойчивость» ($r=0.48$, $p \leq 0,001$), «Беглость мышления» и «Широта категорий» ($r=0.51$, $p \leq 0,001$);

- с категориями «Человек: коммуникация» ($r=0.47$, $p \leq 0,001$), «Животный мир» ($r=0.30$, $p \leq 0,05$) и «Растительный мир» ($r=0.29$, $p \leq 0,05$).

Следовательно, выраженность и тесная структура указанных взаимосвязей «аудиально-ориентированного типа» может рассматриваться предиктором в развитии специальных творческих способностей, в том числе не только музыкальных, но и художественно-изобразительных. Полученные данные согласуются с выводами исследователей, указывающих на то, что «люди художественного типа личности, обладающие эмоционально образным мышлением, характеризуются также рядом особенностей восприятия информации внешнего мира: повышенным эмоциональным слухом, повышенными коэффициентами уверенности при тестировании эмоционального

слуха, повышенными способностями к определению возраста человека по звуку его голоса. У «художников» также чаще встречаются в зарисовках изображения человека. Кроме того, степень связи, ориентированности психики на конкретную действительность у художника выше, чем у типичного представителя категории абстрактных мыслителей. Например, отмечается более тонкое дифференцированное восприятие оттенков цвета, звука, лучшего их запоминания, более точные, прочные и адекватные взаимосвязи и ассоциации между различными не только элементарными, но и сложными образами действительности, с одной стороны, и их вербальным описанием, с другой» [2, с. 22]. Теснота связей также указывает на то, что чем сильнее выражен «аудиально-ориентированный тип», тем чаще в рисунках детей доминируют простейшие, легкоузнаваемые изображения, основанные на максимальном их сходстве с реальными предметами и явлениями, которые, прежде всего, относятся к общению и взаимодействию с окружающим миром (глаз, рот, мордочка животного и т.п.). Кроме того, сильнее доминирует выраженность личностных признаков настойчивости как тенденции к усидчивости, перфекционизму, стремлению упорно доводить продукты своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям.

Показатель «кинестетического типа» напрямую тесно связан:

- с переменными способностей – литературными ($r=0.38$, $p\leq 0,01$), артистическими ($r=0.30$, $p\leq 0,05$), коммуникативными ($r=0.29$, $p\leq 0,05$), спортивно-хореографическими ($r=0.40$, $p\leq 0,01$);

- с категориями «Человек: коммуникация» ($r=0.48$, $p\leq 0,001$), «Природная стихия» ($r=0.32$, $p\leq 0,01$), «Символическое» ($r=0.29$, $p\leq 0,05$).

Таким образом, выраженный показатель «кинестетически-ориентированного типа» характеризуется с одной стороны, менее жесткой структурой взаимосвязей, а с другой – может считаться предиктором в развитии «телесно-ориентированных» способностей. Так, чем сильнее у дошкольников выражен показатель данного типа, тем ярче выражены их способности, связанные с движением, жестикуляцией, мимикой, пантомимикой, с легкостью перевоплощения в роль какого-либо персонажа, точной передачи характера героя, чувств, настроений, деталей, которые важны для понимания события. Кроме того, в полученной тесноте связей ярче проявляется показатель «символического», который основан не просто на сходстве изображения с реальным предметом, а предполагает способность воображения чувственно или интуитивно постичь условный характер значения символов. Следовательно, ярче проявляются качества «своеобразного мыслителя», опирающегося не на знаковую систему, а на образы и символы.

Показатель «Визуальный тип» имеет наименьшее количество связей и наиболее тесно коррелирует:

- с показателями способностей – техническими ($r=0.47$, $p\leq 0,001$), художественно-изобразительными ($r=0.30$, $p\leq 0,05$);

- с признаками «Любознательности» ($r=0.39$, $p\leq 0,01$), «Гибкости мышления» ($r=0.38$, $p\leq 0,01$).

- с категорией «Знаковая система» ($r=0.48$, $p\leq 0,001$).

На основе полученных данных можно обобщить, что характер и теснота взаимосвязей «визуально-ориентированного типа» определяется самой пластичной (свободной) структурой с отсутствием жестко-сцепленных взаимосвязей с признаками специальных способностей, формирующихся в дошкольном детстве. Возможно, что данный тип может считаться предиктором в проявлении технических, художественных и других способностей, связанных с логико-мыслительной деятельностью в более позднем возрастном развитии.

Теснота связей указывает на то, что чем сильнее у детей проявляется выраженность данного типа, тем сильнее доминирует познавательная потребность в интеллектуальной стимуляции и новизне, в предпочтениях к загадочным вопросам на «поиск», в желании разбирать игрушки, исследовать строение предметов, растений, поведение людей и животных. Также наблюдается выраженная согласованность и повышение признаков пластичности и гибкости мышления, проявляющихся у детей в большом словарном запасе, в тенденциях к придумыванию «своих» слов для обозначения новых, введенных ими понятий или воображаемых событий. Кроме того, чем сильнее проявляются значения «визуального типа», тем чаще в изображениях встречаются «указатели-знаки», которые определяются восприятием и мышлением через логику и ситуативную связь.

Что касается других взаимосвязей, отметим: установлены тесные соотношения между признаками: «гибкость мышления» и «музыкальные способности» ($r=0.32$, $p \leq 0,05$); «оригинальность мышления» и «литературные способности» ($r=0.38$, $p \leq 0,01$). Из личностных характеристик признак «Настойчивость» тесно коррелирует с показателями музыкальных ($r=0.30$, $p \leq 0,05$) и художественно-изобразительных способностей ($r=0.29$, $p \leq 0,05$). Выраженность значений по шкале «Доля родства» напрямую тесно связана с признаками музыкальных ($r=0.49$, $p \leq 0,001$) и спортивных (хореографических) способностей ($r=0.47$, $p \leq 0,001$), при этом последние также положительно коррелируют с показателем «Достижения» ($r=0.38$, $p \leq 0,01$). Полученные данные согласуются с филогенетическим принципом развития способностей, когда самые древние его формы (телесно-двигательный, пространственный, музыкальный интеллект) наиболее рано проявляются в онтогенезе [1]. Кроме того установлено, что повышение выраженности признаков интеллектуальной «Любознательности» сопровождается согласованной выраженностью значений всех видов творческих способностей: литературных ($r=0.51$, $p \leq 0,001$), художественно-изобразительных ($r=0.40$, $p \leq 0,01$), музыкальных ($r=0.39$, $p \leq 0,01$), артистических ($r=0.38$, $p \leq 0,01$), коммуникативных ($r=0.38$, $p \leq 0,01$); спортивно-хореографических ($r=0.30$, $p \leq 0,05$) и технических ($r=0.29$, $p \leq 0,05$). На наш взгляд, полученные данные, свидетельствуют о наличии тесной связи, но независимости факторов интеллекта и творческих способностей, что согласуется с взглядами ученых о том, что наличие интеллектуальных способностей необходимо, но недостаточно для объяснения выдающихся успехов, творческой продуктивности и креативности [3, с.140].

В процессе онтогенеза существуют чувствительные периоды, которые характеризуются особой чувствительностью отдельных функций к воздействию внутренних (биологических) и внешних (средовых) факторов. При этом многочисленные исследования показали, что популяционные различия в психическом развитии детей начинают складываться к концу 4-го года жизни, а к 5-6-ти годам они становятся заметными внешнему наблюдению. Выводы ученых подтверждают, что восприятие не является пассивным психическим процессом даже у самых маленьких детей – имеются определенные предпочтения относительно того, что он должен усваивать на разных этапах своего развития. Таким образом, индивидуально-типологические различия, как частные (сенсорная чувствительность, двигательная координация), так и общие (направленность, интересы, способности), проявляются в индивидуальном стиле поведения, типичных особенностях деятельности и общения, а также учитываются в современной практике профессионального отбора, обучения и организации индивидуального подхода в социальном взаимодействии. Представляется, что для каждого типа творческого процесса может существовать свой специфический баланс процессов обработки информации,

получаемой из внешних (сенсорные каналы) и внутренних источников, и каждый тип творческого процесса может характеризоваться различной направленностью внимания, работой памяти, мышления, восприятия [7, с. 5].

В представленной работе, в результате решения комплекса научно-практических и научно-исследовательских задач определены индивидуально-типологические особенности проявления и развития творческих способностей у детей дошкольного возраста. В частности, у дошкольников выявлено межиндивидуальное своеобразие, обусловленное личностными предикторами регуляции модально-специфических функций, их спецификой и характером взаимосвязей с признаками творческих способностей и творческого мышления. На межгрупповом уровне получены различия в качественном своеобразии критериев творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности, широты категорий) в соотношении с конкретным типом дошкольного учреждения (спецификой реализации в нем образовательных программ), а также требований к дошкольнику со стороны родителей и педагогов. Кроме того, подтверждено наличие тесных взаимосвязей между наследственными признаками отдельных специальных способностей и ситуативной (средовой) возможностью их проявления на данном возрастном этапе в виде реальных достижений ребенка. На основе полученных данных проведена качественная их интерпретация, составлены индивидуально-психологические характеристики творческих способностей дошкольников и представлены соответствующие рекомендации родителям и педагогам (Приложение 2).

Следует отметить, что представленные данные открывают лишь малую долю принципиальной возможности прогнозирования индивидуального развития дошкольников, с перспективой дальнейших лонгитюдных сопоставлений и агрегирования полученных данных с многократными измерениями. Подчеркнем, что современная психодиагностика одарённости должна служить не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одарённого ребенка. Психометрические тесты могут быть использованы для описания индивидуального своеобразия психической деятельности конкретного ребенка с точки зрения выраженности у него отдельных способностей, склонностей, эмоциональных состояний, личностных качеств, для отслеживания динамики измеряемых показателей. Кроме того, изучение творческих способностей требует не только оптимального сочетания различных психодиагностических методов, но и адекватной их интерпретации. Сегодня целесообразно конструировать творческие тестовые задания и оценивать результаты их выполнения в процессе сочинений историй, создания художественных образов, а также использовать метод контрастных групп, привлекая к исследованию лиц с изначально различным уровнем развития творческих способностей, осуществляя их сравнение с испытуемыми, обладающими специфическими видами творческих способностей. Дальнейшее исследование проблемы творчества в психологическом аспекте может базироваться на конструировании все более адекватных и экологически валидных сценариев исследования [7, с. 44].

Список литературы

1. Кирнарская Д.К. Музыкальный талант как всеобщая модель одаренности // Музыка и время. 2012. № 2. С. 41-45.
2. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М.: Институт психологии РАН, 1998. 164 с.

3. Психология одарённости и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 288 с.
4. Психология творчества и одарённости: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г. / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: МПГУ, 2018. 500 с.
5. Рабочая концепция одарённости / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др.; Министерство образования Российской Федерации. 2-е изд. М., 2003.
6. Савенков А.И., Карпова С.И. Теоретические аспекты проблемы диагностики детской одарённости // Вестник МГПУ серия «Педагогика и психология». 2012. №1(19). С. 35-45.
7. Старченко М.Г. Мозговая организация вербального творческого мышления: Дис. ... д. биол. наук: 03.03.01: СПб., 2018. 46 с.
8. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.
9. Федорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии Учебное пособие. 2-ое издание. М.: Директ-медиа, 2014. 279 с.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

1.3. Поведенческие и психологические проблемы одаренных детей

Известно, что развитие и современная цивилизация обусловлено наиболее продуктивным использованием человеческих ресурсов. По этой причине необходимо правильно выявлять и обучать одаренных детей, поскольку они являются одной из основных движущих сил в процессе развития человечества, отвечают за развитие общества и обеспечивают конкурентные преимущества. Выявление таких детей одна из задач современной образовательной системы. Характеристики одаренных детей должны быть хорошо известны, чтобы быть полезными для общества и дать помощь детям в раскрытии свои возможностей. Если одаренные дети не будут вовремя обнаружены и своевременно обучены, это может привести к необратимым потерям для общества. Кроме того, образовательная политика часто придает большое значение общим программам развития для больших групп, единственной целью которых является выявление общих способностей. Однако в этом случае одаренными детьми пренебрегают. Область одаренного образования является общепринятой реальностью, сегодня некоторые учащиеся демонстрируют выдающуюся успеваемость или потенциал для превосходной успеваемости в академической, творческой, лидерской или художественной областях по сравнению со своими сверстниками. Уровень интеллекта выше среднего, как правило, рассматривается как академическая успеваемость, а креативность как первый сигнал. Кроме того, интеллектуально одаренные дети имеют особое развитие в одной или нескольких областях, таких как драма, музыка, искусство, лидерство. Есть много разных идей о характеристиках одаренных детей. Некоторые представления об их характеристиках, далекие от реальности, заключаются в том, что одаренным ученикам так везет, что школьные работы даются им очень легко им не нужно прикладывать никаких усилий при получении образования. Такое представление спровоцировало в корне неверное отношение к одаренным детям и полное игнорирование их проблем, например, идея о том, что одаренные студенты не нуждаются в помощи и могут учиться самостоятельно, может привести к отсутствию образовательных

услуг, необходимых таким ученикам и в итоге у них не будет возможности реализовать собственный потенциал. Одаренные студенты раскрывают себя через отношения, работу и творчество. Одаренные студенты задают предполагаемые вопросы и важные вопросы, которые могут быть сформулированы точно и наглядно. Они собирают и оценивают имеющиеся знания, используя выводы, которые формулируют самостоятельно и часто лучше своих сверстников. Они проверяют их по подходящим критериям и стандартам и получают хорошо продуманные результаты и решения. Они эффективно общаются с другими и находят решения различных проблем. Из-за высокого уровня интеллекта они обращают внимание на умственные операции, а их когнитивное самосознание очень высоко. Однако, существует множество проблем, которые сопровождают одаренных детей на протяжении всей их жизни. Успешное выявление и купирование таких негативных аспектов может способствовать более успешной и качественной жизни одаренного ребенка, его принятию в социуме и самореализации.

Идентификация одаренных и талантливых может создать проблему для учителей и специалистов в области образования, поскольку они часто непохожи между собой и не являются однородной группой. Типичная картина очень способного ребенка - трудолюбивый ученик, который старательно завершает работу. На самом деле картина намного сложнее. Наряду с одаренными детьми и их достижениями есть те, кто - несмотря на свои дары и таланты - постоянно отстает из-за скуки, отсутствия интереса или вредного перфекционизма. Маленькие дети, которые достаточно умственно развиты, чтобы играть в игры со сложными структурами правил, и в то же время недостаточно социально развиты, чтобы справиться с разочарованием, которое возникает, когда их сверстники не могут понять игру. Дети, одаренность которых может быть замаскирована тем фактом, что они не получают образование на своем родном языке или также имеют инвалидность. Огромное количество определений одаренности и таланта может быть довольно запутанным. Ниже будут представлены некоторые из наиболее известных определений, ни одно определение не является идеальным - дети с высокими способностями не могут быть помещены в одну категорию, так же как и любой другой ребенок.

Существует большой разброс в диапазоне и широте определений одаренных и талантливых учеников и мало консенсуса по поводу удовлетворительного определения. Это отсутствие ясности наталкивает на мысль, что иногда понятие одаренности трудно охарактеризовать, потому что оно определяется слишком свободно, а измеряется слишком ограниченно.

В настоящее время термин «одаренный» используется для обозначения высоких интеллектуальных или академических способностей, а «образование одаренных» признается образовательной областью, посвященной изучению этой группы учащихся. Однако дать определение «одаренного» - задача не из легких. Самое раннее использование этого слова для идентификации учеников с высокими способностями было дано Льюисом Терманом в 1925 году [10] [12]. Его использование произошло сразу после первого теста IQ, разработанного в начале 1900-х годов Альфредом Бине, когда было обнаружено что 2 % детей имеют невероятно высокие результаты по сравнению со своими сверстниками [10] [12].

В России одним из первых изучал аспекты детской одаренности Лейтес Н.С., который описывал специфику жизни одаренных детей в обществе. Согласно его наблюдениям детская одаренность выражается в способностях к труду и потребности заниматься одним, конкретным видом деятельности [4]. Другой исследователь Гильбух Ю.З. Говорит об

ошибочной синонимичности понятий «одаренный» и «талантливый»: «Одаренный – резко выделяющийся из среды сверстников высоким умственным развитием, которое является следствием природных задатков, так и благоприятных условий воспитания. Талантливый – обладающий очень высокой степенью способностей к какой либо специальной деятельности, причем эти способности успели реализоваться в конкретных общественно - значимых продуктах» [1] [2].

На сегодняшний день можно дать следующее, комплексное определение: одаренный ребенок - это тот, кто выполняет или имеет способность выполнять задачи на уровне, значительно превышающем его или ее сверстников в аналогичном возрасте, и чьи уникальные способности и характеристики требуют специальных условий, а также социальной и эмоциональной поддержки со стороны семьи, общества и образовательного контекста.

Такое определение охватывает собой социальные и эмоциональные потребности одаренных детей, что делает его более всеобъемлющим. Проявление одаренности у ребенка происходит безусловно не только в пределах академической среды, но и за ее пределами, в его поведении, манерах, речи и навыках. Существуют очевидные проявления, выражающиеся в манере говорить, читать или создавать произведение искусства или решает сложную задачу-головоломку, которую можно легко распознать как сверхсложную, но есть и аспекты, которые менее очевидны, но их также необходимо понимать. Это социальные и эмоциональные потребности или трудности, которые могут возникнуть у одаренного ребенка. Исключительные способности часто основаны на исключительном восприятии, которое оказывает сильное влияние на то, как одаренный ребенок будет ощущать окружающую среду и все что в ней находится [4]. Можно говорить об усиленном переживании и усилении эмоций, которые могут привести к тому, что одаренный ребенок будет реагировать не так, как его сверстники, а более необычно. Ребенок может быть более активным, более чувствительным, чем его ровесники, или более замкнутым и спокойным. Кто не сталкивался с такой ситуацией, где ребенок создает город с детально развитой инфраструктурой в песочнице или играет воображаемую игру с особым животным, используя простую веревку, и вместе с ним появляется другой ребенок, вырывая веревку или выкапывая яму в центре «города»? Реакция ребенка может переходить от самоотдачи, тихой скорби и плача в течение долгого времени за игровой площадкой, к возмущению и насильственной агрессии, вызванные чувствами и эмоциями, настолько сильными и, казалось бы, необъяснимыми, что ребенок не может утешиться, попросить о помощи или просто каким-либо образом сообщить о «разбитом сердце» окружающим. Часто нельзя ожидать, что реакция ребенка будет настолько драматичной, такой чрезвычайно интенсивной, особенно если причина этого кажется незначительной. Чем больше мы понимаем эмоциональное развитие и эмоциональную напряженность одаренных детей младшего возраста в целом, тем лучше мы можем заботиться о них и поддерживать.

Отличие одаренных детей от сверстников заключается не только в их исключительных способностях, но и в социальном поведении и силе восприятия переживаний [11]. Стоит отметить, что чем сильнее исключительные способности ребенка, тем больше разрыв между ним и сверстниками, а в некоторых случаях, даже взрослыми. Легко радоваться за достижения одаренных детей, но в то же время сложно понимать, терпеть и принимать их особое поведение: сильные эмоции, из-за которых так трудно вписаться, пообщаться и завести друзей. То, что их не воспринимают сверстники и постоянные замечания, непонимающих специфики их поведения, взрослых, например, за то, что они не могут

сидеть спокойно в классе или во время уроков, могут привести к тому, что одаренные дети будут думать о себе как о непослушных, менее достойных или даже глупых. Легкость восприятия и живость мысли может быть направлена как в положительную, так и в отрицательную сторону и зачастую это зависит от того в каком окружении ребенок будет находиться. Признание, понимание и принятие того, кем они являются, могут иметь огромное значение в жизни одаренных детей. Это поддержит этих детей, поможет им расти уверенно и даст им возможность справиться с тем, что им грозит в будущем.

Одаренных детей легко стимулируют их интересы, и они могут более активно реагировать на действия или предметы, связанные с их интересами. Это может настолько сильно стимулировать внутреннее возбуждение, что этим детям будет трудно придерживаться социальных границ и правил, при этом ребенок может казаться раздраженным, ворчащим, упрямым или властным, или может рассматриваться просто как «неконтролируемый». Казимеж Домбровски (1902-1980), польский психиатр и педагог-психолог, изучал одаренных людей и человеческие эмоции, особенно в отношении одаренности. Он обнаружил в одаренных (как взрослых, так и детей) усиленные переживания, эмоции, чувства, восприятие и воображение.

Домбровски разработал концепции потенциала развития и многоуровневости, ссылаясь на индивидуальную одаренность и уровень развития. Он ввел термин «повышенная возбудимость», который описывает врожденную склонность активно реагировать на индивидуально различные стимулы и может усиливать эмоциональный рост. Чрезмерная возбудимость и уровни развития являются важными аспектами очень одаренных людей. Эти аспекты столь же важны, как и познавательные способности одаренных людей.

Домбровски сгруппировал перевозбуждение в пять областей: психомоторная, чувственная, интеллектуальная, воображаемая и эмоциональная [7] [11].

1. Психомоторная интенсивность

Психомоторная интенсивность характеризует переизбыток энергии. Это можно увидеть в психомоторном выражении эмоционального напряжения. Многие одаренные дети выглядят очень занятыми и беспокойными, им нужно двигать руками, ногами и руками, когда они размышляют. У них могут быть проблемы с тем, чтобы сидеть неподвижно, возможно, им даже нужно что-то в их руках, чтобы сосредоточиться [9]. Другими выражениями и знаками являются навязчивые беседы и разговоры, разыгрывание, кусание ногтей, стук ногтями или «хруст» пальцами. Очень полезно, чтобы дети держали что-то в руках, сидя на коврик - игрушку, наполненную шариками (до тех пор, пока ее не выкинут) или маленькая мягкая игрушка. Полезно так же отправить ребенка по поручению, например, взять книгу с полки. Простое вовлечение ребенка любым образом, который заставляет его двигаться, поможет. То же самое можно сказать и о классе. Нет ничего плохого в том, чтобы в кармане был маленький мягкий шарик или шарик, наполненный шариками, чтобы ребенок играл с ним, думая и концентрируясь, не мешая и не привлекая излишнего внимания окружающих. Иногда может быть полезно изменить организацию времени урока, сократить продолжительность или разделить большую группу детей на две или три меньших в зависимости от количества учителей, из которых затем каждый может взять группу. Детям с психомоторной интенсивностью полезно планировать возможности передвижения в классе, особенно после занятий, которые требуют более продолжительного сидения, например, чтения, письма.

2. Чувственная интенсивность

Чувственная интенсивность включает в себя повышенную сенсорную и чувственную экспрессию эмоционального напряжения. Дети могут иметь сильное зрение, слух, обоняние, повышенное кинестетическое и вкусовое восприятие. Позитивные и негативные реакции могут быть экстремальными и казаться неуместными для любого, кто не испытывает того же, что и эти дети [8]. Иногда можно увидеть детей, прикрывающих уши от боли, в то время как другие дети наслаждались рождественским концертом с пением и гитарной музыкой или посещением музыканта-волынищика, но один ребенок не справлялся во время посещения школы в особый школьный день нарядов, потому что все мероприятие, как бы оно ни было организовано, казалось ему все еще слишком шумным, и он, закрыв уши, рухнул на землю. Некоторые дети испытывают трудности с едой, когда им неприятна текстура или вкус, тогда как другие слишком чувствительны к свету или запаху. Есть маленькие одаренные дети, увлекающихся музыкой и желающих снова и снова слушать только определенную композицию. В то время как многие дети (и взрослые) могут иметь такие симпатии и антипатии, они могут не испытывать их так же, как одаренные люди, так как восприятие у одаренных детей чрезвычайно яркое. Интенсивные реакции могут быть выражены длительным плачем, беспокойством, замкнутостью, криком, царапанием, рвотой в любой из вышеперечисленных ситуаций, описывающих неприязнь [12]. Однако поглощение чем-то, что поражает ребенка как красивое, может вызывать привыкание и устранение этого может иметь те же реакции. Неприязнь к этикеткам одежды, царапинам, таким как шерсть и резинка на рукавах и носках, очень распространена, вызывая новые эмоциональные вспышки. Чем сильнее и интенсивнее переживание, положительное или отрицательное, тем более экстремальными могут быть реакции. Предоставление этим детям сильной поддержки в развитии навыков самопомощи и стратегий, позволяющих им справляться в ситуациях, когда их чувства просто завладевают ими, вызывая у них чрезмерный эмоциональный стресс, имеет огромное значение. Решение проблемы для них недостаточно, потому что они постоянно оказываются в ситуациях, которые могут подавить их чувства, и не всегда есть рядом тот кто понимает что происходит на самом деле и может оказать необходимую поддержку и помощь. Может оказаться полезным найти решение вместе с ребенком, включая родителей. Можно говорить с детьми о вещах, которые им нравятся или не нравятся, создавая место, где дети могут узнавать и выражать свои чувства по поводу того, что они считают красивым, стимулирующим или нет [7] [11]. В раннем детском окружении можно попытаться создать эстетически приятную обстановку для всех чувств, позаботиться и пригласить ребенка. Такое место должно быть тихим с мягкими углами, чтобы ребенок мог находясь там справиться с эмоциональной ситуацией.

3. Интеллектуальная интенсивность

Интеллектуальная интенсивность состоит из превосходной активности ума со страстью к решению проблем, острым наблюдением, энергичным чтением, высокой концентрацией, жадной жаждой знаний и жадным любопытством. Часто можно обнаружить высокий уровень перфекционизма у одаренных детей, который может способствовать совершенству и выдающимся интеллектуальным достижениям, но может также привести к беспокойству, страху неудачи, избеганию, чувству, что их работа недостаточно хороша, что приведет к невыполнению каких-либо задач в принципе. Принятие и признание этих чувств поддержит детей и обеспечит основу для разработки стратегий работы с ними. Незавершенные задачи разочаровывают любого ребенка. Чтобы избежать этого, педагоги могут планировать дополнительное время, обсудить с ребенком возможности завершить

свою работу и сохранить ее, чтобы можно было продолжить дальнейшую работу позже или в другой день, или разрешить завершение дома, если это возможно [7] [8] [11]. Выполнение задачи или проекта является положительным и очень вдохновляющим для любого ребенка, особенно ребенка с перфекционизмом. Поддержка, которую учителя могут оказать в завершении проектов, имеет решающее значение и будет иметь долгосрочный положительный эффект. Обсуждения с детьми совершенных ошибок, которые необходимы для обучения, так же бесценны. Все взрослые совершали ошибки раньше и должны были испытать неудачу, прежде чем они овладели тем или иным навыком. Разговоры, моделирование и демонстрация того, что все мы учимся на ошибках, могут помочь одаренным детям справиться с неудачами и даже в некоторой степени спасти их от страданий с плохой самооценкой. Это достигается легче с детьми дошкольного возраста, так как очень маленьким детям может потребоваться больше практических стратегий, которые являются достаточно гибкими, чтобы удовлетворить индивидуальные потребности [6].

Интеллектуальные сверстники довольно часто не ровесники. Очень полезно найти способы общения и приспособления одаренных детей, знакомя их с единомышленниками разного возраста. Это могут быть книжные клубы, шахматные клубы, лагеря исследователей, дни науки, внеклассные школьные программы, праздничные программы, членство в кружках зоопарков и парков дикой природы, спортивные клубы и клубы приключений или просто старшие члены семьи.

4. Интенсивность воображения

Интенсивность воображения рассматривается в спонтанных образах как выражение эмоционального напряжения. Творчески настроенные дети обладают также обширным воображением и способностью погрузиться в воображаемые приключения, игры и миры, чтобы создать целый ряд воображаемых друзей, животных и растений. Кажется, им не скучно, и они могут легко развлекаться самостоятельно. Многие дети знают разницу между реальностью и воображением и могут даже вовлекать других в свою воображаемую игру [7] [11] [12]. Если вы сомневаетесь, осторожный вопрос об «истории» проливает свет на это и может прояснить, нужны ли какие-то дополнительные вспомогательные средства для поддержки детей, чтобы различать фантазию и реальность. Однако не все воображаемые события позитивны и воспринимаются несерьезно. Примером является воображаемая игра группы пятилетних, которые изобрели горнодобывающую компанию, а затем «уволнили» генерального директора, который, в свою очередь, был убит горем в течение нескольких дней. Его семье потребовалась почти неделя, чтобы найти причину его отстраненности и тихого плача [8]. Профессионалы в области образования должны знать об этих подводных камнях, чтобы иметь возможность понять, когда и как следует обращаться за поддержкой и советом. Замечательно, когда дети делятся своими воображаемыми приключениями с другими, это прекрасная возможность для изучения историй в портфолио детей (в раннем детстве), документирования творческого потенциала детей с раннего возраста. Воображение можно использовать для решения всевозможных проблем и задач в различных областях.

5. Эмоциональная интенсивность

Эмоциональная интенсивность состоит из сильно усиленных чувств и эмоций, которые могут быть положительными и отрицательными. Одаренные люди могут очень хорошо знать чувства и эмоции других людей и могут идентифицировать себя с их чувствами. Эта форма перевозбуждения является наиболее распространенной из-за своей сложности. Для одаренных детей это похоже на американские горки, потому что эмоции накаляются и

падают, глубоко в крайности. Глубокая грусть может перерасти в страдание и отчаяние. Сострадание может сильно ощущаться к другим, к страданиям бездомных, к жертвам природных катастроф или к почти вымершим видам животных. Важно, чтобы взрослые признали эти чувства и чтобы ребенок был услышан [7] [11]. Благодаря активному слушанию взрослый может распознать эти эмоции и помочь ребенку найти выход из внутренней суматохи. Дети со временем разовьют свои уникальные способы выразить то, что заставляет их чувствовать себя так, как они. Благодаря заботливой поддержке и терпению одаренные маленькие дети со временем найдут для себя способы справляться со своими эмоциями. Активное слушание также важно, когда речь идет о проблемах поведения. Гнев может превратиться в истерику или ярость. Важно признать чувство гнева и его управление. Дети должны научиться справляться с сильными чувствами гнева. Можно оказать детям медвежью услугу, позволяя проявить свои негативные чувства социально неприемлемыми способами, еще хуже, когда чувство гнева и ярости выходит из под контроля и приводит к причинению вреда себе или окружающим.

Лучший способ - успокоить ребенка, признать, что он чувствует (не реакцию) и работать с ребенком, спокойно обсуждая, как можно было бы более позитивно обращаться с ситуацией, разрабатывая стратегии для подобных будущих ситуаций и, если возможно, моделируя их посредством драматической игры. Одаренный ребенок - все еще ребенок, и необходимость справляться с огромными эмоциями и сильными чувствами, которые не могут быть признаны такими, какие они есть, делает его еще сложнее. Ребенок может также узнать о том, что чувствуют другие, что способствует развитию эмпатии и может привести к лучшему пониманию социальных навыков в целом [7] [11]. Будьте готовы к тому что это все может быть очень длительным процессом. Тем не менее, это важно и неопределимо для одаренного ребенка, который превращается в одаренного взрослого и способного члена нашего общества. Сильная возбудимость, поведение и темперамент - необходимость видеть ребенка в контексте. Интенсивное проявление чрезмерной возбудимости, некоторых или всех из них, может легко привести к предположению, что ребенок может страдать от состояния, такого как синдром дефицита внимания и гиперактивности, или находиться в аутистическом спектре. В то время как действительно есть одаренные дети с расстройствами, работа с поведением вне понимания всей ситуации вредна в любом случае. Темперамент еще один важный аспект. Хотя темпераментное выражение характеристик может различаться в зависимости от окружающей среды, они также влияют на перевозбуждение у одаренных людей. Многие одаренные дети являются интровертами и нуждаются во времени для себя, чтобы зарядиться энергией, особенно после групповых занятий. Возможно, это не в их природе иметь большое количество друзей, они могут быть счастливы лишь с несколькими, и те немногие будут им очень дороги [7] [11]. Для ребенка должно быть приемлемо некоторое время играть в одиночестве. Не заставляйте ребенка общаться, скорее предоставьте ему немного пространства и возможность вернуться. Интровертам - одаренным детям нужно время для адаптации по прибытии в учебное учреждение, они часто стремятся найти тихое место, где они могут начать деятельность самостоятельно, нуждаясь во времени для себя. Исходя из собственного опыта, близкие отношения между детьми, преподавательским составом и семьями поддерживают этих детей в такие переходные периоды, и дети с большей вероятностью смогут сформировать достаточно доверия, чтобы высказать то, что им нужно, и если им потребуется помощь во вступлении во взаимодействие с другими. Часто игра в небольших группах из двух или трех

предпочтительнее. Постепенно все дети в образовательном учреждении узнают и считают друг друга друзьями, независимо от темперамента.

Интроверты-одаренные дети выглядят застенчивыми и очень тихими, но могут очень громко говорить и волноваться об областях или предметах их интереса и страсти. Они также склонны «сдерживать» интенсивные чувства, когда чувствуют, что их слишком толкают или беспокоят, что может привести к мощным вспышкам раздражения к удивлению всех окружающих. В то время как социальная уверенность со стороны других определенно является поддержкой, существует тонкая грань между давлением и поддержкой, доверительные отношения являются ключевым моментом для педагогов, которые знают, когда им помогать и в каком объеме требуется их поддержка. Экстраверты, с другой стороны, жаждут внимания и должны быть заняты, чтобы перезарядиться - совершенно противоположно интроверту. Экстравертированные дети нуждаются в большей стимуляции и дополнительных каналах, чтобы приспособиться к их всплескам энергии, возможно.

Чрезмерная возбудимость, темперамент, продвинутое и сложные интересы, а также потребность в продвинутом социальном взаимодействии со сверстниками (не обязательно ровесниками) у одаренных детей младшего возраста, безусловно, могут бросать вызов взрослым, которые живут, ухаживают за ними или работают с ними в условиях раннего детства и в школе. Все мы знаем, что чем сильнее эти возбудимости, тем меньше восприятия ребенок получит от взрослых и ровесников. Вне полного понимания ситуации ребенок может рассматриваться как раздражающий, трудный, может быть неуправляемый, агрессивный, гиперактивным или излишне драматичным. Не стоит забывать, что все, что вызвало проявление необычного поведения, может быть гораздо более глубоко пережито ребенком.

Одаренные люди всех возрастов замечают на каком-то этапе своей жизни, что они отличаются от других, и что им необходимо найти свои собственные стратегии, чтобы справляться со многими трудными жизненными ситуациями, из-за глубины своих эмоций и уникальности в восприятии мир вокруг них. Одаренные маленькие дети нуждаются в поддержке и принятии со стороны взрослых (родителей, семьи и опекунов), которые заботятся о них, и от тех, кто работает с ними (учителей). Им нужно знать, что можно передвигаться или играть с мягкой игрушкой, если это помогает им думать, что безопасно обращаться за помощью, когда эмоции слишком тяжело переносить, что иногда мы не можем быть совершенны каждый раз, что приемлемо чувствовать дискомфорт от звуков или вкуса чего-либо, что игры воображения не вредны и что всегда можно найти друзей в коллективе и иногда просто оставить свою игру и присоединиться к другим. Статья призвана дать представление об эмоциональной интенсивности одаренных детей младшего возраста. Этот опыт довольно часто сопровождается проблемами из-за недостаточного социального восприятия людьми, окружающими этих детей, особенно когда реакции и поведение кажутся настолько ненормальными. Одаренные маленькие дети нуждаются в принятии и признании того, кем они являются и как они чувствуют свои семьи, сверстников и тех, кто работает с ними в условиях раннего детства.

Благодаря большей осведомленности и признанию эмоциональной интенсивности (перевозбужденности) в раннем детском возрасте у одаренных маленьких детей больше шансов быть понятыми и поддержанными для того, что жизнь бросает на них. Речь идет не только о воспитании дара, поскольку исключительность и эмоциональная жизнь настолько тесно связаны, что они просто не существуют друг без друга. Если практикующие образовательные учреждения знают об этом, небольшие надбавки и индивидуальные

корректировки в программе дошкольного воспитания могут быть сделаны более легко в каждом конкретном случае. Доверие к отношениям с одаренными детьми и их родителями, активное слушание и открытость альтернативным идеям облегчат совместную работу над стратегиями, которые поддерживают и развивают способности и интенсивность. Такой подход не только поощряет одаренные способности детей и присущую им природу, но и готовит их к жизни.

Список литературы

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М. 1991
2. Григорович М.А. К вопросу о проблеме обучения одаренных детей в современных условиях Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 10-1. С. 15-17.
3. Замуруева О.А., Степанова М.А. Проблема одаренных детей в современном обществе // Вестник научных конференций. 2016. № 3-3 (7). С. 58-61.
4. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М., 1960.
5. Литвак Р.А., Бондарчук Т.В. Закономерности социализации одаренных детей в современных социо-культурных условиях // Современные исследования социальных проблем.–№1.–2012.–С.34.
6. Суднева О.Ю. Одаренные дети: особенности и сложности развития // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. – No11(19).
7. Щепланова Е.И. Социальные и эмоциональные проблемы одаренных дошкольников // Актуальные вопросы психологии. 2015. № 9. С. 90-102.
8. Altintas E, Ilgun S (2015). The Perception of «Gifted Students» Parents About the Term of Giftedness. // Educ. Res. Rev. 2015. № 5 (10), p. 654-659.
9. Chung D, Kim Y, Lee J, Park S (2013). Differences of perception on giftedness between homeroom teachers and teachers of the Gifted // Gifted/Talented Educ. 2013. № 2(23), p. 161-175.
10. Morelock, M. J. 1996. On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos // Roeper Review. 1996. № 1(19), p. 4–12.
11. Sampson, C. Social and emotional issues of gifted young children. // APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education. 2013. № 18(1).
12. Stephens, K. R., and F. A. Karnes. 2000. State definitions for the gifted and talented revisited // Exceptional Children. 2000. № 66(2), p. 219–38.

1.4. Синестезия в музыкальной педагогике и психолого-педагогическом консультировании

Нет на земле живого существа
Столь жестокого, крутого, адски злого,
Чтоб не могла хоть на час
В нём музыка свершить переворота
В. Шекспир

Я считаю невозможным сочинять музыку, которая не
прочувствована мною вполне; это кажется мне ложью, ибо
ноты имеют такой же определенный смысл, как и слова –
быть может, еще более определенный.
Ф. Мендельсон

Музыка – единственное искусство, проникающее в сердце
человеческое так глубоко, что может изображать
переживания этих душ.

Стендаль

Вам интересно знать, восприимчив ли такой-то индивидуум
к музыке? Присмотритесь, прост ли и справедлив ли его ум;
свободны ли от вычурности его речи, манеры, одежда; любит ли
он цветы, детей; господствует ли в нем нежное чувство
любви... Такое существо страстно любит гармонию и
заклоченную в ней мелодию...

А. Гретри

Синестезию в музыкальной педагогике и психолого-педагогическом консультировании (сопровождении музыкального образования в музыкальных школах и вузах) можно рассматривать как один из примеров метакогнитивных процессов: с одной стороны, она выступает результатом симультанного, целостного первичного отражения реальности или ее фрагментов, а, с другой стороны, если мы учитываем рост частоты проявлений синестезии у одаренных и талантливых людей, результатом неосознаваемой, но высокоорганизованной переработки информации о мире, в который вовлечены ценности познающего и регулируемые этими ценностями схемы. Таким образом, например, выстраиваются метафоры в образовательном процессе и в процессах его психолого-педагогического сопровождения в учреждении культуры: метапознавательные схемы специалиста намеренно и ненамеренно используются им для понимания происходящего во внутренней и внешней жизни учащегося или обучающегося, транслируются ему в ходе музыкального образования и психолого-педагогического консультирования (сопровождении музыкального образования в музыкальных школах и вузах). При этом наиболее непонятные, трудные, малодоступные и сложные ситуации и проблемы могут быть осмыслены сначала только на уровне метафор. Метафора – феномен синестезии, отражающий метакогнитивный характер этого явления. Синестезия в музыкальной педагогике и психолого-педагогическом консультировании (сопровождении музыкального образования в музыкальных школах и вузах) особенно значимо в контексте перехода человечества к информационной, медиакультуре: медийные, полиморфные средства творческой работы в музыкальном образовании и профессиональной деятельности музыкантов занимают все больше места. Музыка служит способом активизации и развития процессов синестезии, способности личности к синестезии. А синестезия позволяет расширить понимание себя и мира, расширить рамки музыкального творчества в образовании и реальной деятельности музыканта, его ответственность и доступность. В итоге и музыкант и его слушатели оказываются включены в процесс развития способностей к синестезии, как один из ведущих метапознавательных процессов. Музыка, в том числе в пении и танцах, воздействует на человека множеством способов, интегрирующийся в синестезических переживаниях и представлениях. Кроме того, исследователи полагают, что под воздействием образов, рождаемых у людей при прослушивании музыки, происходит катарсис – реагирование психических травм, пережитых в детстве и взрослом возрасте, активизируется естественная тенденция и ресурсы к самоисцелению. Б. Дземидок видит функцию катарсиса в том, что пение помогает «очиститься» от наслоившихся негативных переживаний, вступить на новый путь отношений с окружающим миром [8]. Эффект катарсиса наличествует из-за того, что в человеке, погруженном в быт и теряющем в нем

свою целостность, в момент проживания произведения искусства происходит выход из суеты, дисгармоничных состояний, нарастает внутреннее единство, человек переживает целесообразность мира и свою значимость, встроенность в мир, «очищаясь» от случайностей и раздробленности, отчужденности, повседневности [9; 13]. При этом катарсис возникает как на уровне физиологических функций, так и на психологическом и духовном уровнях человека. Существует и специальность «музыкальная реабилитация» – лечение музыкой и пением различных заболеваний, восстановление здоровья после травм. Многие исследователи, например, С. Швабе, выделяют ретроспективную и проспективную фазы музыкальной терапии [51]. Ретроспективная помогает пережить необходимость активного раскрытия внутреннего конфликта. Слушание и воспроизведение музыки ведет к конфронтации человека со своей внутренней жизнью, переживаниями, опасениями и т.д. Оставшиеся до этого времени неосознанными или частично осознанными конфликты преобразуются в конкретные представления, сталкиваются необходимость и желание. В проспективной фазе возможны два подхода: 1) разрядка психического напряжения, гармонизация и восстановление, коррекция дисфункциональных расстройств органов; 2) развитие потребности в слушании и воспроизведении музыки, расширение круга переживаний и стабилизация уравновешенного самочувствия, развитие человека как личности и души [38; 41; 42]. Исполнение и слушание музыки служит для преодоления болезненных проявлений, расстройств самооценки, амбивалентного поведения. С.В. Шушарджан отмечает важность развития неспецифических реакций адаптации, общей гармонизации человека [28; 29; 30]. Мы полагаем, что душа человека выбирает или сочиняет музыку, которая нужна именно ей, которая выражает именно ее переживания. Однако, поскольку нотный текст, как и любой иной текст, может быть «прочтен» самыми разными способами, постольку даже «учебное прочтение» много говорит об ученике учителю и слушателям, многое позволяет выразить и – попутно – исправить – в своем понимании себя и мира – самому ученику. Музыка как сфера гармоний даёт возможность гармонизировать свой мир и мир слушателей, она показывает, как может быть найдена и реализована такая гармония, как могут быть и должны быть преодолены диссонансы и как они возникают и разрастаются, если человек не предпринимает усилий к гармонизации и/или неправильно ведет себя – по отношению к себе и миру. Для того, чтобы максимально эффективно и продуктивно использовать потенциал, возникший во время прослушивания или исполнения музыки, весьма продуктивно осознать и проговорить намерение и проблему, которые хотелось бы усилить или разрешить [2]. Один из примеров музыкальной психотерапии – переложение музыки как ее а) «разложение» или транспонировка, оркестровка/инструментовка или аранжировка, б) ее «интеграция», в том числе импровизация, ремейки и микширование. Исполнители помогают себе (самотерапия) и друг другу (котерапия), исполняя и сочиняя, переводя и перекладывая музыку весьма давно, практически с момента возникновения самого человека как культурного существа. Очень велики эффекты, возникающие при намеренной «синестезии» музыки и включение музыкального произведения в ходе обучения или терапии в контекст иных искусств и их модальностей. При этом профессионализация исполнительского искусства, а также профессиональная помощь психолога и педагога интенсифицирует эти процессы, позволяет использовать возможности музыкальной терапии более продуктивно и эффективно. Особую роль здесь играют и сами инструменты, среди которых наиболее технически сложные и дающие исполнителю весьма большие возможности, так, например, клавишные инструменты – почти не имеют «соперников» [59; 60].

Много исследований посвящено механизмам и технологиям работы с людьми с ОВЗ, в том числе с детьми. Так, П. Нордофф и Кл. Роббинс уже с середины XX века занимаются исследованиями влияния музыки на детей-инвалидов, в специальном образовании: сначала в Великобритании, а затем в США, они внедрили программы для детей с психическими расстройствами, задержками развития и другими недостатками. Подход этих авторов опирается на убеждение, что каждый способен найти смысл и извлечь выгоду из музыкального опыта. Основное внимание уделяется лечению посредством создания музыки как психотерапевтом для клиента, так и совместно, специалистом и клиентом [31]. К. Орфф и Гу. Китман предложили другой подход (Orff schulwerk (schoolwork) , Orff approach, "школьная работа" или "обучение в школе" музыке) в работе с детьми с проблемами развития, задержками и ограниченными возможностями, опираясь на музыку К. Орффа: ребенку нужно музыкальное образование, ориентированное именно на него ("child-centered way of learning"), музыку - система, подобная языку, точно так же, как каждый ребенок может изучать язык без формального обучения, каждый ребенок может учить музыку в заботливой и дружеской атмосфере, может ее создавать («создание элементарной музыки», "elemental music making") [53; 58]. После Второй мировой войны в Германии Т. Хельбрюгге разрабатывал целостное представление о музыке как синтеза слов, звуков и движений, использование как музыки, так и игровой импровизации как творческого стимула для ребенка исследовать себя и мир; изучались и мультисенсорные аспекты музыки, используемые психотерапевтом для удовлетворения особых потребностей ребенка, и разные возможности и ограничения разных инструментов [34; 51]. В музыкотерапии в рамках «социальной педиатрии» также важны социальная интеграция и вовлечение родителей в терапевтический процесс. Основа - «отзывчивое взаимодействие»: психотерапевт встречает ребенка в его мире и реагирует в соответствии с его инициативами, сочетая в себе гуманистическое принятие и развивающую поддержку. Также хорошо известен метод Х. Л. Бонни или метод управляемых образов в музыке («guided imagery in music», GIM). разработан музыкальным педагогом и психотерапевтом Х.Л. Бонни [33] на представлениях гуманистической и трансперсональной психологии Управляемые образы, используются в традиционной и альтернативной медицине, которые предполагают использование умственных образов для помощи при физиологическим и психологическим нарушениям у пациентов. Обычно предлагается расслабляющий и фокусирующий образ и, человек, используя воображение и обсуждая его результаты и процессы, стремится найти конструктивные решения для решения своих проблем. Музыка используется как средство для приведения пациента к более высокому состоянию сознания, исцеления и конструктивного понимания себя и мира. Музыка – это «ко-терапевт». GIM с детьми может использоваться в индивидуальной или групповой обстановке и включает в себя техники релаксации, идентификации, обмена переживаниями и представлениями, импровизации для раскрытия себя и стимулирования роста.

Музыка также используется как «копинг-стратегия» (music as a coping strategy), для совладания со стрессами. Под копинг-стратегией понимается любая техника или практика, предназначенная для уменьшения или преодоления негативных последствий, связанных со стрессом. Известно, что повышенный уровень стресса может привести к таким состояниям, как психические заболевания, сердечно-сосудистые заболевания, расстройства пищевого поведения, желудочно-кишечные осложнения, сексуальная дисфункция, а также проблемы с кожей и волосами. Хотя существуют сотни различных стратегий преодоления, использование музыки является одним из наиболее эффективных и конкретных примеров

копинга, которая используется для борьбы с негативными последствиями стресса [39; 41; 42]: 1) направленные на переоценку, изменения в ценностях или моделях понимания, поведения; 2) проблемно-ориентированные - нацелены на причины стресса, включая устранение или адаптацию к стрессору; 3) направленный на переживания и иные реакции при стрессе (медитация, отвлечение или высвобождение переживаний) , повышение осознанности, и рефлексии. Музыка снимает стресс, уменьшая или изменяя реакцию на него или смягчая некоторые физиологические эффекты стрессовой реакции.

Традиционно, многие исследователи рассматривают синестезию как физиологический процесс, происходящий на уровне рефлексов (при этом реально и физически ощущаемый процесс), объясняемый с анатомо-физиологических позиций (И. Мюллер, Ч. Белл, Э. Пфлюгер, К. Людвиг, Ж. Шиф, П.П. Лазаре и др.). синестезия в рамках этого подхода до сих пор рассматривается как нейробиологический феномен, при котором раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе ведёт к автоматическому, непроизвольному отклику в другой сенсорной системе. Многие современные теоретики и практики в педагогике, психологии, искусствоведении, отмечают психологическую природу феномена, применяя психоаналитические теории (С. де Мендоза, А. Бони, Г. Фехнер, Е. Клапаред, Т. Флюрнуа, Э. Титченер, Т. Рибо, И.Д. Ермаков, М. Нордау, И.М. Фейгенберг, Г. Аншюц, Э. Блейлер, Б.М. Галеев). Синестезия изучалась как до-символический феномен, реального соощущения (Cytowic R., Woernshtein W. S.); она изучалась и как часть познавательной способности - продукт метафорического и символического мышления (Б.М. Галеев, E.L. Marks, J. Ward, M. Black, И.Д. Ермаков). Поэтому сейчас психологи предлагают понятие идеастезии (ideasthesia, ideaesthesia) - при котором активация одних понятий (индукторов) [46; 48], вызывает их восприятие и осмысление, сочетающее ряд переживаний / представлений (конкурирующее переживание / представление, параллелизм). Поскольку понятие «синестезия» означает «объединение чувств», «совместное восприятие», то эмпирически сложно исследовать этот феномен, который связан с семантическим уровнем осмысления человеком себя и мира: важны значение и смысл стимула, а не его собственно сенсорные свойства, что подразумевает понятие синестезии. То есть синестезия предполагает, что и триггер (индуктор), и полученный синестетический ответ (одновременный) имеют сенсорную природу, идеастезия же предполагает, что лишь результирующий опыт имеет «сенсорную» природу, а триггер является семантическим. Идеастезия поэтому широко применяется к теории искусства. Исследование идеастезии имеет важное значение для раскрытия тайн человеческого сознательного опыта, который, согласно идеастезии, основан на том, как человек активирует концепции о мире [45, р. 509]. Понимание произведения искусства побуждает человека активно размышлять и переживать: переживания и представления должны быть идеально сбалансированы таким образом, чтобы наиболее значимым стимулом или событием выступало то, которое будет вызывать интенсивные переживания и представления. То есть идея произведения искусства должна быть хорошо сбалансирована с его эстетикой. С одной стороны, опыт искусства может быть только индивидуальным, в зависимости от уникальных знаний, опыта и истории человека. Не может существовать никакой общей классификации произведений искусства, удовлетворительно применимых ко всем и каждому человеку. Но, с другой стороны, диалог художника, писателя, музыканта и человека имеет определенный смысл, связанный с общей идеей произведения. Существует также синестетическое искусство, оно относится к мульти-сенсорно обращенным, пример: «визуальная музыка» или музыкальная визуализация, аудиовизуальное искусство, абстрактное кино и интермедия. В отличие от

нейронаучного подхода понятие синестезии в искусстве рассматривается как одновременное, симультанное восприятие множественных стимулов в одном целостном гештальт-переживании [56; 57]. Новые направления искусств, такие как литературный символизм, беспредметное искусство и визуальная музыка широко используют результаты экспериментов с синестетическими ощущениями. Нейрофизиологическая основа идеастезии описана в теории функционирования мозга, известной как практопоз (practopoiesis) [56; 57]: понятия не являются эмерджентным свойством высокоразвитых специализированных нейронных сетей в мозге, напротив, концепции являются основными средствами адаптации к реальности у мозга и живой системы в целом [45; 57].

Обычно слушатель удовлетворяется минимальным смысловым пониманием музыки, однако, при попытке осмыслить ее внутренние, а не только внешние смыслы, специфические культурные ценности и традиции, стоящие за кажущимся «общечеловеческим» нотным «текстом», человек вступает в диалог с автором и исполнителем музыки и, через них, со всей культурой в конкретный момент ее развития. Понимая музыку, исполнитель и слушатель исследуют и реконструируют представления авторов о жизни и о себе, о Боге, о людях и отношениях с ними, они могут ответить на вопрос о том, что несет в себе музыка: радость или страдание, отчаяние или попытку собраться, печаль или ярость и т.д., сравнить «свой путь» и путь героя музыки, свои жизни, их обстоятельства – культурные, религиозные, социальные и т.д. Слушатель учится способам выживания и преобразования трудностей, разделяя или не разделяя их с героями музыки, отвергает и принимает для себя те ценностно-смысловые контексты, которые содержат те или иные музыкальные произведения

Возникновение и развитие синестезии в музыкальном образовании и психолого-педагогическом сопровождении образования - далеко не простой процесс, он требует определенных усилий, в том числе, и от педагогов, и от учеников. Сложность и управляемость процесса еще раз акцентирует его метакогнитивный характер, как и то, что синестезия у большинства людей с возрастом «сворачивается»: от полимодального восприятия и исследования реальности к шаблонам, сокращающим время и силы переработки информации, но упрощающим и «модализирующим» осмысление себя и мира. Метакогнитивная природа синестезии придает ей диалогичность, как пишет Ш. Равиндран, «Синестезия способствует не только объединениям в собственном уме, но и между умами» [49, p.1]. Он опирается на понимание синестезии у У. Джеймса: «любое количество информации, из любого чувственного источника, одновременно попадающее в мозг, который ее еще не получал, сольется в единый неразделенный объект для этого мозга», в итоге, всю жизнь человек познает мира так, как « изначально все эти пришедшие к нам ощущения объединились» [49, p. 1], по мере взросления люди разделяют ощущения, но синестеты продолжают процесс слияния и сопоставления, который большинство прекратило (Д. и Ч. Морер). Они полагают, что на самом деле человек способен к кросс-модальной интеграции, дающей ему возможность жить в гораздо более богатом мире, особенно если человек стремится целенаправленно усилить переполняющие его впечатления [43]. Э. Хаббард полагает, что человеческое «фактическое восприятие мира высоко интегрировано и постоянно сочетает в себе все виды информации из различных сенсорных модальностей, а у синестетов этот процесс еще интенсивнее, -например – эффект Г. Мак-Гурка, - восприятие речи на самом деле мультисенсорное явление, во время которого различные чувства передают информацию» [39, p. 687-688].

При этом синестезия описывается либо как симультанный, не осмысляемый, а ощущаемый, бессознательный процесс «восприятия», либо как развернутый во времени, осмысленный, сознательный процесс метафорического «мышления» (Р. Арнхейм, А.Ф. Лосев, Ч. Пирс, П.В. Яньшин, J. M. Kennedy, M.B. Stevenson, S.L. Friedman, J. Vervaeck). Результатом в обоих случаях является появление синестезических метафор. В целом, у здоровых людей синестезия предполагает «способность человека к метафорическому мышлению посредством разнонаправленных модальностей ощущений», у больных, поскольку их мыслительная активность может быть менее очевидна, рассматривается как часть «патологического» процесса «соощущения» («совосприятия»).

Кроме того, человек – исполнитель и слушатель музыки – перерабатывает и рассматривает действие архетипов и ролевых моделей. Ролевая модель, как и архетип, обладает надкультурным значением, однако, она не обязательно обращена к коллективному бессознательному и входит в процесс социализации человека в той или иной мере полно и интенсивно, в зависимости от особенностей культурного контекста. Ролевые модели отвечают различным ситуациям и, что важно, не имеют конфликтов с культурным контекстом, поскольку могут применяться и в качестве специфических, и в качестве надкультурных, но обладающих специфическим воплощением в конкретной культурной среде. В каждой культуре ролевые модели имеют особые и общие черты. Главное в них – возможность формирования эталонного образца и важного с точки зрения самовыражения и самопредъявления человека как носителя того или иного ролевого, более или менее стандартного поведения. Ролевая модель существует как конкретный способ осуществления мотива, и, более широко, самовыражения человека, обозначения его жизненных убеждений, как в конкретном контексте потребления, так и в общем, жизнедеятельностном контексте. Имидж личности, который создан в соответствии с той или иной ролевой моделью, может получить признание или отвержение окружающих и соответствовать или не соответствовать человеку, а также помочь им сформулировать способ такого самовыражения. Ролевую модель можно рассматривать как потенциальный образ, который человек, возможно, имеет желание играть, то есть демонстрировать окружающим людям. И она может стать основой его сценического, профессионального и личностного имиджа, помогающего в работе и жизни в целом. Не случайно, довольно большой массив фортепианных виртуозов, а также и «простых» исполнителей, педагогов и т.д. более или менее спонтанно делится на различные группы, выбирая разные жанры и типы музыкальных произведений, разные стили исполнения и обучения исполнению. Музыкально-исполнительская практика – это практика развития человека.

Диалог с музыкой является для пианиста – педагога или исполнителя – способом гармонизации и обогащения собственной жизни и жизни окружающих людей: не случайно оркестровки и иные переложения, вариации и ремейки некоторых, затрагивающих глубинные переживания людей разных культур и времен, музыкальных произведений, так множественны и востребованы. Само сравнение оркестровок и аранжировок, переложение и новая аранжировка музыки являются одной из форм музыкотерапии, одним из видов диалога. Даже преподавание музыкальной психотерапии выступает как одна из интереснейших сфер диалога преподавателя и ученика, позволяющая ученику проникнуть к глубинным пластам музыкального творчества, организовать свой диалог с музыкой и с текстом, а также диалог культуры с культурой, той гармонией и целостностью, теми «культурогенами», которые заложены в музыке. Музыка как одна из наиболее демократичных форм искусства особенно близка понятию «фольклор». И собственно

народные, фольклорные музыкальные произведения, и музыкальные хиты, обретающие статус народных, обращены к таким «культурогенам», фиксирующим ведущие для каждой из культур ценности: любви, чести, силы, простоты и т.д. «Культурогены», спрятанные в каждом таком произведении, и хранят, и активизируют ценности культур, народов, позволяющие им жить счастливо и достойно, справляться с трудностями и развиваться, порой вопреки обстоятельствам. Они приобщают исполнителя и его слушателей к кругозору и миропониманию той или иной культуры и человечества в целом, укрепляя «корни» каждой отдельной жизни, индивидуальная «крона» которой тем богаче, чем богаче «корни».

Таким образом, музыка играет одну из ведущих ролей в развитии человека и общества в целом. Музыкально-исполнительская практика выступает как практика творческого развития личности музыканта и его слушателей. Фортепиано как инструмент требует от личности не только хорошей техники, но и огромной личностной отдачи, глубокого и полного осмысления жизненного опыта, понимания себя и мира, без которого невозможно стать настоящим пианистом – пианистом, игра которого становится частью его жизни и жизни его слушателей. Одно из самых интересных свойств музыки, как и всякого искусства, как диалога, состоит в том, что чем больше душевных сил ей отдает человек, тем больше новых сил в ней черпает. Напротив, незаинтересованное слушание музыки, как и невнимательное, незаинтересованное чтение книг, утомляет и отбирает силы. В своих «высших формах» и исполнитель и слушатель выступают как со-творцы и со-исполнители произведения музыкального искусства. В контексте субъективной эстетики романтизма главным в искусстве является самовыражение художника, творчество которого и есть единственно подлинный способ человеческого существования. Музыкант извлекает суть музыки как искусства из самого себя. Поэтому она индивидуальна и неповторима. Вместе с тем, однако, реалистический (или объективистский) подход показывает, что во все исторические эпохи музыкальное искусство выражало мировоззренческие парадигмы целой эпохи, а не просто индивида, оно было их созданием и проявлением, придавало некой идеальной сущности звучащую музыкальную форму. Шедевры музыкального искусства репрезентируют фундаментальные идеалы культуры. Основным содержанием идеала, продуцируемого музыкальным осмыслением себя и мира, в том числе в процессе исполнения музыки исполнителем и ее слушания слушателем, является гармония. Гармония не только организует музыкальную композицию, но и сама подчиняется некоему образцу гармоничности и дисгармоничности, идеала и анти-идеала. Гармония – выражение идеала. Исполнитель утверждает идеал и связанные с ним культурные ценности на индивидуально-личностном, социально-историческом и универсально-космическом уровнях. Слушатель, наполняя произведение индивидуальным личностным смыслом, воспроизводит бытие произведения искусства в текущий момент в том или ином пространстве – в рамках определенной культуры, подтверждая его как культурную ценность. Благодаря подтверждению идеала как личного и культурного, происходит ретрансляция культурных ценностей, воплощенных в том или ином произведении музыкального искусства, развитие культуры и развитие человека – ее носителя. Яркий пример – описание Е.Н. Трубецкого, который рассказывает о радикальном перевороте в его мировоззрении от материализма к религиозной христианской философии, который совершенно реально осуществился в процессе слушания IX симфонии Л. ван Бетховена в исполнении симфонического оркестра под управлением А. Рубинштейна [24]. Не какие-либо отстраненные вербализации значений музыкального текста, а конкретные

звучащие «культурогены», транслируемые исполнителем и постигаемые слушателем смыслы – совершают духовный переворот.

М.С. Каган отмечает, что «музыка – способ познания человеческого духа» [9, с. 56], «Музыка была создана, чтобы служить святой цели, направлять мысли к тому, что чисто, благородно, возвышенно, и пробуждать в душе человека преданность и благодарение Богу. Какая огромная разница между применением музыки в древности и той, далеко не благородной целью, какой она нередко служит сегодня!» [13, с. 240].

На примере работы такого врача-терапевта, как Р. Блаво можно увидеть в его музыкотерапевтических альбомах подбирается композиционно-сложная музыка, записанная с использованием современных технологий, с учетом содержания различных лечебных программ, дающая возможности широкого включения в мультимодальные композиции – «аранжировки». Композиции Р. Блаво (Р. Хаимова) предусматривают такие механизмы лечебного действия музыкотерапии, как катарсис и разрядка, гармонизация и коррекция переживаний, активизацию синестетических процессов и повышение сензитивности и чувствительности, доступности для сознательного переживания психо- и социодинамических процессов, повышение социальной активности слушателей, приобретение им новых средств экспрессии, оптимизация условий усвоения и осмысления, трансформации новых и восстановления, обновления старых отношений, установок, жизненных позиций (в частности, через развития эстетических и нравственных потребностей) [4; 5]. Особую роль в развитии музыканта, сочинителя и исполнителя, как показывают примеры известных, вошедших к историю искусства, и самых обычных, рядовых исполнителей, их слушателей и почитателей, ценителей фортепианной музыки и музыки в целом, играет музыка как путь целостного, в том числе «синестетического» самопонимания и понимания мира. Музыка предстаёт как путь самореализации, переосмысления и преодоления жизненных трудностей – внутренних и внешних «блокад» развития, путь насыщения жизни общечеловеческими смыслами, включения человека в богатство его родной культуры и общечеловеческой культуры в целом [1; 2; 6; 11; 54; 55]. Искусство и прежде всего – его метафоричность помогают вывести наружу и осознать внутренние переживания, дают возможность взглянуть на собственные переживания, проблемы и травмы с другой стороны, увидеть в них другой смысл. Фортепианная музыкально-исполнительская практика задает определенный «угол рассмотрения» жизни, а, в случае травмирующих переживаний, – новый способ понимания тяжелого, травмирующего и продолжающего волновать человека события, меняя отношение к нему. Она помогает увидеть то, то было скрыто в суе повседневности или в привычных для данной культуры шаблонах отношений [3; 5; 27; 35; 38; 40]. Большое значение музыки в системе лечения (music therapy) психически больных и психологическом консультировании здоровых придавали А.И. Яроцкий, С.С. Корсаков, В.М. Бехтерев, С.И. Консторум, Г.П. Шипулин и др., основы музыкотерапии заложены и в трудах И.Я. Дядьковского, М.Я. Мудрова, С.П. Боткина, Л.С. Брусиловского, В.Ю. Завьялова, Н.Н. Свидро, И.М. Догеля, И.И. Спиритова, И.М. Альтшуллер, Дж. Алвин, П. Нордофа и К. Роббинса, С. Швабе, Е. Галинской, и др. ученых прошлого и позапрошлого веков, ставших основой современных практических, прикладных и теоретических исследований [4; 6; 8; 13; 15; 20; 21; 25; 26].

В современной музыкотерапии выделяется несколько школ.

Шведская школа (А. Понтвик) основана на идеях психоанализа и реализует концепцию психорезонанса человека, его состояния и музыки: специалист с помощью музыки доводит клиента к катарсису, облегчая его состояние. А. Понтвик и многие другие исследователи

отмечают феномен психорезонанса: глубинные слои человеческого сознания резонируют со звучащими гармоническими формами и оказываются доступными для понимания. И.М. Альтшулер обнаружила физиологические изменения у пациентов, адекватные определенным типам музыкального воздействия и создала психотерапевтический подход «подстройки» к пациенту, инициализации диалога и построения отношений с человеком, названным ею изо-принципом музыкотерапии [15; 19; 32; 35]. А. Понтвик, опираясь на взгляды К. Юнга, на понимание «коллективного бессознательного», развил представления о способах раскрытия глубинных слоев психики посредством соотношений звуков [47]. В рамках этого направления синестезия хотя и не рассматривается практиками и теоретиками как компонент музыкальной терапии подробно, но выступает важным моментом успешности работы.

Американская школа предлагает большие каталоги лечебных музыкальных произведений различных жанров и стилей с учётом стимулирующего или успокаивающего лечебного действия. Американский подход «музыкабиблиотерапевтичен»: исследователи и педагоги разрабатывают и создают целые библиотеки музыкальных произведений под отдельные задачи и группы задач, включая развитие целостно-синестетического понимания себя и мира.

Немецкая школа (С. Швабе и др.), полагают важным момент психофизической целостности человека, направляя усилия на развитие различных форм комплексного использования целительного воздействия разных видов искусств. Тут мы видим принципиальное внимание к феноменам синестезии, их активизации и развитию.

Швейцарская школа психоаналитична (пример - школа майевтики, Дж. Мастропаоло) применяет вокалотерапию и психотерапевтическое исполнительство (в основном, - на флейтах из-за их большого воздействия на психику благодаря тесситуре, а также включённости дыхания в процесс психотерапии), и, кроме того, поскольку в психоанализе большую роль играют ассоциации, также обращена и к активизации и развитию процессов синестезии.

В польской школе, Е. Галинской в музыкальной терапии выделены: 1) методы направленные на отреагирование, расслабление и активизацию; 2) тренинговые бихевиоральные методы обучения навыкам и коммуникации; 3) творческие методы в форме инструментальной, вокальной, двигательной и комплексной импровизации; 4) психоделические, экстатические, эстетизирующие, созерцательные; 5) музыкальный тренинг чувствительности для выработки способности видеть проявления и отзвуки музыки в жизни, в том числе в других видах искусства [36; 37; 38].

В российских работах В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, И.М. Догеля, И.Р. Тарханова рассматривалось благоприятное влияние рецептивной (пассивной) и активной (исполнительской) музыкотерапии: гармонизирующее и стимулирующее влияние музыки на центральную нервную систему и иные системы организма [3]. В. Петрушин интегрирует известные древние и современные теории и технологии (методики), побуждая клиента к выздоровлению сразу во всех отношениях [20], включая ценности и миропонимание. В начале нынешнего века А.С. Ключев развивает представления о музыкотерапии как комплексном методе помощи человеку [10; 11; 12].

В целом, музыкальная терапия синестетична постольку, поскольку разнообразен сам мир музыки: помимо собственно музыкотерапии есть звукотерапия (Е.Д. Резников), песнетерапия, танцетерапия, коррекционная ритмика и психогимнастика, музыкацветотерапия, музыкабиблиотерапия, интегративная музыкотерапия и т.д.

Основной задачей музыкотерапии как части музыкально-исполнительской практики является проникновение в глубинную сферу личности, куда с помощью слова проникнуть невозможно: исполнение и слушание музыки строится на неизменных закономерностях природы, на трансцендентальном и поэтому непознаваемом и необъяснимом «мировом звучании», на синестезиях и многочисленных смысловых аллюзиях. Это особенно видно в произведениях народной музыки, а также в такой музыке, как хоралы И.-С. Баха, произведения В.-А. Моцарта, Л. ван Бетховена и др. [18; 44; 52]. Особое внимание можно обратить на музыку Л. ван Бетховена, называемого иногда первым «музыкальным психологом»: его жизненный путь был наполнен страданиями и борьбой с многочисленными трудностями, что позволило ему выразить в музыке огромную палитру человеческих переживаний, большую часть которых он испытал сам, а воображение, сделавшее его тело и жизнь телом и жизнью медиума, дополнили недостающее: его музыка весьма отчётливо вызывает сопереживание и стала, фактически, предшественницей современной психотерапии. Музыка Л. ван Бетховена побуждала людей к осознанию и исследованию таких моментов жизни как боль, болезнь, нужда, желание, печаль и тоска, ненависть и любовь, независимость и ревность как у себя, так и у других, переживания и представления взлетов счастья и падений страдания, муки совести, отчаяния и глубокого уныния, наряду с откровениями, покаянием, воодушевлением, о которых говорить было неудобным или невозможным. Он описал огромное количество всех оттенков переживаний и представлений [52], переходы между ними. Также, как в работах И.С. Баха можно найти все 24 тональности современной музыки, так и в работах Л. ван Бетховена можно найти все человеческие проявления. Его музыка способствовала росту такого качества духа как терпимость, побуждая гармонизировать отношения между сердцем и разумом, которое является необходимым условием для настоящего понимания себя и мира. Она, по мнению многих, сделала человечество более гуманным и целостным: с помощью музыки он выравнивал, исправлял, развивал и изучал большое количество переживаний и представлений, поднимая со дна те, что были забыты и канули в подсознание, чтобы оттуда всплывать как удивительные, в том числе деструктивные атаки на психическое, физическое и нравственное здоровье человека. Эта исследующая и проникающая сила в произведениях Л. ван Бетховена дает возможность говорить, что он стал предвестником психоаналитического и иных подходов в психотерапии, в определенном аспекте он и сам был психотерапевтом. Именно музыка Л. ван Бетховена выразила впервые с такой мощью внутренние тайны души и разбудила «многократное эхо» в душах своих слушателей [52]. Л. ван Бетховен выразил в своей музыке человеческую любовь, И.-С. Бах и Г.Ф. Гендель выразили стремление и религиозную самоотверженность как любовь к Богу. ФР. Вагнер выстроил своими духовными инспирациями в музыке путь любви самого Бога: любовь которая есть Бог – Божественная Любовь, «Буддхи». До него О. ди Лассо, Дж. Палестрина и Кл. Монтеверди, А. Скарлатти передали человечеству представление о духовно-спиритуальном, оказав своей музыкой влияние на природу переживаний тех, кто стремился достичь истинной веры и чистой преданности, «божественной любви».

Уникальна также музыка Р. Вагнера. Благодаря личностным, духовным взлетам и подъемам самого Р. Вагнера, исполнявшего музыку, его слушатели неминуемо попадали на тот высокий уровень и возвышались до состояний единства со всем миром, до состояний самоотверженной и безусловной любви и «всепонимания», включая синестезические переживания. Весьма ясно такие интеграционные, синестетические акценты звучали далее в музыке Р. Штрауса. «Идеальное» восхождение мы наблюдаем в работах С. Франка,

П.И. Чайковского, Э. Грига, Фр. Делиуса, К. Дебюсси, М. Равеля, И.Ф. Стравинского и др., прославляющих гармонию природы, в том числе, при помощи обращения к народным мотивам и сюжетам, создания образного «ряда» музыкального произведения, то есть, опять же, активизации синестетических переживаний и представлений в форме трансцендентного опыта [52]. Трансцендентальная восприимчивость, преобразование неземного в повседневное, в творениях К. Дебюсси и М. Равеля в чем-то сходна с трансценденциями труднопонимаемого слушателями и исполнителями и до сих пор все еще мало изученного исследователями В.А. Моцарта, трансформировавшего обыденное, повседневное – в неземное. В каком-то смысле, как отмечал Фр. Шопен, музыка не имеет отечества, что её отечество — вся Вселенная. Но, с другой стороны, музыка всегда исторически и культурно специфична: вселенской, общечеловеческой ее делает диалогичность, обращенность ко всем слоям и аспектам бытия человека [61]. А.Н. Скрябин, подобно И.С. Баху соединил связал теоретические знания об высшем мире с искусством музыки: он полагал важным передать миру, посредством музыки, духовную весть. К его работам внешне парадоксально примыкают «ультра-диссонантные» работы И.Ф. Стравинского и А. Шёнберга, их последователи в создании додекафонической и атональной музыки, которых слушатели иногда называют «мучителями» [50; 52]. Ультра-диссонанты обладают способностью трансформировать ригидные и «однотимные», одномодальные переживания и представления самоуверенных или неуверенных, закованных в условности людей и сделать их, таким образом, податливей и восприимчивей к новым идеям, к синестезиям и метафорам и т.д. При этом какофоническая музыка продуктивна лишь тогда, когда композитор и исполнитель обладают способностью «развязывать диссонансы»: разрешать противоречия и двигаться к катарсису целостности и гармонии, «обличая» дисгармонии и диссонанты повседневности. Эта традиция отчетливо видна и в работах П. Мусоргского, который писал музыку, опираясь на «потребности будущего», стремление к свободе, так свойственное ритмам и мелодиям русской музыки. Переход от изображения рабства, убожества жизни к мужеству и отваге, – очень важны в его работах. Такие, как Р. Вагнер и П. Скрябин, по отзывам их исследователей и почитателей, словно бы выбирались мирозданием, Богом, чтобы «играть сквозь них» [41; 44; 47; 52; 54]. Великий реформатор эпохи Возрождения М. Лютер, испытавший на личном опыте и опыте окружающих его людей роль музыки в жизни человека, писал, что «Музыка, уступая лишь Слову Божию, заслуживает того, чтобы быть более всего возвеличенной. Она и госпожа, и воспитательница человеческих эмоций... тех самых, что движут людьми или подчиняют их себе... Если вы хотите утешить опечаленного, заставить задуматься легкомысленного, ободрить отчаивающегося, смирить гордого, обуздать раба страстей или умилоствовать тех, кто преисполнен ненавистью... какое лучшее средство, кроме музыки, вы сможете найти?» [17]. В индуизме, скинхизме, даосизме и т.д. сакральная и священная музыка и есть Слово Бога и/или его отображение в нашем мире (знаменитые «Ом», «Со Хам» и т.д.). Здесь мы можем отметить, что именно звуковая информация для многих людей являются наиболее активным источником синестезий: визуальные синестезии, благодаря тому, что визуальная информация у многих людей является основной, часто «подавляют» синестезии, а вот музыка, напротив, - активизирует. Во многих религиозных традициях, например, как отмечалось выше, в индуизме, в сикхизме и т.д. выделяются понятия «музыки сфер», музыка есть - «Слово Бога». Мантры являются «синтезом» слов и музыки, прямым отображением неопишуемой по своему характеру, сопровождающейся цветовыми, обонятельными и иными ощущениями «музыки сфер». Воздействие музыки на человека описывают христианский и иудейские

тексты, Псалтирь и Библия, в том числе, они говорят о чудесных проявлениях силы Господней, которыми сопровождалась их прославления Бога в песнопении (Деян. 16:25-34). Многие композиторы следовали представлениям М. Лютера, прославляющего музыку как «бесценное, врачующее, радостное Божье творение», как «дар Господний» [17]: протестантский хорал и входящие в него народные напевы стали неотъемлемой частью музыкального творчества И.С. Баха и ряда других композиторов и музыкантов (И.С. Шейдт, И. Пахельбель, Г. Бём, Д. Букстехуде и др.) М. Лютер отмечал, что: «Музыка есть искусство пророков. Это — единственное искусство, которое наравне с теологией может успокаивать волнение души и обращать дьявола в бегство» [54].

«Слушая музыку, человек познает себя, и познает, прежде всего, что он, человек, прекрасен, рожден для того, чтобы быть прекрасным, и если в нем есть что-то плохое, то это плохое надо преодолеть; почувствовать плохое в самом себе и помогает музыка» [23, с. 6], «музыка выпрямляет душу человека» [23, с. 6], — отмечал В.А. Сухомлинский, — «...Музыка — это самый благоприятный фон, на котором возникает духовная общность воспитателя и детей. Она как бы открывает сердца людей. Слушая прекрасную мелодию, переживая и восхищаясь ее красотой, учитель и ученик становятся роднее, ближе» [22, с. 60]. Он также отмечает: «мелодия доносит до детской души не только красоту мира. Она открывает перед людьми человеческое величие и достоинство. В минуты наслаждения музыкой ребенок чувствует, что он настоящий человек... Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту — маленький человек осознает свое достоинство. Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [22, с. 52-53], — «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. Слушая музыку, человек познает себя, и познает, прежде всего, что он, человек, прекрасен, рожден для того, чтобы быть прекрасным, и если в нем есть что — то плохое, то это плохое надо преодолеть; почувствовать плохое в самом себе и помогает музыка» [23, с. 6].

Список литературы

1. Айванхов О.М. Музыка и пение в духовной жизни. — М.: Просвета, 1992. — 20с.
2. Арпентьева М.Р., Терентьев А.А. Сказкотерапия в развитии понимания себя и мира / Под ред. М.Р. Арпентьевой. — Калуга, КГУ, 2016. — 792с.
3. Бехтерев В.М. Вопросы, связанные с лечением и гигиеническим значением музыки // Обзор психиатрической, неврологической экспериментальной психологии, 1916. — № 1-4. — С. 124.
4. Блаво Р. Исцеление музыкой. — СПб.: Питер, 2003. — 192 с.
5. Блаво Р. Музыка здорового позвоночника. — М.: РИПОЛ Классик, 2010. — 176с..
6. Брусиловский Л.С. Музыкотерапия // Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. - Ташкент: Медицина, 1985. - С.256-275.
7. Декер-Фойгт Г.Г. Введение в музыкотерапию. — СПб.: Питер, 2003. — 208 с.
8. Дземидок, Б. О комическом— М.: Прогресс, -1974. -223с.
9. Каган М. Музыка в мире искусств. — Санкт-Петербург: Изд-во «Ut», 1996. — 232 с.
10. Ключев А. С. Музыкотерапия в музыкальном образовании — Терапия искусством в художественном образовании: по итогам 10-ти междунар. научно-практ. конф. (2008–2017 гг.) / Сост. и науч. ред. А. С. Ключев. — СПб.: Алетейя, 2018. — 378 с.
11. Ключев А. С. Музыкотерапия в музыкальном образовании: Материалы Первой междунар. научно-практ. конф. 5 мая 2008 г., Санкт-Петербург/ Сост. и науч. ред.

А. С. Клюев. — СПб.: Астерион, 2008. — 168 с.

12. Клюев А. С. Музыкотерапия как метод музыкальной педагогики // Искусство и образование. — 2012. — № 4 (78). — С. 106-109.

13. Кузнецов Б.Г. Эйнштейн. Жизнь, смерть, бессмертие. — М., Наука, 1980. — 675 с.

14. Курт Э. Музыкальная психология // Homo Musicus. Альманах муз. психологии. — М.: МГК, 1994. — С. 7-20; — М.: МГК, 2001. — С. 7 -54.

15. Лозовая И. «Ангелогласное пение» в системе музыкально-эстетических представлений русского средневековья // Философско-эстетические проблемы древнерусской культуры: Сб. ст. / Ред.-сост.: Н.Б. Пилюгина. В 2-х ч. — М.: ИФ АН СССР, 1987. Ч.1. -128 с.; Ч.2.-195 с..

16. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: слушать душой. — К.: Издательский дом “АДЕФ-Украина”, 2002. — 200 с.

17. Лютер М. Краткий катехизис // Лютер М. 95 тезисов. СПб.: Роза мира, 2002. — 720с. О свободе христианина. [Сб. сочинений М. Лютера; в прил. - авторы о М. Лютере и о Реформации в Европе]. — Уфа: ARC, 2013. — 728 с.

18. Мединцев В.А. Диалогический подход в психологии музыки // Психологический журнал. — 2000.- Т.21, №5. — С.117-120.

19. Менегетти А. Музыка души. Введение в онтопсихологическую музыкотерапию. — СПб.: ИПЦ “Паллада”, ФМБ “Пирал”, 1992. — 86 с.

20. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика. — М.: Владос, 1999. — 176 с.

21. Старчеус М. С. Музыкотерапия // Психологический лексикон / под общ. ред. А. В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2007. - 416 с.

22. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. - М.: Школьная пресса, 2003. — 288 с.

23. Сухомлинский, В. А. Этюды о коммунистическом воспитании. - М.: КВАНТА+, 2001.- 436с..

24. Трубецкой Е. Н.Т. Смысл жизни. - М.: Ин-т русской цивилизации, 2011. - 656с.

25. Шабутін С., Хміль С., Шабутіна І. Зцілення музикою. — Афіни; Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. — 191 с.

26. Швейцер А. И.С. Бах. — М.: Классика-XXI, 2011. — 816 с.

27. Шошина Ж. О музыкальной терапии // Психология процессов художественного творчества. — М.: Наука, 1984. — С.215-219.

28. Шушарджан С.В. Здоровье по нотам. Практикум пути к духовному совершенству и бодрому долголетию. — М.: Перспектива, 1994. — 170 с.

29. Шушарджан С.В. Руководство по музыкальной терапии. — М.: Медицина, 2005. — 450 с.

30. Шушарджан С.В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма. — М.: АОЗТ «Антидор»,1998. — 251 с.

31. Aigen, K. Being in Music: Foundations of Nordoff-Robbins Music Therapy. - Barcelona Publishers, 2005. — 410p.

32. Altshuler I. M. The past, present, and future of musical therapy // Educational Music Magazine, 1945. — Vol. 24, №. 16. — P. 16–54.

33. Bonny, H.L. Music psychotherapy: guided imagery and music // Voices: A World Forum for Music Therapy. 2001. — Vol. 10 (3). doi:10.15845/voices.v10i3.568.

34. Bunt, L. *Stige, Brynjulf: Music Therapy: An Art Beyond Words.* - London: Routledge, 2014. – 320p.
35. Davis W.B. Ira Maximilian Altshuler: psychiatrist and pioneer music therapist // *Journal of Music Therapy*, 2003. – Vol. 40, № 3, – P. 247–263,
36. Galińska E. *Muzykoterapia w schizofrenii* // *Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu* – Wrocław, 1990. – № 48. – S. 76 – 77.
37. Galinska E. *Psychoterapia. Muzykoterapia* // *Psychoterapia.* – Krakow: Polske Tow. Psychiatrycsne, 1973. – Z. IV– S. 2-10; 1977. – Z. XXII. – S. 2.
38. Habron J. 'Through music and into music', through music and into well-being: Dalcroze eurhythmics as music therapy // *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* – 2014. – Special edition, 10(2). – P. 90-110.
39. Hubbard, E.M. & Ramachandran, V.S. Synesthesia, blindsight, crowding and qualia // *Society for Neuroscience Abstracts* , 2001. - Vol. 27. - P. 681-711.
40. Jiang, J. The effects of sedative and stimulative music on stress reduction depend on music preference // *The Arts in Psychotherapy*. 2013. – Vol. 40 (2) . P. 201–205. doi:10.1016/j.aip.2013.02.002.
41. *La Musica Sacra nella Milano del Settecento. Atti del convegno internazionale* / Mellace R.; Toscani C., Fertonani, C. eds. – Milano: LED Edizioni Universitarie, 2014. – 348p.
42. Labbe E. Stress and Coping: The Effectiveness of Different Types of Music // *Applied Psychophysiology and Feedback*. 2007. – Vol. 32 (3). P. 163–168. doi:10.1007/s10484-007-9043-9
43. Maurer D., Maurer Ch. *The World of the Newborn.* New York, London: Basic Books, 1988. 293 p.
44. McCaffrey T., Edwards J., Fannon D. Is there a role for music therapy in the recovery approach in mental health? // *The Arts in Psychotherapy*. 2011. – Vol. 38 (3). P. 185–189.
45. Mroczko-Wąsowicz, A., Nikolić D. Semantic mechanisms may be responsible for developing synesthesia // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. Vol. 8. P. 509. doi: 10.3389/fnhum.2014.00509
46. Nikolić D. Ideasthesia and art // 2016. *Digital Synesthesia. A Model for the Aesthetics of Digital Art* / Gsöllpointner, K., et al. (eds.). Berlin/Boston: De Gruyter , 2016. URL: <http://ieet.org/index.php/IEET/print/11666>
47. Pontvik A. *Heilen durch Musik.* – Zürich: Rascher, 1955. – 230 p.
48. Prendergast, J. Grinding the moor–ideasthesia and narrative // *New Writing*, 2008. P. 1-17.
49. Ravindran Sh. A circus of the senses // *Aeon*. 20 January, 2015. P. 1. URL: <https://aeon.co/essays/are-we-all-born-with-a-talent-for-synaesthesia>
50. Schoenberg A. *Structural Functions of Harmony.* – New York, London: W. W. Norton and Company. 1969; Faber & Faber Academic; 1999.- 224p.
51. Schwabe C. *Musiktherapie bei Neurosen und funktionelltn Storungen.* – Jena, Gustav Fischer Verlag, 1972. – 210 p.
52. Scott C. *Music and its secret influence throughout the ages.* London: Inner Traditions, 2013. – 224p.
53. Shamrock, M. Orff- Schulwerk: An Integrated Method // *Music Educators Journal*. 1997. – Vol. 83 (6). - P. 41–44.
54. Swain J. P. *Historical Dictionary of Sacred Music.* - Oxford: Scarecrow Press

2006; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2016. -402p.

55. Taruskin, R, Gibbs Ch. The Oxford History of Western Music / College ed. – New York: Oxford University Press, 2013. – 1248 p.

56. van Campen, C. Visual Music and Musical Paintings. The Quest for Synesthesia in the Arts. // Art and the Senses, Art and the Senses / F. Bacci & D. Melcher, Editors. Oxford University Press, London, U.K., 2013. - 676 p.

57. van Leeuwen, T. M., Singer, W., & Nikolić, D. The merit of synesthesia for consciousness research // Frontiers in psychology, 2015. - Vol. 6. - P. 18-50.

58. Voigt, M. Orff music therapy: an overview // Voices: A World Forum for Music Therapy. 2003. – Vol. 3 (3). doi:10.15845/voices.v3i3.134

59. Wheeler, B.L. Music Therapy Research: Quantitative And Qualitative Perspectives. - Barcelona: Barcelona Publishers (NH), 2015. - 320p.

60. White E.G. Messages to young people. - New York: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. – 420p.

Zamoyski A. Chopin F.: Prince of the Romantics. – London: Harper and Collins / HarperPress, 2010. – 372p.

1.5. Психологические аспекты влияния мультипликационных фильмов на развитие социальной одаренности дошкольников

Социальная одаренность ребенка рассматривается как сложное, многоаспектное явление, во многом определяющее успешность в общении. В настоящее время эта важная отрасль проблематики одаренности еще мало изучена. В дошкольном возрасте возникают внутренние этические инстанции ребенка, складываются этические правила, закладывается общее представление о мире, природе, об обществе, о самом себе (Л.С. Выготский и др.) [8; 24; 31]. Б.Г. Ананьев отмечает первичность коммуникативных свойств в онтогенезе личности: «Раньше всего, непосредственно в жизни социальной группы из взаимоотношений между ее членами возникают отношения личности к другим людям; закрепляясь в практике общественного поведения, они превращаются в наиболее общие и первичные черты характера, которые были названы нами *коммуникативными*. Эти черты, в свою очередь, становятся *внутренним* основанием для образования других характерологических свойств (интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных), возникающих в процессе развития из тех или иных видов деятельности, из разнообразных отношений к жизненным обстоятельствам и событиям» [2, с. 262–263]. Выделяя коммуникативное ядро личности, А.А. Бодалев отмечает: «Вступая в общение с людьми, человек обнаруживает определенную направленность. Жестокость, черствость, грубость, лживость, злобность, скрытность и другие подобные качества, вместе взятые, составляют коммуникативное ядро личности одного типа. Чуткость, альтруизм, милосердие, совесть, искренность, доброта и многие другие похожие качества в совокупности образуют коммуникативное ядро личности другого типа» [26, с. 64].

Сегодня дети получили возможность в любое время, используя интернет, телевизор, посмотреть желаемый мультфильм. Родители, в свою очередь, получили долгожданную и «регулируемую» пультom домашнюю «свободу» от ребенка. Появился даже термин – «телевоспитанники» [1, с. 191]. Важно, чтобы просмотр мультипликационных фильмов, особенно зарубежных про всемирные катастрофы, космических пришельцев, пиратов,

черепашек-ниндзя, звездные войны, роботов-трансформеров, не привел ребенка к отчуждению от общества и общественных интересов, формированию искаженного представления об окружающем мире, воспитанию агрессии и снижению порога чувствительности к проявлениям насилия в реальном мире, развитию эгоцентризма – крайней формы индивидуализма и эгоизма, лишая его тем самым полноценной социальной адаптации, возможности и необходимости реализации своего «Я» в общении с другими.

Коммуникативные качества личности играют важную роль в процессах социального взаимодействия и общения. Проблематика коммуникативных качеств личности уже давно обсуждается и прорабатывается в исследованиях и прикладных разработках, посвященных основным категориям и понятиям психологии общения, психологической культуры личности. Известно, что обретение культурного характера коммуникативных умений и навыков осуществляется в онтогенезе через социализацию и воспитание (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.). В этом смысле коммуникативное ядро личности, по мнению В.В. Семикина, близко понятию «психологической культуры как целостному образованию человека, одной из компонент которой является коммуникативная культура как специфическая ее составляющая» [30, с. 106]. По данным исследований В.В. Семикина установлено, что низкий уровень психологической культуры проявляет себя в таких характеристиках взаимодействующих субъектов, как недоброжелательность, агрессивность, нечестность, недостаточный самоконтроль, демонстративность, доминантность, зависимость, скрытность, грубость, эгоизм. Овладение коммуникативными механизмами, средствами и способами, стратегиями и тактиками коммуникации обеспечивает адекватность, эффективность, безопасность и гуманность передачи, восприятия и использования различной информации в процессе межличностного взаимодействия (Л.С. Колмогорова, Я.Л. Коломинский, В.В. Семикин) [16; 27; 30].

Как известно, «подражание есть один из основных путей в культурном развитии ребенка» (Л.С. Выготский) [9, с. 341]. Телевидение демонстрирует огромное количество примеров агрессивного поведения, которое, в свою очередь, влияет на мышление, провоцирует индивидов на агрессивные поступки, искажает восприятие реальности. По мнению А. Бандуры, создателя теории социального научения, дошкольник способен усваивать навыки агрессивного поведения, не только убеждаясь на собственном опыте в том, что оно может приносить полезные плоды, но и наблюдая за другими [4]. По мнению Д. Майерса, агрессивное поведение – это результат научения «под влиянием семьи, субкультуры и средств массовой информации» [18, с. 459]. Корреляция агрессивного поведения ребенка и просмотра телевизионных передач стабильно выявляется в США, Европе и Австралии [18, с. 478]. Как известно, дошкольники значительное время посвящают просмотру мультипликационных фильмов, как отечественных, так и зарубежных. Экспериментальный метод позволяет контролировать различные внешние факторы. Если разделить детей на две группы, которым занятые родители предпочитают показывать только отечественные или только зарубежные мультипликационные фильмы, то последующая разница в уровне развития коммуникативных качеств дошкольников обеих групп «будет следствием лишь одного фактора, отличающего их друг от друга, и фактор этот – фильм, который они смотрели» [18, с. 480].

Коммуникативные качества личности ребенка-дошкольника возможно определить путем экспертного оценивания группой независимых взрослых людей, хорошо знающих данного ребенка (родители, родственники, воспитатели и другие педагогические работники

дошкольных учебно-воспитательных учреждений (Р.С. Немов) [22]. Р.С. Немов предлагает оценивать следующие коммуникативные качества и виды отношений ребенка с людьми: доброта, внимательность к людям, правдивость, честность, вежливость, общительность, щедрость, отзывчивость, готовность прийти на помощь, справедливость, жизнерадостность, ответственность [22, с. 144-147].

Существуют относительно устойчивые типы коммуникативного ядра личности, которые благоприятствуют или затрудняют общение. К числу основных факторов, влияющих на развитие коммуникативных качеств ребенка-дошкольника, следует отнести субъективную значимость для него той стороны действительности (семья, содержание телевизионных передач, информация об окружающем мире и др.), по поводу которой должна актуализироваться его коммуникативная сфера.

Сегодня, по данным социологов, время, проведенное около телевизора или компьютера, составляет от 20 до 40% всего свободного времени ребенка, и в основном оно посвящено просмотру мультфильмов [3]. Наряду с увеличением времени просмотра телевизионных передач кардинально изменилось и содержание того, что смотрят современные дети дошкольного возраста. Качество и содержание большинства отечественных кинопродуктов для детей в XX в. отвечали самым высоким требованиям критиков и не вызывали вопросов и сомнений у взрослых. Сюжеты мультфильмов были добрыми и гуманными, содержали адекватный возрасту и пониманию ребенка материал, который мог быть легко перенесен в сюжеты детских игр, а герои – стать достойным образцом для подражания. Однако «золотой» век советской мультипликации, к сожалению, завершился. Современные отечественные анимационные студии практически не производят мультфильмов для детей. Причин тому несколько, и, в основном, они – экономические.

Проблема влияния мультфильмов на психологическую культуру и психологическое здоровье детей волнует всех: и родителей, и педагогов, и врачей. Сегодня почти для каждого ребенка телевидение стало чем-то вроде игрушки или книги. Телевоздействие формирует душу и ум ребенка, воспитывает его вкусы и взгляды на окружающий его мир. Внутренний мир детей еще только складывается, и существенную роль в его формировании играет все, что они получают от взрослых: игры, сказки, совместные занятия, в т. ч. и телевизионные передачи; они – не только способ времяпрепровождения, но и средство воспитания.

Сегодняшняя индустрия мультфильмов для детей характеризуется следующими особенностями [5; 12; 14; 15; 23]:

- *сюжет легкий и развлекательный*. В таких фильмах могут присутствовать идеальные герои, имеет место проявление их положительных качеств, предлагаются элементы позитивного поведения. Однако спустя некоторое время после просмотра сам сюжет вспоминается с трудом. В целом фильм не затрагивает чувства, не дает пищу для осмысления, размышления, переживания. Такой пищей невозможно насытиться, требуется новая, но она также «пресна». Подобные развлекательные кинопродукты, конечно, имеют право на существование. Печально то, что их сейчас подавляющее большинство. Возникает феномен экранной зависимости, аддикции, которая, в отличие от многих других аддикций, социально приемлема, а ее опасность явно недооценена;

- *герои современных мультфильмов обладают какими-то сверхвозможностями, в разных вариациях имеют приставку «супер»*. Это, пожалуй, их главная характеристика. Они должны быть лучше: лучше других, лучше самых лучших и т. д. Эта тенденция порождает несколько феноменов: постоянную потребность в сравнении с другими, поиск возможностей превзойти других, феномен чувства превосходства или, наоборот,

собственной неполноценности. Конечно, это увеличивает конкурентоспособность личности, что особенно важно в современном мире, однако зачастую лишает детей возможности идентификации с понравившимся героем и перевоплощения в него;

- *герои и героини современных мультипликационных фильмов не учат уважению и воспитанности.* Достаточно вспомнить насмешливое отношение к животным, человеку, предметам в западных мультфильмах («Красавица и чудовище», «Шрек» и др.). Нет «ни капельки» уважения к старости: она всюду «получает» издевательское отношение;

- *часто персонажи мультфильмов некрасивые и даже уродливые.* Они, соответственно, не радуют взгляд. Но ребенок привыкает к ним и думает, что именно такими герои и должны быть. В связи с этим, когда им покажут нормального симпатичного героя, он им не нравится, т. к. они привыкли видеть различных чудовищ и прочих «ужастиков»;

- *отклоненное от нормы (девиантное) поведение остается безнаказанным.* А маленькие дети как «губка»: они «впитывают» в себя каждую поведенческую «мелочь». Герои убивают друг друга, выпадают из окон, избивают и оскорбляют других людей, унижают слабых, совершают ограбления. И эти действия рассчитаны на то, чтобы вызывать детский смех. Персонажа мультфильма, нарушающего общепринятые правила, никто не наказывает. В итоге у ребенка дошкольного возраста закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения, расшатываются эталоны хорошего и плохого поступка, допустимого и неприемлемого поведения. После просмотра мультфильмов дети время от времени пытаются копировать поведение «мультяшек». Американский мультфильм только с виду кажется весьма безобидной «поделкой». Часто также кажется поделкой весьма глупой и грубой, не несущей никакой особой смысловой, а тем более воспитательной «нагрузки». Прежде всего в этих мультфильмах абсолютно другая культурная картина мира. Мир, фон, на котором происходят события мультфильма, безнадежно лежат во зле. И только крупицы добра в виде каких-нибудь черепашек-ниндзя стараются со злом сразиться. И зло, как правило, уничтожается физически, что абсолютно непривычно для нашего образа действия в сказках, где со злом старались бороться другими способами: его пытались перехитрить или уговорить;

- *характер современных героев достаточно примитивен.* Кино – объемное, а характеры – «плоские». Герои действуют достаточно стереотипно, их поступки предсказуемы, чувства и отношения поверхностны;

- *нарушен ход развития восприятия* [7; 11]. При просмотре любых мультфильмов, передач совершенно бездействует кинестетическая модальность. Значит, восприятие не может полноценно развиваться. Кроме того, дети и взрослые интерпретируют мультфильмы совершенно по-разному. Известно, что переработка информации определяется собственно физиологическими процессами только на одну десятую часть [7]. Остальное во многом зависит от интеллектуальной деятельности субъекта. Как верно замечает Е.И. Медведская, «степень угрозы растворения человека в техногенном окружении зависит в первую очередь от силы и зрелости его собственной личности» [20, с. 7];

- *множество современных мультфильмов имеют четко выраженную гендерную адресацию:* мультфильмы для девочек и мультфильмы для мальчиков. В дошкольном возрасте такое разделение не имеет серьезной развивающей задачи и уместно в более старших возрастах. Мультфильмов, ориентированных на зрителей обоих полов, существенно меньше;

- *у мультипликационных персонажей наблюдается «искаженное» полоролевое поведение:* мужчины и герои мужского пола могут вести себя как женщины, и – наоборот;

ребенок не знает, какую модель поведения «перенимать». Вот и не могут дети понять, почему родители их учат одному, а в мультфильмах показано совсем другое. Ребенок почти всю информацию воспринимает в виде образов, из которых потом строится его модель мира. Одним из самых важных образов является женский образ. Глядя на стереотипы мультгероинь, девочки впитывают особенности женского поведения, а у мальчика подсознательно формируется идеал женщины, который он будет потом искать. И критерием является не столько внешность, сколько поведение героинь мультфильмов, а оно в свою очередь сконструировано таким образом, что при систематическом просмотре ведет к угасанию желания продолжать род в дальнейшем. Образ женщины, ранее наделенный романтикой и загадочностью, окрашивается реализмом, физиологичностью и жестокостью. Попутно высмеиваются традиционные для женщин качества, какие прославляют советские старые добрые сказки: целомудрие, застенчивость, бескорыстие, скромность и материнство как таковое. Также отчетливо можно отследить неуважение, цинизм, порой жестокость у героев некоторых мультфильмов к своей семье, родителям, братьям, сестрам. Во многих мультфильмах ими наделяется главный, причем положительный герой. И незаметно эти пороки впитываются детским сознанием, т. к. положительным героям нужно подражать. Многие героини дерутся «со вкусом», демонстрируя свою правоту. И часто мультгероиня не только наделяется качествами мужского пола, но и ведет себя как «супермен». Особенно ярко это выражено в фантастических мультфильмах;

- *в мультфильмах «проскакивают» нецензурные или жаргонные выражения.* И снова ребенок в заблуждении: родители твердят, что ругаться нельзя и некрасиво, а дети наблюдают те моменты в мультфильме, которые моментально доказывают совершенно противоположное;

- *возрастная адресация современных мультфильмов также вызывает множество вопросов и сомнений.* Само слово «мультфильм» предполагает зрителя дошкольного и младшего школьного возраста; большинство же зарубежных мультфильмов сегодня адресовано более старшей возрастной аудитории, однако смотрят их преимущественно дошкольники;

- *«картинка» яркая, красивая, поражающая.* Общий видеоряд мультфильма призван поразить восприятие и воображение зрителя. Над этим трудится целая отрасль специалистов. Общий фон, образы ультрасовременной техники, внешний вид героев и действующих лиц максимально приближены к совершенству. Часто красивая «картинка» буквально спасает мультфильм от примитивности сюжета и персонажей. Иногда она оказывается слишком навязчивой, вычурной, чтобы в нее поверили. Но в любом случае она оказывает интенсивное воздействие на все органы чувств ребенка, особенно, если действие происходит на большом экране. В то же время современные данные в области физиологии мозга таковы: «У детей, проводящих перед телевизором ежедневно 10-15 часов, кора головного мозга подобна пустыне. Они страдают полной потерей воображения. Некоторые дети даже не в состоянии нарисовать по памяти бытовые предметы, скажем чашку» [21, с. 24];

- *«картинка» динамичная.* Действия и события в мультфильме разворачиваются с огромной скоростью, что в принципе, отражает реалии современности – ускорение ритма жизни. Герои быстро двигаются, много бегают, прыгают, летают. Кадры сменяют друг друга со скоростью на грани возможностей восприятия. Завязка, кульминация и развязка настолько плотно скомпонованы, что у ребенка зачастую не остается времени на переживание, прочувствование, а иногда и понимание, запоминание происходящего;

- *особенности аудиоряда: события на экране излишне перегружены речевым сопровождением.* Герои постоянно произносят длинные монологи, комментируют малейшее событие или поворот сюжета, свои мысли и обсуждают поступки других. Очень часто используется технический прием, когда крупно показан рот персонажа или лицо, это привлекает внимание и заставляет длительно удерживать его. Однако при этом сама речь персонажей бедна и однотипна. Речь героя, персонажа призвана отражать богатство внутреннего мира человека. Речь современных супергероев и их окружения в целом примитивна, проста и полна жаргонизмов. Следует отметить, что содержание произносимого зачастую непонятно детям, не воспринимается и не усваивается, т. к. дошкольники в большей степени воспринимают движение, образы и эмоциональные компоненты, нежели обильный вербальный контекст. Рассмотрим мультфильм «Иван Царевич и Серый Волк»: современному ребенку он очень нравится. Нравится он и его родителям; они не запрещают детям его смотреть и даже наоборот, когда дети просят, показывают его еще и еще раз. Просмотр этого мультфильма может способствовать повышению агрессии к окружающему миру, появлению вербигераций, стереотипно повторяющихся слов в речи, что свидетельствует о нарушении стройности мышления. У ребенка нарушается процесс овладения родным языком – закономерный процесс развития человека. Ушакова О.С. отмечает, что главным в рассмотрении закономерностей овладения языком в дошкольном детстве является понимание особенностей становления и взаимосвязи различных компонентов языковых уровней – фонетического (произнесение звуков речи, дикция, интонация), лексического (словарный запас), грамматического (владение морфологией, словообразованием, синтаксисом) в тесной связи с развитием языковой способности (осознанием явлений языка и речи) [32];

- *озвучивание зарубежных мультфильмов зачастую отличается излишне манерными и гротескными интонациями голоса, особенно это касается женских ролей.* Эмоциональные проявления героев (удивление, сожаление, восторг и т. п.) часто выражены звуками, находящимися на грани приличия;

- *музыкальное сопровождение мультфильма редко бывает запоминающимся.* В хорошем мультфильме музыка призвана отразить общее эмоциональное настроение, значение или ритм событий. Однако в современных зарубежных мультфильмах она часто не является самоценным, достойным воспроизведения событием;

- *происходит «зомбирование» детей мультфильмами.* Ребенок не в состоянии оторваться от «мультика» самостоятельно, без уговоров. Дети смотрят любимый мультсериал по несколько раз в день.

Таковы в общих чертах особенности современных мультфильмов, которые в большом количестве смотрят дети. Еще в конце 60-х гг. XX в. активисты европейского движения за детское телевидение сделали вывод, что интересы телекомпаний и рекламодателей ставятся выше интересов детей [15, с. 8]. Результаты наблюдений и опросов родителей показали, что после просмотров полнометражных современных мультфильмов дети часто демонстрируют состояние эмоционального утомления. Оно может проявляться как симптомами усталости (снижение скорости реакции, вялость, невнимательность и др.), так и симптомами перевозбуждения (сильные двигательные реакции, громкие возгласы, затруднение концентрации внимания, неадекватное поведение, нарушения аппетита и сна, агрессивные реакции) [33].

Следовательно, современные мультфильмы могут оказывать как положительное (образовательное), так и отрицательное влияние на развитие личности ребенка дошкольного

возраста. Почти все мультфильмы давно перестали быть ценностью искусства. Если в советские времена в мультфильмах можно было увидеть какую-либо поучительную или познавательную идею, то в современных мультфильмах это часто не наблюдается. Раньше большое внимание уделялось цензуре содержания каждого мультфильма, сейчас же могут быть использованы и нецензурные реплики, а самое главное, что сейчас детям стараются показать через мультфильмы негативные стороны мира: зло, агрессию и т. п. Родители даже не задумываются, что из-за современных мультфильмов их дети могут вырасти «монстрами».

Можно утверждать, что просмотр многих современных мультфильмов дошкольниками часто не несет в себе особого содержательного наполнения и развивающего значения. Возрастание времени пребывания детей у телевизора и низкое качество предлагаемых видеопродуктов по-новому ставят вопрос о необходимости более тщательного изучения данной проблемы. Качественный анализ мультфильмов для детей, рекомендации по их выбору и их возрастной адресации помогут сориентироваться родителям и специалистам в огромной массе видеопроductии для детей. Необходимо разработать критерии психологической экспертизы кино- и мультипликационной продукции для подрастающего поколения.

Дошкольный возраст – время интенсивного становления внутреннего мира, формирования «фундамента» коммуникативного ядра личности, нравственных качеств ребенка. Л.С. Выготский сравнивает психолога с садовником, который «определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полноценного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу» [8, с. 29–30]. Л.С. Выготский утверждал, что становление внутреннего мира ребенка происходит в его совместной жизнедеятельности со взрослым. Занятые родители, усаживая дошкольника перед телевизором, лишая ребенка полноценного общения с близкими взрослыми, нарушают тем самым основной закон развития психики ребенка. В то же время дошкольники обычно «не рассматриваются как проблемная аудитория хотя бы потому, что они не являются социально опасными» [19, с. 90].

Для ребенка мультипликационные «герои» – живые и настоящие, у которых он учится жить и вести себя в обществе. Увлекаясь мультфильмами, ребенок чаще всего отождествляет себя с мультипликационными персонажами, их «повадками», внешностью, скрытой сутью сюжета. И опасно, если ребенок отождествляет себя с негативными «героями». Опасность заключается в том, что все, что ребенком проиграно, находит отражение в реальной жизни. Так, если ребенок ведет себя гуманно, милосердно и заботливо, то у него есть некий образец того, как это нужно делать. И наоборот, если ребенок подражает агрессивным, грубым и жестоким персонажам, такое поведение он обязательно воспроизведет в реальности.

В книге «Очерки православной психотерапии» Д.А. Авдеев пишет, что испытания для детей начинаются уже с младенческого возраста. Вот строки из письма одной молодой мамы: «У детей украли детство. "Благодаря" телевидению и другим средствам массовой информации маленькие дети уже знают, что такое секс и как и с кем им можно заниматься. Когда они подрастут, смогут ли понять, что такое любовь? Посмотрите, какие мультфильмы показывают детям. Одно название чего стоит – "Чокнутый", "Звездные войны" и прочее.

Фильмы безнравственные и невежественные. Недавно показали мультфильм "Все попадают в рай". Суть этого фильма: не надо работать, надо играть в азартные игры до тех пор, пока не выиграешь, а культурный досуг – это девочки из кабаре. У нас что, сознательно калечат детей? А какие игрушки продают: ниндзя, пришельцы из космоса, роботы и т. д. Для чего? Что эти игрушки несут детям?» [1, с. 195-196]. Как отмечает автор, подобных писем он получает немало, и в каждом – боль и скорбь родителей по поводу происходящего.

Мультфильмы «программируют» поведение ребенка. Поэтому важно понимать, как воздействует мультфильм и какую «программу» он в себе несет. В мире есть добро и зло, идеал и антиидеал; «герой» может быть антигероем. Мультипликационные монстры, так любимые многими детьми, несут в себе разрушительную силу. Они могут спровоцировать у детей психические расстройства. Специалисты считают, что мультфильм – тот же носитель информации для ребенка, что газета или интернет для взрослого [6].

По данным исследования мультипликационных вкусов детей старшего школьного возраста и их родителей, проведенного Е.И. Медведской, установлено, что вкусы родителей и детей во многом совпадают: наиболее любимые мультипликационные герои – Шрек, Человек-паук и мышонок Джерри, а самый нелюбимый – Волк из мультфильма «Ну, погоди!». Это демонстрирует очевидный сдвиг телевкусов в сторону зарубежных мультфильмов [20]. Причем большинство мальчиков хотят быть похожи на Шрека (он забавный и смешной), а девочек – на Золушку (потому что она красивая). Необходимо учитывать, что во многих зарубежных мультфильмах наряду с внешней привлекательностью герои имеют негативные черты характера. В западных мультипликационных фильмах взаимоотношения между персонажами, как правило, конкурентные. В отечественных мультфильмах пропагандируют добро, стремление помочь слабому, выручить друга из беды. Необходимо умело обращаться со средствами видеокультуры, правильно подбирать мультипликационные фильмы, чтобы их воздействие стало средством нравственного воспитания дошкольников.

Растет поколение, «воспитанное» на сюжетах иностранных мультфильмов, которые не имеют ничего общего с отечественной действительностью. Современные иностранные мультфильмы вводят ребенка в культуру других народов, «перепрограммируют» его душу на свой лад. Черепашки-ниндзя, роботы-трансформеры, Бэтмены вызывают у детей агрессивные фантазии, которые они реализуют в жизни по отношению к более слабым – животным или маленьким детям.

Филя, Степашка, Хрюша и Каркуша из телевизионной программы «Спокойной ночи, малыши!» учат малышей добру, справедливости, учат не обманывать и не предавать и многому другому хорошему. Они доказали свою воспитательную ценность. Они учат детей самостоятельности, трудолюбию, заботе о ближних. Конечно, «творческий потенциал» этих кукол невелик, но он значительно превышает негативный заряд мультфильмов про всемирные катастрофы, космических пришельцев, пиратов, привидений, звездные войны. Часто такие мультфильмы поощряют страсть к наживе, обману и мошенничеству, учат как бороться и убивать. Сказку заменяет фантастический мир с его героями – инопланетянами, чудовищами.

Рост преступности многие исследователи прямо связывают с трансляцией по телевидению агрессивных, преступных, асоциальных моделей поведения. Средства массовой информации технологически приспособлены для управления обществом. Они воздействуют на чувства людей, формируют ценности, вкусы, мышление. Сегодня экран формирует личность, для которой характерна агрессия. Телевидением поощряется

неумеренное потребление, извращенное сексуальное поведение. Как ни парадоксально, все это демонстрируется в детских мультфильмах, особенно иностранного производства.

В науке накоплена целая система доказательств и фактов, которые свидетельствуют о феномене социального научения [25]. В 70-е годы XX в. А. Бандура исследовал условия, при которых происходит это научение. Он основывался на многолетних исследованиях [4]. Вот одно из них. Две группы детей четырех-шести лет поместили в игровых комнатах без взрослых, но с видеонаблюдением. Одной группе показали агрессивный фильм. После сравнения видеозаписей в группе детей, смотревших фильм, было зафиксировано в восемь раз больше агрессивных проявлений. Причем дети повторяли то, что недавно увидели на экране. Как указывает А. Бандура, «в большинстве случаев человеческое поведение подлжит научению через моделирование. На основе наблюдений за окружающими у человека формируется представление о том, каким образом должно реализовываться новое поведение, и в дальнейшем такая закодированная информация служит для него руководством к действию» [4, с. 40]. Имитационные формы восприятия мультипликационных фильмов преобладают у дошкольников, для которых еще не характерно произвольное внимание и абстрактное мышление.

Д.А. Авдеев приводит случаи, когда дети совершают преступления, полностью копируя одежду, манеры и поведение кино- и телегероев. Конкретных примеров множество. Пятилетний ребенок поджег зажигалкой постель после просмотра одной из серий мультфильма «Бивис и Батхед» [1, с. 192]. Там хулиганистые герои-подростки заявляют, что «пожар – это круто!». Еще один пример. Молодые родители, москвичи, заметили, что их семилетний сынишка стал вдруг дико себя вести. Он накидывался с кулаками на взрослых. Отец долго не мог понять, в чем дело, пока товарищ не подсказал, что ребенок в точности копирует героев мультфильма «Симпсоны». Отцу и в голову не приходило, что в мультфильме может быть что-то вредное. Возмущившись, он подал иск в суд на телекомпанию РЕН ТВ. Все заключения экспертов были на стороне отца. Канал снял с проката этот мультфильм [1].

В современных семьях у занятых родителей дети часто и подолгу смотрят телевизор, который становится чуть ли не единственным «собеседником» и «воспитателем» ребенка. Интерес ребенка к «говорящему ящику» вполне объясним. Мерцание экрана, которое человек воспринимает бессознательно, имеет определенный ритм, который гипнотически воздействует на психику. В результате ребенок совершенно некритично воспринимает все, что «льется» с экрана. «Часто "кровожадная" кинопродукция, вместо того чтобы научить разговаривать, учит мычать или изъясняться междометиями» [1, с. 193]. Это приводит к задержке психического развития юного зрителя. В результате дети не могут усваивать информацию на слух, воспринимают только зрительную информацию, а слова проходят мимо них. Именно поэтому уже в школе «телевоспитанники» почти не воспринимают говорящего учителя и плохо усваивают материал. Сложности вызывает и общение с другими детьми.

Педагоги и психологи отмечают у детей неспособность к самоуглублению, к концентрации на каком-то занятии, отсутствие заинтересованности в целом [13]. По данным В.П. Щербининой, 25 % четырехлетних детей страдают серьезными нарушениями в речевом развитии. Если в середине 80-х годов прошлого столетия дефицит речи наблюдался только у 40 % детей того же возраста, то через 20 лет число речевых нарушений возросло более чем в шесть раз [34, с. 55]. Многим детям стало трудно воспринимать информацию на слух — они не могут удержать в памяти предыдущую

фразу, связать отдельные предложения. Автор связывает данные нарушения речи, а также снижение фантазии и творческой активности детей, рост детской жестокости и агрессивности с увеличением времяпрепровождения детей у телевизора.

Для детей дошкольного возраста характерен «эгоцентризм: им сложно понять точку зрения другого. Например, дети выбирают подарок другу или родителю, но точно такой, какой им самим нравится (машинку для мамы, пистолетик для бабушки)» [19, с. 87]. Не секрет, что дети подвержены сильному психологическому влиянию мультипликационных фильмов, как «старых» советских, так и новых, в т. ч. зарубежных (американских и японских, в первую очередь). Но какие психологические знания современные дети получают, длительно просматривая мультфильмы, и какое это имеет значение для обучения и воспитания детей – это вопросы, на которые сегодня нет однозначного ответа.

Необходимы психологическое обоснование и экспертиза содержания телепрограмм для дошкольников, подтвержденные экспериментальными исследованиями влияния современных мультфильмов на развитие личности ребенка, а также разработка и внедрение в практику работы учреждений дошкольного образования организационных психолого-педагогических средств, рассчитанных на занятых родителей и направленных на гармоничное развитие психологических характеристик личности ребенка-дошкольника.

Особенность младшего дошкольного возраста, как отмечают многие авторы, заключается в активном формировании личностных новообразований и самосознания ребенка [24; 31]. Начинается активное познание ребенком социального мира. Ребенок постепенно овладевает способами словоизменения и словообразования. Развиваются эстетические чувства детей, мышление. В процессе деятельности и общения с окружающими ребенок способен проявить не только симпатию либо антипатию, но и чувство товарищества, дружбы. Озабоченность у воспитателей учреждений дошкольного образования могут вызвать такие проявления, как конфликтность, депрессия, тревога, чувство неполноценности, агрессивность [12]. В приобщении к окружающей действительности, овладении новыми видами деятельности по-прежнему определяющую роль должны играть взрослые, совместная деятельность и общение с ними.

Не секрет, что дети подвержены сильному психологическому влиянию мультипликационных фильмов, как «старых» советских, так и новых, в том числе зарубежных. Но какие психологические знания современные дети получают, длительно просматривая мультфильмы, и какое это имеет значение для обучения и воспитания детей – это вопросы, на которые сегодня нет однозначного ответа.

В нашем исследовании приняли участие в общей сложности 209 детей младшего дошкольного возраста (от трех до пяти лет): 96 дошкольников государственного учреждения дошкольного образования (ГУДО) «Ясли-сад № 1» и 113 дошкольников «Ясли-сад № 8» г. Барановичи; 196 родителей дошкольников и 12 воспитателей Барановичских учреждений дошкольного образования.

В соответствии с целью и задачами исследования был использован психодиагностический инструментарий, включающий методику «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов) [22, с. 144-147] и составленную нами анкету «Ребенок и мультфильмы». Группы исследуемых дошкольников были выбраны с учетом правила рандомизации – случайности отбора объектов без учета значений результативного признака при отборе.

В ходе анкетирования мы попытались выяснить, каких контролирующих стратегий по отношению к характеру взаимодействия их ребенка с телевизором придерживаются

родители. Для этого в анкете им был задан специальный вопрос: «Смотрит ли Ваш ребенок телевизор?». Полученные данные показывают, что 2 % родителей придерживаются запретительной стратегии («ребенок не смотрит ТВ, так как я не разрешаю»), 35 % родителей придерживаются попустительской стратегии («часто смотрит ТВ») и 63 % родителей контролируют то, что смотрят их дети («смотрит только детские передачи»). При этом многие родители затрудняются назвать наиболее популярные телепередачи у дошкольников.

На вопрос «Какой герой мультфильмов больше всего нравится Вашему ребенку?» 75 % родителей назвали Бэтмена, черепашек ниндзя и других подобных героев. 32 % детей никогда не видели классических отечественных фильмов об Аленушке, Буратино, Василисе, Чипполино и т. п. Как верно замечает Т.В. Корнеева: «Классические российские мультипликационные фильмы, в которых задействованы артисты и художники, показывают в основном с 6 до 8 утра, когда основная масса детей еще спит. А вот зарубежные мультфильмы транслируют днем, при этом их эфирное время увеличивается почти в два раза» [17, с. 86].

Мальчики предпочитают смотреть мультфильмы «Человек-паук», «Трансформеры», «Черепашки-ниндзя», «Мстители», «Бен 10», «Бэтмен», «Бакуган». Содержательная характеристика этих мультфильмов способна оказать неблагоприятное воздействие на воображение, поведение ребенка. Ребенок, идентифицируя себя с героем мультфильма, усваивает агрессивные модели поведения. В этих мультфильмах прослеживается садомазохистский комплекс: ребенок переживает наслаждение, когда герой причиняет кому-нибудь боль. Это хорошо стимулируется аудио- и видеорядом. Многократное повторение подобных сцен вызывает у детей фиксацию на агрессии и способствует закреплению соответствующих моделей поведения.

Девочкам, в отличие от мальчиков, нравятся мультфильмы, где прекрасные принцы спасают своих возлюбленных, юные феи противостоят коварным замыслам. Такие мультфильмы полны магии, волшебства и сказочности, несут в себе эталон женской красоты. Но в этих мультфильмах не демонстрируется роль материнства, а отношение к противоположному полу выходит за рамки приличного поведения. Среди таких мультфильмов дети выделяют «Барби», «Клуб винкс», «Белоснежка и семь гномов», «Мой маленький пони», «Академия ведьмочек», «Красавица и чудовище».

Родители мало интересуются тем, какие мультфильмы смотрят их дети: 38 % – вообще не знают, какие мультфильмы смотрят их дети; 75 % родителей не могут назвать полезные или вредные, с позиции психологов, мультфильмы для детей, а также их героев. Хочется отметить, что 93 % воспитателей не смогли рассказать сюжет мультфильмов и назвать героев, о которых рассказывали дети.

Современные мультфильмы содержат низкий уровень речевой культуры. Примеры грубой лексики присутствуют во многих мультфильмах: «сопляк», «тупой», «этот куст похож на толстую бабу», «не тыкай в меня своей грязной, зеленой сосиской!», «тренинг по целованию задниц», «дурак» («Шрек»), «закидать лектора кашками» («Мадагаскар»), «валите отсюда!», «будь он проклят» («Тачки»), «ну что припухли, сборище трусливых вонючек?» («Сезон охоты-2»). Жаргонная лексика также представлена во многих мультфильмах: «лузеры», «мне хана», «kozyрно», «прикольно», «шизовое местечко» («Мадагаскар»), «втюрился» («Тачки»), «офигительность» («Сезон охоты-2»). Но, кроме этого, в современных мультфильмах часто поднимаются недетские темы, которые проявляются в таких выражениях: «будем рассказывать друг другу о любовных

похождениях», «хочешь обладать ею?», «высокая упругая попка», «мы сексуальны!», «я ношу женские трусики», «любеобильная ты машина, дай ей отдохнуть!» («Шрек»), «любовнички развлекаются» («Акуля история»), «брачный ритуал», «у вас интим?» («Сезон охоты-2»). А в мультфильме «Делай ноги» мудрец пингвиньей колонии по имени Ловелас заявляет, что «вынужден удалиться на свое ложе для любовных утех». Порой встречаются откровенные ошибки: в «Алеше Поповиче» произносится слово «ихняя», а сам богатырь пишет с ошибками: «сабрать». Дети будут использовать эту лексику, считая ее настоящей, живой, «прикольной». Именно она может лечь в основу культуры речи детей. Кроме того, разные герои многих современных мультфильмов говорят одинаковыми голосами, одинаково смеются, издают одинаковые звуки. В традиционных советских мультфильмах герои говорят на хорошем, красивом языке, у каждого свой неповторимый голос, эмоции, звучит настоящая авторская музыка.

Таким образом, в мультипликационных фильмах, особенно зарубежного производства, зачастую употребляется стилистически сниженная лексика, которая нежелательна даже в обычной беседе. Зарубежные мультфильмы ребята обычно смотрят с удовольствием, они яркие, красочные, несут заряд бодрости. Детям нравятся спецэффекты, сюжеты с драками, «крутыми» словами, ругательствами. Действующие герои этих мультфильмов нарочито грубы и вульгарны, употребляют фразы и выражения в своей речи, которые содержат жаргонные слова, вульгаризмы. Лексика, ограниченная в употреблении, используется дошкольниками в конфликтных ситуациях со сверстниками, в играх.

Возрастание времени пребывания детей у телевизора и низкое качество предлагаемых видеопродуктов остро ставят вопрос о необходимости более тщательного изучения данной проблемы. Качественный анализ мультфильмов для детей, рекомендации по их выбору и их возрастной адресации призваны помочь сориентироваться родителям и специалистам в огромной массе видеопроизведения для детей. Необходимы психологическое обоснование и экспертиза содержания мультипликационных фильмов для дошкольников, подтвержденные экспериментальными исследованиями их влияния на развитие личности ребенка.

С целью изучения влияния мультипликационных фильмов на развитие коммуникативных качеств у дошкольников нами были использованы методика «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов) [22, с. 144-147] и анкета «Ребенок и мультфильмы». Исследовались такие коммуникативные качества и виды отношений ребенка, как: 1) доброта; 2) внимательность к людям; 3) правдивость, честность; 4) вежливость; 5) общительность; 6) щедрость; 7) отзывчивость, готовность прийти на помощь; 8) справедливость; 9) жизнерадостность; 10) ответственность. Межличностные отношения или функционально связанные с ними коммуникативные качества личности ребенка в данном случае определялись группой независимых взрослых людей, хорошо знающих данного ребенка (родители и воспитатели). Статистическая обработка данных проводилась с использованием компьютерной программы «Statistica 6.0».

Можно отметить, что по результатам исследования родителей у 17,22 % ($t=6,59$, $p<0,05$) детей отмечается низкий уровень развития коммуникативных качеств, средний – у 43,06 % ($t=12,57$, $p<0,05$); высокий – у 39,72 % ($t=11,73$, $p<0,001$). Данные исследования воспитателей существенно не отличаются от мнения родителей: низкий уровень развития коммуникативных качеств – у 14,35 % ($t=6,09$, $p<0,05$), средний – у 47,85 % ($t=1,01$, $p<0,05$); высокий — у 37,8 % ($t=4,90$, $p<0,05$). Можно сделать вывод, что по мнению родителей и воспитателей дошкольники имеют достаточно высокие показатели развития коммуникативных качеств и не представляют собой группу социально опасных.

Результаты факторного дисперсионного анализа влияния мультипликационных фильмов на развитие коммуникативных качеств у дошкольников ГУДО «Ясли-сад № 1» свидетельствуют, что коммуникативные качества лучше развиты у детей, предпочитающих просмотр советских мультфильмов, как по оценкам родителей, так и по оценкам воспитателей, но результаты статистической обработки данных не исключают наличие случайных различий внутри каждой группы дошкольников (результаты математической обработки оценок родителей: $F = 1,90$, $p = 0,15$; оценок воспитателей: $F = 2,89$, $p = 0,06$).

Результаты исследования коммуникативных качеств 113 дошкольников в ГУДО «Ясли-сад № 8» г. Барановичи свидетельствуют, что коммуникативные качества так же лучше развиты у детей, предпочитающих просмотр советских мультфильмов, а не зарубежных (по оценкам родителей: $F = 6,17$, $p = 0,003$ и воспитателей: $F = 6,41$, $p = 0,002$).

Итоговые результаты исследования влияния мультипликационных фильмов на развитие коммуникативных качеств у дошкольников ГУДО «Ясли-сад № 1» (96 дошкольников) и «Ясли-сад № 8» (113 дошкольников) г. Барановичи свидетельствуют, что по оценкам родителей ($F = 3,64$, $p = 0,03$) и воспитателей ($F = 4,93$, $p = 0,01$) коммуникативные качества лучше развиты у детей, предпочитающих просмотр советских мультфильмов. Средние значения зависимой переменной, в качестве которой выступают коммуникативные качества дошкольников, значительно различаются при разных значениях независимой переменной (советские, зарубежные, разные мультфильмы) [28].

Важно отметить, что советские мультфильмы не теряют своей актуальности и сегодня. Например, роман-сказку Н.Н. Носова про Незнайку («Незнайка на Луне») экономисты называют самым толковым и доступным учебником политической экономии, в котором понятно объясняется, что такое реклама, акционерное общество, продажная пресса, биржа и рыночные отношения. Да и в самом начале приключений Незнайки ребенок узнает что-то полезное – что такое рифма, как становятся художниками и музыкантами, что значит «взять займы», читает о планетах, об электричестве в понятном и веселом изложении [10]. Все герои советских мультфильмов учат дружить. У Незнайки есть друг Гунька, с которым они ссорятся «по сто раз на дню», но мирятся и дружат дальше. Как должны вести себя друзья, как они разговаривают, почему обижаются друг на друга – все это очень полезные знания для малышей.

Мораль в советских мультфильмах – веселая, незанудная и однозначная. Если ты трудолюбив и честен, ты все сможешь! Современным детям часто кажется, что достаточно сказать «хочу», чтобы все сразу появилось и родители купили. Но в советских мультфильмах так не бывает, в них сказка соединена с реальностью. Соединение фольклорных мотивов и образов с психологическими характеристиками и реалистическими зарисовками создаваемого мультипликаторами мира позволяет ввести развернутые оценки персонажей, усложнить и построить динамично развивающийся сюжет. Чтобы что-то получилось, нужно приложить усилия, надо быть смелым и сообразительным.

Если говорить о советских мультфильмах, то они хороши тем, что в них отражается нормальная для ребенка картина мира. Зло в этой картине мира не вечно, а вечно добро. И в этой «доброй картине мира» существует отрицательный персонаж, который, как правило, легко перевоспитывается. Такая картина мира гармонизирует психику ребенка. Для детей с проблемами общения они представляют правильные модели поведения: как заводить дружбу, как быть хорошим товарищем, как помогать другим.

В советских мультфильмах достаточно много познавательной и поучительной информации. Вместе с тем дети меняются и духовно, становятся мудрее, добрее, начинают задумываться над своими поступками.

Результаты эмпирического исследования подтверждают влияние мультипликационных фильмов на развитие коммуникативных качеств у дошкольников. Необходимы разработка и внедрение в практику работы учреждений дошкольного образования организационных психолого-педагогических средств, направленных на развитие коммуникативных качеств, совершенствование диагностики формирования психологических характеристик личности ребенка-дошкольника, обучение родителей психологическому обоснованию и контролю содержания мультфильмов [29].

Основные выводы из вышеизложенного:

1. Социальная одаренность, коммуникативные качества личности дошкольников играют важную роль в процессах социального взаимодействия и общения. В дошкольном возрасте важно формирование гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности, достижение такого уровня отражения любого человека, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как самая большая ценность, что благоприятствует общению. Коммуникативные свойства являются первичными в онтогенезе личности, которые являются внутренним основанием для образования других психологических свойств (интеллектуальных, волевых, эмоционально-мотивационных). К числу основных факторов, влияющих на развитие коммуникативных качеств ребенка-дошкольника, следует отнести субъективную значимость для него той стороны действительности (семья, информация об окружающем мире, содержание телевизионных передач и др.), по поводу которой должна актуализироваться его коммуникативная сфера.

2. Современные мультфильмы могут оказывать как положительное (образовательное), так и отрицательное влияние на развитие личности ребенка дошкольного возраста. Среди возможных последствий негативного влияния современных, особенно зарубежных, мультфильмов на развитие личности ребенка-дошкольника можно выделить следующие: формирование искаженного представления о реальном мире, задержка эмоционального развития, воспитание агрессии и снижение порога чувствительности к проявлениям насилия в реальном мире, раннее пробуждение сексуального влечения, создание установки на насилие, «мультиomania» (экранная зависимость, аддикция, которая, в отличие от многих других аддикций, социально приемлема, а ее опасность явно недооценена), склонность к подражанию; ухудшение работы мозга (ребенок теряет способности к воображению, творческому мышлению), задержка развития на этапе произвольного внимания, конкретного мышления; чувства превосходства или, наоборот, собственной неполноценности; поведение, противоречащее принятым в обществе социальным, культурным и правовым нормам, становление откровенной потребительской позиции, деиндивидуализация, формирование отрицательных коммуникативных качеств личности.

3. По оценкам родителей ($F = 3,64$, $p = 0,03$) и воспитателей ($F = 4,93$, $p = 0,01$) коммуникативные качества лучше развиты у детей, предпочитающих просмотр советских мультфильмов. Средние значения зависимой переменной, в качестве которой выступают коммуникативные качества и виды отношений дошкольников (доброта, внимательность к людям, правдивость, честность, вежливость, общительность, щедрость; отзывчивость, готовность прийти на помощь; справедливость, жизнерадостность, ответственность),

значимо различаются при разных значениях независимой переменной (советские, зарубежные, разные мультфильмы).

4. Результаты исследования нашли отражение в программе для родителей детей дошкольного возраста, направленной на психологическое обоснование и контроль содержания мультфильмов, которая может быть использована в работе специалистов учреждений дошкольного образования, родителями детей дошкольного возраста, преподавателями и студентами психолого-педагогических образовательных учреждений соответствующих специальностей [29].

Список литературы

1. Авдеев Д.А. Очерки православной психотерапии. В помощь страждущей душе. М.: СофтИздат, 2012. 464 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
3. Аромштам М.Е. Дети смотрят мультфильмы // Дошк. образование. 2006. № 2. С. 8-9.
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
5. Богатырев А. Мультики и игры - опасная зона // Здоровы лад жыщя. 2013. № 4. С. 79-80.
6. Васильева Е.А. Роль педагога в формировании информационного пространства дошкольника // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2011. № 9. С. 89-95.
7. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка, от рождения до 6 лет: кн. для воспитания детей / Н.Б. Венгер, Э.Г. Пилюгина; под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
8. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 512 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 1136 с.
10. Герасименко А. Что ребенок узнает от Незнайки // Комсомольская правда. 2013. № 222. С. 55.
11. Грегори Р.Л. Разумный глаз: Как мы узнаем то, что не дано в ощущениях. М.: Мир, 1972. 210 с.
12. Гришаева Н.П. Социально-психологические аспекты влияния телевидения на дошкольников // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 8. С. 75-76.
13. Загашев И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, И.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. СПб.: Дельта, Речь, 2003. 192 с.
14. Какшинская О. Осторожно: цивилизация! // Здоровы лад жыщя. 2011. № 2. С. 57-60.
15. Керделлан К. Дети процессора / К. Керделлан, Г. Грезийон. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 272 с.
16. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.07. Москва, 2001. 471с.
17. Корнеева Т.В. Психическое здоровье дошкольника и телевидение // Ребенок в детском саду. 2007. № 2. С. 84-87.
18. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2005. 794 с.
19. Маховская О. Проблемы психологического обоснования и экспертизы содержания телепрограмм для дошкольников // Дошкольное воспитание. 2010. № 12. С. 83-91.

20. Медведская Е.И. Мир мультимедиа: мифы взрослых о пользе для ребенка высоких технологий // Диалог. 2014. № 2. С. 7-11.
21. Медведская Е.И. Ребенок и телевидение // Пачатковая школа. 2009. № 4. С. 23-27.
22. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. С. 144-147.
23. Пацлав Р. Застывший взгляд: физиологическое влияние телевидения на развитие детей. М.: Evidentis, 2003. 220 с.
24. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. Минск: НИО; Аверсэв, 2007. 320 с.
25. Психология и культура / Д. Мацумото [и др.]; под ред. Д. Мацумото. СПб.: Питер, 2003. 718 с.
26. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011. 600 с.
27. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
28. Селезнёв А.А. Опыт изучения влияния мультипликационных фильмов на развитие коммуникативных качеств у дошкольников / А.А. Селезнёв, Е.А. Осипенкова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы V Междунар. научно-практ. семинара, 24 апр. 2014 г., Барановичи / редкол.: А.В. Никишова [и др.]. Барановичи: РИО БарГУ, 2014. С. 194-197.
29. Селезнёв А.А. Психологическое здоровье в контексте развития личности. Минск: Колорград, 2016. 369 с.
30. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Санкт-Петербург, 2004. 379 с.
31. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Республики Беларусь. Минск: НИО; Аверсэв, 2013. 416 с.
32. Ушакова О.С. Некоторые закономерности овладения языком в дошкольном детстве // Дошкольник. Методика и практика обучения и воспитания. 2013. № 4. С. 4-10.
33. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.
34. Щербинина В. Внимание - ребенок у экрана! // Пралеска. 2010. № 3. С. 55-57.

1.6. Организация педагогического сопровождения одаренных детей сельской школы

В настоящее время существует множество определений одарённости 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 [6, с.7].

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].

Данные определения, на наш взгляд, гуманны и оптимистичны, они акцентируют внимание педагога на том, что многие дети демонстрируют более высокие по сравнению с другими достижения в том или ином виде деятельности, нацеливают на то, чтобы всех учащихся привлекать к разным конкурсам и видам деятельности, раскрывая их внутренний потенциал.

Чаще всего, характеризуя одаренных детей, отмечают следующие качества: живость, любознательность, независимость в действиях, инициативность, стремление поучаствовать во всем новом, беглость в невербальном общении, использование воображения в мышлении, гибкость в подходах к проблемам, быстрота в обучении через практический опыт, способность использовать полученные знания в других областях, разнообразные интересы, тонкое чувство юмора, большая независимость в суждениях, отсутствие внимания к условностям и авторитетам, к порядку и «должной» организации работы, яркий темперамент [1, с.17-31]. Конечно, следует учитывать, что данный список является примерным, и не весь перечень качеств присущ каждому одаренному ребенку. Более того, одаренные дети, не имеющие возможность раскрыть и реализовать себя в школьной среде, чувствуя свою невостребованность, когда у них нет возможности самореализоваться и ощутить свою значимость, не смогут проявить признаки одаренности.

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 *технологию*, 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 мы учитываем все указанные выше трактовки педагогического сопровождения, но главный акцент делаем на организации этого процесса, 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. Из отечественной истории известно, что во все времена на селе рождаются гении и талантливые люди. Перед педагогами сельских школ стоит задача - как можно раньше выявить и поддержать одаренных детей, создавая благоприятную образовательную среду, учитывая особенности и условия сельской школы, которые, безусловно, влияют на организацию работы с одаренными и способными детьми [2, с. 34-40].

Количество сельских школ в регионах России составляет от 50% до 80% от всех общеобразовательных школ. На селе обучается третья часть детей страны.

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. Все эти факторы существенно влияют на социализацию учащихся, отражаются на содержании и организации педагогического процесса.

Большая часть сельских школ достаточно далеко находится 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.

Очевидно, что малочисленность классов создает благоприятные условия для индивидуализации обучения детей в сельской школе. Число учащихся в большинстве сельских классов незначительное, что позволяет учителю уделить внимание каждому ребенку. Взаимодействие педагогов и учащихся отличается интенсивностью, что позволяет быстрее узнать и выявить дарования ребенка. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни ребенка, отношений в семье позволяет учителю использовать в работе индивидуализированные способы организации познавательной деятельности учащихся, которые раскрывают способности каждого ребенка.

Однако существует немало проблем в ситуации малочисленности. Прежде всего, 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. Это затрудняет выявление педагогами способностей, неординарности и индивидуальности ребенка.

В условиях малочисленности значительно сложнее выявить и развить лидерские качества школьников в связи с ограниченностью контактов учащихся. Однако, данная проблема в определенной мере решается, когда объединяются малочисленные классы в разновозрастные группы, где особенно благоприятные условия для проявления и развития у детей лидерских и других социально значимых качеств.

Очень важно осознать самому ребенку свои возможности и способности, адекватно оценить и проанализировать реальные достижения, проблемы и трудности для дальнейшего развития способностей и дарований. Малая наполняемость классов позволяет педагогу организовать аналитическую и рефлексивную деятельность каждого ребенка. Ученик имеет возможность в кругу хорошо знакомых людей высказаться, поразмышлять о своих успехах, что побуждает его к осознанной дальнейшей деятельности и реализации своих способностей.

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. Особенно привлекательны для учащихся проекты с краеведческим содержанием. Как известно, именно исследовательская и проектная деятельность позволяет выявить одаренность детей в той или иной сфере.

Общеобразовательные организации должны предоставить возможность широкого спектра занятий, чтобы способствовать выявлению и развитию индивидуальности и личности каждого ребенка, его творческих способностей. Важно обеспечить разнообразие содержания и форм внеурочной деятельности детей, ориентированных на их интересы и потребности. В условиях сельской местности выявление и развитие одаренности детей в основном осуществляется педагогами школы, так как в ряде поселений отсутствуют учреждения дополнительного образования, культурные центры, мало специалистов, которые могли бы сопровождать ребенка в той сфере деятельности, где он хотел и мог бы проявить, развить свои таланты. В современных условиях эта проблема частично решается благодаря использованию ресурсов социума, средств Интернет, созданию ресурсных центров на базе одной из школ.

Учитывая особенности сельской школы, ее достоинства, при оптимальном использовании собственных ресурсов и возможностей социума педагоги создают необходимые условия для организации образовательной деятельности одаренных детей, подбирают эффективные педагогические средства, раскрывающие и развивающие таланты сельских школьников. Местная администрация, органы образования, руководители образовательных организаций сельских муниципальных районов разрабатывают варианты организации сопровождения одаренных детей.

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. В сельской школе 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.

Сегодня инновационные педагогические коллективы стремятся к тому, чтобы осуществлялось сопровождение обучающихся с учетом их склонностей и возможностей, что проявляется в построении каждым ребенком индивидуальной образовательной траектории развития своих способностей. Это достигается за счет организации психолого-педагогического мониторинга уровня развития способностей ребенка, выстраивания альтернативных форм работы с детьми, координации усилий разных специалистов образовательной организации. В данном случае, с одной стороны, учитываются индивидуальные особенности и потребности ребенка, его скорость продвижения в учебном материале, возможность освоения учебного материала на более глубоком уровне, а, с другой стороны, обеспечивается комплексность и системность усилий многих педагогов, что способствует большей интеграции материала и обеспечению его межпредметной и метапредметной направленности.

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 одарённости в школе разработана программа «Одарённые дети». По содержанию деятельность одаренных обучающихся организована 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.

Поддержка одарённых детей предусматривает совместную деятельность всех педагогов школы, обучающихся и их родителей, которая осуществляется на уроках, во внеурочной работе по предмету, после уроков, на уровне школы и внешкольном уровне.

Прежде всего, педагогами используются формы и технологии организации учебного процесса с учетом особенностей способных детей. Учебный материал обогащается творческими заданиями, требующими поиска нестандартных решений, применяются разные формы контроля знаний ребенка, мониторинг его продвижения на углубленном уровне образования. При выборе методов и технологий, развивающих способности детей, учитываются особенности предмета, подготовленность обучающихся, возможности и профессиональные интересы педагогов.

Для выявления и развития одаренности каждого ребенка учителя на уроках применяют технологии развивающего обучения, проблемно-поисковый, исследовательский методы, метод открытий, начиная с начальной школы. Наиболее активно используется внутриклассная олимпиада, методы творческого решения исследовательских задач (ТРИЗ), методы развития латерального мышления по русскому языку, технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) и «педагогические мастерские».

Внутриклассная олимпиада используется учителями основной школы и направлена на выявление детей с творческими способностями в процессе выполнения нестандартных заданий. Олимпиада проходит в течение всего учебного года, каждую неделю ученики получают по пять нестандартных задач, две-три из них доступны для большинства школьников, одна задача — трудная, связанная с введением новой идеи

Большое внимание уделяется развитию творческого мышления, поэтому во внеурочное время в 1-4 классах реализуется курс Ю.Б. Гатанова «Развитие творческого мышления» как основы будущего профессионального успеха и личного благополучия детей. Обучающиеся включены в разнообразные виды деятельности: мозговые атаки, исследования, интеллектуальные игры, написание творческих сочинений, рисование, конструирование, фантазирование. Так, например, план занятий в первом классе включает следующие разделы: «Думаю и нахожу»; «Думаю и придумываю», «Думаю и рассказываю», «Думаю и сочиняю». На занятиях дети создают аппликации необычного животного для

зоопарка на дальней планете, придумывание названия и среды обитания для этого животного, готовят телевизионные передачи «Детское шоу», рисуют людей различных профессий и спецодежды для них, изготавливают маски для маскарада из различных материалов, сочиняют интересные истории по рисунку, подписи к картинкам и многое другое, что предполагает выполнение самых необычных и нестандартных действий. Используемые на занятиях данного курса приемы педагоги переносят не только на другие уроки, но и на занятия во внеурочное время.

Учителями начальных классов создан центр самостоятельного обучения «Начало», в котором занимаются обучающиеся 3-4 классов. Цель центра - развитие исследовательской активности младших школьников с повышенными интеллектуальными и творческими способностями. Это центр дополнительного образования, интегрирующий учебную и внеурочную деятельность школьников, в котором дети приобретают навыки и умения работы с книгой и другими источниками информации, умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи, развивают исследовательские способности, интеллектуальные и творческие способности, самостоятельность, удовлетворяют свои индивидуальные потребности и возможности; расширяют и углубляют содержание учебного материала по предметам.

Большими возможностями для организации исследовательской деятельности школьников располагают многие дисциплины, когда ученик является исследователем, наблюдателем, экспертом, участвует в поисковой и экспериментальной деятельности. Очные занятия с наставником проводятся 1 раз в неделю, далее ученики самостоятельно занимаются в течение всей недели. По итогам исследовательской деятельности дети выступают с докладами, презентациями, защищают свои творческие работы в виде альбомов, рукописных книг, принимают участие в конкурсах, фестивалях, выпускают школьные газеты. В этой деятельности активно участвуют родители детей. В результате активного участия в исследовательской деятельности обучающиеся ежегодно становятся победителями олимпиад и конкурсов разного уровня. Таким образом, дети с начальной школы в процессе исследовательской деятельности раскрывают свои дарования, приобретают опыт самостоятельного поиска.

В 5-11 классах организуется подготовка обучающихся к научно-практическим конференциям. Учителя школы сопровождают учащихся, которые проявляют особые способности при изучении отдельных дисциплин или в каких-либо видах деятельности, используя возможности урочной и внеурочной деятельности школьников, целенаправленно готовят их к областным, федеральным, международным олимпиадам и конкурсам.

Один из распространенных вариантов организации сопровождения одаренных детей в школе – это использование возможностей дополнительного образования школьников за счет включения в образовательный процесс кружков, студий, клубов, деятельность которых организуется во второй половине дня.

Дополнительное образование детей (ДОД) имеет особенно большие возможности для развития одаренности школьников [1; 3]. Именно здесь выбор сферы деятельности ребенка осуществляется с максимальным учетом его склонностей и потребностей. Индивидуально-личностная основа работы организаций этого типа позволяет удовлетворять самые разнообразные образовательные запросы детей, обеспечивать устойчивость их познавательного интереса, создавать условия для максимального раскрытия способностей.

Отсутствие жесткого регламента проведения занятий, свобода выбора видов деятельности в организациях дополнительного образования являются наиболее благоприятными для развития способных детей. Система, в центре которой находится ребенок, предполагает эффективное использование учебного времени, пространства, образовательных программ. Однако дополнительное образование может реализовываться сегодня не только в рамках специализированных учебных заведений. В современной образовательной практике складываются разнообразные варианты дополнительного образования одаренных детей, которые представлены в различных типах образовательных организаций, в том числе и сельских образовательных организациях. Всем этим вариантам присущи общие черты организации деятельности одаренных детей в системе дополнительного образования:

- 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.

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

1. Организация дополнительного образования на базе общеобразовательных сельских организаций. Конечно, сельская школа не имеет такие возможности и ресурсы, как городские общеобразовательные организации, однако именно здесь можно создать условия для первичного проявления способностей и склонностей ребенка. Сегодня в ряде сельских школ представлены программы дополнительного образования в различных сферах: познавательной, творческой, спортивной, трудовой, социальной деятельности. Наиболее распространены программы, связанные с краеведческой, природоохранной, трудовой деятельностью. Программы дополнительного образования направлены на удовлетворение разнообразных интересов детей, их потребностей в содержательном досуге, обеспечение участия школьников в общественно полезной работе. Дополнительное образование в условиях общеобразовательной организации позволяет школьнику осуществить множество образовательных проб и лучше понять самого себя. Посещение дополнительных занятий в школе не требует жесткого самоопределения на стадии выбора интересного для себя вида деятельности. Таким образом, здесь 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. Здесь нет предварительного отбора, каких-либо ограничений для принятия конкретного ребенка. 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. Особо следует отметить, что организация дополнительного образования на базе общеобразовательных школ – это способ эффективного решения задачи сопровождения одаренных детей в условиях сельской местности, так как в большинстве сельских поселений отсутствуют организации дополнительного образования.

2. Обучение и воспитание одаренных школьников в условиях организаций дополнительного образования детей (ОДОД) [1, с.45-47]. В системе российского образования деятельность организаций дополнительного образования является основным способом организации содержательного досуга детей. В деле обучения и воспитания талантливой молодежи им отведена особая роль. В Рабочей концепции одаренности подчеркивается, что организации дополнительного образования предоставляют каждому ребенку возможность свободного выбора образовательной области, профиля программ, времени их освоения, включения в разнообразные виды деятельности с учетом их индивидуальных склонностей. Дополнительное образование не имеет жесткой фиксации времени начала и завершения обучения, перехода с одной учебной программы на другую, между разными образовательными уровнями и стадиями. В организации дополнительного образования нередко приходят дети, одаренность которых уже начала раскрываться. Кроме того, в отличие от обязательного образования здесь изначально имеет место высокий уровень мотивации обучающихся, которые увлечены предметом своей деятельности, что создает благоприятную почву для освоения ими специальных умений и знаний. В организациях дополнительного образования имеется такой мощный ресурс для работы с одаренными детьми, как интеграция различных видов деятельности, что позволяет преодолевать узкопрофильность, «однобокость» развития юного дарования.

На селе организации дополнительного образования детей в основном действуют в районных центрах, а 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 ДО и официально устроенные в организациях дополнительного образования.

3. Организация дополнительного образования в условиях деятельности муниципальных ресурсных центров по поддержке одаренных детей, которые строят свою работу на основе сетевого взаимодействия. 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.

Задачи ресурсного центра:

- оказание методической поддержки педагогическим и руководящим кадрам образовательных учреждений Рыбинского МР по внедрению в практику технологий и методов организации образовательной деятельности одаренных и способных детей;

- разработка системы психолого-педагогической диагностики с целью выявления способностей и дарований школьников;

- формирование банка информационно-методических материалов по проблемам поддержки одаренных и способных детей;

- стимулирование творческой активности одаренных детей, подготовка их к участию в научно-исследовательской деятельности, интеллектуальных и творческих конкурсах, предметных олимпиадах, конференциях;

- проведение муниципальных научно-практических конференций, праздников, конкурсов для обучающихся школ Рыбинского муниципального района.

Ресурсный центр, созданный на базе Ермаковской школы, предлагает реестр услуг для всех участников образовательного процесса:

- для руководителей школ и педагогов - нормативно-правовую документацию, методические материалы по организации образовательной деятельности одаренных детей; положения о конкурсах, научно-практических конференциях; методики, способы организации образовательного процесса с целью выявления и развития одаренности детей;

- для педагогов - дополнительные образовательные программы и разработки занятий для поддержки и развития одаренности школьников, мастер-классы по применению методов и технологий организации образовательной деятельности одаренных детей, семинары для учителей-предметников «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с признаками одаренности»; консультации психолога по темам: «Признаки одаренности», «Особенности личности одаренного ребёнка», «Особенности гуманитарно-одаренных детей», «Принципы и методы выявления одаренных детей. Диагностический инструментарий», «Психологическое сопровождение одаренных детей» и др.;

- для школьных психологов - пакет диагностических материалов, методические рекомендации по проведению тренингов, диагностических и развивающих игр, по взаимодействию с семьей одаренного ребенка;

- для родителей - рекомендации по определению способностей ребенка, оказанию ему поддержки и помощи в развитии способностей и дарований.

Для школьников Рыбинского муниципального района ежегодно проводятся: муниципальная научно-практическая конференция школьников, посвященная Дню Российской науки (7 февраля); межшкольный конкурс «Ученик года» (апрель); муниципальный праздник-конкурс «Мы – Ушаковцы!» (февраль); муниципальный праздник «Фестиваль Побед» (май); тренинг для учащихся 9-11 классов «Психология жизненного успеха» (в течение года); занятия для обучающихся школ Рыбинского района по курсу «Развитие творческого мышления» (в течение года); летний оздоровительный лагерь для одаренных и способных школьников (июнь); консультации школьного психолога (в течение года).

Ресурсный центр оперативно реагирует на внешние запросы. Так, по предложению директоров образовательных организаций муниципального района был проведён межшкольный конкурс «Ученик года», по заказу Управления образования создан профильный отряд одарённых и способных школьников района. Реестр услуг муниципального центра постоянно расширяется. Ермаковская школа и ресурсный центр, созданный на ее базе, работают над тем, чтобы обеспечить комплексную психолого-педагогическую диагностику одаренности детей; адресную помощь одарённым детям и детям с признаками одарённости на основе данных диагностики; медико-психологическое обследование одарённых детей в образовательном учреждении.

4. Региональные ресурсные центры по поддержке одаренных детей [1, с.47-50]. В качестве регионального ресурсного центра могут также выступать крупные специализированные центры по работе с одаренными детьми, которые не только осуществляют образовательную деятельность по программам дополнительного образования, но также реализуют разнообразные инновационные проекты в сфере одаренного детства; разрабатывают методические рекомендации по организации обучения и воспитания талантливой молодежи; ведут работу по обобщению и распространению передового педагогического опыта сопровождения одаренных детей; обеспечивают сетевое взаимодействие и интеграцию педагогических усилий разных образовательных организаций. Примерами таких региональных ресурсных центров могут служить 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. Например, Межрегиональный ресурсный центр по поддержке одаренных детей, созданный на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, направлен на совершенствование системы выявления, поддержки и развития одаренных детей в процессе взаимодействия вузов и учреждений общего и дополнительного образования. Возможности интеграции высшего и дополнительного образования в данном случае позволяют [4]:

- осуществлять взаимодействие общего, дополнительного и профессионального образования в процессе реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей;
- создавать комплекс диагностических процедур и методов, направленных на выявление и отслеживание развития одаренных детей с участием ведущих в регионе ученых;
- обеспечивать профессиональную ориентацию одаренных старшеклассников на направления и профили профессиональной подготовки, реализуемые в вузе, в системе среднего и начального профессионального образования;
- развивать материально-технические возможности научно-исследовательской, научно-технической, проектной, поисковой деятельности школьников на базе вуза (совместно со студентами и аспирантами);
- готовить одаренных детей к участию в олимпиадах, включая психологическую подготовку (по определенным предметам);

- создавать систему информационного обеспечения процесса выявления, поддержки и развития одаренных детей с использованием современных информационно-коммуникационных технологий;

- организовывать проведение научно-практических конференций по проблемам выявления, поддержки и развития одаренных детей в процессе взаимодействия вузов и учреждений общего образования и др.

Деятельность региональных ресурсных центров позволяет создавать избыточную образовательную среду разных возможностей и предложений, способствующую полноценному развитию личности каждого ребенка, а также организовывать работу по сопровождению одаренных детей в условиях открытого образовательного пространства.

5. Региональные ресурсные центры профильной направленности. В последние годы большое внимание уделяется развитию одаренности детей в естественно-математической, технической сферах, создаются условия для реализации программ технической направленности. Во многих регионах действуют «Кванториумы», предполагается, что они будут функционировать в 70 регионах страны. В Ярославской области детский технопарк открылся в 2017 году в городе Рыбинске.

Для сельских образовательных организаций также важно и реально решать проблему развития одаренности школьников в данной сфере деятельности. Так, например, в Дмитриевской средней школе Даниловского района Ярославской области был выявлен запрос обучающихся, особенно мальчиков и их родителей, на занятие робототехникой. Сначала в рамках внеурочной деятельности велись курсы моделирования и конструирования, а затем был найден социальный партнер – клуб робототехники Lets'Go, расположенный в городе Данилове. Преподаватели клуба не только организуют занятия, но и предлагают обучающимся участвовать во всех робототехнических соревнованиях, проводимых в Ярославской области.

6. Дополнительное образование одаренных детей с помощью дистанционных форм обучения [1, с.50-51]. Влияние информационных технологий на современное общество привело к изменению традиционных форм образовательных коммуникаций. Сегодня Интернет является площадкой для безбарьерного общения людей разных городов, стран, культур, возможностей. Это создает условия для открытого образования с помощью технологий дистанционного обучения. Образовательные электронные сети, электронные медиа успешно решают самые актуальные цели и задачи модернизации образования. Технологии дистанционного обучения, используемые для создания электронной образовательной среды, обеспечивают индивидуальный подход к обучению, ориентацию на познавательные мотивы детей, доступность и демократизацию образования. В настоящее время в Интернет-среде имеется множество образовательных предложений для одаренных детей. В первую очередь это дополнительные образовательные программы, которые реализуются учреждениями дополнительного образования посредством дистанционного обучения. Такая форма организации обучения талантливой молодежи позволяет удовлетворять образовательные потребности самых разнообразных целевых групп: обучающихся разных возрастных категорий, социальных возможностей, территориальной удаленности, специфики здоровья и т.д. Во-вторых, Интернет-пространство само по себе является образовательным ресурсом, информационным источником. Кроме того, в Интернете представлено множество форм образовательного взаимодействия в режиме он-лайн и оф-лайн: видеоконференции, образовательные сети, форумы, чаты, сетевые интеллектуальные игры и т.д. Так, например, в Ярославской области создан

специализированный Центр телекоммуникаций и информационных технологий, который обеспечивает реализацию всех вариантов организации обучения одаренных детей с помощью Интернет-среды. Центр является главным информационным узлом региональной образовательной сети, объединяющей школы, учреждения дополнительного образования и другие образовательные организации Ярославской области. В работе Центра информационные и телекоммуникационные технологии выступают и как предмет изучения, и как инновационные интерактивные средства обучения. Для одаренных и любознательных детей предлагаются он-лайн лекции, интерактивные тренажеры, творческие форумы и мастерские в сетевых образовательных программах, российские и международные Интернет-проекты.

7. Профильные лагеря для одаренных детей [1, с.51-52]. Организация профильных смен для одаренных детей на базе загородных детских оздоровительных лагерей, а также выездных школ, является одной из распространенных форм организации педагогического сопровождения, поддержки одаренных детей. Данный вариант дополнительного образования имеет 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. В качестве примера рассмотрим опыт ежегодного проведения летнего многопрофильного образовательного лагеря «Олимп» Ярославского регионального инновационно-образовательного центра «Новая школа» для талантливых детей, имеющих высокие результаты и достижения в учебной деятельности. Во время летней образовательной смены участники этого лагеря посещают учебные занятия, на которых получают новые теоретические сведения, расширяют и углубляют предметные знания в интересующих их областях, осваивают проектно-исследовательские умения, приобретают опыт научной и творческой деятельности, развивают состязательные навыки для участия в конкурсных и олимпиадных мероприятиях нового учебного года. Образовательная программа летнего многопрофильного лагеря «Олимп» включает такие формы работы, как лекции, практические и лабораторные занятия, полевые походы, предметные турниры, индивидуальные и командные первенства, олимпиады и многое другое. Для работы с талантливыми школьниками в лагерь приглашаются высококвалифицированные специалисты: преподаватели высшей школы (ЯрГУ им. П. Г. Демидова и ЯГПУ им. К.Д. Ушинского) и учителя высшей квалификационной категории специализированных образовательных учреждений Ярославской области, а также студенты старших курсов престижных российских вузов (МГУ им. М. В. Ломоносова, МФТИ, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГМА и других), в прошлом победители и призеры Всероссийской олимпиады школьников. Педагогический коллектив летнего многопрофильного образовательного лагеря «Олимп» создает все условия для развития у школьников интереса к современной науке и представлений о специфике научной работы, для формирования среды, помогающей одаренным детям проявлять свою индивидуальность и творческие способности, приобретать опыт позитивного межличностного общения в среде единомышленников. Образовательная деятельность в лагере дополняется спортивными играми, творческими конкурсами, походами, разнообразным увлекательным досугом и отдыхом на свежем воздухе. Примером другой модели летнего профильного лагеря для одаренных детей может служить «Летний Лицей» в Ярославской области.

8. Дополнительное образование одаренных детей в рамках деятельности общественных организаций, движений, благотворительных фондов. Среди задач обучения и воспитания одаренных детей, которые решаются посредством дополнительного образования, обозначена задача по созданию условий для социализации талантливое 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. В этой связи педагог дополнительного образования должен стимулировать талантливых детей к проявлению социальной активности, привлекать их к разнообразной общественной деятельности, содействовать созданию детских движений. Организация и проведение общественно значимых акций может быть обеспечена не только в рамках работы общественных организаций, благотворительных фондов, но и в процессе занятий в организациях дополнительного образования. Так, в художественной студии дети могут к Новому году разукрасить праздничными витражами окна соседнего детского сада; обучающиеся эколого-биологического кружка провести акцию «Разведем цветники в наших дворах» и т.д. Таким образом, в условиях современной образовательной практики педагог дополнительного образования может разворачивать деятельность по сопровождению одаренных детей в самых разнообразных организационных вариантах, взаимодействуя при этом с различными образовательными организациями и разными субъектами педагогического процесса.

Отметим, что при организации педагогического сопровождения одаренных сельских школьников педагоги не могут обойтись без поддержки родителей, большая часть которых заинтересована в судьбе своих детей и готова участвовать 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 ДО, которые дети с удовольствием посещают, где они успешно развиваются. Так, например, клуб робототехники Lets'Go, о котором шла речь выше, предоставляет образовательные услуги на платной основе. Отношения между клубом и родителями закреплены договорами, более 20 детей в течение 3-4 лет систематически занимаются техническим творчеством, добиваясь высоких результатов, занимая призовые места на конкурсах.

Таким образом, для педагогического сопровождения сельских детей могут использоваться различные варианты организации образовательной и развивающей деятельности одаренных детей. Выбор, разработка вариантов и способов сопровождения одаренных обучающихся 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.

Список литературы

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.

1.7. Учебно-методическое сопровождение педагогов по работе с одаренными детьми дошкольного возраста

В современном, стремительно меняющемся обществе возрастает потребность в выявлении, поддержке, сопровождении и развитии одаренных детей. В процессе модернизации образования важной задачей является совершенствование потенциала учащихся и воспитанников, формирование у них готовности к решению новых образовательных задач с помощью нестандартных креативных приемов и способов.

Актуальность проблемы организации работы с одарёнными детьми определяется содержанием основополагающих документов в сфере образования. Так, в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» приоритетное значение приобретает создание социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их самоопределение посредством личностно значимой деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте делается упор на развитие естественных потребностей познания обучающихся, выходящих за рамки традиционного обучения, что непосредственно связано с максимальным развитием потенциала. В «Рабочей концепции одаренности» (2003) актуализируется задача организации продуктивной работы с подростковой одаренностью, направленной на развитие их потенциала. В апреле 2012 г. утверждена «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов». Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы предусматривает использование новых форм организации работы с одаренными подростками, которые будут внедрены в образовательную практику каждой области РФ.

В науке и практике современной системы образования предпринимаются попытки сбора и анализа данных о количестве одаренных детей. Согласно международной статистике, около 25 процентов всех детей в мире являются одаренными, из них 2-3 процента детей обладают выдающимися способностями.

В настоящее время по данным Росстата в Российской Федерации проживает около 27 миллионов детей. Сложно однозначно ответить, сколько среди них одаренных. Еще труднее говорить о количестве одаренных дошкольников. Если следовать цифрам статистики, то в основном они касаются детей школьного возраста, поскольку выявление в России одаренных детей проводится по результатам всероссийских предметных олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов среди общеобразовательных школ. В России создан Федеральный реестр одаренных детей, который включает в себя более семи тысяч имен. Чтобы попасть в Федеральный реестр одаренных детей России, нужно не только обладать талантом в той или иной области, но и участвовать в различных конкурсах и профильных олимпиадах школьников. В практике дошкольного образования такие мероприятия не столь масштабны, поэтому и точных данных по детям дошкольного возраста нет. Тем не менее, если таланты одаренных или потенциально одаренных детей вовремя выявить, создать условия для их развития, то таким образом и процент одаренной молодежи, а затем и одаренных взрослых людей в нашей стране значительно повысится.

Согласно утвержденной президентом в 2012 году Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, основными задачами являются: создание условий для развития способностей всех детей и молодежи независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи; поддержка лучших учителей и образовательных учреждений и распространение передовых методов обучения; а также - поддержка образовательных учреждений для детей, проявивших выдающиеся способности. Однако, как показывает анализ практики дошкольных образовательных организаций, педагоги не всегда оказываются готовыми к такой работе, не вполне умеют своевременно выявить одаренного ребенка, определить вид одаренности и грамотно выстроить индивидуальный маршрут одаренного ребенка. Тем не менее, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится о том, что в работе с детьми дошкольного возраста необходимо учитывать их индивидуальные потребности, а, следовательно, образовательные и иные потребности одаренного ребенка. Таким образом, анализ научной литературы, статистических данных и образовательной практики позволил выделить противоречие между актуальностью проблемы выявления и поддержки одаренных детей и недостаточной подготовленностью к этому педагогов дошкольных образовательных организаций.

Для того чтобы подготовить педагогов к работе с одаренными детьми, необходима организация учебно-методического сопровождения, которое подразумевает комплекс мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих затруднений в работе с одаренными детьми. На решение данной проблемы и направлено наше исследование, организованное на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 92 «Радуга» г. Великий Новгород.

Проблемой выявления и развития одаренности у детей занимались такие ученые как Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясов Н.С., Лейтес Н.С., А.М. Матюшкин, В.И. Панов. В.Д. Шадриков и др. Как показал анализ научной литературы, существует множество подходов к понятию «одаренность».

Так, например, Теплов Б.М. говорил, что одаренность – это «качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности [9], а А.Ф. Лазурский утверждал, что это качество личности, которое проявляется в способе

взаимодействия человека с окружением в целом [2]. Согласно Российской педагогической энциклопедии, одаренность понимается 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 [6]. Данное определение берется за основу и в нормативно-правовых документах, касающихся выявления одаренных детей и организации работы с ними.

Если говорить об одаренных детях, то они выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности. Важно уточнить, что иногда дети обладают внутренними предпосылками для таких достижений, не всегда явно проявляющихся в их деятельности.

Согласно современным исследованиям, уровень, качественное проявление и характер развития одаренности являются результатом сложного взаимодействия природных задатков и социальной среды, опосредованного игровой, образовательной или трудовой деятельностью ребенка. Немаловажным фактором является собственная активность ребенка.

В научных исследованиях нередко толкование одаренности связано с понятием «способности». В толковом словаре Ожегова С. И. способности рассматриваются как природная одаренность и талантливость человека [5]. Чаще всего под способностями понимают индивидуальные возможности людей в той или иной деятельности. В исследовании В.Д. Шадрикова говорится, что способности «...есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [10].

Таким образом, и одаренность, и способности определяют успешное освоение человеком какой-либо деятельности, но на разных уровнях. Самым высоким уровнем проявления человека в какой-либо деятельности является талант, который, как и одаренность имеет врожденный характер, но развивается по мере накопления опыта и конкретных навыков, что позволяет человеку креативно и качественно проявлять себя в определенной сфере. Одаренность и талант даны не каждому человеку, а что касается способностей, то они подразумевают под собой различные возможности, которые свойственны большинству людей. В отдельных исследованиях способности и талант рассматриваются как отдельные уровни проявления одаренности.

Рассматривая признаки одаренности у детей, мы обращаемся к двум аспектам поведения одаренного ребенка: инструментальному и мотивационному. Под инструментальным аспектом подразумеваются способы деятельности ребенка, а под мотивационным - его отношение к своей деятельности [3].

В инструментальном аспекте выделяются такие признаки одаренности как: наличие специфических стратегий деятельности (быстрое и успешное освоение деятельности; применение и изобретение новых способов решения проблемных ситуаций; выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения ею, новое видение ситуации, неожиданные на первый взгляд идеи и решения); сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности; особый тип организации знаний одаренного ребенка (высокая структурированность, способность видеть межпредметные связи; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени;

увлеченность общими идеями, умение видеть и формулировать общие закономерности; моментальное усвоение информации; большой объем управляющих и организующих знаний и знаний о способах действий и условиях их использования); своеобразный тип обучаемости.

Мотивационный аспект поведения одаренного ребенка подразумевает следующие признаки: повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности или к определенным формам собственной активности (физической, познавательной, художественно-выразительной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия; высокая познавательная потребность, готовность по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности; ярко выраженный интерес к определенным сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность, погруженность в то или иное дело; упорство и трудолюбие; предпочтение противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов; высокая требовательность к результатам своей деятельности, склонность ставить сверхтрудные цели и настойчивость в их достижении, стремление к совершенству [3].

Стоит отметить, что не всегда перечисленные признаки свидетельствуют о наличии одаренности у детей, зачастую они являются основанием для её предположения и выявления. Кроме того, у одаренного ребенка не обязательно проявляются все признаки в совокупности. Нередко наблюдается их вариативность, иногда противоречивость в их проявлении, на что влияет характер содержания деятельности и особенности социального окружения. Тем не менее, указанные признаки, даже в единичном их проявлении, важны в процессе работы педагога по выявлению и развитию способностей воспитанников.

Согласно различным основаниям, можно выделить разные виды одаренности у детей [7]:

1. Одарённость в определенном виде деятельности: практической, познавательной (теоретической) художественно-эстетической, коммуникативной и духовно-ценностной с учетом включенности в них интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой сферы психики. В практической деятельности определяют спортивную и организационную одаренность; к познавательной относят интеллектуальную одаренность; в художественно-эстетической деятельности выделяют хореографическую, сценическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность; в коммуникативной деятельности определяют лидерскую и аттрактивную одаренность; в духовно-ценностной деятельности - одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов служения людям.

2. По степени сформированности, одаренность можно подразделить на потенциальную и актуальную. Потенциальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Эта одаренность проявляется у детей при комфортной среде, в условиях, которые дают возможность развить уже имеющиеся у ребенка возможности. Потенциальная одаренность у детей дошкольного возраста выявляется достаточно трудно, так как у них еще не сформирована некая система способностей, поэтому о ее развитии можно утверждать лишь на основе отдельных признаков.

Актуальная одаренность представляет собой психологическую характеристику ребенка с такими (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном контексте говорится не только об учебной деятельности, а о совокупности различных видов деятельности. Без внимания не остается тот факт, что к категории актуально одаренных детей относятся талантливые дети, то есть дети с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости [7].

3. По форме проявления можно выделить скрытую и явную одаренность.

Скрытая, иначе говоря, непроявившаяся, одаренность, в отличие от явной, проявляется у детей в деятельности менее заметно, поэтому часто специалисты делают неверный вывод о том, что у ребенка отсутствует какая-либо одаренность. Такой ошибочный вывод зачастую приводит к тому, что при отсутствии соответствующей психолого-педагогической поддержки и сопровождения, способности ребенка не раскрываются в должной мере. Среди множества причин скрытой одаренности чаще всего фигурируют психологические барьеры ребенка, поэтому для выявления этого вида одаренности требуется больше времени, чем обычно.

В отличие от скрытой, явная одаренность у детей наблюдается в деятельности достаточно выражено при любых условиях, в которых находится ребенок, даже в неблагоприятных, поэтому педагоги легко делают вывод о её наличии у ребенка.

4. По широте проявлений в различных видах деятельности выделяют общую и специальную одаренность. В основе общей одаренности лежат умственные способности, а специальная одаренность выражается в конкретных видах деятельности (музыка, спорт, рисование, литература, языки и т.п.).

5. По соотношению темпа психического развития и возрастных этапов ребенка выделяют раннюю и позднюю одаренность. К ранней одаренности можно отнести детей-вундеркиндов, наделенных считающимися необычными, феноменальными способностями. К поздней одаренности можно отнести примеры, когда люди, не проявившие себя в детстве, достигают грандиозных результатов в более взрослом возрасте.

Помимо указанных выше выдающихся достижений, у одаренных детей нередко проявляются и характерные трудности, к числу которых чаще всего относятся проблемы со здоровьем и физическим развитием; сложности адаптации одаренного ребенка в группе; большой груз ответственности ввиду ожиданий со стороны родителей и педагогов; проблемы в общении, непонимание со стороны окружающих людей, из-за чего часто возникают конфликты во взаимоотношениях, агрессия и плохое поведение и т.д. По ряду причин одаренный ребенок может замкнуться, перестать проявлять свои способности, что отрицательно повлияет на его дальнейшее развитие.

Учитывая большое количество признаков и видов одаренности, возможные проблемы одаренного ребенка, можно сделать вывод о том, что само выявление, а затем и педагогическое сопровождение одаренного ребенка – задача сложная, ответственная и в тоже время необходимая. Таким образом, требуется подготовка педагогов к работе с одаренными детьми, например в форме учебно-методического сопровождения в условиях дошкольной образовательной организации.

Если говорить об организации учебно-методического сопровождения в условиях детского сада, то оно является важнейшей частью повышения квалификации педагогов и

призвано поддерживать нормальный ход образовательного процесса, содействовать его обновлению.

Учебно-методическое сопровождение педагогов в ДОО позволяет решать задачи освоения наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания дошкольников; повышения уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к осуществлению профессиональной деятельности, обмена опытом между членами педагогического коллектива; ориентации на достижение и поддержание высокого качества образовательно-воспитательного процесса; развития у педагогов навыков осуществления теоретических и экспериментальных исследований [1].

Согласно исследованиям В.А. Сластенина, к задачам учебно-методического сопровождения педагогов относятся:

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;
- повышение уровня теоретической и психологической подготовки педагогов;
- изучение новых образовательных программ, учебных планов, образовательных государственных стандартов;
- оказание консультативной помощи педагогам в самообразовании [8].

Организацией и осуществлением учебно-методического сопровождения занимается методическая служба детского сада в лице административного аппарата: заведующей, методиста, старшего воспитателя. В определенных случаях, в том числе и в подготовке педагогов к работе с одаренными детьми, к методической службе активно подключается психолог детского сада. Основной задачей методической службы является создание образовательной среды, в которой полностью будет реализован творческий потенциал каждого педагога и всего педагогического коллектива в целом.

Учебно-методическое сопровождение педагогов должно носить опережающий характер и обеспечивать развитие всего воспитательно-образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями науки и практики и требованиями современных образовательных стандартов.

При планировании учебно-методического сопровождения педагогов учитывается адресность методической помощи, её необходимость, имеющийся опыт каждого отдельного педагога и подбор соответствующих форм взаимодействия (взаимопосещение, перекрестное посещение, наставничество, работа в паре, консультация и т.д.).

Результатом учебно-методического сопровождения является умение педагогов самостоятельно или сообща эффективно разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у них в процессе жизнедеятельности, находить их наиболее разумные решения, владеть рациональными способами преодоления возникающих проблем. К результатам данной работы относится и актуализация субъектной позиции, реализация внутреннего потенциала педагогов.

А.К. Маркова выделила четыре этапа в основе любого процесса сопровождения: диагностика, информация о методах решения проблемы, консультация на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации. При этом структура сопровождения циклична, поскольку каждый этап профессионализма по А.К. Марковой является ступенью к достижению более высоких результатов, что доказывает бесконечные возможности роста педагогического мастерства [4].

Таким образом, учебно-методическое сопровождение педагогов представляет собой процесс, направленный на создание разнообразных видов методической продукции (программ, методических разработок, дидактических пособий и т.п.), включающий, помимо методического оснащения такие компоненты как: совместная продуктивная работа методиста и педагога; апробация и внедрение в практику эффективных моделей, методик, технологий. Учебно-методическое сопровождение организуется с учетом как индивидуальных особенностей педагогического труда, так и общих современных тенденций развития образовательного процесса, а также специфики образовательной среды конкретного образовательного учреждения.

Экспериментальное исследование проблемы организации учебно-методического сопровождения педагогов по работе с одаренными детьми проводилось с педагогическим коллективом муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 92 «Радуга» г. Великого Новгорода. В работе принимали участие 22 педагога, возрастной состав которых был от 25 до 60 лет, стаж работы составлял от 3 до 40 лет, образование: среднее специальное и высшее.

Согласно выделенным А.К. Марковой этапам методического сопровождения, о которых упоминалось выше, прежде всего мы провели диагностику педагогов, включающую в себя изучение представлений воспитателей о детской одаренности, методах её выявления, особенностях работы с ней. Кроме этого, мы выявляли потребность педагогов в данной информации и желании получить знания в области осуществления психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка в детском саду. Для решения данной задачи нами был разработан опросник для педагогов, в который вошли все необходимые для нашего исследования вопросы.

Как показал анализ полученных результатов, вне зависимости от стажа и уровня образования, для значительной части педагогического коллектива была характерна относительность знаний и умений в области работы с одаренными детьми, многие педагоги затруднялись ответить на вопросы, касающиеся признаков одаренности и методов её выявления. Затруднения вызвали вопросы, касающиеся организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Стоит отметить, что большинство педагогов имеют представление о возможных, наиболее часто встречающихся проблемах одаренных детей и проявляют желание узнать о возможных путях их преодоления. Таким образом, мы сделали вывод о необходимости организации учебно-методического сопровождения педагогов по работе с одаренными дошкольниками.

Основываясь на данных констатирующего эксперимента, с учетом наиболее востребованных вопросов со стороны педагогов, нами был разработан план формирующего эксперимента, который был направлен на решение следующих задач:

- формирование у педагогов умения строить грамотное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей;
- расширение у педагогов представлений о детской одаренности и ее видах;
- обучение педагогов методам выявления одаренных детей в ДОО и осуществлению их психолого-педагогического сопровождения;
- ознакомление с направлениями работы родителей одаренных детей;
- разработка и подбор для педагогов методических материалов по проблеме детской одаренности.

В процессе организованной нами работы мы провели ряд встреч с педагогами детского сада, направленных на решение поставленных нами задач.

В процессе проблемного семинара «Основы детской одаренности» мы уточнили ключевые понятия изучаемой нами проблемы, дали сущностные характеристики определениям способностей, одаренности, таланта и гениальности. Просмотр видеоролика о невероятных возможностях и способностях детей вызвал бурное обсуждение у педагогов. Совместно с педагогами были выделены признаки детской одаренности и отличительные черты одаренного ребенка. Рассматривая виды одаренности в процессе работы по подгруппам и обобщая наработанный материал, педагоги создали свою мини-версию книжки о детской одаренности, было принято решение о дальнейшем её дополнении в процессе нашей работы.

На встрече, посвященной вопросам организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, особый интерес педагоги проявили к методам выявления одаренных детей. Педагоги поделились тем, с какими трудностями они сталкиваются в процессе данной работы. Совместно были определены подходы к выбору методик диагностики одаренности в дошкольном возрасте. По каждой методике обсудили плюсы и минусы её применения в работе с детьми, рассмотрели характеристику уровней, показателей, их количественную и качественную оценку. Кроме того, были рассмотрены возможные варианты разработки маршрута индивидуального развития одаренного ребенка, определены основные направления психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Итогом практической работы в группах стала разработка памятки педагогу о последовательности работы по психолого-педагогическому сопровождению одаренного ребенка.

В ходе встреч, направленных на изучение специфики работы с родителями одаренных детей, были обсуждены основные её трудности, проблемы и перспективные решения. Педагоги поделились опытом работы с родителями в целом и выбрали формы и методы активизации и поощрения родителей в процессе взаимодействия по вопросам воспитания и развития одаренного ребенка. В качестве тренинговых упражнений использовались проблемные ситуации, моделирующие взаимодействие педагогов с родителями одаренных детей. Каждое обсуждение смоделированной ситуации проходило в форме оживленной дискуссии, что подчеркивало интерес педагогов к данной проблеме.

Помимо работы с педагогами разных возрастных групп, нами были организованы встречи со специалистами: физинструктором, инструктором по плаванию, музыкальным руководителем и руководителем дополнительного образования по художественно-эстетическому развитию детей. С каждым специалистом обсуждалась специфика выявления и сопровождения одаренного ребенка в его области работы с детьми дошкольного возраста. Важным моментом встреч, согласно последующим отзывам специалистов, было обсуждение форм работы с одаренными детьми. Для специалистов оказалось важным, что, несмотря на выдающиеся достижения ребенка в отдельном виде деятельности, должны преобладать игровые формы работы и регламентация нагрузки на такого ребенка. Информативным и необходимым для себя моментом специалисты посчитали также взаимодействие с семьей одаренного ребенка. Интересными, на наш взгляд, оказались организованные мастер-классы с одаренными детьми, когда они смогли не только проявить себя в какой-либо деятельности, но и научить чему-то взрослых и сверстников.

В ходе работы с администрацией детского сада, в процессе методических объединений и проблемных семинаров обсуждались вопросы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми, выбора эффективных форм работы по развитию у них профессионально-личностных качеств, позволяющих осуществлять психолого-

педагогическое сопровождение одаренного ребенка. Соответствующая информация была предоставлена в виде презентаций, памяток. Педагоги совместно с методистом разработали схему, наглядно представляющую функции субъектов воспитательно-образовательного процесса психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Администрация детского сада совместно с психологом провела мастер-класс для педагогов по разработке структуры программы психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка. В целом, беседа прошла продуктивно, все цели и задачи были достигнуты.

Положительные отзывы со стороны педагогов получили проводимые с ними тренинговые упражнения на креативности. Особое оживление и эмоциональный отклик получила встреча, на которой педагоги в подгруппах выполняли творческую работу, где нужно было в нетрадиционной форме отразить роль педагога в развитии одаренного ребенка. Педагоги продемонстрировали свои творческие способности в рисовании, импровизации, выборе оригинальных средств передачи важной и актуальной для профессиональной деятельности информации.

Помимо перечисленных форм работы, где педагоги получали необходимую для себя информацию, мы использовали и такие, где эта информация актуализировалась, закреплялась и уточнялась. Кроме того, можно было проверить свои знания, например, в интеллектуальной игре «Одаренный педагог», задания которой были разработаны на основе всей проведенной нами работы.

Для обратной связи нами была организована «Почта вопросов», которая располагалась на стенде рядом с методическим кабинетом. Педагоги могли сформулировать и задать интересующие их вопросы, которые не удалось озвучить в процессе мероприятий. Это могли быть вопросы частного характера, которые педагоги не всегда решались задать вслух, или которые приходили им в процессе осмысления полученной информации. Ответы на вопросы давались как на общих встречах, так и в индивидуальном порядке. По некоторым из них были сделаны тематические подборки в печатном и электронном виде, позволяющие при необходимости обратиться к ним и применить в своей работе. По инициативе педагогов в социальной сети была создана группа, где также можно было задать вопрос по интересующей теме и обменяться информацией.

В процессе экспериментальной работы нами был подобран перечень научной и методической литературы, позволяющей осуществлять работу с одаренным ребёнком. Подборка постоянно дополнялась материалами, которые мы вносили по мере организации тематических встреч с педагогами. Кроме этого, педагоги также регулярно дополняли подборку своими наработками в течение всего формирующего эксперимента. В печатном виде подборка находится в методическом кабинете детского сада, электронный её вариант размещен в сообществе педагогов сада в социальной сети.

По окончании формирующего эксперимента нами проведена оценка результативности процесса учебно-методического сопровождения педагогов по работе с одаренными детьми, которая показала положительную динамику по всем направлениям, обозначенным в разработанном нами опроснике. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что педагоги легко оперируют терминологией, относящейся к проблеме детской одаренности, разбираются в её видах и методах выявления, владеют необходимыми компетенциями по психолого-педагогическому сопровождению одаренного ребенка в дошкольной образовательной организации.

Таким образом, следует сделать вывод, что организованное нами учебно-методическое сопровождение педагогов по работе с одаренными детьми прошло успешно и показало хорошие результаты, чему способствовали систематические разнообразные интерактивные формы работы с педагогами по изучаемой нами проблеме, позволяющие уточнить, расширить и актуализировать уже имеющиеся у них знания и умения по работе с одаренными детьми. Немаловажную роль сыграло наличие обратной связи с воспитателями, которая осуществлялась не только при непосредственной встрече в виде высказывания мнений, активного обсуждения и т.п., но и через почту вопросов и онлайн-консультации. На протяжении всей работы в коллективе поддерживалась доверительная атмосфера и настрой на продуктивное взаимодействие.

Полученные нами результаты могут быть использованы в практике дошкольных образовательных организаций, заинтересованных в учебно-методическом сопровождении педагогов по работе с одаренными детьми, а также в работе со студентами направления «Педагогическое образование» и родителями одаренных детей.

Список литературы

1. Белая, К.Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.– 399 с
2. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / Под ред. Гиппенрейтер Ю. Б. И Романова В. Я. – М.: 2000. – 776с.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 320 с.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с
5. Ожегов С. И. и Шведова П. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.: 000 «ИТИ-Технологии», 2003. - 944с.
6. Российская педагогическая энциклопедия/ под ред. В. В. Давыдовав 2-х.- Т.1 – М, 1993. - 573с.
7. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 232 с.
8. Слостенин, В.А. Современные подходы к подготовке учителя. / Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 44-56.
9. Теплов Б. М. Способности и одаренность: Психология индивидуальных различий. - М.: 1982. – 404 с.
10. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 284с.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

2.1. Проблемы формирования социально значимых ценностных ориентаций у одарённых учащихся

Главное богатство любого государства – талантливые, одарённые, люди, обладающие богатым потенциалом. Однако, они зачастую оказываются не замеченными, поскольку общество видит те способности, которые находятся на поверхности и соответствуют среднестатистическому образу знаний. Проблема, связанная с понятиями «одарённость» и «одарённые дети» сложная, активно разрабатываемая в настоящее время и в научном мире, не имеющая единого мнения. В своей работе мы коснёмся одной из проблем, связанной с формированием социально значимых ценностных ориентаций у одарённых школьников.

По мнению Н.С. Лейтес (1997), под одарённостью школьника (ученика) следует понимать более высокие, чем у его сверстников, при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления, особо благоприятные внутренние предпосылки развития [6, с.6]. Наблюдая за детьми разного возраста, он отмечал неразрывную взаимосвязь возрастного и индивидуального в развивающихся способностях детей. Он полагал, что в ходе возрастного развития, переходе из одного возраста в другой соответствующие особенности не только постепенно или резко ослабевают, вытеснят друг друга, но и в какой-то мере остаются у растущего человека, закрепляются [там же, С. 62]. Изучение возрастной одарённости – весьма значимая и перспективная задача исследований в области психологии.

В соответствии с концепцией Дж. Рензулли с соавторами, одарённость является особенностью взаимодействия трех групп человеческих качеств [23]: 1) интеллектуальные способности, превышающие средний уровень; 2) высокая увлеченность выполняемой задачей (мотивированность); 3) высокий уровень креативности. Он писал о том, что ни одна из этих характеристик сама по себе недостаточна, чтобы «создать одарённость». Напротив, это взаимодействие между группами – элемент для творческого продуктивного достижения.

Б.М. Теплов определяет одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [14, С. 37].

В рамках реализации программы «Одарённые дети» была разработана «Рабочая концепция одарённости» под редакцией Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова. По мнению авторов, одарённость является системно развивающимся в течение жизни качеством психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности в сравнении с другими людьми [11].

Многими отечественными психологами одарённость определяется как обладание большими способностями (Бурменский Г.В. и Слуцкий В.М., 1991; Ушаков Д.В., 2000 и др.). Современные научные исследования одарённости разворачиваются вокруг таких понятий как интеллект, креативности, обучаемости [9].

С нашей точки зрения, одарённость – это качественное своеобразие психических явлений, обусловленные биологически, развивающиеся в социально значимых ценностях

конкретного исторического времени, позволяющие человеку достигать высокого уровня успешности в различных видах человеческой деятельности.

Следовательно, одарённые дети – это индивиды, обладающие качественным своеобразием психических явлений, обладающие способностью к творческому (оригинальному) решению задач, развивающиеся в социально значимых ценностях конкретного исторического времени, имеющие потенциал для достижения высокого уровня успешности в различных видах человеческой деятельности.

В литературных источниках отмечается, что в разных странах включают национальные особенности в обучение и воспитание одарённых детей как в теории, так и в конкретной их организации. Особый интерес представляет система обучения одарённых детей в Великобритании и США. Этими странами накоплен значительный опыт диагностики одарённости, методологии обучения и воспитания, а также подготовки педагогов для работы с такими детьми различного возраста [12; 16]. Национальная Ассоциация по одарённым детям получает постоянную финансовую поддержку, а теоретические и практические результаты публикуются в журналах, посвящённых проблемам образования, например: «Educational Leadership», «Education Digest», «Phi Delta Карран» и другие. Следует отметить, что по таким вопросам, как диагностика и обучение одарённых детей существуют значительные разногласия как в Евроамериканском, так и российском образовательном пространстве. Они касаются следующих проблем: 1) необходимость специального обучения одарённых детей; 2) происхождение, структура интеллектуальной и творческой одарённости; 3) выявление одарённых детей, диагностика их способностей; 4) методы и методики обучения и воспитания одарённых детей; 5) роль семьи, образовательных, общественных организаций, специальных служб в решении задач обучения и воспитания одарённых детей.

Для координации усилий обучения, воспитания и развития одарённых детей создан Всемирный и Европейский Совет по одарённым и талантливым детям. На встрече представителей Евроталанта (Европейского комитета по образованию одарённых детей и юношей при Совете Европы) Президент Парламентской ассамблеи Совета Европы Луис Юнг поставил основные задачи при работе с одарёнными детьми. С его точки зрения возможны три варианта задач: 1) способствовать достижению счастья каждой личностью, имеющей особые способности; 2) довести до максимального уровня индивидуальные достижения, будь то в области науки, искусства, спорта; 3) развивая одарённость, способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования [10, С. 8]. Отмечается, что одарённые люди, не нашедшие себе полезного применения в обществе, образуют костяк сил, направленных на разрушение общества [там же, С. 7].

Нас заинтересовала третья задача. Чтобы одарённый человек на «службу» общества поставил свои дарования, он должен быть духовно-нравственным. Иначе говоря, обладать интеллектуальным потенциалом и нравственными ценностями, которые одобряемы обществом. В таком случае возникает три первых вопроса:

1. Как определить одарённость?
2. Как определить возрастная это одарённость, акселерация или высокий уровень способностей?
3. Как формировать ценностные ориентации учащихся, имеющих признаки одарённости?

Как определить одарённость? Вопрос, на который трудно ответить однозначно, поскольку нет единого мнения. В Великобритании и США получили развитие идеи:

Дж. Гилфорда «Структура интеллекта»; Дж. Рензули «Три вида обогащения учебной программы»; Ф. Уильямса «Модель когнитивно-аффективного поведения» [16]. В обучении используются известные в педагогике активные методы: исследовательский, мозговой атаки и другие.

Рассмотрим процесс выявления одарённых детей в соответствии с концепцией J.S. Renzulli и S.M. Reis. Они делят его на шесть этапов, или ступеней [23].

Массовое тестирование учащихся. Если в группе сравнения (школьный класс, вся школа) ученик принадлежит к 8% наиболее успешно выполняющие тестовые задания, то есть основание считать его одарённым.

Для выявления одарённых детей привлекается мнение учителей. Учителям предлагают результаты тестирования класса и просят назвать дополнительно фамилии тех учащихся, которые не попали в 8% наиболее успешно выполняющих тестовые задания, тем не менее, характеризующиеся высоким уровнем выполнения учебных заданий, сильной учебной мотивацией, креативностью, наличием специальных способностей и интересов, достижениями в изобразительном и исполнительском искусстве, трудовой и спортивной деятельности.

Предлагается обратиться к родителям и самим ученикам с просьбой назвать тех, кто, по их мнению, в чем-либо проявляет одарённость. Кандидатуры учащихся, номинированные подобным способом, тщательно изучаются отборочным комитетом и некоторые из них могут быть включены в список одарённых. Принимается во внимание и самономинация, т.е. кто-либо из учащихся может заявить, что он имеет способности в определенной сфере, и это заявление также берётся на заметку.

1. Список одарённых учащихся распространяется среди учителей школы с тем, чтобы дополнить его кандидатурами, каким-либо образом не замеченными на трех предшествующих этапах.

2. Ознакомление родителей с учебными программами, предназначенными для одарённых учащихся. Ни родители, ни сами ученики еще не знают, кто включен в список одарённых учащихся и ознакомление родителей с учебными программами для одарённых заставляет их оценить возможности своих детей и высказать свое мнение о целесообразности их использования.

3. В течение учебного года осуществлять постоянное наблюдение учителей за учащимися, которые обнаруживают повышенный интерес к определенной теме, области знаний, проблеме, идее или событиям, имеющим место внутри или вне школы.

Данный подход содержится в методике *«Карта одарённости»* разработанная А.И. Савенковым [13].

Обучение детей по более сложным учебным программам исходит из идей Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. «Хорошее» обучение, по Л.С. Выготскому, это обучение, опережающее актуальное развитие ребенка и, опирающееся на его зону ближайшего развития [5]. Имеются в виду те психические процессы и свойства, которые ещё окончательно не сформировались, находятся в процессе развития.

Особый интерес представляет структура одарённости, разработанная А.М. Матюшкиным [7-8].

- Структурным компонентом творческого потенциала ребенка являются познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминантности познавательной мотивации по сравнению с другими типами мотивации.

- В подростковом и юношеском возрасте исследовательская активность начинает проявляться в стремлении найти решение проблемы, выявить скрытые неявные взаимосвязи между явлениями. Важным структурным компонентом одарённости, становится оригинальность – умение преодолевать стереотипы, открывать новое путём преодоления готовых решений. Оригинальность рождается из преодоления «правильного».

- Основные структурные компоненты одарённости как общей психологической предпосылки творческого развития и становления творческой личности:

- 1) доминирующая роль познавательной мотивации;
- 2) исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- 3) возможности достижения оригинальных решений;
- 4) возможности прогнозирования и предвосхищения;
- 5) способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Всё это, согласно данной концепции, составляет единую интегративную структуру одарённости, проявляющуюся на всех уровнях индивидуального развития. Дети, показывающие высокий уровень решения тестовых задач на осведомлённость, классификацию, аналогии, обобщение – экстрове́ртированы. Дети, которые отличаются высоким уровнем мотивации, креативностью, способностью к инсайту, демонстрирующие достижения в различных областях науки, техники, искусства, спорта, успешно строящие взаимоотношения с другими людьми – интровертированы.

Мысль А.М. Матюшкина о том, что исследовательская активность начинает проявляться в стремлении найти решение проблемы, выявить скрытые неявные взаимосвязи между ними совпадает с нашим мнением. Однако, мы уверены, что это касается не только подросткового и юношеского возраста, но может проявляться и в более раннем возрасте. Наши наблюдения показывают, что такие психические явления встречаются у детей от 3 лет и старше. Оригинальность мышления, преодоление стереотипов при решении задач уже имеющих ответы или в которых его нет, является, на наш взгляд той особенностью, которая отличает детей способных или акселератов от, именно, одарённых. И отметка школьника не является решающей в диагностике одарённости.

С нашей точки зрения, на современном этапе решения проблемы диагностики одарённости ответ будет зависеть от выбора самого исследователя и тех задач, которые он решает [2]. Каждый из подходов, существующих в данное время в установлении факта одарённости, имеет свои плюсы и минусы. Следует понимать, что разные подходы к установлению и пониманию видов одарённости: 1) возрастная, обоснованная в трудах Н.Л. Лейтиса; 2) достижение успешности в одном или нескольких видах деятельности, разработанная в российской психологии; 3) творческий и интеллектуальный потенциал и его реализация, успешно обоснованный в трудах Дж. Рензули, Дж. Гилфорда, Э.П. Торренса и др. способствуют развитию новых научных направлений в психологии и психофизиологии.

Как же в таком случае определить возрастная это одарённость, акселерация, высокий уровень способностей или одарённость? Мы считаем, что на протяжении возрастного развития ответить на этот вопрос всегда будет затруднительно, только лонгитюдные исследования дадут возможность понять социальный механизм проявления природного потенциала конкретного человека в различных видах человеческой деятельности в филогенезе самого человечества и его потребностей.

Как формировать ценностные ориентации учащихся, имеющих признаки одарённости? Почему нас привлекла данная проблема?

В рамках программы Tempus IV-VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» были изучены потребности одарённых учащихся школ и вузов [3]. Проведенные психофизиологические исследования потребностей одарённых учащихся вуза показали, что вне зависимости друг от друга обследуемые имеют одинаковые особенности умственной деятельности. Исследованиями установлено, что показатели медленных колебаний гемодинамики в состоянии покоя и умственной нагрузки у одарённых студентов (HF – мощность дыхательного центра, LF – мощность сердечно-сосудистого центра, VLF – мощность активности симпатического звена регуляции, ULF – мощность высших вегетативных (субкортикальных) уровней управления регуляцией ритма сердца) имеют особенность, в состоянии покоя у одарённых студентов отмечается гипоксия и гиперкапния, при условии низкой активности мозговых структур, тогда как при активной нагрузке – исчезает гипоксия и гиперкапния, нормализуются деятельность сердечно-сосудистой системы, увеличивается мощность когнитивных процессов (рис.1).

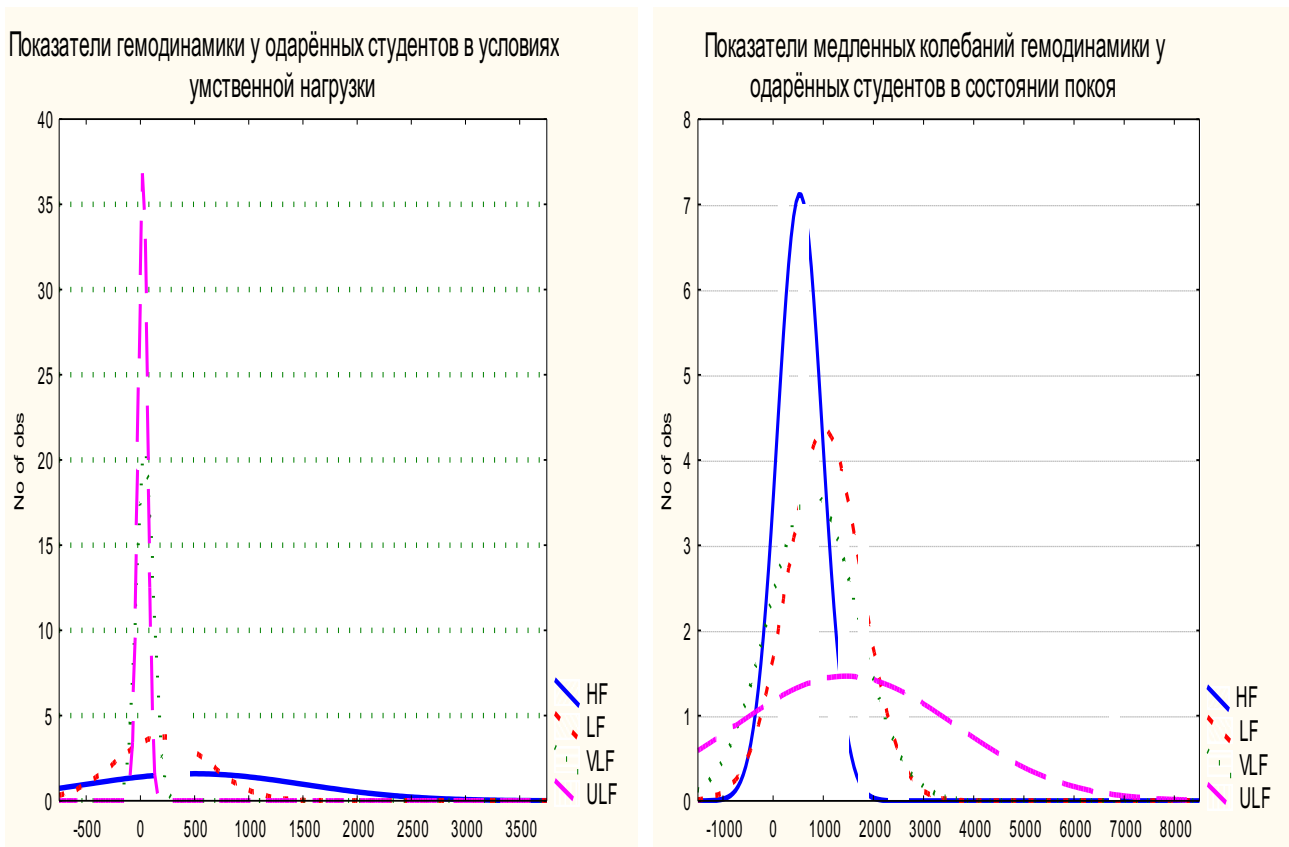


Рисунок 1 - Показатели медленных колебаний гемодинамики в состоянии покоя и умственной нагрузки у одарённых студентов

Примечание: HF – мощность дыхательного центра, LF – мощность сердечно-сосудистого центра, VLF – мощность активности симпатического звена регуляции, ULF – мощность высших вегетативных (субкортикальных) уровней управления регуляцией ритма сердца

Полученные данные свидетельствуют о необходимости обратить особое внимание на социальные ценности одарённых учащихся и их формирование. В связи с чем, нас привлекла работа К. Юнга «Феномен одарённости» Прочитав некоторые фрагменты

этой работы [17]: «У одарённого, душевная наклонность вращается в широком диапазоне противоположностей. Ведь дарование чрезвычайно редко характеризует все душевные области более или менее равномерно. Как правило, на долю той или иной области достается так мало внимания, что можно даже говорить, так сказать, о её выпадении. Прежде всего, есть громадные различия в степени зрелости. В сфере одарённости при одних обстоятельствах господствует аномальная скороспелость, в то время как при других, духовные функции лежат ниже нормального порога того же возраста. Из-за этого порою складывается такой внешний образ, который вводит в заблуждение: перед нами вроде бы недоразвитый и духовно отсталый ребёнок, и мы никак не ожидаем от него сверхобычных способностей. Однако может случиться и такое, что скороспелый интеллект ребёнка сопровождается соответствующим развитием языковых возможностей выражения, поэтому он вынужден сообщать о себе сбивчиво и вообще невразумительно. В этом случае от ошибочного суждения учителя оберегают только тщательные расспросы (каким образом и почему?) и добросовестная оценка ответов ученика. Может случиться и так, что одарённость касается области, которая не затронута школой. Таковы, например, некоторые практические способности».

В данном случае трудно не согласиться с К. Юнгом. О неравномерности и гетерохронности развития ребёнка указывал Б.Г. Ананьев [1]. Диссинхрония развития одарённых детей была отмечена в зарубежных и отечественных исследованиях [2; 4; 15, 20]. Суть её заключается в том, что у одарённых детей наблюдается опережение развития отдельных психических процессов, но отставание других при сравнении со сверстниками.

Особое внимание автор обращает на то, что «Наряду с даровитостью ума существует даровитость сердца, которая не менее важна, однако её легко упустить из виду, потому, что в таких случаях ум часто слабее, чем сердце. И все же такие люди часто бывают полезнее и ценнее для благополучия общества в целом, чем прочие дарования. Тесное родство даровитости с патологическим вырождением усложняет проблему воспитания таких детей. Одарённость не только (и это чуть ли, не правило) компенсируется некоторой неполноценностью в другой области, но порою идет рука об руку даже с патологическим дефектом. В таких случаях часто почти невозможно решить, что преобладает: даровитость или психопатическая конституция» [там же].

В современных зарубежных исследованиях подчёркивается, что одарённость должна обладать моралью и этикой [18; 21]. Эти широкие области исследования должны иметь гораздо большее совпадение и взаимосвязь, чем существует в настоящее время. Одним из многих оправданий такого установления связей является необходимость применения интеллектуальных, творческих умов для решения многих этических дилемм, стоящих сегодня перед миром. Авторы подчёркивают, что большинство авторов, вносящих вклад в изучение данной проблемы, часто сетуют на отсутствие её решения в образовании, а также на попытки решить моральные проблемы в современных сложных социально-экономических, политических и культурных сферах.

Представляет интерес работа, в которой рассматриваются моральные и религиозные рассуждения математически одарённых подростков, которые посещают специальную школу-интернат для одарённых учеников в Финляндии [22]. Результаты их исследования показали, что моральные рассуждения одарённых связаны с интеллектом, они более критично относятся к различным религиозным суждениям, чем выше уровень одарённости, тем ниже уровень интереса к религиозным суждениям, но выше вероятность религиозных ориентаций [там же].

В условиях выполнения реализации международного проекта Tempus IV- VI 543873-Tempus-1-2013-1-DE-Tempus-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» были изучены потребности с использованием теории К. Альдерфера [19].

Выделены следующие потребности:

1. Потребности роста

- потребности в самореализации (самоактуализации): в получении качественного образования; творческой реализации; поддержке связи с национальной культурой; в уважении к себе; жизненные ценности);

2. Потребности связи

- потребность в социальном статусе (уважении): в учёте религиозных взглядов; социальном статусе родителей; в одобрении и признании;

- потребности в социальных связях (причастность к группе): в социальном общении; в преодолении языкового барьера;

3. Потребности существования

- потребности в безопасности (физическая и психологическая): в психологической безопасности; в сохранении здоровья;

- потребности физиологические (пища, отдых, движение, базовые навыки учебной деятельности): в организации отдыха; в бытовых условиях в школе (питание, медицинская помощь и др.); в педагогическом сопровождении учащегося; в материально-техническом обеспечении учебного процесса; в специальных условиях обучения.

За основу анализа сформированности социально значимых ценностей были выделены группы потребностей. В группу одарённых учащихся были включены школьники, имеющие высокий уровень результативности в нескольких областях деятельности и рассматривались нами как условно одарённые. Сочетание учебной успешности и побед на предметных олимпиадах определялась как интеллектуальная одарённость, а учебной успешности и спортивных достижений – как спортивная одарённость.

Исследования были проведены в гетерогенных группах на базе лицея, гимназии и спортивных школ города Рязани. Обследованы младшие и старшие школьники, имеющие высокий уровень учебной и спортивной успешности на городских, областных олимпиадах и соревнованиях. Выборка составила 300 человек в возрасте 8-15 лет.

Анализ потребностей по блокам показал, что на первом месте у младших школьников – потребность связи, а у старших – потребность роста; на втором месте у младших школьников – потребность существования, у старших – потребность связи; на третьем месте у младших школьников – потребность роста, а у старших – потребность существования (рис. 2). Полученные данные совпадают с особенностями возрастного развития.

У младших школьников выявлена достоверная положительная связь между блоком потребности связи и потребности существования ($\rho=0,78$; $P<0,001$). Полученные данные позволяют утверждать, что потребность в коммуникации одарённых младших школьников зависит от психологической и физической безопасности, обеспечить которую, могут только взрослые. Следовательно, у обследованных детей 8-10 лет, у которых выявлены признаки одарённости, нуждаются в одобрении и защите. Если не реализовать данные потребности как возрастные особенности, вероятность того, что такие дети будут искать реализацию своих потребностей, в процессе взросления, в иных групповых ценностях – велика.

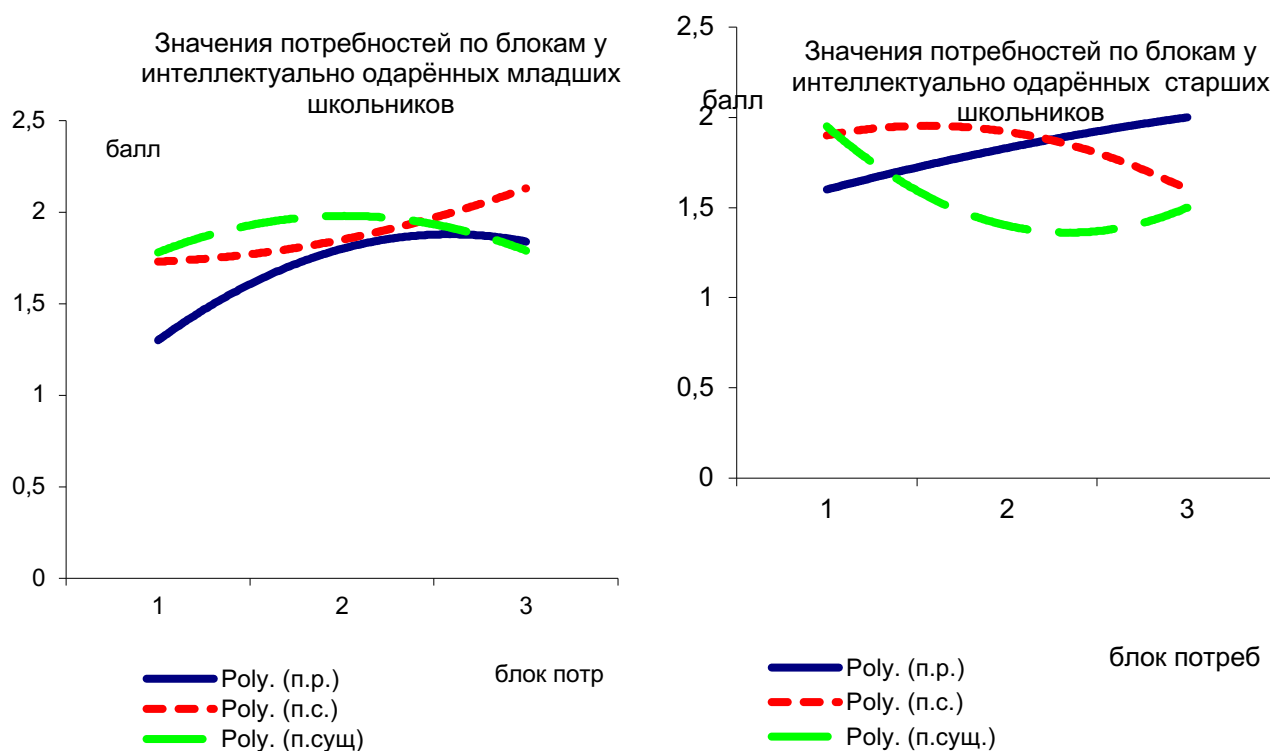


Рисунок 2 - Значения потребностей по блокам у интеллектуально одарённых младших и старших школьников в полиномиальной аппроксимации.

Примечание: 1 – блок потребности роста (п.р.); 2 – блок потребности связи (п.с.); 3 – потребности существования (п.сущ.)

У старших школьников выявлена положительная взаимосвязь между тремя блоками: роста, связи и существования соответственно ($\rho=0,47\div 0,52\div 0,99$; $P<0,01\div 0,001$). Самый высокий уровень достоверной связи выявлен между блоком потребности роста и потребности существования. Выявлено, что 56,7% интеллектуально одарённых школьников старших классов испытывают трудности в решении жизненных ситуаций, чувствуют себя одинокими – 72,6%, осознают несправедливость окружающих – 84,7%.

Эти данные дают основание предполагать, что неудовлетворённая потребность в безопасности, как базовой потребности, со стороны родителей и взрослых сдерживает самореализацию (самоактуализацию), творческое развитие, не способствуют формированию образа жизненных ценностей, приоритетно нравственных.

Результаты исследования показали, что интеллектуально одарённые школьники 8-15 лет, обучающиеся в гетерогенной среде, испытывают трудности в социальной адаптации. Не смотря, на то, что обследованные школьники достигли успехов в различных видах деятельности, их можно назвать «успешными», тем не менее, испытывают острую потребность в социальном одобрении, поддержке, общении и в безопасности социальной среды в целом.

И здесь уместно вновь обратиться к работе К.Юнга, он пишет о том, что «... трудности у одарённого ребенка существуют не только в интеллектуальной области, но также и в моральной, т.е. в области чувств. Частое передергивание, вранье и прочая моральная расхлябанность у взрослых могут стать для морально одарённого ребенка затруднительной проблемой. Как упускается из виду или недооценивается интеллектуальная чувствительность и скороспелость, так же происходит и с моральной и эмоциональной критической способностью у одарённого ребенка. Дары сердца зачастую не столь явны и навязчивы, как интеллектуальные и технические способности, и как последние претендуют

на особое внимание воспитателя, так первые часто предъявляют воспитателю более серьезные требования: он сам должен быть воспитан» [17].

Мы считаем необходимым обратить внимание родителей, учителей, общества в целом на самую чувствительную сферу одарённых – формирование социально-значимых ценностей, таких как: любовь к человеку; сопереживание; сочувствие; справедливость; социально-психологическая безопасность; уважение; забота о здоровье; взаимопонимание и другие. Мы уверены, что данная проблема касается и детей, имеющих высокий уровень способностей.

Формирование социально значимых ценностных ориентаций у одарённых школьников целесообразно осуществлять в образовательно-развивающем направлении:

- развитие профессиональной компетентности учителей, классных руководителей, тьютеров, менеджеров образования, кураторов по психолого-педагогическому сопровождению одарённых учащихся в процессе обучения на базе научно-исследовательских лабораторий кафедр университетов;

- организация помощи одарённым учащимся со стороны разных специалистов, привлеченных к проекту процесса обучения одарённых;

- организация интерактивного психолого-педагогического взаимодействия психологов с одарёнными учащимися и их родителями;

- консультирование родителей одарённых учащихся, педагогов на базе центров и лабораторий вузов, обеспечивающих сопровождение обучения одарённых.

Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что дети, обучающиеся в лицеях, гимназиях, спортивных школах, достигшие успехов в различных областях своей деятельности не реализовали базовые потребности. Они не получили той поддержки со стороны общества, которая им необходима. Эти сведения заставляют задуматься нас: родителей, учителей, взрослых, общество в целом, достаточно ли мы любим детей, заботимся об их безопасности, степени нашей нравственности, общественной справедливости. Самым главным национальным проектом страны должен быть такой проект, в котором взрослым необходимо научиться любить своих детей. «Творческий потенциал, к сожалению, может с таким же успехом действовать и деструктивно. Обратится он добром или злом – это решает только моральная личность» [17].

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. Башкирева Т.В. Проблемы психодиагностики половозрастных особенностей одарённости у детей 6-7 лет. //Психолого-педагогический поиск – №3 – 2009. – С. 131-137
3. Башкирева Т.В., Башкирева А.В. Аспекты подготовки педагогов и менеджеров для сопровождения социального здоровья одарённых учащихся в гетерогенных группах. //International Dialoguts on Education: past and present IDE – Online Journal. Edited by Beuchlinc, Renhard Golz & Erika Hasebe-Ludt. – 2017. – Volume 4. – Number – 1.
4. Башкирева Т.В., Савельева Л.Г. Функциональная зрелость художественно одарённых детей 6-7 лет как основа обучения в условиях «детский сад-школа». //Одарённость в контексте непрерывного многоуровневого образования. Материалы I Международной научно-практической конференции. ВКГУ, Алматы-Усть-Каменогорск, 2002.- С.46-47.
5. Грязева В.Г., Петровский В.А. Одарённость детей. Выявление, развитие, поддержка. ЧГПУ, «Факел», Челябинск, 1996. – 119 с.

6. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 447 с.
7. Матюшкин А.М. Раннее выявление талантов и их развитие. //Вопросы психологии – 1984, №3, с. 166.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости. // Вопросы психологии – 1989. – №6. – С. 29-33.
9. Одарённые дети: Пер. с англ., /Под ред. Бурменской Г.В. и Слуцкого В.М. М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
10. Психология одарённости: от теории к практике. /под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
11. Рабочая концепция одарённости. / под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова. – М. 2-е изд., 2003.
12. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., .1997, 380 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-osnovy-razvitija-produktivnogo-myshlenija-odarenykh-detej.html> (18.02. 2019)
13. Савенков А.И. Психология детской одарённости. М.: Генезис, 2010. – 440 с.
14. Теплов Б.М. Способности и одарённость. //Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов /Л.М. Семенюк: под ред. Д.И. Фельдштейна: 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии. – 1996. – 304 с.
15. Терасье Ж-Ш. Сверходарённые дети. М., Академия, 1999.
16. Цветкова, Светлана Николаевна Содержание и методика обучения одаренных детей в начальной и неполной средней школе Англии и США. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [dissercathttp://www.dissercat.com/content/soderzhanie-i-metodika-obucheniya-odarenykh-detei-v-nachalnoi-i-nepolnoi-srednei-shkole-ang#ixzz5gFB0Bujc](http://www.dissercat.com/content/soderzhanie-i-metodika-obucheniya-odarenykh-detei-v-nachalnoi-i-nepolnoi-srednei-shkole-ang#ixzz5gFB0Bujc)
17. Юнг К. Феномен одарённости <https://www.psyoffice.ru/2-0-1631.htm> (18.02.2019)
18. Ambrose Don, Cross Tracy L. Morality, Ethics, and Gifted Minds. January 2009. – 140 p.
19. Alderlfer C.P. Existence, relatedness and growth: human needs in organizational settings. NY: Free Press, 1972 – 198 p.
20. Bashkireva T.V., Bashkireva A.V., Morozov A.V. Peculiarities of Dissynchrony in the Intellectually Gifted 7-Year-Old Children. //Atlantis Press Proceedings of the International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018). <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iceder-18/55908056>
21. Deborah R. Self-Actualization and Morality of the Gifted: Environmental, Familial, and Personal Factors. <http://www.positivedisintegration.com/Ruf09.pdf>
22. Tirria K., Nokelainenb P., Mahkonenc M. How Morality and Religiosity Relate to Intelligence: A Case Study of Mathematically Gifted Adolescents. //Journal of Empirical Theology –2009. – №22– P 70-87. http://www15.uta.fi/arkisto/aktk/lectures/bayes_en/pdf/2009_JET_kt_pn_mm.pdf
23. Renzulli J.S. & Reis S.M. The school wide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

2.2. Развитие одаренности школьника в инженерной школе

Очевидно, что для инновационного рывка и решения проблемы кадрового голода, необходима связь сферы образования со сферами науки и промышленности. Но как ее практически построить? Ответом на этот вопрос может служить эпистемотека, где создаются детско-взрослые проектные коалиции, направленные на решение комплексных практических проблем [1]. Интеграция науки, промышленности и образования – это то, что создает необходимые условия для устойчивого воспроизводства общества в целом, его прорывного технологического развития. Так, к моменту разработки Федеральной программы «Одаренные дети» (1996 г.) в стране уже был накоплен и обобщен опыт работы специализированных физико-математических школ, лицеев и гимназий. В 1989 году по инициативе Московского комитета образования и Московского высшего технического училища им. Н.Э. Баумана (позднее – государственного технического университета) была открыта средняя общеобразовательная физико-математическая школа №1180 при МГТУ им. Н.Э. Баумана (позднее – Лицей №1580 при МГТУ имени Н.Э.Баумана (рис. 1). Необходимость создания такой школы была продиктована несколькими причинами, основными из которых являлись:

- потребность углубленной, прежде всего физико-математической, подготовки будущих абитуриентов технических ВУЗов, способных освоить усложнившиеся программы обучения в области точных и естественных наук и информационных технологий;
- обеспечение непрерывности и преемственности среднего и высшего образования;
- необходимость формирования системы довузовской профориентационной подготовки (по сути формирование комплекса «школа-ВУЗ-предприятие»).



Рисунок 1 - Миссия ГБОУ Лицей №1580 при МГТУ имени Н.Э. Баумана

Одним из основных направлений деятельности Лицея №1580 при МГТУ имени Н.Э. Баумана в рамках создания адаптивной системы обучения и воспитания является поиск новых подходов в организации образовательного процесса, выборе форм обучения, позволяющих сформировать творческую личность, заинтересованную в непрерывном самообразовании и, в дальнейшем, в осознанном выборе инженерно-технических специальностей при обучении в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Главный принцип такой практики - формирование образовательных траекторий обучающихся лицея в открытом образовательном пространстве с целью обеспечения личностной ориентации обучения на

основе целенаправленного использования учащимися свободного времени для наиболее полного развития своих потенциальных возможностей (Рис.2).



Рисунок 2 - Главные принципы практики формирования образовательных траекторий обучающихся лица

Сегодня лицей является базовым общеобразовательным учреждением, обеспечивающим кадровое, научное и методическое сопровождение образовательных технологий профильного обучения в системе всей довузовской подготовки МГТУ им. Н.Э. Баумана. Содержание и организация образовательного процесса в лицее определяются механизмами, способствующими развитию таланта у потенциально одаренных школьников. Условия управления развитием таланта представлены на рис.3 и включают следующие составляющие: Федеральный образовательный стандарт (ФГОС) обучения; реализацию разноуровневых метапредметных программ на всех уровнях обучения; кадровое обеспечение во взаимодействии с высшей школой; инновационные образовательные технологии. Современный школьник должен быть конкурентоспособен по отношению к своим зарубежным сверстникам. Конечно, для этого необходимо и качественное кадровое обеспечение образовательного пространства и его учебно-методическое сопровождение.

С момента организации миссия лицея - выявление и развитие способностей каждого обучающегося на каждом уровне образования, создание условий для формирования физически здоровой и интеллектуально развитой личности, обладающей, в первую очередь, основами научно-технического мышления в области естественно-математических наук, способной к продолжению образования и овладению профессиональными знаниями и навыками в системе фундаментальной инженерной подготовки.

Практической реализацией, одним из механизмов управления развитием одаренности обучающихся является STEM-образование или «русский метод обучения ремеслам», когда создаются детско-взрослые проектные коалиции, направленные на решение комплексных практических проблем [3]. Это позволяет соотносить и связывать в конкретной ситуации коммуникацию, действие и мышление на основе процессов рефлексии и понимания. Очевидно, что такой подход к организации учебного процесса позволяет эффективно решать проблему трансляции теоретического знания в образовательной практике (рис.4).



Рисунок 3 - Условия управления развитием таланта обучающихся в лицее №1580



Рисунок 4 - Основные положения STEM-образования

В условиях ФГОС реализация образовательной программы в лицее направлена на: предоставление каждому обучающемуся возможности для самореализации, самовыражения его личности с учетом состояния здоровья, индивидуальных особенностей и возможностей; оптимизацию созданной в процессе реорганизации образовательной среды лицея на основе запросов социума и с учетом индивидуализации и дифференциации; отработку модели выпускника на основе формирования и развития ценностной, коммуникативной, учебно-познавательной и творческой компетенций. Цели и принципы воспитания, обучения и развития потенциально одаренных обучающихся, изложенные в образовательной

программе лица, являются стратегическими и сохраняются в системе профильной инженерной подготовки и, в частности, в плане отработки модели выпускника лица (рис.5).

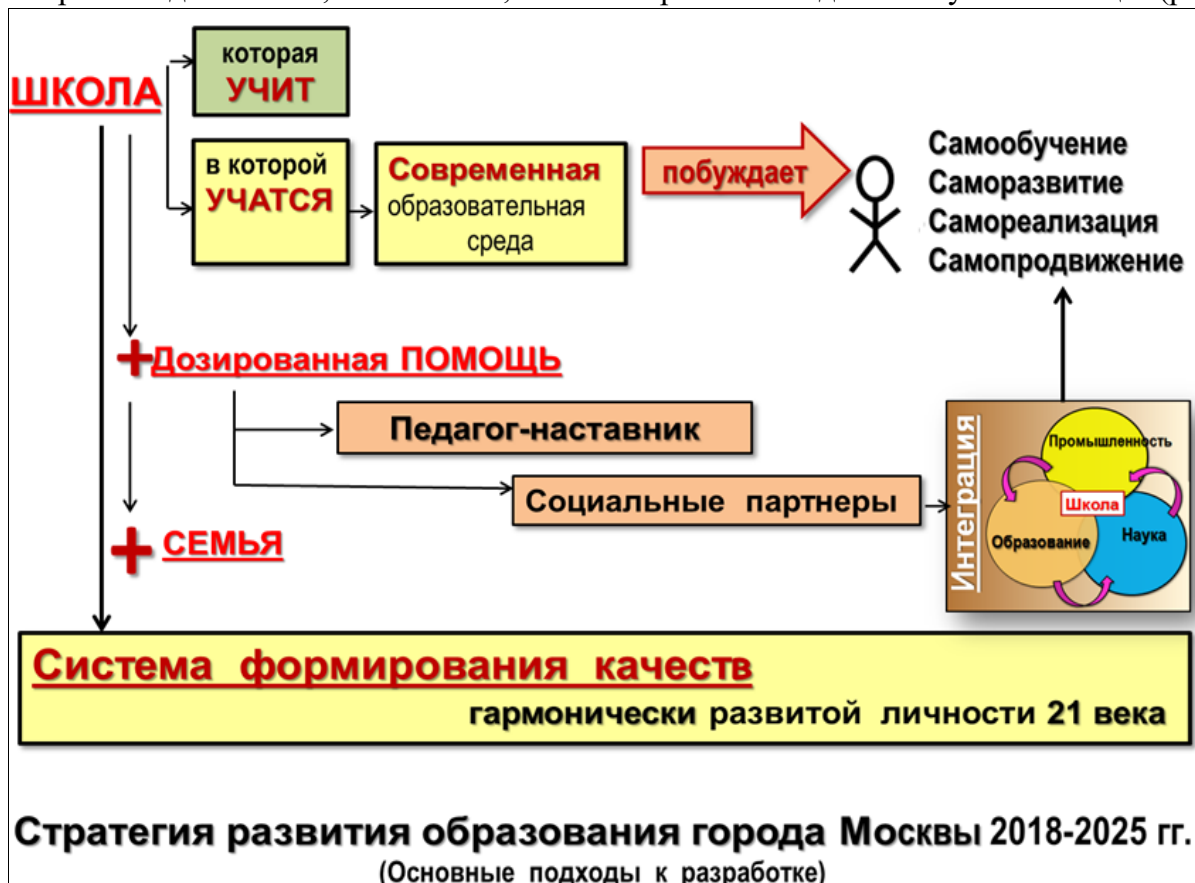


Рисунок 5 - Инфограмма организации учебной работы в инженерных классах, реализованная в профильных школах МГТУ имени Н.Э. Баумана

При формировании этой модели деятельность педагогического коллектива должна быть направлена на воспитание гражданина, принимающего традиционные ценности семьи, российского гражданского общества и многонационального российского народа; креативно и критически мыслящего, активно и целенаправленно познающего мир, осознающего ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющего основами научных методов познания окружающего мира; осознающего себя личностью, социально активного, уважающего закон; уважающего мнение других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; осознанно выполняющего и пропагандирующего правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни; готового к осознанному выбору профессии; мотивированного на образование и самообразование в течение всей своей жизни (рис.6).

В Лицее №1580 создаются все условия для развития одаренности обучающихся, для их саморазвития и самореализации. В соответствии с концепцией профильного инженерного образования лицей №1580 является ядром (ресурсным центром) в системе довузовского партнерства школ, спрофилированных на МГТУ имени Н.Э. Баумана. Особое место в этой концепции занимает система сетевого взаимодействия с ВУЗом-партнером и производственными предприятиями, поскольку более 60 % выпускников лицея поступают в МГТУ им. Н.Э. Баумана, выбирая при этом самые различные факультеты и специальности. Для достижения такого результата ежегодно

проводится система мероприятий, обеспечивающих осознанную необходимость выбора специальности (направления подготовки).



Рисунок 6 - Алгоритм формирования модели выпускника лицея 1580

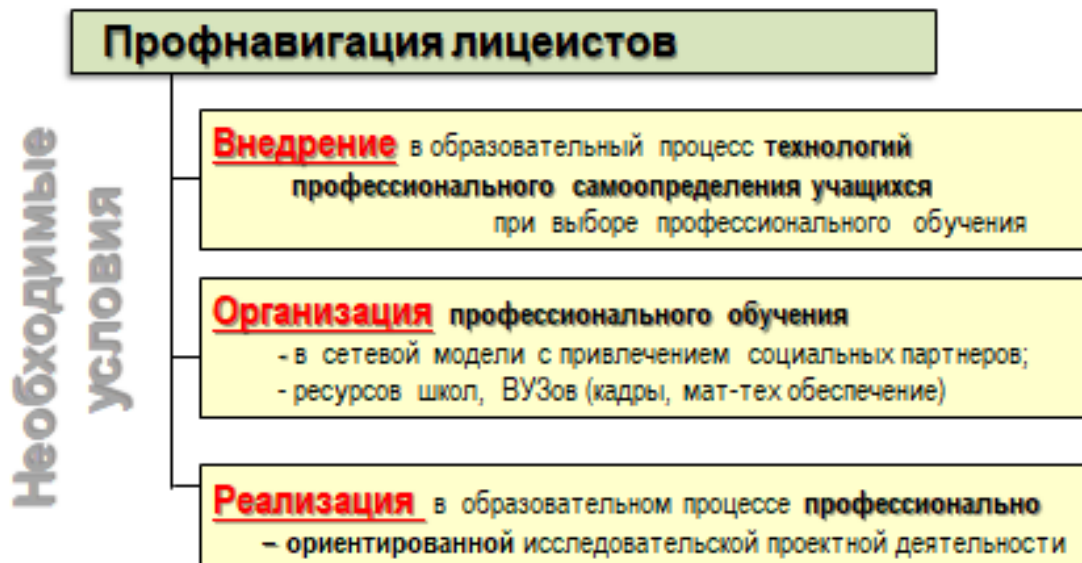
Рассмотрим, каким образом происходит:

- формирование образовательных траекторий обучающихся лицея в открытом образовательном пространстве;
- управление профессиональной деятельностью педагогов;
- развитие современной мотивирующей образовательной среды на примере практики применения системно-деятельностного подхода при организации обучения.

Для успешного своевременного решения всех этих задач в лицее создана и успешно функционирует система организации предпрофильного и профильного обучения с использованием элементов, характерных для высшей школы. Ниже представлена инфограмма организации такой учебной работы (рис. 7).

Характерной чертой такой системы обучения с учетом современных методов и приемов, новых форм контроля знаний обучающихся и особым вниманием к индивидуальной составляющей учебного процесса - повышение качества и эффективности проведения учебных занятий на основе внедрения деятельностного подхода, современных педагогических и информационных технологий, продолжение деятельности в направлении интеграции усилий профильных кафедр и методических объединений по развитию творческого потенциала и исследовательской деятельности лицеистов; по сотрудничеству со структурными подразделениями МГТУ имени Н.Э. Баумана (Рис.8).

МОТИВАЦИЯ учащихся - к выбору инженерных профессий



ОУ только ДАЕТ ВОЗМОЖНОСТЬ реализации ВЫБОРА качественного обучения

Рисунок 7 - Необходимые условия развития успешности в инженерной школе



Рисунок 8 - Алгоритм достижения цели по результативности в инженерных классах

Рассмотрим более детально основные (реперные) точки практики этой технологической цепочки. Традиционно средняя школа ставит своей задачей дать учащимся определенный запас знаний, но в силу объективных причин школа не может полностью оценить способности школьника в профессиональной области и в сфере научно-исследовательской деятельности. Именно поэтому, с первых дней создания, в лицее №1580 при МГТУ имени Н.Э. Баумана большое внимание уделяется учебной инженерно-практической деятельности и учебной исследовательской деятельности. При этом такая работа выделена как в отдельное направление (Рис.9), так и используется в качестве составляющей урочной деятельности.



Рисунок 9 - Успешность профнавигации. Ликвидация «Образовательных тупиков»

Рассмотрим инфограммы в действии. Работа начинается с определения стратегических целей и задач, которые конкретизируются в количественное определение значимых для данного учебного года направлений проектных продуктов, например, «Молодые профессионалы»; академические состязания «Профессор Жуковский»; «Профессор Лебедев»; научно-образовательные состязания «Шаг в будущее» и т.д. Организация работы при этом строится по двум основным направлениям.

Направление первое – проектные работы по специальностям с социальными партнерами, и прежде всего с МГТУ имени Н.Э. Баумана. Также, в общем случае, в качестве социальных партнеров здесь могут рассматриваться и учреждения среднего профессионального образования, предприятия промышленности, научно-исследовательские организации.

Направление второе - использование ресурсов города: взаимодействие с технопарками, кванториумами, проекты «Школы новых технологий» и др.

Что касается первого направления, то в МГТУ им Н.Э. Баумана сложилась обширная система довузовского взаимодействия с инженерными классами в профильных школах – с потенциально будущими студентами. Основная цель такой практики – серьезное взаимное ознакомление, что позволяет в будущем избежать многих ошибок и неудач. С одной стороны будущие абитуриенты, обучающиеся инженерных классов, знакомятся с историей МГТУ, системой инженерной подготовки, в том числе и по конкретным специальностям, с требованиями к студентам, условиями учебы и т.п. С другой стороны, такое долгосрочное сотрудничество с потенциальными абитуриентами позволяет системно оценить их склонности и способности, прилежание и интерес к инженерной деятельности. Очевидно, что в основе такого взаимодействия лежит системно-деятельностный подход (рис. 10) [6, с.188].

Так, например, в течение учебного года в лицее в системе проводятся предметные недели, интеллектуальные марафоны, школьная проектно-исследовательская конференция.



Рисунок 10 - Зона ближайшего развития – промежуточный этап в развитии ребенка

Эти мероприятия являются дополнительной возможностью для творческой самореализации учащихся. Интерес учащихся к техническому творчеству удовлетворяется совместной практико-исследовательской деятельностью с кафедрами МГТУ и функционированием на базе лицея Центра технологической поддержки образования (ЦТПО). Совместная работа с МГТУ по ранней профориентации учащихся лицея начинается уже на II ступени обучения. Для учащихся 6-7 классов организуются посещения Молодежного космического центра и других научно-образовательных центров МГТУ. Составной частью в изучении физики, информатики и математики в 8-9-х классах стали практические работы, которые проводятся в лабораториях научно-образовательных центров МГТУ под руководством ведущих научных сотрудников университета. Для восьми- и девятиклассников это стало первым шагом в науку. Особое внимание уделяется популяризации олимпиады школьников «Шаг в будущее»: в лицее регулярно проводятся встречи с представителями кафедр МГТУ им. Н.Э. Баумана, которые наиболее активно участвуют в данной программе, а также с выпускниками лицея, ранее успешно принимавшими участие в этой программе. Организован цикл вводных занятий и мастер-классов для учащихся, которые планировали принять участие в научно-образовательных соревнованиях разного уровня. На занятиях даются рекомендации по выбору тем проектов, оформлению результатов исследований и их представлению экспертной комиссии. С целью ранней профориентации школьников в университете были организованы научно-практические занятия на кафедрах факультетов «Информатика и системы управления», «Энергомашиностроение», «Машиностроительные технологии», «Радиоэлектроника», «Лазерная и биомедицинская техника», «Инженерный бизнес и менеджмент», а также в лабораториях научно-образовательных центров «Поршневого двигателестроения и спецтехники», «Информационной безопасности», «Криологии», «Композитов России», «Технопарка информационных технологий». Лицейсты 10-х классов приняли активное участие в инженерном практикуме «Бауманская школа будущих инженеров» по направлениям: «Транспорт будущего. Управление полетом наноспутника»;

«Современные технологии проектирования, изготовления, контроля и испытаний деталей ракетно-космической техники»; «Организационно-технические основы обеспечения безопасности информации»; «Основы научных исследований и техника эксперимента»; «Решение инженерных изобретательских задач: от идеи к проекту»; «Методы искусственного интеллекта в инженерном менеджменте»; «Основы спутниковой навигации на примере Glonass»; «Автоматические межпланетные станции»; «Прикладная информатика: основы компьютерной графики»; «Моделирование систем автоматического управления динамическими объектами и процессами»; «Будущее информационных технологий и Интернет-вещей». Каждый модуль включал в себя теоретическую подготовку слушателей (лекции), практическую работу, подготовку проекта и его защиту. Многие выпускники с большим интересом посещали семинары для подготовки к интеллектуальным соревнованиям по математике, физике и информатике, которые проводились в рамках данного инженерного практикума. Успешные выпускники по итогам «Бауманской школы будущих инженеров» получают преференции на вступительных испытаниях в инженерные ВУЗы.

Так как обучение в лицее ориентировано на систему преподавания в техническом университете, то и структура образовательного процесса лицея, особенно на уровне среднего общего образования включает в себя как обычную школьную, так и вузовскую организационно-методические системы преподавания, что служит серьезной предпосылкой к высокой адаптации выпускников лицея к условиям образования в высшей школе и, в частности, в МГТУ им. Н.Э. Баумана (рис.11).



Рисунок 11 - Организационные особенности обучения в лицее №1580

Кафедральная форма организации учебной работы по профильным направлениям позволяет проводить занятия как по традиционной для школы системе (начальное образование и основное общее образование), так и характерной для вуза лекционно-семинарской системе: для математики - «лекция-семинар», для физики, информатики - триада - «лекция – семинар – лабораторный практикум» (среднее общее образование). При этом содержательная и организационная составляющие образовательной деятельности на уровнях основного общего и среднего общего образования строятся как единый непрерывный процесс. Таким образом, учащиеся лицея постепенно, без существенных психофизиологических перегрузок адаптируются и включаются в интенсивно-напряженный процесс обучения в таком ВУЗе, как МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Индивидуальный подход к обучающемуся во многом обеспечивается делением класса на подгруппы при ведении семинарских занятий и на лабораторном практикуме, где закрепляются знания и отрабатываются практические умения и навыки. Каждый учащийся лица самостоятельно (при дозированной помощи педагога) выполняет весь цикл лабораторных работ, физические эксперименты и практикумы проводятся под контролем профессиональных наставников, что, несомненно, позволяет прививать нашим учащимся интерес к учебно-исследовательской деятельности (рис. 12).



Рисунок 12 - Система внеурочной деятельности и дополнительное образование

Важным элементом профориентационной работы для учащихся 10-х классов является летняя научно-ознакомительная практика в МГТУ им. Н.Э. Баумана. В настоящее время практика - это дополнительное предпрофессиональное образование (36 часов) в рамках проекта «Инженерный класс в московской школе» на базе МГТУ имени Н.Э. Баумана». Занятия проводятся по 12 программам: «Администрирование вычислительных сетей»; «Объектно-ориентированное программирование»; «Логическое и функциональное программирование (Prolog, Haskell, LISP)»; «Создание безопасной корпоративной облачной инфраструктуры»; «Техническое творчество и 3D моделирование»; «Введение в цифровую обработку сигналов»; «Инженерное проектирование изделий в системе САД и их прототипирование»; «Современная робототехника. Роль промышленной робототехники в современном производстве»; «Углубленное изучение наиболее трудных разделов физики, необходимых для инженерной деятельности»; «Биотехнические системы. Биомедицинская техника и технологии»; «Проектирование прототипов инженерно-экологических систем очистки воды с применением САПР (в формате 3D)»; «Автомобильный инжиниринг. От идеи до реализации». Структура занятий: профессиональный лекторий (18 час.), практические занятия (18 часов). Выбор направления получения высшего образования напрямую связан с информативностью о деятельности предприятий – потенциальных работодателей. Очевидно, что никакие презентации не заменят непосредственного посещения производственных предприятий. Именно поэтому в рамках летней практики для лицейстов были организованы посещения предприятий АО «ГосМКБ «Вымпел» им. И.И. Торопова» (г. Москва), Центрального научно-исследовательского института точного

машиностроения (ЦНИИТОЧМАШ) (г. Климовск), ООО Научно-технический центр "АПИ" (ООО НТЦ АПИ") (г. Королев), музейного комплекса «Первая атомная АЭС», расположенный на территории АО «ГНЦ РФ - ФЭИ» (г. Обнинск) и др. Лицеисты напрямую смогли встретиться с представителями кадровых служб организаций оборонно-промышленного комплекса (ОПК), сотрудниками отдела целевого набора МГТУ им. Н.Э. Баумана, чтобы узнать об особенностях заключения договора о целевом обучении с предприятиями, о социальных льготах, предоставляемых предприятиями своим целевым студентам, о перспективах дальнейшего трудоустройства по окончании МГТУ и т.д. Это помогло многим определиться с выбором формы обучения, в частности, существенно возросло процентное число выпускников лицея, поступивших в МГТУ по целевому набору.

Таким образом, учебное проектирование в инженерных классах и есть то продуктивное сотрудничество со взрослыми - детско-взрослые коалиции в рамках эпистемотеки [2], помогающее нашему обучающемуся «учиться добывать знания»: осуществлять информационный поиск как по отдельным областям знаний, так и в системе объектов исследований; участвовать как в составе исполнителей, так и в техническом обеспечении исследований и анализе их результатов; принимать решение, учиться прогнозировать и оценивать последствия своих решений.

В связи с ориентацией нашего выпускника к поступлению в МГТУ им. Н.Э. Баумана и продолжению образования в этом ВУЗе программа обучения является физико-математической по своей сути. При этом курс обучения по математике включает 8 часов в неделю (основное общее образование), 9 часов в неделю (среднее общее образование). Кроме обязательных тем, входящих в содержание курсов по математике и по физике общеобразовательной школы, в лицее предусмотрено изучение целого ряда дополнительных вопросов, непосредственно примыкающих к этому курсу и углубляющих его по основным идейным линиям. Включение дополнительных вопросов преследует две взаимосвязанные цели. С одной стороны, это создание в совокупности с основными разделами курса базы для удовлетворения интересов и развития способностей обучающихся, имеющих склонность к математике, физике, с другой - восполнение содержательных пробелов основного курса, придающее содержанию углубленного изучения необходимую целостность. На каждом занятии под руководством учителя во множестве взаимосвязанных проблем учебного материала обучающийся учится видеть и четко выделять главную учебную задачу, предмет усвоения, после чего он должен наметить однозначные конкретные пути их реализации. Системность в изложении учебного материала для педагога, означает прежде всего – научить школьника самостоятельно представлять и четко оформлять учебные понятия в виде структуры, схемы, способов, и правил, необходимых для выполнения конкретных заданий или групп заданий. Этому служат разнообразные приемы активной работы: выделение опорных пунктов, составление логических схем, планов, конспектов и т.д. на основе строгой структуризации учебного материала [6, с.188]. Все это активно способствует формированию универсальных умений, навыков и способов действий обучающегося, что сегодня является одним из необходимых и достаточных условий развития таланта, развития одаренной личности обучающегося.

Особенность организации учебного процесса в классах инженерной школы - достаточно большое число учебных групп (при условии деления класса пополам) в каждой параллели (более 120 учебных групп). Это позволяет на основе анализа результатов по всем

группам с большой достоверностью, оперативно получать информацию о качестве обучения потенциально одаренных школьников. В частности, появляется возможность оценить на рефлексивной основе уровень преподавания и эффективность методики обучения каждого педагога, а для каждой группы (в идеале – для каждого ученика) определить индивидуальную траекторию обучения, особенно по профильным дисциплинам. Реализация намеченной цели невозможна без внедрения современных образовательных, в том числе информационных, технологий. Поэтому в учебном процессе активно используются и развиваются различные виды рейтинговых систем оценки знаний и умений учащихся, позволяющих накапливать информацию об их достижениях (Рис.13).

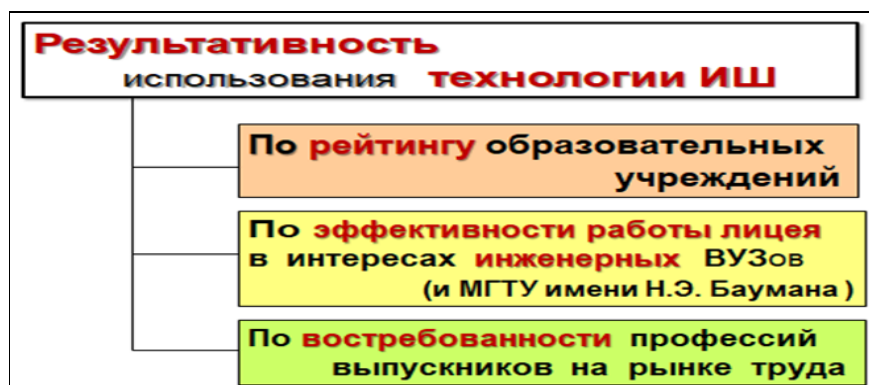


Рисунок 13 - Классификация результативности подготовки потенциально одаренных обучающихся

Учащиеся должны четко отслеживать уровень своих знаний и уметь его сравнить с достижениями своих товарищей. Это создает атмосферу соревнования, поиска и стимулирует лицеистов к достижению более высоких показателей по предметам в условиях дефицита времени, характерного для обучения в лицее. Некоторые результаты образовательной деятельности приведены на рис. 14.

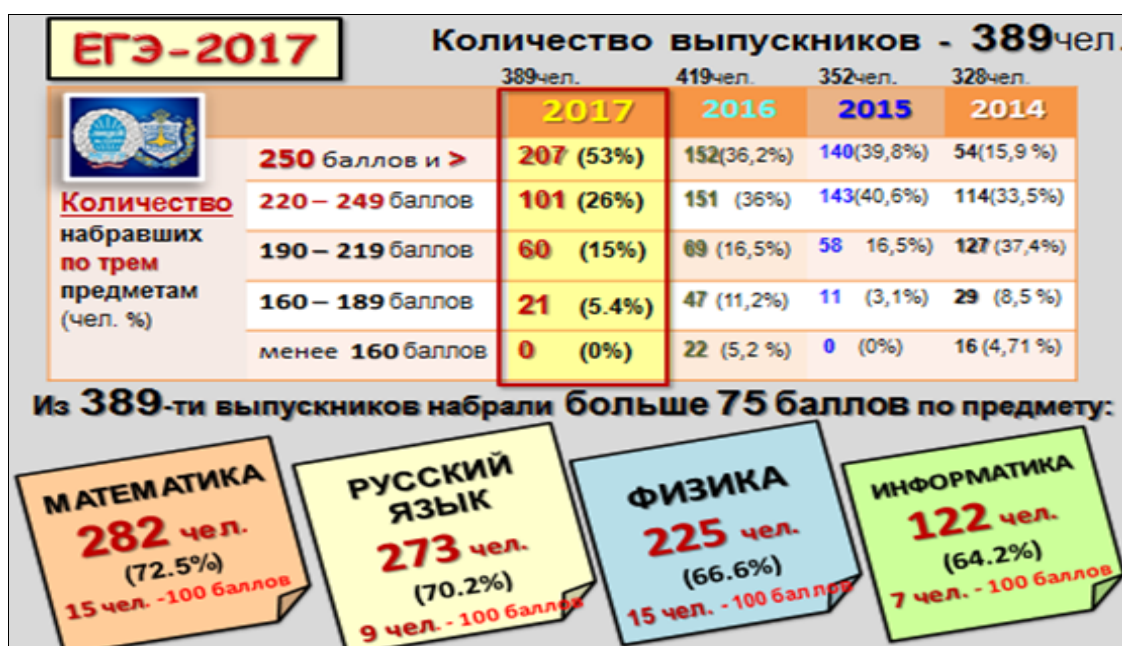


Рисунок 14 - Статистика успешности обучающихся

Интересны и произошедшие социальные изменения в предпочтениях и ценностях родителей лицеистов: за прошедшие три года значительно возрос их образовательный и

культурный уровень, что в свою очередь, без сомнения, оказывает определенное влияние на выбор учебного заведения во всем многообразии школ города Москвы и в условиях образования крупных образовательных комплексов.

Таким образом, в нашей инженерной школе создаются дополнительные условия для развития учащихся всех возрастов и мотивации их к информационно–математическому и естественнонаучному образованию, привлечению ресурсов высшей школы для развития одаренности школьников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. – М., 1956. – С.438-452.

2. Граськин С.С., Граськина Е.Е., «Инженерная школа: идея, реализация», научно-методический журнал «Директор школы», №9, 2015г., (202), издательство «Сентябрь».

3. Громыко Н.В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: Монография. - М.: Пушкинский институт, 2009.

4. Государственная программа развития образования Российской Федерации на 2013-2020 гг.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

6. Граськина Е.Е., Прокофьева Л.Б., //М.Н.Скаткин и современное образование. –М., 2000, т.1, с.188-192. Методологический подход, как средство повышения эффективности обучения школьников информатике.

2.3. Развитие творческого воображения учащихся на уроках русского языка (на примере изучения грамматики)

В современном мире человеку необходимо уметь мыслить творчески, принимать нестандартные решения. В школе чаще всего обучение сводится к запоминанию и воспроизведению стандартных приёмов действия, типовых способов решения заданий. «Образование, преследующее только получение знаний, означает в настоящее время ориентацию на прошлое» [1, с. 196]. Все это может привести к тому, что у детей постепенно пропадает интерес к обучению и способность к творчеству.

Задача учителя состоит не только в том, чтобы дать учащимся как можно более глубокие знания по предмету, но и развить творческие способности каждого ребёнка. Учитель должен раскрыть в детях качества, которые лежат в основе творческого мышления, сформировать умение управлять процессами творчества: фантазированием, пониманием закономерностей, решением сложных проблемных ситуаций.

Современное общество предъявляет требование овладения навыками творческого мышления. Поскольку творчество перестает быть уделом единиц. Школа должна прореагировать на эти изменяющиеся условия. Развитие творческих способностей учащихся и воспитание активной личности – первостепенная задача современной школы.

В настоящее время внимание к проблеме развития творческих способностей школьников усиливается во многих странах мира. Задатки творческих способностей присущи любому ребёнку. Нужно суметь раскрыть и развить их. Выпускники средних школ

должны не только овладевать материалом школьных программ, но и уметь творчески применять его, находить решение любой проблемы. Это возможно только в результате педагогической деятельности, создающей условия для творческого развития учащихся. Поэтому проблема развития творческих способностей учащихся является одной из наиболее актуальных в методике обучения русскому языку.

Как отмечают методисты: «В последние годы коммуникативному воспитанию обучающихся придается большое значение, так как в нем совершенно справедливо видят аналог успешного формирования социально активной личности» [3, с.38].

Актуальность исследования заключается в том, что одной из главных целей современного образования, обеспечивающей эффективную интеграцию ребенка в общество, является формирование установки на творческую деятельность, на уроках русского языка стоит задача сформировать основные виды речевой деятельности, в основе которых лежит умение создавать творческий речевой продукт.

В связи со сказанным правомерной представляется гипотеза, согласно которой процесс развития коммуникативных способностей учащихся будет более эффективным, если будут созданы условия, способствующие развитию творческих способностей в учебной деятельности ученика.

Целью работы является рассмотреть современные подходы и приемы, которые позволят развить творческие способности учащихся на уроках русского языка.

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Во все времена вопрос творческих способностей вызывал огромный интерес людей. Проблемы развития творческих способностей будут предопределяться тем содержанием, которое вкладывается в это понятие.

В обыденном сознании творческие способности отождествляются со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку и т.п.

Данное понятие тесным образом связано с термином «творчество», «творческая деятельность». Много противоречивых суждений ученых по поводу того, что следует считать творчеством. В повседневной жизни творчеством обычно называют: во-первых, деятельность в области искусства, во-вторых, конструирование, созидание, реализацию новых проектов, в-третьих, научное познание, созидание разума, в-четвертых, мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами, проявляющееся как воображение, являющееся условием мастерства и инициативы.

Новое, которое возникает в результате творческой деятельности, имеет как объективный, так и субъективный характер. Объективная ценность признается за такими продуктами творчества, в которых вскрываются ещё неизвестные закономерности окружающей действительности. Где устанавливаются и объясняются связи между явлениями, считавшимися не связанными между собою. Субъективная ценность продуктов творчества имеет место тогда, когда продукт творчества нов для человека, его впервые создавшего. Таковы по большей части продукты детского творчества в области рисования, лепки, сочинения стихов и песенок.

Творчество – это деятельность, где собраны новые материальные и духовные ценности; высшая форма психической активности, самостоятельности, способность создавать что-то новое, оригинальное. В результате деятельности творчества формируются и развиваются творческие способности.

Творческие способности – это индивидуально-психологические особенности каждого человека, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но они не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, которые выработаны у школьника.

Проблема творчества и творческих способностей изучалась Б.Г.Ананьевым, А.Н.Леонтьевым, Б.М.Тепловым, Дж. Гилфордом, Е.П. Торренсом, А. Маслоу, В. Андреевым, В. Библером, Д. Богоявленской, Л. Выготским, В. Кан-Каликом и другими. Их психолого-педагогические исследования дают основание считать, что определяющим качеством творческой личности является ее творческая активность. Она становится более целенаправленной, мощной, продуктивной и рассматривается как интегративная характеристика личности.

Существует огромное количество различных методов психодиагностики творческих способностей человека.

Е. Торренс разработал 12 тестов, сгруппированных в вербальную, изобразительную и звуковую батарею. Он предпочитал не использовать в названиях своих методик термин «креативность», обозначив их как батареи на вербальное, изобразительное и словесно-звуковое творческое мышление. Для снятия тревожности и создания благоприятной творческой атмосферы Е. Торренс называл свои методики не тестами, а занятиями. Тест предназначен для испытуемых от 5 лет. Этот тест состоит из трех субтестов. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним.

А. Страунинг выделяет метод создания ситуаций «мозгового штурма», который предполагает совместное обсуждение с детьми возникшей в процессе обучения проблемы путем постановки вопросов, позволяющих контролировать творческие решения встающих перед детьми проблем. Интерес к данному методу возник в связи с необходимостью активизировать творческий потенциал ребенка.

Игра «Какая осень» (*зима, погода, собака* и т.д.). При регулярном проведении таких упражнений отмечается значительный подъем в развитии воображения у детей. Подбирая определения, дети используют, кроме традиционных прилагательных, достаточно оригинальные варианты (*осень – нежная, сонная, красная, солнечная, нарядная, плачущая, унылая, поэтичная, трепещущая...*).

Метод гирлянд и ассоциаций: предлагаются гирлянды аналогий, которые формируются в виде списка слов. Это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Этот метод применяется для стимулирования творческих проявлений детей и имеет «раскачивающее» значение.

Для диагностики творческих способностей в психолого-педагогической науке существуют теоретические и эмпирические методы: наблюдение, интервьюирование, тестирование (классический вариант теста творческого мышления П. Торренса, диагностика Е. Е. Туник, опросник креативности Д. Джонсона, опросник личной склонности к творчеству Г. Девиса, экспресс-метод Дж. Рензулли).

Методика креативного поля Д. Б. Богоявленской была разработана в конце XX века и представляла собой альтернативный тест на креативность. Особенностью данной методики являются следующие принципы: 1) отказ от внешнего побуждения и предотвращение появления внутренних оценочных стимулов; 2) отсутствие потолка (отличие заключается в том, что в данном случае предлагаемая задача должна предоставлять возможность решения на нескольких уровнях – от частного до общего, пользуясь универсальными законами); 3) эксперимент не может быть кратковременным.

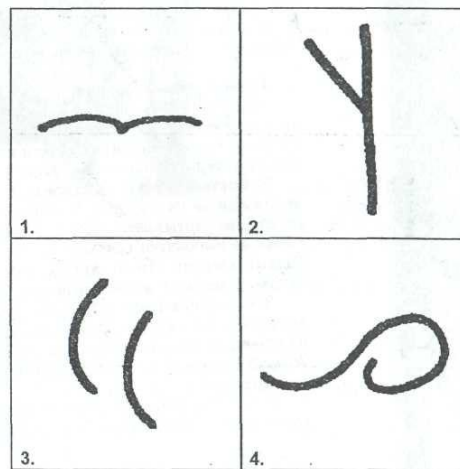
Для диагностики вербальной креативности, которая определяется как процесс «перекомбинирования элементов ситуации», используют тест С. Медника. Испытуемым предлагаются тройки слов, между которыми необходимо установить ассоциативную связь путем нахождения четвертого слова, которое объединяло бы элементы таким образом, чтобы образовывать с каждым из них некое словосочетание.

Тесты помогают выявить те особенности личности, по которым можно было бы предсказать будущие успехи ребенка при определенных методах воспитания и обучения.

Нами проведено исследование творческих способностей учащихся 5 «А» класса МОБУ Краснохолмской СОШ №3, которое включало:

1) задание на определение уровня развития ассоциативного мышления. Нужно было подобрать ассоциацию к слову *чемодан*.

2) задание закончить рисунок с целью выявления уровня образной адаптивной гибкости

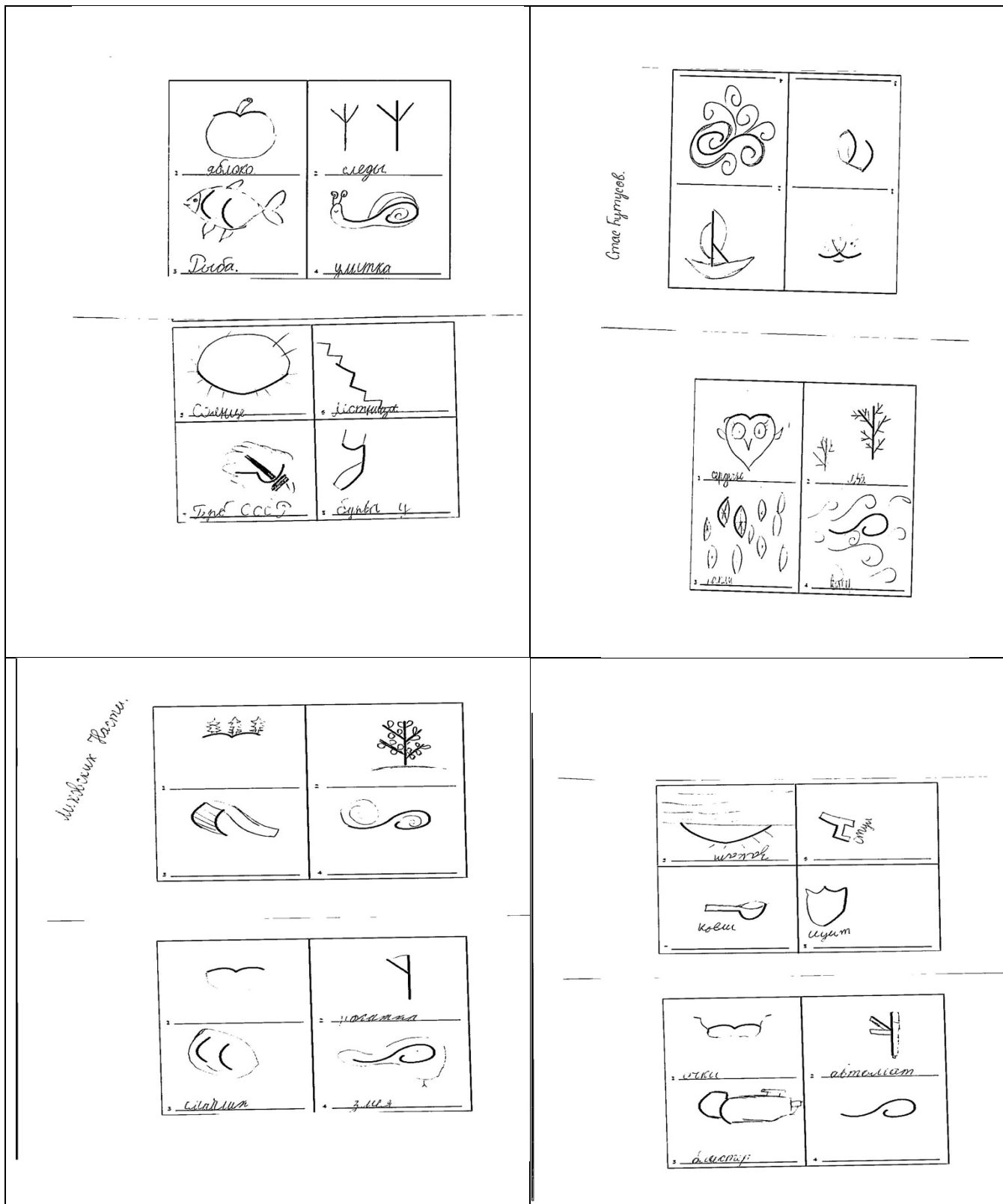


3) составление синквейна с целью определения степени активности и самостоятельности учащихся и оригинальности их творческого мышления.

Анализ результатов проведенного исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Ассоциативное мышление у большинства учащихся развито недостаточно, отмечается небогатый словарный запас, оригинальные ответы дали единицы. Чаще всего учащиеся называли следующие ассоциации: *магазин, вещи, одежда, деньги, работа, здание, фабрика, завод, ткань, нитки, школа, лес, море, платье, товар, покупатель, улица*, но среди них можно выделить и оригинальные ассоциации: *грузчик, космос, приличное общество, ювелир, отпуск, бейджик, цифры, паспорт, коробка, сейф, динозавр, ягоды, бал, банковская карта, тротуар, аэропорт, офис*.

2. Образная адаптивная гибкость у учащихся не развита. Результаты показали, что 35% учащихся (в выполнении задания принимало участие 23 человека) выполнили оригинальные работы, 65% – предложили окончание рисунка традиционными образами. Приведем примеры выполнения данного задания, которые, на наш взгляд, являются наиболее оригинальными и креативными.



3. В ходе составления синквейна установлено, что лишь небольшая часть учащихся полностью справились с заданием. При выборе слова для составления синквейна 22% учащихся подошли оригинально, выбрав самостоятельно слово-основу для синквейна: *кварз, танк, мама, медведь, весна*. Большинство работ учащихся 5 класса были посвящены словам обычным: *осень и лето*.

Вторая строчка синквейна требовала подбора к опорному слову прилагательных, хочется выделить следующие ответы: *кварз – яркий, огромный; медведь – большой,*

кровожадный; осень – холодная, листопадная; лето – теплое, игривое; мама – добрая, заботливая.

В третьей строчке нужно было подобрать глаголы, оригинальными являются: *медведь – бегаем, ест, спит; весна – расцветает, теплеет, радуем; квазар – сжигает все планеты на пути, становится больше, превращается в черную фигуру; лето – греет, радуем, вдохновляет; лето – идет, падает, бежит.*

На наш взгляд, самостоятельность и оригинальность мышления продемонстрировали учащиеся при составлении следующих синквейнов:

а) Весна.

Теплая, солнечная, живая.

Все расцветает, теплеет, радуем.

Наступила весна и все расцвело.

Плодородная (Екатерина Б.).

б) Танк.

Мощный, быстроходный.

Ездит, стреляет, выполняет задания.

Танк защищает Родину.

Боевая машина (Адмирал Н.)

в) Лето.

Теплое, солнечное.

Светит солнце, теплеет, веселит.

Катаемся на роликах.

Отдыхаем на природе (Антон Ш.).

Для получения более достоверной информации и сравнения особенностей развития креативности у разных возрастных групп (11-12 лет и 14-14 лет) мы провели практическое исследование на базе МОБУ Калтасинской школы № 1 в 6 и 9 классах, изучение русского языка в которых осуществляется по программе под редакцией М.Т. Баранова и Т.А. Ладыженской.

Для своего исследования мы выбрали четыре субтеста (1, 2, 3, 4), так как они являются наиболее информативными и наилучшим образом дифференцируют испытуемых. Результаты выполнения субтестов оценивались в баллах, далее выводились проценты.

Батарея тестов, предложенная Е. Туник, состоит из семи субтестов и опирается на четыре категории: беглость, гибкость, оригинальность и точность. Показатель каждого субтеста отражает две или три упомянутых категории.

В исследовании принимали участие 38 учащихся 6 и 9 классов (19 обучающихся в 6 классе и 19 – в 9).

Исследование проводилось в два этапа:

1 этап – диагностика и анализ уровня развития творческих способностей учащихся 6 и 9 классов;

2 этап – выборка и разработка комплекса творческих заданий по русскому языку и выявление методических условий, способствующих эффективному функционированию в учебном процессе.

Первый этап практического исследования проводился во время классного часа, работа по времени заняла 20 минут, школьникам было предложено не подписывать свои работы, это делалось для того, чтобы учащиеся не боялись давать нестандартные ответы.

Целью исследования являлась оценка творческого воображения, скорости протекания процессов мышления, разнообразия словарного запаса учащихся, изучение уровня развития творческого мышления школьников.

Для реализации поставленной цели учащимся необходимо было выполнить четыре субтеста.

Субтест 1 «Использование предметов (варианты употребления)». Его целью является перечислить как можно больше необычных способов использования предмета (в данном случае – газеты). На выполнение данного задания выделяется три минуты, субтест 1 имеет три показателя – беглость, гибкость и оригинальность.

По данному субтесту в сумме насчитано 129 ответов (68 ответов в 6 классе, 61 – в 9), в среднем три ответа на человека (за 3 минуты), разброс по числу ответов невелик – от 1 до 7.

Наиболее часто встречающиеся ответы: *«можно сделать из газеты пилотку, самолетик, кораблик, кулек для семечек»; «использовать для розжига». Оригинальные, необычные ответы: «рисовать»; «составлять анонимные письма»; «сделать обложку для книги»; «сушить обувь».*

Наивысший балл в обоих классах равен 7 баллам, наименьший составляет – 1 балл. За выполнение данного субтеста обучающиеся 6 класса получили следующие коэффициенты творческого воображения:

- 7 баллов – один человек (6%);
- 6 баллов – два человека (10,5%);
- 5 баллов – два человека (10,5%);
- 4 балла – четыре человека (20,5%);
- 3 балла – четыре человека (20,5%);
- 2 балла – пять человек (26%);
- 1 балл – один человек (6%).

Коэффициенты творческого воображения 9 класса:

- 7 баллов – один человек (6%);
- 6 баллов – один человек (6%);
- 5 баллов – два человека (10,5%);
- 4 балла – три человека (15%);
- 3 балла – четыре человека (20,5%);
- 2 балла – шесть человек (31,5%);
- 1 балл – два человека (10,5%).

По результатам данного субтеста выявлено, что скорость протекания мышления учащихся 6 класса находится на высоком уровне у 16,5% учащихся, на среднем уровне у 51,5%, на низком уровне у 32% учащихся. В 9 классе у 12% учащихся скорость протекания находится на высоком уровне, у 46% – на среднем уровне и на низком уровне у 42% учащихся.

Таким образом, результаты данного субтеста показали, что достаточно большой процент учащихся имеют низкий уровень скорости протекания мышления – в 6 классе – 32%, в 9 – 42%.

В субтесте 2 «Последствия ситуации» предлагается перечислить различные последствия гипотетической ситуации (в данном случае школьники должны были представить, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке). На выполнение данного задания выделяется три минуты, субтест 2 имеет два показателя – беглость и оригинальность.

Анализ субтеста 2 показал, что это задание не вызвало больших затруднений ни у 6, ни у 9 класса. В среднем было дано 2 ответа (за три минуты). Размах составляет от 1 до 5 ответов.

Часто встречающиеся ответы: *«все станут вегетарианцами»; «люди и звери будут дружить, понимать друг друга»; «будет хаос».*

Редкие, оригинальные ответы: *«смогут рассказывать стихи и рассказы; «смогут брать еду из холодильника»; «научат летать»; «поднимут восстание и будут править миром»; «некоторые животные будут помогать делать домашние задания»; «мы сблизимся с ними, а значит и с природой»; «можно поинтересоваться у них, как они видят мир»; «будут строиться новые школы, магазины для животных»; «кошки будут рассказывать сказки на ночь»; «животные будут помогать по дому».*

Большинство работ учащихся обоих классов оригинальны. Это говорит о том, что умение учащихся творчески использовать исходную ситуацию находится на среднем уровне, а также на уровне выше среднего.

Субтест 3 «Выражение» направлен на выявление уровня развития вербального творческого мышления обучающихся. Школьникам предлагалось придумать предложения из четырех слов, каждое слово должно начинаться с указанной буквы (В М С К), например, *«Влюбленный Марк сорвал камелии».* На выполнение данного задания выделяется четыре минуты, субтест 3 имеет три показателя – беглость, гибкость и оригинальность.

Этот субтест вызвал некоторые затруднения – двое учащихся 9 класса не справились с ним, в 6 классе все обучающиеся справились с заданием, кроме одного отстающего ученика. Среднее число придуманных предложений равно двум. Размах по числу предложений – от 0 до 4 предложений в 6 классе, в 9 – от 0 до 3.

Примеры часто приводимых предложений: *«Вместе мы сходили купаться»; «Веселый мальчик съел картошку»; «Веселый мальчик съел кашу»; «Вова мечтает санки купить».*

Примеры оригинальных, грамматически верно построенных предложений: *«Вместе мы сожжём короедов»; «Вова может стать космонавтом»; «Валерий – мощный скейтбордист Краснодара»; «Вместе мы съели кита»; «В Москве сегодня кастинг»; «Воробушек медленно съел крошки».*

Таким образом, в 6 классе у 48,5% учащихся вербальное творческое мышление находится на уровне ниже среднего, у 6% оно не развито, у 34% учащихся вербальное творческое мышление находится на среднем уровне развития и у 12% обучающихся на уровне выше среднего. В 9 классе у 10,5% учащихся вербальное творческое мышление не развито, у 55% оно находится на уровне ниже среднего, у 34,5% обучающихся находится на среднем уровне развития.

Субтест 4 «Словесная ассоциация» также был направлен на выявление уровня развития вербального творческого мышления учащихся. Школьникам предлагалось привести как можно больше определений для общеупотребительного слова «книга». На выполнение данного задания выделяется три минуты, субтест 4 имеет три показателя – беглость, гибкость, оригинальность.

Среднее число приведенных ответов – составляло восемь определений. Разброс ответов по числу – от 3 до 17 (за 3 минуты). Было дано 338 ответов (в 6 – 175, в 9 – 163).

Часто встречающиеся ответы: *«интересная»; «большая»; «маленькая»; «увлекательная»; «тяжелая»; «познавательная».*

Редкие ответы: *«научная», «уникальная», «иностранная», «китайская», «мокрая», «грязная», «энциклопедическая», «малоизвестная», «древняя», «личная».*

Учитывая такие критерии, как беглость, гибкость и оригинальность, можно сделать вывод, что у 43% обучающихся творческое мышление находится на низком уровне развития, у 57% учащихся творческое мышление развито на среднем уровне.

Таким образом, результаты выполнения каждого субтеста, позволяющие оценить различные параметры творческих способностей учащихся (креативность, творческое мышление), дают основание сделать вывод: чем младше ребёнок, тем оригинальнее и креативнее он мыслит, с возрастом это утрачивается, если не развивать творческое мышление у детей в школе. Поэтому учителям, особенно учителям русского языка и литературы, необходимо использовать в учебном процессе задания творческого характера, которые позволят развивать творческие способности обучающихся.

Полученные в ходе исследования результаты дали основание для разработки заданий, которые будут способствовать развитию творческого потенциала школьников.

Таким образом, результаты выполнения каждого задания, позволяющие оценить различные параметры творческих способностей учащихся (креативность, творческое мышление, воображение, ассоциативное мышление), дают основание сделать вывод: чем младше ребёнок, тем оригинальнее и креативнее он мыслит, с возрастом это утрачивается, если не развивать творческое мышление у детей в школе. Поэтому учителям, особенно учителям русского языка и литературы, необходимо использовать в учебном процессе задания творческого характера, которые позволят развивать творческие способности обучающихся.

Как видим, психологической особенностью развития учащихся 5-6 классов является, то интеллект начинает опережать развитие воображения, которое является основой творчества. Задача учителя состоит в том, чтобы не дать «заглохнуть» росткам воображения, важно в этот период поддержать в подростке азарт поиска, стремление к риску и привить ему навыки, художественный вкус, организовать процесс обучения, направленный на творчество. Уроки русского языка должны способствовать развитию креативного мышления учащихся при помощи специальных приемов, упражнений, которые мы рассмотрим во второй главе нашего исследования на примере раздела «Морфология».

Изучению морфологии в школе традиционно отводится наибольшее количество часов. Объясняется это не только большим объемом информации о частях речи, определенных программой для усвоения, но и значимостью этого материала для умственного развития учащихся, для развития всех видов речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо).

Работа учащихся при изучении грамматического материала направлена прежде всего на активную деятельность логического мышления. Однако человеку, а ребенку и подростку в особенности, свойственно не только логическое мышление, но и образное; работа ума – это не только создание умозаключений, но и деятельность воображения. Как считает С. М. Бондаренко, воображение и творчество – это «хлеб насущный для школьника, это настоящая потребность его полноценного умственного развития». С. М. Бондаренко утверждает, что «грамматические понятия, «пропущенные не только через логическое мышление, но и через воображение, фантазию, усваиваются более прочно, становятся более активным достоянием школьника» [2, с. 41].

Современный школьный учебник, как основа учебного процесса, представляет собой совокупность упражнений по всем разделам русского языка и используется на всех этапах урока.

Одним из разделов морфологии является раздел «Имя существительное». Образовательная ценность морфологии заключается в том, что она помогает учащемуся понять природу языковых явлений, осознать сложность, богатство и красоту родного языка.

Нами проведен анализ раздела «Имя существительное» учебников Т.А. Ладыженской, который включал выявление упражнений аналитического и творческого характера.

Исследования показали, что в учебнике Т.А. Ладыженской 102 упражнения в разделе «Имя существительное». Из них 11% упражнений направлены на выявление творческого мышления учащихся, а 40% упражнений – аналитические, остальная доля отводится упражнениям конструктивным – 49%.

С целью выяснения возможности формирования творческих способностей на уроках русского языка мы проанализировали также раздел «Имя прилагательное» (6 класс) школьного учебника под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова и др. Анализ упражнений данного раздела позволяет сделать следующие выводы:

- в разделе насчитывается 75 упражнений. Из них 69% занимают упражнения аналитического характера, цель которых уяснить, усвоить те или иные формы и категории. 69% составляют языковые упражнения, цель которых уяснить, усвоить те или иные формы и категории;

- 19,5% составляют упражнения условно-речевого характера, они предполагают овладение языковой единицей в речи, умение ввести эту единицу в связную речь.

- данный учебник при изучении имени прилагательного включает незначительное количество упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции и словесного творчества обучающихся, они составляют всего 11,5%. К этим упражнениям можно отнести упражнения, включающие написание изложений, описаний и т.д.

На наш взгляд, учебник не учитывает возрастных, психологических особенностей учащихся этого возраста. Школьники мыслят по-разному: у одних абстрактное, словесно-логическое мышление преобладает над образным – это аналитический, «мыслительный» склад ума; у других преобладает образное мышление; у третьих образный и абстрактный тип мышления находятся в относительном равновесии – это гармонический склад ума. У учащихся 5-6 классов в связи с преобладанием конкретного типа мышления возникают некоторые сложности при стремлении осознать теоретический, абстрактный материал учебника. Сложности для учеников в этом возрасте часто возникают и там, где приходится работать без иллюстративно-наглядного материала. Даже когда их деятельность происходит в уме, им необходима опора на образы и представления.

Примеры приведенных упражнений отражают общую направленность школьных учебников – ориентацию на «энциклопедизм», формально-логическое мышление, которое зачастую опережает интуитивно-образное и снижает способность к творчеству.

Работа с грамматическими правилами рассчитана прежде всего на активную деятельность логического мышления школьника. Однако ребенку свойственно не только логическое мышление, но и образное. Работа ума – это не только создание умозаключений, но и деятельность воображения. Сильное, яркое воображение – могучий двигатель познания. Многие трудные задачи решаются при помощи воображения не менее успешно, чем при помощи логических построений.

Воображение – сказка, игра, приключения – это «хлеб насущный» для школьника, это настоятельная потребность его полноценного умственного развития. Исключая работу воображения из учебной деятельности детей, мы обедняем и затрудняем эту деятельность.

С учетом решения этих актуальных задач нами подобран разнообразный дидактический материал к разделу «Морфология».

Одним из способов повышения учебной мотивации является введение в занятие творческого момента, построение урока таким образом, чтобы развивать креативность, творческий потенциал личности. Если учащихся научить творить, то им, определенно, будет интереснее учиться, возрастет эффективность педагогического труда, школьные занятия станут важной частью творческой жизни учащихся.

Многие учителя для «оживления» уроков грамматики используют лингвистические сказки.

Ориентируясь на знания о возрастных особенностях учащихся 5-7 классов, учитель может попробовать «оживить» теоретические, абстрактные правила учебника, подавая теоретический материал через конкретные, а часто даже визуальные образы героев лингвистических сказок. При этом не только увеличивается интерес к урокам русского языка вследствие любви детей ко всему необычному, сказочному. Грамматические сказки, являясь «проводником» между учеником и учебником, помогут формированию абстрактного типа мышления, если учитель сможет организовать работу на уроке так, чтобы каждый учащийся соотносил «сказочный» материал с теоретическим материалом учебника.

«Сказочный» дидактический материал придает уроку яркую эмоциональную окрашенность, иллюстрируя «сухие» правила учебника.

На уроке знакомства с правилом по теме «Правописание *о – е* после шипящих и *ц* в окончаниях существительных» с целью развития воображения, логического мышления, креативности, знания правила от ученика. Предложить им прослушать отрывок из сказки «Вовка в тридевятом царстве» и ответить на вопрос. Какое правило спрятано? Попробуйте его сформулировать. После учащиеся должны составить свою сказку.

Наконец-то Вовка у заветных дверей. Хотел войти, да не тут было: закрыта дверь на замок. Ключ рядом висит, но открыть дверь может только тот, кто правильно напишет слова (Д. Ключ... к, замоч...к). Вот где понадобилось правило, которое Вовка учить не хотел. Думал, думал, вспомнил, что надо изменить слово, поставить в форму Р.п. Поставил. И что же? Ключик – ключика. Буква И твердо стоит на ногах, с места не двигается. А вот Е совсем по-другому себя ведет: только Вовка начал изменять слово, буква Е, как червячок, раз и уползла. Нет ее и во множественном числе. Понял Вовка, как пишутся эти слова. А вы?

Кроме того, можно использовать и такой методический прием – сочинение лингвистических сказок самими учащимися. На вводном уроке изучения имени прилагательного в 6-ом классе мы предложили учащимся 6 класса написать сказки о прилагательном. Приведем некоторые примеры таких работ.

С самого рождения у Прилагательного был очень сговорчивый характер. Оно с удовольствием согласовывалось бы во всем с Существительным. Но тут была небольшая проблема: не было у Прилагательного собственных рода, числа и падежа.

Прилагательное решило попросить их у Существительного. Существительному понравилась эта идея, и оно подарило Прилагательному свои формы. Существительное радовалось дружбе с новым знакомым. Так и живет с тех пор Прилагательное: согласовывается с Существительным в роде, числе и падеже, и полноценно жить они друг без друга уже не могут!

(Антон С., 6 класс).

Интересным приемом, который не только позволяет запомнить основные признаки прилагательного, но и способствует развитию творческого мышления, является составление стихотворений. Сначала ученикам можно предложить упрощенный вариант работы в парах или группах по 4-5 человек: вставить пропущенные слова в предложенное стихотворение:

Сильно _____

Имя прилагательное.

В чём предметов-то секрет?

На вопросы дай ответ:

Он какой? Она какая?

_____, _____, _____.

А оно? Оно _____,

_____ и _____.

Эти признаки важны,

Речь обогатить должны.

Приведем в пример стихотворения, которые получились у учащихся 6 класса.

«Я – имя прилагательное.

Я просто замечательное.

Украшаю всё вокруг,

Для ребят я – лучший друг

Мои признаки важны,

Речь обогатить должны»

(Манаева Виктория, 6 класс).

В современной методике урока широко используется такой прием как составление синквейна.

Написание синквейна – это свободное творчество, которое требует от учащегося найти и выделить в изучаемой теме наиболее существенные элементы, проанализировать их, сделать выводы и коротко сформулировать, основываясь на основных принципах написания стихотворения. Составлять синквейн несложно и интересно. И к тому же, работа над его созданием развивает образное мышление школьников.

При изучении прилагательного и других частей речи можно предложить составление синквейна. На первой строчке записывается одно слово –существительное. Это и есть тема синквейна. На второй строчке записываются два прилагательных. На третьей строчке – три глагола, описывающих действия. На четвертой строчке размещается целая фраза, предложение. Последняя строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение.

Он позволяет эффективно развивать образное мышление и речь, является отличным инструментом при осмыслении и синтезе сложного программного материала. Занимательный, игровой элемент, присутствующий в момент работы над составлением стихотворения на заданную тему, пробуждает интерес школьников к изучаемому материалу, стимулирует их логику, развивает творческую сторону личности. Так, проходя тему «Имя прилагательное», можно предложить детям составить синквейн, примеры которого будут указывать на основные грамматические категории этой части речи. Приведем примеры работ учащихся:

Прилагательное
Качественное, притяжательное,
Относится, согласуется, склоняется
Обозначает признак предмета.
Незаменимое.

Кроме того, работу с синквейном можно рекомендовать и для составления к отдельным понятиям и словам. Нами этот прием использовался при характеристике разрядов прилагательных, 3 группам по 4-5 человек было предложено составить синквейн, посвященный одному из разрядов. Приведем примеры:

Качественные
Полные, краткие
Сравнивают, обозначают, указывают.
Указывают на качество предмета.
Прилагательные.

Многие предложенные нами приемы проиллюстрированы примерами школьных ученических работ, которые можно охарактеризовать как креативный продукт, отличительными чертами которого являются новизна, оригинальность.

Результаты методического эксперимента позволяют сделать вывод о том, что предложенная методика является эффективной, полученные учащимися знания в творческой атмосфере усваиваются прочнее. Самостоятельный поиск решения, активная творческая деятельность способствуют повышению эффективности учебного процесса.

Мы рассмотрели возможные приемы работы на уроках русского языка, предложили идеи, направленные на развитие творческих способностей учащихся. Результаты выполнения творческих работ учащимися подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что для эффективного развития творческих способностей учащихся необходимо создание условий на уроке, т.е. дополнительное включение в учебный процесс заданий, направленных на развитие креативного словесного мышления.

Учение должно пробуждать чувство радости познания, радости успеха. Хорошо подготовленные и продуманные уроки русского языка дают большие возможности для расширения творческого потенциала и интеллектуального развития детей. Такой подход позволяет ученикам более сознательно усвоить материал, оказаться не пассивными слушателями, а активными участниками урока.

Список литературы

1. Абдуллина А.Ш., Лысова О.В., Гайсина К.А. Перспективы реализации компетентностного подхода в филологическом образовании // Профессиональные компетенции в высшей школе. Коллективная монография. Ответственные редакторы А.Ю. Нагорнова, Т.Б. Михеева. - Ульяновск, - 2018. С. 187-196.
2. Бондаренко С.М. Беседы о грамотности. – М.: «Знание», 1977.
3. Лысова О.В., Лысова А.И. Работа по формированию навыков выразительного чтения учащихся (Подготовка к устной части ОГЭ по русскому языку) // Русский язык в школе. – 2018. – № 6.

2.4. Развитие когнитивных потребностей интеллектуально одарённых учащихся как качество социального капитала региона

Понятие «социальный капитал» широко используется в различных научных направлениях. В психологии характеризует человеческие ресурсы и является одной из детерминант развития конкретного региона или государства и в контексте социального пространства. Для интеграции в социум необходимы условия для проявления человека как субъекта/личности деятельности [11]. Регион позволяет проявиться ситуации на более конкретном уровне, что позволяет вести поиск решений социальных проблем предметно и приближенно к нуждам граждан. Это обуславливает особое значение региона и в изучении вопросов качества социального капитала.

Тенденции изучения проблемы характеризуются стремлением «прагматизировать» социальный капитал, и приблизить его к рамкам экономической наук. Само понятие часто используется в экономической социологии с точки зрения ресурсного подхода. Интересным является факт разработанной Дж. Коулманом концепции «кредита добрых дел» [9]. Основная суть его работы заключается в том, что уровень качества социального капитала зависит степени доверия в группе. Если мы вкладываем средства в развитие, например, одарённости, то обязательным условием ответа тех, на кого были они потрачены, является обязательный возврат, но уже продуктом их деятельности на благо региона. Чем выше уровень таких связей, по мнению Дж. Коулмана, тем выше качество социального капитала.

Более социально-психологический характер имеет концепция Р. Патнэма [16]. Кроме доверия, она включает важные для удовлетворения когнитивных потребностей одарённых и решения наших задач, понятия: социальные нормы, социальные связи, в которых реализуются базовые потребности человека.

В отечественной социологии тема развития социального капитала рассматривается рядом исследователей (например, Е. Дискиным, М. Нугаевым) [8; 12].

Несомненно, что мощным потенциалом любого региона является талантливая, одарённая молодёжь как будущие трудовые ресурсы, способные решать те социально-экономические и научно-технические задачи, которые исторически актуальны для конкретного региона.

Мы остановимся на тех потенциальных возможностях школьников, которые остаются за пределами внимания педагога в условиях образовательной среды.

Научная проблема роли одарённой молодёжи в развитии качества социального капитала региона восходит к изучению понятия «социальный капитал» и далее – к исходным субстанциям солидарности и социальных связей [13]. То есть, в основе изучения научной проблемы лежат ценностный и коммуникативный подходы. Основными аспектами данной научной проблемы выступает характер связей и отношений, являющихся следствием развития качества социального капитала. Подобная фиксация может быть проведена только посредством выявления эмпирических признаков понятия и разработкой критериальной системы оценки социального эффекта изучения проблем, влияющих на развитие когнитивных процессов одарённой молодёжи. Для того чтобы способствовать когнитивному развитию одарённых необходимо понимать их потребности в возрастном развитии [4-6; 7; 10]. Школьный учитель, педагог должны уметь различать и понимать их особенности [15; 18-21]. К сожалению, школьные учителя путают учебную способность с одарённостью. Если ребёнок осваивает учебные дисциплины на высоком уровне

успешности, участвует в олимпиадах по различным дисциплинам, это отнюдь не свидетельствует о его одарённости.

Данная проблема является чрезвычайно важной в связи с развитием научно-технического прогресса. Общество испытывает дефицит в таких будущих кадрах, которые смогут решать сложные научные задачи. Готова ли современная школа диагностировать и учить таких детей?

Главной проблемой является то, что высшая школа не готовит специалистов для обучения одарённой молодёжи. Актуальность данной работы заключается в том, что школьник, способности которого не лежат в плоскости учебных предметов, оказывается не увиденным обществом, считаясь «посредственным» учеником. Такому ребёнку не представляется возможным достичь успеха в период школьного обучения. Как сказала одна учительница: «Я не могу ученику ставить высокие отметки за знания, которые в школе не изучают». И знания ребёнка, лежащие за пределами школьных учебников, оказываются не востребованными.

В образовательной среде мы можем видеть только интеллектуальные способности ребёнка к усвоению школьных знаний. В связи с этим, дети, имеющие высокий уровень результативности в нескольких областях учебной деятельности и победы на предметных олимпиадах определялись нами как интеллектуально одарённые субъекты образовательной среды.

Целью данной работы является изучение когнитивных потребностей интеллектуально одарённых учащихся как качество социального капитала.

Следует заметить, что не решённой, дискутируемой является проблема организации обучения: в традиционных или специальных условиях. В настоящее время нет единого мнения в этом вопросе. Одни исследователи считают, что должны быть специализированные классы или школы, другие – выражают уверенность в том, что одарённые должны учиться в обычной школе. На государственном уровне созданы центры для детей, обладающих высоким уровнем способностей в каких-либо учебных дисциплинах, считающиеся национальными проектами для талантливых детей. Подобные центры создаются в регионах. На самом деле, именно одарённые дети остаются за пределами внимания педагогов. Поскольку оцениваются знания детей, имеющих высокий школьный балл.

В рамках программы Tempus IV-VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» при участии стран – участников Консорциума был разработан комплекс анкет для выявления потребностей одарённых школьников, студентов. За основу опроса была принята классификация потребностей Клейтона Альдерфера [17].

Исследования были проведены в гетерогенных группах на базе лицея и гимназии. Обследованы школьники, имеющие высокий уровень учебной успешности, участники городских, областных олимпиад, которых можно характеризовать как интеллектуально одарённых. Выборка составила 58 школьников 13-14 лет (мальчиков – 24, девочек – 34).

Полученные данные обработаны математически ($M \pm m$; $\pm \sigma$), статистически (ρ). Расчёты и графики выполнены в программном обеспечении «Statistica6.0». В связи с недостаточностью выборки в работе использовался методологический принцип «бритва Оккама». Он утверждает, что если существует несколько логически непротиворечивых определений или объяснений какого-либо явления, то самое простое из них следует считать верным.

В исследовании обращалось внимание на некоторые показатели, которые являются значимыми в выявлении социальных проблем, негативно влияющие на развитие когнитивных потребностей интеллектуально-одарённых подростков.

- Для анализа из методики были выбраны следующие вопросы:
- Испытываете ли вы потребность в качественном образовании?
- Нравится ли вам учиться в школе?
- Как часто вы можете попросить учителя о помощи?
- Считаете ли вы, что к учителю можно обратиться даже с очень сложными вопросами?
- К кому вы, скорее всего, обратитесь за советом или помощью?
- Считают ли ваши учителя, родители, родственники, друзья, одноклассники, что у вас есть выдающиеся способности?
- В чём, по вашему мнению, у вас есть выдающиеся способности, какого они рода?
- Как относятся окружающие к вашим оригинальным идеям?
- Часто ли бывает так, что вы не можете контролировать свои чувства и эмоции в общении со сверстниками?
- Как относятся окружающие к вашим оригинальным идеям?

Потребность в получении качественного образования, как критерия потребности в самореализации показали 100% обследованных школьников. Нравится учиться в школе, указали 54,1% мальчиков и 32,4% девочек, соответственно не нравится – 33,3% мальчиков и 23,5% девочек.

Выявлено, что удовлетворение когнитивных потребностей интеллектуально одарённых школьников непосредственно связаны с деятельностью учителя. К сожалению, только 25% мальчиков и 8,8% девочки нашей выборки могут удовлетворить данную потребность в общении с учителем. 75% мальчиков и 91,2% девочек при решении интеллектуальных задач обращаются к иным источникам: Интернет-ресурсам, книгам, родителям, репетиторам, к старшим товарищам.

Высокий уровень потребностей выявлен в блоке потребностей связи. В частности, потребность в одобрении и признании своих интеллектуальных возможностей испытывают 54,2% мальчиков и 41,2% девочек. Для реализации творческого потенциала интеллектуально одарённые девочки испытывают потребность в признании их социального статуса ($\rho=0,45$; $P<0,05$). Мальчики нуждаются в помощи учителя ($\rho =0,48$; $P<0,05$), родителей ($\rho =0,43$; $P<0,05$) и одобрении сверстников ($\rho =0,42$; $P<0,05$) тех творческих идей, которые они считают важными и нужными обществу. Имеют возможность на уроках решать творческие интересные задания только 9% опрошенных, заниматься в школе исследовательской деятельностью индивидуально – 36,8%.

Значимыми показателями для развития когнитивных потребностей у мальчиков и у девочек являются взаимоотношения с учителем, взрослыми, сверстниками. Интерес представляют данные потребности в разностороннем социальном общении. 39,5% из числа опрошенных школьников удовлетворены в потребности социального общения. Чаще всего партнерами общения являются родители и виртуальные друзья в интернете (рис. 1).

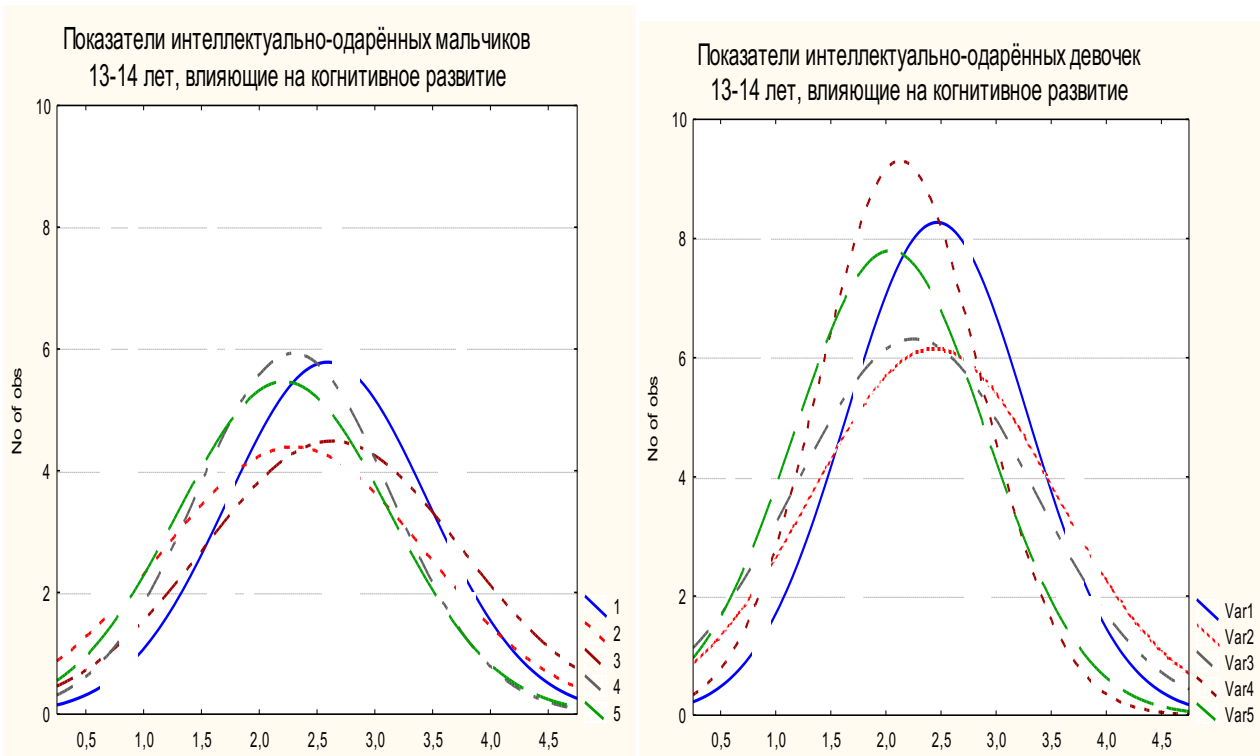


Рисунок 1 - Показатели интеллектуально одарённых мальчиков и девочек 13-14 лет, влияющие на их когнитивное развитие.

Примечание: 1 – одобрение учителя; 2 – одобрение сверстников; 3 – справедливая оценка достижений учителем и взрослыми; 4 – одобрение окружающих к увлечениям и интересам; 4 – одобрение окружающих результатов деятельности

Полученные данные показали, что у мальчиков не удовлетворена потребность в одобрении своих действий учителем, сверстниками, не верят в справедливость оценки своих достижений, результатов деятельности, интересов, увлечений со стороны учителей, окружающих взрослых. Отмечается широкий диапазон индивидуальных различий в поиске удовлетворения перечисленных потребностей. У девочек же потребность в одобрении своих действий, увлечений, их справедливой оценки учителем и окружающими высокая, но так же недостаточно удовлетворена. Особенно высока потребность в одобрении окружающими их увлечений и интересов. Анализ осцилляций когнитивных потребностей связи с общественностью характеризует индивидуальные реакции интеллектуально одарённых учащихся на социальные ситуации, в которых не отмечается синхронизации, что свидетельствует о нарушении психологических адаптационных процессов.

Важным вопросом развития когнитивных процессов у одарённой молодёжи является удовлетворение творческих потребностей. Потребности в творческом росте выявлены у 37% интеллектуально и спортивно одарённых старшеклассников. Потребность в творческой реализации выражена 18,6% интеллектуально одарённых старших школьников, 82% ответили скорее да, чем нет. 17,4% старших школьников указали, что не могут рассчитывать на поддержку учителя в развитии творческих способностей, так как не все учителя готовы к удовлетворению их творческих потребностей и не могут рассчитывать на поддержку учителя.

Имеют возможность на уроках решать творческие интересные задания только 9% опрошенных. На возможность заниматься в школе исследовательской деятельностью индивидуально указали 36,8% старших школьников. На положительное отношение к оригинальным идеям указали 58,1% учащихся старших классов. Потребность в одобрении,

признании творческого потенциала показали 14,8% интеллектуально одарённых старших школьников, 45,7% ответили – скорее да, чем нет. 39,5 % интеллектуально и спортивно одарённых старших школьников испытывают потребность в социальном общении, иногда, особенно в трудных ситуациях положительно ответили 60,5%.

Результатами корреляционного анализа достоверно установлено, что у учащейся молодёжи с ростом потребности в творческой реализации, уважении к себе, снижается потребность в связи и существовании (одобрении, общении, безопасности, педагогическом сопровождении). Что обуславливает необходимость своевременного корректирования развития креативности у учащейся молодёжи и обеспечения их самореализации в деятельности.

Проведенное исследование показало, что учителя и взрослые не достаточно оценивают достижения в иных областях деятельности и потенциальные возможности интеллектуально одарённых подростков, чем сдерживают их когнитивное и творческое развитие, акцентируя внимание на известных алгоритмах решения учебных задач. Основными социальными детерминантами, негативно влияющими на удовлетворение когнитивных потребностей таких школьников, является дефицит социального одобрения и социальной помощи в реализации творческих идей.

Следовательно, существует необходимость создания модели обучения таких школьников в образовательных организациях, которые бы предполагали позиционирование вузов как иницирующего и координирующего центра в решении проблемы разностороннего развития одарённого подрастающего поколения.

Наша модель системы мероприятий, направленной на развитие когнитивных потребностей интеллектуально одарённых учащихся как качество социального капитала региона позволит решать научно-образовательные и социокультурные проблемы. Методологической основой реализации модели являются принципы системности, целостности, преемственности, диверсификации, открытости, демократизации, гуманистического и синергетического подходов к развитию креативности, личностного и профессионального самоопределения, саморазвития учащейся молодёжи в условиях непрерывного многоуровневого образования. В зависимости от потребности региона, решение данной проблемы мы видим в комплексной разработке системы мероприятий развития когнитивных потребностей одарённой молодёжи, в содружестве высших учебных заведений и региональных структур, заинтересованных в подготовке будущих кадров, способных решать социально-экономические и научно-технические задачи для региона. Для решения этой задачи, целесообразно разработать комплексную систему развития творческих возможностей одарённых в системе единого образовательного пространства региона на базе ведущих вузов с использованием современных диагностических комплексов и мониторинга развития, реализации когнитивных потребностей одарённых [2-3].

Важным решением данной проблемы является подготовка специалистов для диагностики и развития когнитивного потенциала одарённых. Решение таких региональных задач, потребует материально-технических средств для подготовки и обучения психологов, учителей, менеджеров, которые будут осуществлять психолого-педагогическое сопровождение развития не только когнитивного потенциала одарённых, но и нравственного, осуществлять связи с образовательными, производственными, общественными организациями. В этом аспекте весьма полезной является книга А.И. Савенкова «Психология детской одарённости» и главы, посвящённые

психолого-педагогической разработке содержания образования одарённых и формы организации их учебной деятельности [14].

Поскольку мы придерживаемся мнения о том, что отличительной особенностью одарённых является поиск новых решений и оригинальность мышления, направленной на когнитивное развитие, то обозначим сферы, выделенные А.И. Савенковым, апробированные нами в практической работе [там же, С.375-359].

- Осуществление познавательной деятельности в соответствии с потребностями обучающихся одарённых учащихся.

- Теоретическое и практическое усложнение содержания учебной деятельности.

- Увеличение числа дивергентных заданий относительно конвергентных.

- Насыщенность учебного материала практико-ориентированными заданиями.

- Учёт уровня развития продуктивного мышления с навыками практического использования.

- Расширение круга интересов в зависимости от когнитивных потребностей.

- Расширение возможностей поиска новых, оригинальных решений.

- Расширение возможностей собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний.

- Ориентация на интеллектуальные потребности.

- Ориентация, как на индивидуальный, так и коллективный способы решения исследовательских задач.

- Создание материально-технической базы для продуктивного обучения.

Социальная значимость такой модели заключается в удовлетворении когнитивных потребностей одарённых, развитии творческого потенциала как будущих трудовых ресурсов региона, включение их в культурную и социально-экономическую деятельность, укрепление физического, психического, психологического и социального здоровья.

Результатами исследования выявлены следующие социальные причины, негативно влияющие на потребности когнитивного развития интеллектуально одарённых школьников подросткового возраста (13-14 лет):

- потребность в одобрении учителем знаний и интересов;

- потребность в одобрении сверстниками уровня интеллектуального развития;

- потребность в справедливой оценке учителем знаний и достижений в иных областях деятельности;

- потребность в одобрении окружающими взрослыми результатов деятельности.

Выявленные социальные причины, негативно влияют на когнитивное развитие не только интеллектуально одарённых подростков, но тех, кто имеет иные её виды. Создание модели сопровождения образовательного процесса на основе гуманистического подхода уже рассматривалась нами ранее. Основная её мысль заключается в необходимости включать направления скоординированной совместной деятельности образовательных организаций, вузов, региональных структур власти [1]. Мы выделили такие её основные направления как: программно-организационное, диагностико-прогностическое, образовательно-развивающее, аналитико-исследовательское.

- Программно-организационное направление: психодиагностика когнитивного развития школьников; создание учебно-методического комплекса по подготовке учителей, классных руководителей к проведению психолого-педагогической диагностики одарённости и творческому взаимодействию с одарёнными школьниками.

- Диагностико-прогностическое направление: разработка индивидуальных траекторий когнитивного развития одарённых учащихся; отбор технологий развития социального взаимодействия в школьных коллективах/группах.

- Образовательно-развивающее направление: развитие профессиональной компетентности учителей, классных руководителей по психолого-педагогическому сопровождению одарённых школьников; организация интерактивного психолого-педагогического взаимодействия учителей с одарёнными школьниками; консультирование родителей одарённых школьников, педагогов на базе центров и лабораторий вузов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

- Аналитико-исследовательское направление: создание банка информационного сопровождения и мониторинга развития интеллектуальной одарённости школьников, направленного на выбор будущей профессии, в последующем – профессионального саморазвития.

Таким образом, разработанная модель коррекции социальных причин, позволит создать условия для гармоничного развития одарённых подростков, их когнитивных потребностей и творческого потенциала, направленные на сохранение их здоровья и развитие как значимого социального капитала региона.

Список литературы

1. Башкирева Т.В. Аспекты подготовки педагогов и менеджеров для сопровождения социального здоровья одаренных учащихся в гетерогенных группах. //International Dialoguts on Education: past and present IDE – Online Journal. Edited by Beuchlinc, Renhard Golz & Erika Hasebe-Ludt. – 2017. – Volume 4. – Number – 1.

2. Башкирева Т.В., Башкирева А.В. Аспекты подготовки педагогов и менеджеров для сопровождения социального здоровья одарённых учащихся в гетерогенных группах. //International Dialoguts on Education: past and present IDE – Online Journal. Edited by Beuchlinc, Renhard Golz & Erika Hasebe-Ludt. – 2017. – Volume 4. – Number – 1.

3. Башкирева Т.В., Башкирева А.В., Байкова Л.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития креативности учащейся молодёжи в регионе: инновационная модель системы мероприятий. //Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере: ежегодник /под ред. М.Н. Махмудова, В.В. Страхова, Ряз.гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2016. – С. 3-5.

4. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одарённость: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.

5. Бурменский Г.В., Слуцкий В.М. Одарённые дети. М.: Прогресс, 1991. – 383 с.

6. Валуева Е.А., Григорьев А.А., Ушаков Д.В. Диссинхрония когнитивного развития у интеллектуально одаренных детей: структурно-динамический подход. // Психологический журнал. – 2015. – № 5, том 36. – С. 55-63.

7. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.

8. Дискин Е.Н. Культура: стратегия социально-экономического развития. М.: Экономика, 1990. –109с.

9. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – №3. – С.122-139.

10. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. – М.-Воронеж: «Институт практической психологии», «МОДЭК», 1997.
11. Мухаметзянова Ф.Г., Яруллина А.Ш., Вафина В.Р., Бисерова Г.К. Феномен субъектности студента вуза как индикатора интеграции психологии и педагогики // Интеграция образования. – 2013. – № 1 (70). С. 47-52.
12. Нугаев М.А. Базовая модель качества социального потенциала региона. Казань: Казан.гос.энерг.ун-т, 2009. – 256 с.
13. Панченко О.Л., Мухаметзянова Ф.Г., Башкирева Т.В., Хайрутдинов Р.Р., Анспока З. Исследование качества социального капитала региона в инклюзивном образовании. // Психолого-педагогический поиск – 2018. - №3. – (47). -№3. – С. 144-148.
14. Савенков Психология детской одарённости. М.: Генезис, 2010. – 440 с.
15. Социология социального пространства / Пер. с фр.; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. В 2-х тт.
16. Патнем Р. Чтобы демократия сработала: гражданские традиции в современной Италии /Пер. с англ. А. Захаров. М.: Ad Marginem, 1996. –287 с.
17. Alderlfer С.Р. Existence, relatedness and growth: human needs in organizational settings. NY: Free Press, 1972 – 198 p.
18. Bauer S., Benkstein P., Pittel A., Koury G. Gifted students: recommendation for teachersr. <https://www.education.udel.edu/wpcontent/uploads/2013/01/GiftedStudents.pdf>
19. Heward, W.L. Exceptional Children: An Introduction to Special Educaation (9th ed.). New Jersey: Pearson, 2009.
20. Strategies for Teaching Gifted Students in the Inclusion Classroom. www.nwrel.org/msec/just_good/9/ch4.html
21. Yurevich A.V., Ushakov D.V. The psychological dynamics of modern russian society: an expert estimate. // Psychology in Russia: State of the Art. – 2013. – № 1, том 6. – С. 21-34.

2.5. Развитие познавательной активности обучающихся в творческих объединениях по декоративно-прикладному творчеству

В последние годы принят ряд государственных документов, которые определяют приоритеты развития дополнительного образования детей до 2020 года, а также стратегию его государственной поддержки. По поручению Президента РФ Путина разработана и в 2014 году утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации».

Дополнительное образование является определяющим фактором развития склонностей, способностей и интересов детей и молодежи. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей учащихся, удовлетворение потребности в интеллектуальном развитии.

В организациях дополнительного образования большое количество детей занимается декоративно-прикладным творчеством. Занятия в творческих объединениях декоративно-прикладного творчества чаще всего строятся по принципу механического воспроизведения образца, выполнение задания по инструкционным и технологическим картам. При такой организации учебного занятия основу его составляет исполнительская

деятельность обучающихся. А познавательная активность обучающихся, вопросы ее развития остаются за рамками образовательного процесса.

Во всех сферах общественной и производственной деятельности сегодня в первую очередь востребованы специалисты, проявляющие самостоятельность мышления, творческую активность, готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед педагогом дополнительного образования, является развитие познавательной активности и творческих способностей обучающихся.

Развитие учащихся, а не только передача определенных знаний и навыков, является приоритетным направлением реформирования российского образования. Для достижения этой цели первостепенное значение имеет использование инновационных технологий обучения. Необходимо на занятиях в детских творческих объединениях по декоративно-прикладному творчеству использовать проектно-исследовательский метод как при проведении групповых занятий, так и при реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Внедрение в образовательный процесс проектной и исследовательской деятельности способствует развитию свободной, творческой, социально адаптированной личности, которая соответствует социальному заказу на современном этапе, а также делает образовательный процесс открытым для активного участия родителей и других членов семьи. Исследовательская деятельность в декоративно-прикладном творчестве формирует у обучающихся уважительное отношение к культурно-историческому наследию, ведет к изучению народных ремесел и произведений декоративно-прикладного творчества.

В организациях дополнительного образования Нижегородской области уже несколько лет проходит областной конкурс проектно-исследовательских работ по декоративно-прикладному творчеству «Моя малая родина». Конкурс развивается, наполняется новым содержанием, ставит новые задачи, меняет название, но неизменным остается направленность на развитие познавательной активности обучающихся.

В центре исследований, проводимых участниками конкурса, стоит не только народное прикладное искусство (традиционные ремесла), но и такие важные сферы локальной традиционной культуры, как обычаи и обряды. И здесь нет никакого противоречия. Культура праздника складывается из культуры игры, культуры слова, культуры движения, культуры музыкального звука, культуры моды, этикета, обычая, ритуала, словом, из совокупности разных культур. И изучая предмет материальной культуры: куклу, вышитое полотенце, традиционный костюм, – мы видим, что эти вещи были неизменными атрибутами ритуальных обрядов, входящих в общее действо праздника, были подчинены одной идее – благопожелания, помощи природы человеку в достижении плодородия и благополучия, в выражении нерасторжимой связи человека и общества с природой и человека с обществом.

Конкурсные работы показывают, что участникам особенно интересна эта номинация – «Праздники и обряды». Поскольку конкурс является областным, то основные его участники – дети из сельских школ и районных центров, где еще сохранилась память прошлого. Остались живые свидетели, которые могут рассказать о том, как проходило то или иное действо 30-50 лет назад. Остались люди, которые еще следят за соблюдением традиции, и дети не смотрят на нее со стороны (как, например, ребята, живущие в мегаполисе), а включены в нее. Потому что народная традиционная культура не есть некая отжившая свое

«старина», она не является чем-то только историческим. Дети, участвуя в конкурсе, активно включаются в сферу изучения, восстановления и сохранения народных традиций.

Вторая номинация конкурса называется «Промыслы и ремесла».

Произведения народных художественных промыслов могут быть отнесены и к материальной, и к духовной культуре, т.к., с одной стороны, это реально существующие материальные предметы, а с другой – в них находит отражение целостность народного мироощущения, возникшего в ходе взаимодействия человека с природой. Это – содержание и система образов декора деревянного дома и домашней утвари, связанные с природой (изделия из бересты, дерева, вышивка, ткачество, глиняная и деревянная игрушка и др.).

Россия и сейчас славится народными художественными промыслами, такими как хохломская роспись по дереву, гжельский фарфор и другие, корни которых в домашнем крестьянском ремесле. Но кроме знаменитых народных художественных промыслов, в каждой деревне, в каждом селе жили и работали местные гончары, резчики по дереву, пряжи, ткачи, вышивальщицы. Их мастерство живо во многих местах и сегодня.

Несмотря на стабильность давно сложившихся традиционных форм и художественных приемов, главным принципом для народного искусства является импровизация, создание вариаций, но не разрушающая традицию, а опирающаяся на нее, сохраняющая целостное восприятие мира в природе. Педагогу необходимо объяснить учащимся, что собирая материал для написания исследовательской работы в номинации "Промыслы и ремесла" нет нужды выискивать необыкновенные художественные шедевры, ибо красивая по форме и удобная глиняная крынка или горшок, выдолбленный из дерева ковш, резная или расписная деревянная ложка, красивая по цвету и рисунку вытканная на ручном ткацком стане вещь, вышитое полотенце, традиционный женский головной убор, некоторые орудия труда из дерева, металла, которые находятся рядом с вами, ценны своими художественными качествами. Надо дать ребенку задание внимательно присмотреться к ним и найти ответы на вопросы педагога:

- соответствует ли форма изделия его назначению;
- как повлияли природные качества материала на особенности формы;
- какие технологические приемы изготовления предмета продиктованы свойствами самого натурального материала;
- удобна ли вещь в практическом использовании;
- как размещен на вещи декор, подчеркивает он или разрушает пластичность формы;
- каково композиционное и смысловое значение формы предмета и его декора;
- известны ли имена мастеров;
- чем отличается рассматриваемый предмет, созданный местным умельцем, от наиболее известных аналогичных вещей, хранящихся в музеях, опубликованных в книгах.

Ответив на вопросы, ребенок начинает осознавать, что он видел, держал в руках подлинное произведение народного искусства местных мастеров, предмет традиционной культуры. Надо донести до сознания ребенка, что главным (говорим мы о праздниках и обрядах или о предметах декоративного творчества) являются ответы на вопросы:

- что характерно для традиционной культуры вашего края;
- чем проявляются ее особенности, чем объясняется их наличие;
- какие общерусские традиции живут в вашем крае.

Для осмысленного усвоения знаний и умений учащимся необходима собственная познавательная деятельность. Активизация ее – важнейшая задача педагога дополнительного образования.

При выборе темы исследования необходимо учитывать два критерия. Во-первых, тема должна быть интересна исследователю (в данном случае всем участникам этого процесса: ребенку, его родителям, педагогу). Во-вторых, тема должна быть актуальной, а также реально выполнимой.

Источником для написания работы могут служить исторические исследования, статьи, корреспонденции газет, мемуары, материалы музеев, исследований, анкетирований, опросов, записей, воспоминаний очевидцев.

Работу по сбору данных можно разделить на работу с литературой (в библиотеке, музее, архиве), полевые работы и обработку полученных результатов. Именно в это время собирается основная информация и фактический материал. Перед проведением исследования педагогу необходимо познакомить учащихся и научить пользоваться следующими методами:

- собственные наблюдения;
- опрос местного населения;
- сопоставление результатов наблюдений и рассказов старожилов;
- фиксирование на бумажных, магнитных, фото- и др. носителях;
- сбор и аннотирование натурального материала.

Выбор источников и форм работы зависит от содержания исследуемого направления. Можно организовать длительную и дальнюю экспедицию, но много нового можно узнать и не выезжая из своей деревни, села, поселка. Надо учить ребенка замечать и видеть необычное, новое в повседневности. К исследовательской работе с обучающимися можно привлечь местных краеведов, старожилов, пройти с «экскурсией» по селению и внимательно осмотреть улицы, фасады старых домов, обратить внимание на их декор, внутреннее обустройство, побывать на чердаках домов и заглянуть в бабушкины сундуки. Надо обязательно посетить мастеров местного традиционного ремесла, интересных рассказчиков, принять участие в исполнении того или иного народного обряда, сохранившегося до сих пор, познакомиться с бытом местных жителей.

Все наблюдения, услышанные рассказы необходимо записать в дневник. В дневнике надо обязательно записать дату (год, месяц, число), место, объект изучения, его название и использование. Остальную информацию можно изложить свободно. Кроме дневников, важным документом является анкета информатора, которая заполняется сразу, на месте. Приведем пример анкеты местного жителя-информатора: ФИО; полная дата рождения; профессия, род занятий; с какого времени живет в этом месте; кто передал знания о традициях; каким ремеслом владеет, кто учитель; адрес.

К каждому предмету материальной культуры или фольклорной записи надо составить аннотацию, где необходимо указать, от кого и где получена информация; указать местное название предмета и указать, когда и из каких материалов он сделан; описать технологию изготовления; если фольклор, то, когда и от кого узнана информация.

Собранный обучающимся материал педагог должен помочь обобщить и проанализировать. Надо еще раз напомнить ребенку, что при анализе данных основными вопросами являются не «что?» и «сколько?», а «как?» и «почему?».

Главная задача проводимого исследования в ходе написания работы на конкурс «Моя малая родина» – выявление своеобразия местной традиционной культуры и ее связи с общенациональной культурой.

Работа, которую обучающиеся под руководством педагога пишут на конкурс, должна быть построена не произвольно, а по определенной структуре, которая является общепринятой для исследовательских и проектных работ учащихся.

В настоящее время у большинства педагогов нет четкого понимания основных отличий исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности учащихся. Поэтому в Нижегородской области в рамках подготовки к данному конкурсу проводится целая серия обучающих мероприятий для педагогов, поскольку основным условием достижения и закрепления высокого уровня познавательной активности обучающихся является профессиональная компетентность педагога, обеспечивающая самостоятельную активность учащихся, использование дискуссий и столкновение различных точек зрения, а также включение познавательной активности в число основных личностных ценностей.

Список литературы

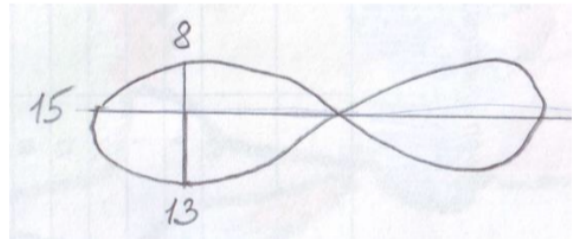
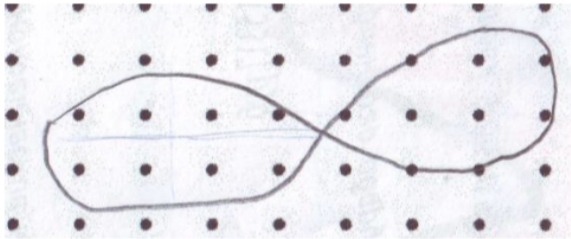
1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р, утверждающее концепцию развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (дата обращения: 19.10.2015).
2. Елисеева Н.И., Сидорина Е.В., Пепеляева С.В. Сравнительное исследование ценностных ориентаций сельских и городских школьников Поволжья // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1568.
3. Сорокина Т.М., Решетова Е.Е. Культурологические основы современного дополнительного образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. № 2-2. С. 494-499.
4. Ярманова Е.В. Краеведческие исследования школьников: методические рекомендации для участников конкурса «Моя малая родина». Н.Новгород, 2014. 21 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

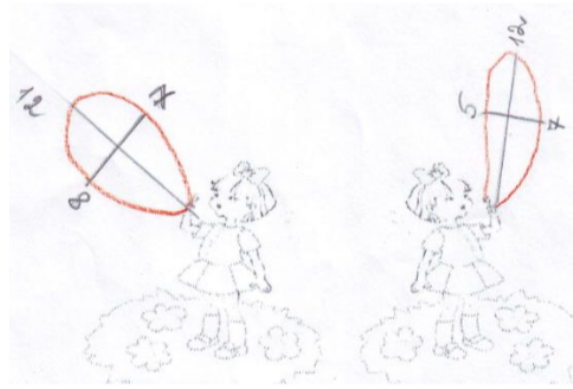
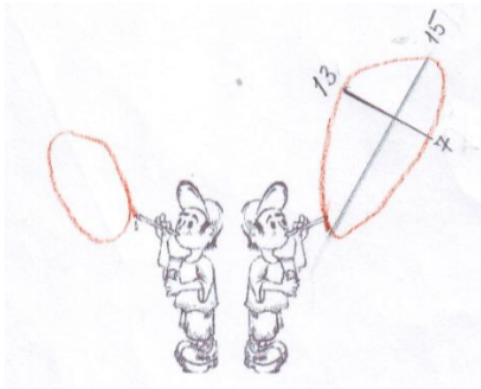
Приложение 1



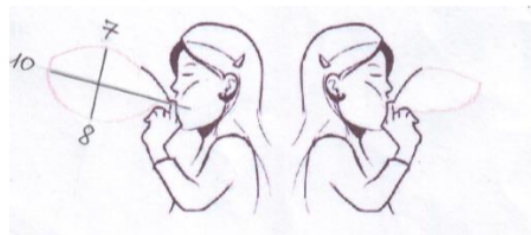
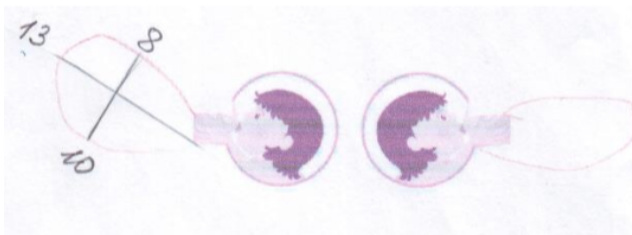
А.1-1. Пример изображения (Сиротюк А.Л., 2003 г.)



А.1-2. Девочка, 2012 г.р. (слева – проба на точках, справа – проба на чистом листе)



А.1-3. Мальчик, 2012 г.р. (несколько проб)

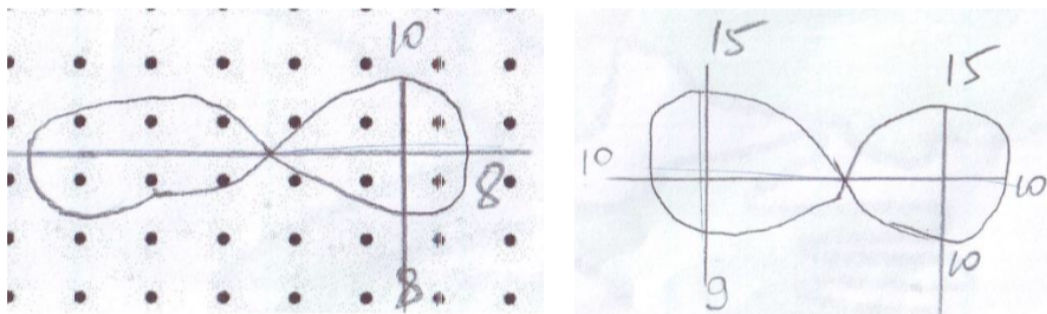


А.1-4. Девочка, 2014 г.р. (несколько проб)

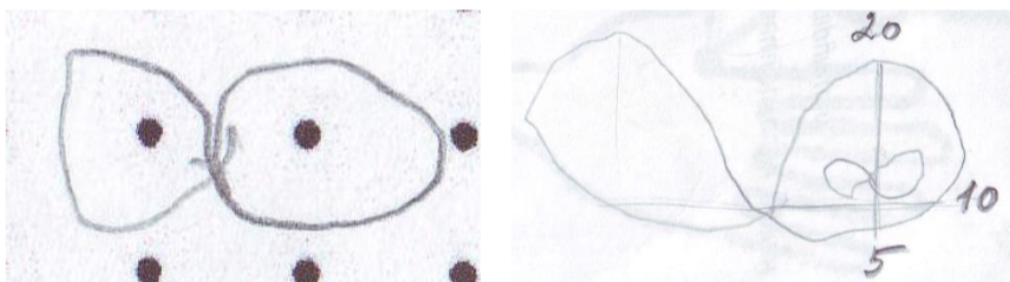
Рисунок А.1 – Аудиальный тип восприятия



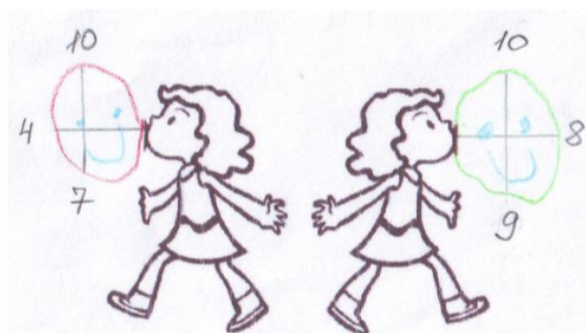
А.2-1. Пример изображения (Сиротюк А.Л., 2003 г.)



А.2-2. Девочка, 2012 г.р. (слева – проба на точках, справа – проба на чистом листе)



А.2-3. Мальчик, 2012 г.р. (слева – проба на точках, справа – проба на чистом листе)

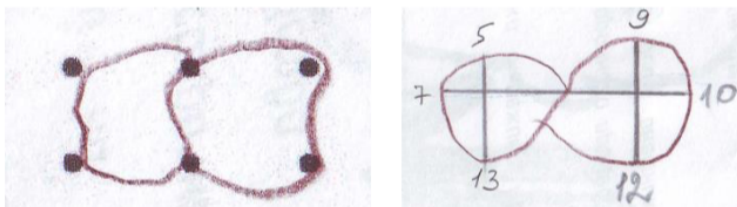


А.2-4. Девочка, 2014 г.р.

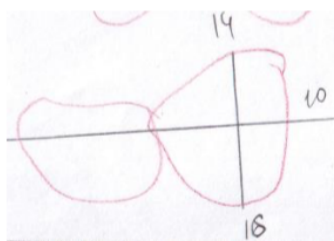
Рисунок А.2 – Визуальный тип восприятия



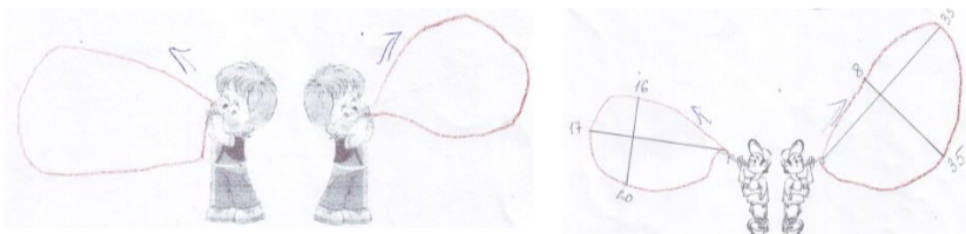
А.3-1. Пример изображения (Сиротюк А.Л., 2003 г.)



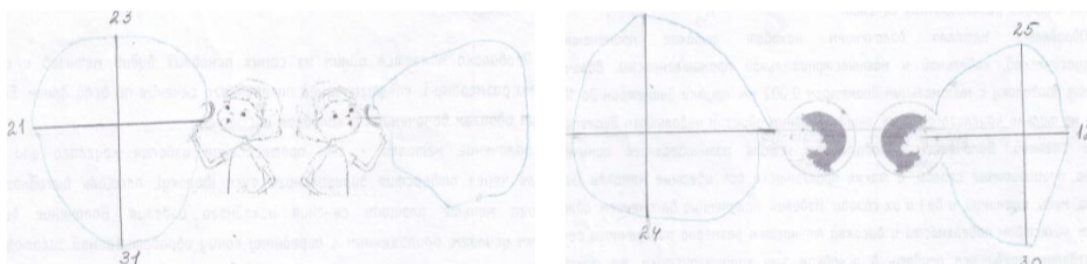
А.3-2. Мальчик, 2012 г.р. (слева – проба на точках, справа – проба на чистом листе)



А.3-3. Девочка, 2012 г.р.



А.3-4. Мальчик, 2012 г.р. (несколько проб)



А.3-5. Мальчик, 2014 г.р. (несколько проб)

Рисунок А.3 – Кинестетический тип восприятия

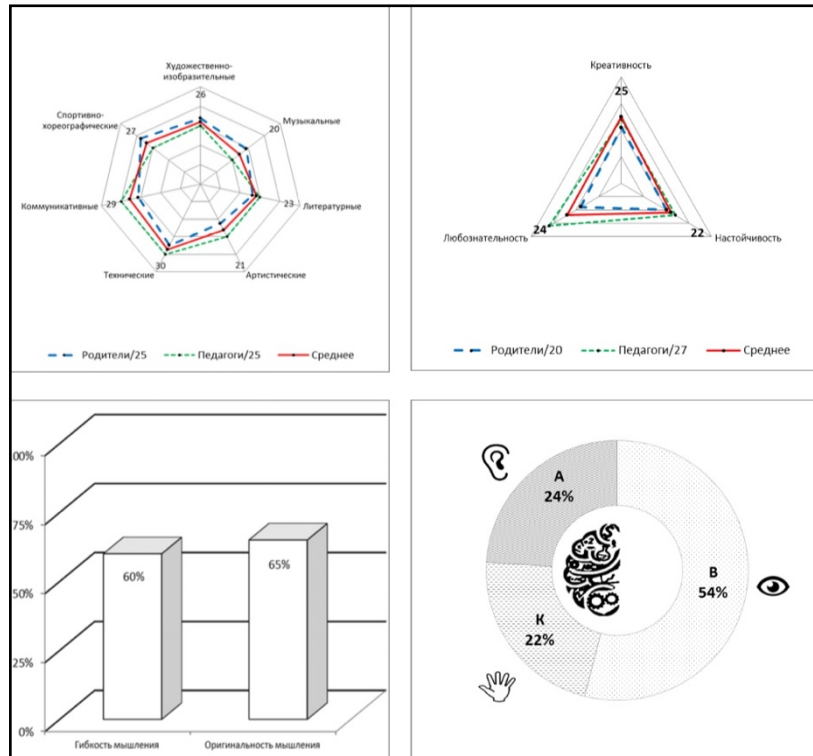


Рисунок Б.1 – Профиль гармоничного развития способностей по творческому типу (Мальчик, 2012 г.р.)

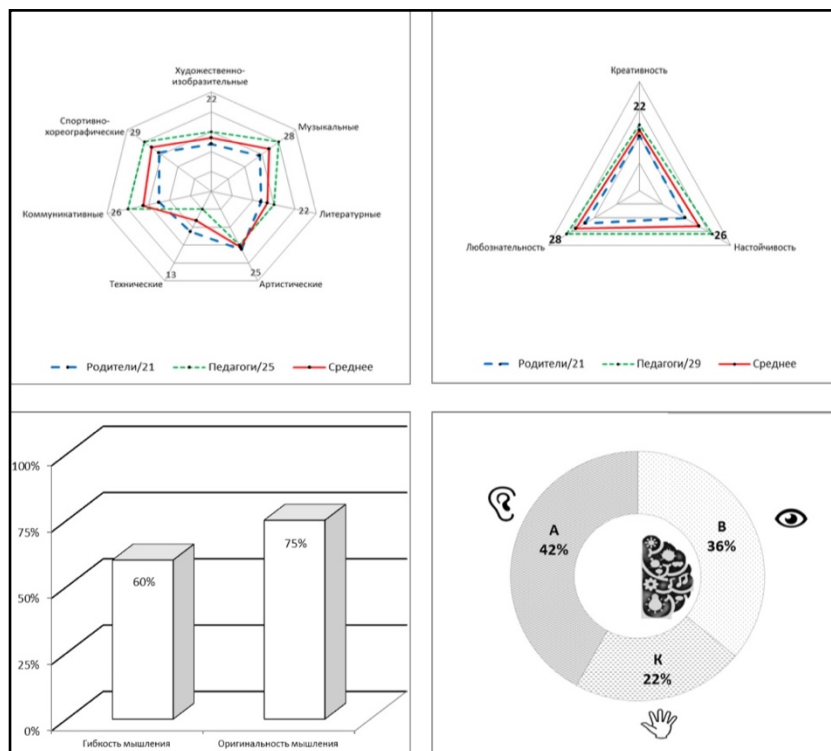


Рисунок Б.2 – Профиль гармоничного развития способностей по художественно-академическому типу (Девочка 2012 г.р.)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Анжелика Ринатовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий Научно-исследовательским центром прогнозирования развития творческих способностей и детской одарённости ГБОУ ВО ЧО «Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки» (г. Магнитогорск, Россия).

Александрова Марина Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет» (г. Новгород, Россия).

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания (РАЕ), профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга, Россия).

Аслямова Лилия Рустемовна – студент 4 курса, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Байбородова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, директор института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославского государственного педагогического университета» (г. Ярославль, Россия).

Башкирева Анастасия Викторовна – кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (г. Рязань, Россия).

Башкирева Татьяна Валентиновна – доктор биологических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (г. Рязань, Россия).

Гайнетдинова Фания Марсовна – учитель МБОУ лицей г. Янаул; магистрант 3 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Граськин Сергей Сергеевич – доктор технических наук, профессор, почетный работник образования, ветеран труда, полковник, директор ГБОУ Лицей № 1580 при МГТУ имени Н.Э. Баумана, заведующий кафедрой «Основы математики и информатики» МГТУ имени Н.Э. Баумана (г. Москва, Россия).

Еремина Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).

Жигалик Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет» (г. Новгород, Россия).

Калиновская Виктория Сергеевна – ассистент кафедры гуманитарных, социальных, экономических и информационно-правовых дисциплин МИИГУ им. П.А. Столыпина; научный сотрудник НОЦ «Правовые исследования» Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия).

Ловцова Анна Андреевна – воспитатель, английский детский сад SunSchool Krestovsky Premium Крестовский проспект (г. Санкт Петербург, Россия).

Лысова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Мигунова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет» (г. Новгород, Россия).

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Казанский (Поволжский) Федеральный университет» (г. Казань, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Пепеляева Софья Валерьевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина» (г. Нижний Новгород, Россия).

Селезнёв Александр Алексеевич – врач, педагог-психолог, старший преподаватель кафедры педагогики, организатор и руководитель лаборатории психолого-педагогических исследований, филиала кафедры педагогики факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» на базе центра медицинской реабилитации (ЦМР) детей с психоневрологическими заболеваниями «Рефлекс» (г. Барановичи, Беларусь).

Степанова Ольга Павловна – кандидат психологических наук, доцент заведующая кафедрой психологии Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (г. Магнитогорск, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет» (г. Новгород, Россия).

Янишаева Диана Ивановна – магистрант 3 курса факультета филологии и межкультурных коммуникаций, Бирский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Бирск, Россия).

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

коллективная монография

В авторской редакции

Подписано в печать 15.05.2019. Формат 60x84/16

Печать оперативная. Усл. п.л. 8,0

Тираж 1000 экз. Заказ № 19–48–07

Отпечатано с готового оригинал–макета в издательстве ЗЕБРА
432072, Россия, г. Ульяновск, ул. Жуковского, 83.