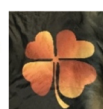


Московское региональное отделение Российского психологического общества
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»



ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

Сборник статей
Всероссийской научно-практической
конференции
с международным участием
15 - 17 ноября 2021 года, г. Москва

Часть 3
Под редакцией
Д.Б. Богоявленской

Москва
МГППУ 2021

Сборник статей
Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

Под редакцией
Д. Б. Богоявленской

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

Москва – 2021

Под редакцией
Д. Б. Богоявленской

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

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

П 86 Психология творчества и одаренности. Сб. ст. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Часть 3. 15-17 ноября 2021 года, г. Москва / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 2021. – 304 с.

ISBN 978-5-91916-044-1

Сборник включает статьи по актуальным проблемам психологии и диагностики одаренности детей и молодежи. Организаторы Конференции, председатели Программного комитета: А. А. Александров, Д. Б. Богоявленская, И. Д. Демакова, Ю. П. Зинченко, А. В. Лубков, В. В. Рубцов, Т. А. Соловьева.

В представленных материалах отражены опыт и практика в области выявления одаренности, направлений и технологий по ее развитию, в частности, новый метод диагностики одаренности как способности к творчеству. Такое понимание обеспечивает адекватное выявление детей, которые способны далее к творчеству. Рассматриваются также риски в психолого-педагогической работе по выявлению и сопровождению одаренности у детей.

Материалы сборника отражают состояние науки в настоящий момент. Неоднозначность использования понятий «творчество» и «одаренность» в определенной степени объясняется наличием противоречивых парадигм в системе образования.

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

ББК 88

ISBN 978-5-91916-044-1

© Московское отделение РПО, 2021
© ФГБОУ ВО «МПГУ», 2021
© ФГБОУ ВО «МГППУ», 2021

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

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

УДК 159.95

КОМПЛЕКСНЫЙ ИНСАЙТ ПРИ СОЗДАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕКТА: АНАЛИЗ СЛУЧАЯ

*А.Н. Поддьяков, ФГАОУ ВО НИУ «ВШЭ» (г. Москва)
e-mail: apoddiakov@hse.ru*

Аннотация. Анализируется случай сложной деятельности по разработке «проблемного» объекта со скрытой математической зависимостью, предназначенного для самостоятельного обследования участниками психологического эксперимента. Одним из ключевых моментов в этой деятельности стал инсайт: усмотрение возможности такого изменения электрической схемы, которое ведет к возможности моделирования данным объектом (в двух новых режимах) еще двух математических закономерностей и, соответственно, появлению двух новых задач для участников. Этот инсайт можно назвать комплексным, или системным. Он «пронизывал» все уровни работы по созданию объекта и был связан с тем, что автор находился одновременно в трех позициях: а) психолога-разработчика исследовательской проблемной ситуации; б) математика; в) инженера, делающего реальный объект.

Ключевые слова: комплексный (системный) инсайт, создание задач, интерактивные исследовательские объекты, метод анализа случая, самонаблюдение.

COMPLEX INSIGHT IN CREATION OF AN INTERACTIVE EXPLORATORY OBJECT: ANALYSIS OF THE CASE

*A.N. Poddiakov, National Research University
Higher School of Economics (Moscow)
e-mail: apoddiakov@hse.ru*

Abstract. The author's complex activity on creation of an interactive exploratory object with a hidden mathematical rule of functioning designed for independent exploration by participants of a psychological experiment is described. A key moment of this activity was occurrence of the following insight. The author suddenly realized that a definite change of an electrical

circuit in the object leads to opportunity of two new modes of the object's "mathematical" functioning and respectively to emergence of two new mathematical problems to be explored by participants. This insight can be termed as complex (or systems) insight. It "permeated" all the levels of work on the object and was related with what that the author was existing in three positions as integrity: a) the position of the psychologist designing the exploratory "problem" object; b) the position of the mathematician (the author worked on mathematical dependencies non-trivial for participants); and c) the position of the engineer making the real object.

Keywords: complex (or systems) insight, problem creation, interactive exploratory objects, case analysis.

Интерактивные исследовательские объекты разрабатываются для того, чтобы другой человек мог экспериментировать с ними, они представляют мотивационный и познавательный вызов [3; 7]. В течение почти 40 лет (с 1983 г.) я занимаюсь разработкой таких объектов. Кратко резюмировать результат моей работы в данной области можно так. Разработана система интерактивных исследовательских объектов типа игрушек-головоломок, которые предоставлялись детям от 3 лет, подросткам и взрослым для самостоятельного исследования, постановки и решения различных проблем [3–7]. Объекты скрывали многофакторные зависимости (механические, математические, логические), которые можно было раскрыть путем экспериментирования – путем разнообразных воздействий на объект и изучения его реакций.

Создание исследовательских объектов – особое искусство. Их изобретатель ставит перед собой задачу сделать так, чтобы другой человек, взаимодействуя с ними, проявил как можно более разнообразную исследовательскую активность и приобрел как можно больше информации в процессе самостоятельного поиска. Для этого исследовательские объекты должны обладать определенными психологическими характеристиками. Эти объекты должны вызывать интерес человека и содержать как можно более широкие возможности для выявления скрытой в них информации. По мере нарастания разнообразия исследовательских действий человека такой объект должен раскрывать всё новые и новые, до этого не очевидные возможности, свои скрытые свойства и связи, их всё более глубокие слои. Ни тесты интеллекта, ни традиционные тесты креативности обычно не предполагают таких возможностей.

Психологический исследовательский вопрос: как мыслит создатель (разработчик) проблемной ситуации, задачи? Ответа на него пока нет – в настоящее время нет исследований, посвященных анализу того, как люди создают, конструируют проблемы и задачи для других. Учитывая это, я прибегаю к такому не вполне достоверному методу как самонаблюдение и рефлексия собственной деятельности. В некоторых случаях

такая информация тоже считается ценной, при всех имеющихся оговорках. Высокий известный пример – описание Пуанкаре своего инсайта в отношении автоморфных функций; один из последних вариантов анализа этого случая представлен Д. Б. Богоявленской [1].

Обращусь к своему опыту. Все свои интерактивные исследовательские объекты я делаю сам, находясь тем самым не только в позиции психолога-разработчика исследовательской проблемной ситуации для участников будущего эксперимента, но и в позиции инженера. В процессе разработки важно удерживать в голове все уровни конструирования – тогда взаимодействуют как единое целое чисто инженерное мышление и мышление психолога – создателя методики. Опишу следующий случай.

Я делал интерактивный исследовательский объект, который должен был работать следующим образом [4–6]. Это был своего рода «домик» с горизонтальным рядом из 6 затемненных окошек. Напротив каждого окна располагалась кнопка (всего 6 кнопок). При нажатиях на кнопки окна освещались, и в них становились видны подсвеченные изображения сказочных персонажей. Участнику кажется, что каждой кнопке должно соответствовать какое-то одно окно. На самом деле зависимость другая. При нажатии любой одной кнопки всегда загорается одно левое окно, при нажатии любых 2 кнопок, независимо от их расположения, загорается 2 левых окна, при нажатии любых 3 кнопок – 3 левых окна и т. д. Назовем этот режим «Сложение».

Заканчивая этот объект и доделывая электрическую схему с уже припаянными диодами, я внезапно понял следующее (субъективно, это был инсайт, меня «озарило»). Если поменять полярность подключения источника питания и вставить в схему несложный переключатель, я получу еще два режима работы объекта и две зависимости, которые будет изучать участник (например, другой экспериментальной серии); две другие математические задачи.

А именно, возник режим, который я назвал «Вычитание»: при нажатии любой одной кнопки загораются все 6 окон, при нажатии на любые 2 кнопки загорается уже меньше окон справа – только 5, при нажатии на любые 3 кнопки – 4 окна справа и т. д. А также появился режим «Номерное соответствие»: при нажатии любой одной кнопки загорается 1-е окно слева, при нажатии на любые 2 кнопки – 2-е окно слева, на любые 3 кнопки – 3-е окно слева и т. д.

Получилось, что объект может работать для участников (например, трех разных экспериментальных серий) в трех режимах: «Сложение», «Вычитание», «Номерное соответствие», а это все разные мыслительные задачи. Я увидел инженерный ход с переключателем, потому что мыслил и как психолог-разработчик будущей проблемной ситуации.

Представим, что работу по конструированию этого объекта выполнял бы добросовестный инженер по заказу психолога-разработчика. Ему бы, скорей всего, в голову не пришла возможность чуть расширенного технического решения, столь много дающего для психологического эксперимента. А психолог не увидел бы возможность новых режимов, потому что она не «напрашивалась» бы ему видом электрической схемы. Нужно было существовать в нескольких позициях одновременно.

Этот пример позволяет ввести понятие комплексного, или системного инсайта [5]. Такой инсайт «пронизывает» все уровни работы над комплексной проблемой (комплексной по Д. Дёрнеру [2; 8]). У меня он был связан с тем, что я находился одновременно в трех позициях, образующих единство: а) психолога-разработчика исследовательской проблемной ситуации для будущих участников эксперимента; б) математика (зависимость была математической, причем нетривиальной для участника); в) инженера, делающего реальный объект.

Субъективно я не могу сказать, что *вначале* я понял возможность изменения электрической схемы, а *потом*, хотя и очень быстро, — ее возможности по созданию новых познавательных задач для участника. Субъективно это произошло одновременно. Но и объективно: а) понимание возможности изменения электрической схемы и б) понимание резко возросших возможностей ее использования в психологическом эксперименте должно было произойти одновременно — как понимание в герменевтическом круге.

Представляется, что введение в психологию мышления понятия комплексного, или системного, инсайта может обладать значительным эвристическим потенциалом.

В целом, мой опыт показывает мне, что в сложной исследовательско-конструкторской деятельности может происходить взаимосвязанная динамика, идущая от размышлений и инсайтов «верхнего уровня», которые связаны с предположением о возможности продвижения в новом, ранее не просматривавшемся направлении проблематики, и от размышлений и инсайтов «нижнего уровня», связанных с изобретением нюансов конструкций.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Феномен Пуанкаре – современная интерпретация // Вопросы философии. 2017. № 12. – С. 103-109.
2. Дёрнер, Д. Логика неудачи. Стратегическое мышление в сложных ситуациях. – М.: Смысл, 1997. – 243 с.
3. Подьяков, А.Н. Исследовательские и контрисследовательские объекты: дизайн предоставляемых возможностей // Российский журнал когнитивной науки. 2017. Том 4. № 2-3. – С. 49-59.
4. Подьяков, А.Н. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с многосвязным объектом — «черным ящиком» // Вопросы психологии. 1990. № 5. – С. 65-71.

5. Поддьяков, А.Н. Конструирование проблемных ситуаций и задач как творчество. Доклад на заседании Лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН 21 июня 2021 г. Презентация: URL: <https://www.researchgate.net/publication/352644830> (дата обращения: 22.06.2021).

6. Поддьяков, А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте. Дис. д-ра пс. н. М., 2001.

7. Поддьяков, А.Н., Поддьяков, Н.Н. Интерактивные исследовательские объекты: от лабораторных экспериментов к массовым практикам XXI века // Исследователь/Researcher. 2019. № 3. – С. 8-29.

8. Dörner, D., Funke, J. Complex problem solving: What it is and what it is not. *Frontiers in Psychology*. – 2017; 8: 1153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01153>.

УДК 159.928.22И

**РЕФЛЕКСИВНО-ПРОДУКТИВНОЕ ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИЕ
Я-КОНЦЕПЦИИ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ
ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОДАРЕННОСТИ
В КУЛЬТУРО-СОЗИДАЮЩЕЕ ТВОРЧЕСТВО
(МЕТОДОЛОГИЯ ЕГО САМОДЕЯТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ)**

И.Н. Семенов, ГАОУ ВО «МГПУ» (г. Москва)

e-mail: i_samenov@mail.ru

Аннотация. В статье эксплицируется логика развития психологии одаренности и творчества как единой области человекознания. Показаны различия в истории их зарождения и эволюции, а также обсуждаются проблемы и пути конвергенции в контексте тенденций современной науки и образования. На фоне гносеологической критики когнитивно-психометрической парадигмы классической психодиагностики одаренности ставятся методологические проблемы онтологического расширения и углубления ее эпистемологии и экспликации междисциплинарных связей с общей психологией творчества. Обосновывается экзистенциально-деятельностная парадигма возрастного развития одаренности человека посредством продуктивной трансформации его Я-концепции как субъекта культуросозидающего творчества, самореализующегося в конкурентном профессионально-стративном пространстве. Обобщается инновационный педагогический опыт психологического проектирования рефлексивно-развивающей среды для развития учащихся. Намечаются пути диагностики одаренности и ее трансформации в культуросозидающее творчество посредством психолого-педагогического развития продуктивности Я-концепции.

Ключевые слова: одаренность, развитие, мышление, личность, рефлексия, Я-концепция, продуктивность, творчество, культура.

REFLEXIVE-PRODUCTIVE GOAL FORMATION OF THE SELF-CONCEPT AS A SYSTEM-FORMING FACTOR OF TRANSFORMATION OF GIFTEDNESS INTO CULTURAL- CREATIVE CREATIVITY (METHODOLOGY OF ITS AMATEUR DEVELOPMENT)

*I.N. Semenov, Moscow City University (Moscow)
e-mail: i_samenov@mail.ru*

Abstract. The article explicates the logic of the development of the general psychology of giftedness and creativity as a single field of human knowledge. The differences in the history of their origin and evolution are shown, and the problems and ways of convergence in the context of the trends of modern science and the needs of education are discussed. Against the background of epistemological criticism of the cognitive-psychometric paradigm of the classical psychodiagnostics of giftedness, methodological problems of ontological expansion and deepening of its epistemology and explication of interdisciplinary connections with the general psychology of creativity are posed. The article substantiates the existential-activity paradigm of the age-related development of a person's giftedness through the productive transformation of his Self-concept as a subject of cultural-creative creativity, self-fulfilling in a competitive professional-stratum space. The article summarizes the innovative pedagogical experience of psychological design of the reflexive-developing environment for the development of the human capital of gifted students. The ways of diagnosing giftedness and its transformation into cultural-creative creativity through the psychological and pedagogical development of the productivity of the Self-concept.

Keywords: giftedness, development, thinking, personality, reflection, Self-concept, productivity, creativity, culture.

В истории науки анализ проблем одаренности и творчества первоначально осуществлялся порознь. В XIX в. И. Гете, Т. Карлейль, Д. Рескин интересовались культом героев истории и гениев искусства, Г. Бокль – вкладом деятелей культуры в цивилизацию, а В. Оствальд – ученых в науку. Эти, по сути, социо-культурологический и личностно-продуктивный подходы к феноменологии творчества дополнились научным анализом Ф. Гальтоном роли наследственности в гениальности ученых и конструированием психометрики способностей. Разработка А. Бине, Т. Симоном, В. Штерном процедур измерения способностей детей в начале XX в. привела к возникновению психологии одаренности как самостоятельной дисциплины: возрастной (онтогенетической) по предмету определения способностей, тестологической (психометрической) по методу их изучения, педагогической по прагматической направленности их развития в образовании. Интенсивное развитие в XX в. зарубежной тестологии одаренности (Дж. Гилфорд, Л. Термен, Р. Стернберг и др.)

привело не только к рафинированной разработке ее психометрики, но и к обособлению от классической психологии творчества.

Изучение развития одаренности поначалу велось в направлении процедурного выделения ее когнитивных компонентов (интеллект, креативность, мотивация достижений) как факторов успешности выполнения тестов. При этом элиминировалась включенность этого выполнения в реальную деятельность, что выводило за скобки изучения субъектности индивида и делало неопределенными факторы, определяющие его успешность как возможную. Несмотря на это, принятое в «Рабочей концепции» [2] определение одаренности заканчивается этой *неопределенностью* «успешности», поскольку неясно – о каких же возможных ее условиях идет речь? И какова же онтологически эта реально возможная успешность? Для того, чтобы определиться с этими возможностями – как интенциями успешности для реализации одаренности и ее трансформациями в реальное культуросозидающее творчество – необходимо обратиться к достижениям в его изучении психологией и смежными науками.

В начале XX в. психология творчества обратилась к анализу его феноменологии (А. Пуанкаре, В. Оствальд, Н. Я. Пэрна) и далее в экспериментальном плане – к исследованию таких аспектов мышления, как его: направленность (интенциональность), продуктивность, эвристичность, интуитивность (О. Кюльпе, М. Вертгаймер, К. Дункер, Д. Пойа, Я. А. Пономарев, В. Ф. Асмус). Феноменологический подход в психологии творчества сосредоточился на его наиболее ярких проявлениях в виде литературно-художественного (Б. Христиансен, З. Фрейд, Г. Г. Шпет) и рационального мышления (Ж. Адамар, Г. Уоллес, И. И. Лапшин), и шире – научной деятельности и личности ученого (Б. М. Кедров, А. Н. Лук, М. Г. Ярошевский). Стремление к выяснению интуитивно-личностного плана научного мышления приблизило психологию творчества к изучению его на материале достижений философии и искусства (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, А. Ф. Лосев, Б. М. Теплов). Лишь на рубеже XX-XXI вв. наметилась конвергенция дисциплин об одаренности [2] и о творчестве [3] как двух взаимодействующих направлений психологии в единую комплексную область человекознания. Ныне она развивается с ассимиляцией достижений смежных наук (философия, психогенетика, дифференциальная психофизиология, психоэкология, акмеология, психолого-культурология) и психологии: способностей, интеллекта, мышления, интуиции, рефлексии, смысла, инициативности, творческой личности, коллективной инновационной деятельности развития творчества в науке, технике, искусстве, образовании.

Рефлексируя функциональные возможности тестологии одаренности, М. А. Холодная справедливо заключает, что: «традиционные психометрические тесты интеллекта и креативности, будучи ориентированы на оценку результата деятельности субъекта, в принципе, не пригодны

для диагностики признаков одаренности, поскольку последние характеризуют способы деятельности одаренного человека» [2, с. 26]. Но что же они должны все-таки характеризовать в творчестве? Ответом, на наш взгляд, является другой существенный показатель деятельности, а именно – ее продуктивность, которая является важнейшей характеристикой творческого (продуктивного) мышления [1], рефлексивно интегрирующей – как системообразующий фактор творчества – взаимодействие его различных аспектов [4; 6]. Изучая их разнообразие и взаимодействие, современная психология одаренности и творчества [2; 3; 4; 5; 7] приобрела статус комплексной области человекознания, ассимилировав достижения смежных наук, что обогатило системную методологию психологии творчества на базе углубления ее философских оснований в виде расширения его феноменологии и углубления онтологии за счет включения взаимосвязанных аспектов: биологических, физиологических, кибернетических и пр. Ныне это выразилось в виде ноосферного инкорпорирования в системно-психологическую структуру субъектности творчества не только его традиционно изучаемых социокультурных, интеллектуально-познавательных, креативно-интуитивных детерминант, но также личностно-рефлексивных, продуктивно-деятельностных, коммуникативно-трансляционных. Функциональная целостность взаимодействия этих детерминант в качестве компонентов единой целостной структуры субъектности творчества определяется ее системообразующим фактором, каковым является системо-самодетельностная Я-концепция продуктивного целобразования человека-творца. Она формируется в онтогенезе в окружающих человека средах посредством речевых, познавательных, экзистенциальных коммуникаций в процессах переживаний и общения, поведения и деятельности, образования и социализации. Усвоение и рефлексия социальных норм ведет к эвристическому созданию креативного продукта, который в результате соревновательной реализации включается в конкурентную среду, где экспертное сообщество квалифицирует творческую степень конкретного профессионального достижения, которое транслируется в культуре в качестве цивилизационной эвристики.

В фундаментальной «Рабочей концепции» [2] определено: одаренность – это системное качество, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких [*необычных, незаурядных* (подчеркнуто мной – И.С.) результатов] в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Отметим, что здесь дается лишь *неопределенная* характеристика результата как необычного, а не его *позитивная предметная продуктивность*. Это показано на материале экспликации продуктивного развития Я-концепции такого выдающегося субъекта научного творчества, как создатель субъектно-деятельностной школы в психологии С. Л. Рубинштейн. Он в 1922 г. ввел понятие «творческая самодеятельность» как выражаю-

щее продуктивно-субъектную, процессуально-деятельностную, социокультурную сущность такого явления как творчество [5].

В современном человекознании формируются научные принципы для изучения и развития продуктивности целеобразования [4] Я-концепции с интенцией на психолого-педагогическое обеспечение трансформации детской одаренности в культуросозидающее творчество талантливых взрослых. Оно моделировалось посредством рефлексивно-психологического проектирования нами [7] в течение 20 лет ежегодных научных конференций одаренных школьников ЮАО г. Москвы на базе Гимназии №1526 (директор Т. Г. Болдина). Продуктивность их творчества выражалась и дозировалась в поэтапной работе над проектами и их защитой, а также изданием 20 сборников докладов учащихся с итогами их исследовательской деятельности как технологии развития одаренности, мышления и личности как учеников, так и учителей [3; 4; 6; 7]. Разработанный нами рефлексивно-экзистенциальный тренинг [8] продуктивного целеобразования «самости» [4] Я-концепции субъекта направлен на обеспечение творческого саморазвития индивидуальности в процессе исследовательской деятельности в условиях моделирования в инновационном образовании культуросозидающих аспектов творчества.

Литература

1. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987.
2. Одаренность: рабочая концепция. Ежегодник РПО. Т. 8. Вып. 1 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. – М.: Самара, 2000. – 304 с.
3. Пономарев, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, Д.Б. Богоявленская. – М.: Наука, 1990.
4. Семенов, И.Н. Социокультурная роль экзистенциальной рефлексии в развитии целеобразования и самоотношения творческой индивидуальности // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 69-82.
5. Семенов, И.Н. Типология экзистенциальных стратегий и исследовательских программ в творчестве С.Л. Рубинштейна // Психол. ж. РАН. – 2020. – № 2. – С. 105-113.
6. Семенов, И.Н. Продуктивность рефлексии при дискурсивном решении творческих задач / И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 2. – С. 3-12.
7. Семенов, И.Н. Опыт рефлексивно-психологического обеспечения развития человеческого капитала на базе работы с одаренными учащимися / И.Н. Семенов, С.В. Иванов // Мир психологии. – 2019. – № 1. – С. 246-264.
8. Семенов, И.Н. Тренинг-практикум «Экзистенциальный опыт осознанности и осмысления»: теоретические основы, возможности и апробация в работе с одаренной молодежью / И.Н. Семенов, Ю.А. Репецкий, А.В. Репецкая // Мир психологии. – 2019. – № 1. – С. 264-277.

ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ОСНОВА ДЛЯ ТВОРЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

*А.В. Сандалова, Институт психологии творчества
Павла Пискарева (г. Санкт-Петербург)
e-mail: shocoladoff@mail.ru*

Аннотация. В эпоху метамодерна, которая уже наступила, особое значение приобретает творчество как основа жизни самоактуализирующейся личности. Для новой эпохи характерно появление и новых технологий, позволяющих решать задачи, стоящие перед человеком. Одним из таких методов становится парадигмальный анализ, позволяющий целостно, интегрированно, системно и творчески подходить к решению любой практической задачи и строить свою жизнь.

Ключевые слова: творчество, метамодерн, парадигма, парадигмальный анализ, самоактуализация, холизм, интегративность, системный подход.

PARADIGM ANALYSIS AS A BASIS FOR CREATIVE SOLUTION OF PRACTICAL PROBLEMS

*A.V. Sandalova, Institute of Creative Psychology Pavel Piskarev
Saint Petersburg
e-mail: shocoladoff@mail.ru*

Abstract. In the era of metamodern, which has already come, creativity is of particular importance as the basis for the life of a self-actualizing person. The new era is characterized by the emergence of new technologies that allow us to solve the problems facing people. One of these methods is the paradigm analysis, which allows a holistic, integrated, systematic and creative approach to solving any practical problem and building your life.

Keywords: creativity, metamodern, paradigm analysis, self-actualization, holism, integrativity, system approach.

Управление своей личной реальностью на основе индивидуальной свободы в современном мире становится все более распространенной ценностью и одновременно потребностью человека. Скорость и точность решения личных задач также приобретает огромное значение в связи с развитием информационных технологий и сетевых приборов. Высокая конкуренция, поиск «своего пути» оказывают влияние на современные процессы в обществе и жизни человека. В связи с этим на первый план выходят задачи создания и освоения удобных в обращении, интегративных по сути, понятных и результативных технологий самостоятельной работы по созданию уникального личного пространства (топоса [9, с. 343]) через творческую реализацию практических жизненных задач.

О творчестве, творческой, ее истоках и значении для жизни человека прекрасно написала в своей статье американский психолог Натали Роджерс: «Творческий процесс есть наша жизненная энергия <...> Творчество – есть сила, трансформирующая, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение индивида в своем развитии <...> Творчество есть *процесс*, который может приводить к созданию некоторого продукта. Творчество это – часть всего нашего существа, нашего тела, нашего разума, эмоций и духа...» [8, с. 165]. Из вышесказанного мы видим, насколько велика роль и значение творческого процесса в нашей жизни. Как важно, чтобы принимаемые нами решения носили творческий характер. В этом случае мы наполняемся силой и энергией, «снижается уровень тревожности и уменьшается стресс, мы интегрируем в единое целое наш интеллект, тело, эмоции и дух; мы усиливаем себя и испытываем чувство радости и надежды» [8, с. 167]. В конечном итоге, мы через творчество соединяемся с «высшим разумом», а также творчество помогает человеку «актуализировать себя, стать тем, что заложено в его потенциальности» (в понимании К. Роджерса) [1, с. 17]. Переоценить значение творчества для человека невозможно. Именно поэтому очень важно его развивать, используя современные технологии.

В настоящее время «цивилизованное общество, люди, которые включены в развитие, вошли в другой мир, набирающий силу» [3, с. 3]. Этот «другой мир» профессор П. М. Пискарев и мы вслед за ним, называет эпохой метамодерна. Метамодерн – «это особое состояние социально-культурного пространства <...>, целостная эпоха, где греческое «мета» понимается как обобщенность, помещенность *над* (в значении, родственном метанарративам Лиотара). Речь идет об особом, синтетическом типе человеческого бытия, при котором различные парадигмы представлены в обществе одновременно. Метафорой современного общества может быть многоквартирный дом, где одновременно сосуществуют «люди разных эпох» [6, с. 13]. В этом состоит идея метамодерна: «речь идет не о сменяемости (и диалектическом «снятии») противоречий предыдущей эпохи), а о свободном выборе, одновременном сосуществовании, выстраивании собственного ценностно-смыслового универсума, собственного космоса каждого человека» [3, с. 5]. Именно в этой эпохе мы живем сейчас, в эпохе будущего, которое уже наступило, «будущего без горизонтов» [3, с. 9; 11]. Каждой эпохе, в свою очередь, характерна своя парадигма. «Парадигма – это универсальный метод принятия эволюционных решений, гносеологическая модель эволюционной деятельности» [2], опираясь на которую мы исследуем тот или иной объект или процесс. В каждом из нас есть все четыре парадигмы и все элементы этой структуры. Мы можем обнаружить их внутри себя и понять, что нам нужно сделать в социальном плане, чтобы верно выстраивать жизненный маршрут.

Новая эпоха требует новых технологий и методов работы. Но, как известно, «всё новое – это хорошо забытое старое» или не забытое, а используемое как проверенная на практике площадка для создания уникальной технологии.

Так и в основе созданного профессором П. М. Пискаревым метода лежит метод квадратов Рене Декарта – «декартовы координаты» [5]. Метод Р. Декарта уже не раз использовался для систематизации знаний различными авторами: «К. Г. Юнгом, К. Уилбером, С. Кови, М. Уичиком, Т. Четуиндом и другими» [3, с. 10]. Именно «декартовы квадранты» [3, с. 10] П. М. Пискарев взял за основу для создания парадигмального анализа. Модель сменяющих друг друга эпох выглядит как их последовательность: премодерн, модерн, постмодерн, метамодерн. Движение идет «от правого верхнего квадранта к левому верхнему» [3, с. 14].

П. М. Пискарев так говорит о выборе «декартовых координат» как основы для парадигмального анализа: «Развитие всего сущего, и универсальную теорию творчества, и интегральные методики практической психологии, мы будем рассматривать с построением схемы четырех квадрантов <...> Таким образом, все изучаемые явления будут у нас подразделяться на четыре этапа, четыре периода» [4, с. 260].

Для решения задач в новой эпохе необходимо использовать и такие принципы как холизм – целостность, интегративность – «стремление объединить разрозненное» [5, с. 61] и системность – «исследование объекта как системы» [5]. Все эти принципы заложены в парадигмальном анализе.

«Парадигмальный анализ – это способ смотреть на различные феномены мира, в том числе феномены внутренней жизни, через четыре качественные парадигмы. Разбивая «рамку реальности» на четыре качества, можно понять, где мы сейчас находимся в своем развитии, что было прежде и что будет потом» [7, с. 13]. И таких «рамочек реальности», которые в парадигмальном анализе носят название «экран парадигмального анализа» или «экран метамодерна в настоящее время создано 340 по 16-и тематическим блокам, из них 172 экрана вошли в методическое пособие – кубы. Работать с рамками на практике можно с помощью авторского инструмента П. М. Пискарева «БоГобан».

Исследуя целое через разнообразие рамок метамодерна, мы, например, через наш проект видим разные проявления бытия, а объединяя все знания и опыт, используя принцип интегративности, формируем свою «интегративную картину мира»: создавая свой проект, творим философию своей жизни. В результате, мы создаем не только материальный продукт творческого акта, но и ментальный продукт мысли. В эпоху метамодерна создается «культура, где сознание будет определять бытие» [4, с. 266]. По мнению автора метода, парадигмальный анализ развивает творческий потенциал человека через интеллектуальную деятельность:

«модель метамодерна – это не только модель будущего, но и универсальная стратегия творчества, которая открывает новые горизонты по многим направлениям интеллектуального поиска» [4, с. 268], и, в то же время, задает направление движения, показывая широту границ возможного воплощения замысла. Ограничивая сознание человека «рамками» – экранами метамодерна, метод расширяет поле видения вариантов решения задачи широтой охвата культурного пласта развития человеческой цивилизации и системностью изложения мысли. Метод парадигмального анализа подробно изучается в Институте Психологии Творчества, с использованием метода проводятся научные исследования.

Собранная воедино и систематизированная с помощью экранов метамодерна система человеческих знаний дает возможность широко и с разных сторон рассмотреть развитие любого проекта, осмыслить его, определить стадию его развития и создать план дальнейшей работы. Данная система имеет прикладное значение и может быть использована каждым человеком для оценки, развития и реализации своей практической задачи.

Литература

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.
2. Парадигма. Энциклопедия инвестора. [Электронный источник]. URL: <https://investments.academic.ru/1252/Парадигма> (дата обращения: 23.02.2021).
3. Пискарев, П.М. Технологии мышления метамодерна в методе нейрографика. [Электронный источник]. URL: <https://www.piskarev.ru/quadrantmethod> (дата обращения: 11.03.2021).
4. Пискарев, П.М. Парадигмальный анализ – как системный взгляд на историю, вызванный необходимостью теоретического обоснования будущего // Методология современной психологии. 2019. № 9. – С. 259–269.
5. Пискарев, П.М. К методологии исследования метамодерна: метод квадрантов, холизм, интегративность, системный подход, принцип системности, общая теория систем // История, политология, социология, философия: теоретические и практические аспекты. – 2019. – № 6–7 (15). – С. 51–73.
6. Пискарев, П.М. Метамодерн: к постановке проблемы // Актуальные проблемы психологического знания. – 2019. – №1 (50). – С. 5–17.
7. Пискарев, П.М. Метамодерн. Счастье в квадрате. – М.: Эксмо, 2020. – 304 с.
8. Роджерс, Н. Как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. – № 1. – С. 164–168.
9. Сандалова, А.В. Найти свой топос: проблемы выбора места в жизни и жизненного пути // Вестник интегративной психологии. Вып. 21. / Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2020. – С. 341–344.

10. Системный подход // Электронная библиотека ИФ РАН. Новая философская энциклопедия. [Электронный документ]. URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH6743a0d47bb13_eacfee67 (дата обращения: 17.01.2021).

11. Wiley, N. Inner speech as a language: A Saussurian inquiry / N. Wiley // Journal for the Theory of Social Behavior. – Blackwell Publishing Ltd., 2006. – P. 319–341.

УДК 159.09.07

ОДАРЕННОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ЛИЦ ШИЗОИДНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*С.Ю. Тарасова, Психологический институт РАО,
государственный университет «Дубна» (г. Москва)
e-mail: syutarasov@yandex.ru*

Аннотация. Изучалась одаренность как личностный ресурс по результатам экспертной оценки специалистов-искусствоведов, патопсихологической диагностики, а также в процессе психологического консультирования. Особенности мышления определялись с помощью патопсихологического обследования, а также теста Торранса. Образные субтесты Е. Торранса выявляют как оригинальность мышления, так и психопатологию. Творческий потенциал участников исследования оценивался с помощью анализа словесной и графической продукции. Специалисты, искусствовед и художник, предоставили экспертные оценки проявлений одаренности. Результаты эмпирического исследования могут применяться в обучении клинических психологов, педагогических психологов, педагогов, педагогов в области искусства, врачей.

Ключевые слова: шизоидная организация личности, оригинальность мышления, одаренность, личностный ресурс.

TALENT AS A PERSONALITY RESOURCE OF PEOPLE WITH SCHIZOTYPAL PERSONALITY

*S.Yu. Tarasova, Psychological Institute of the RAE,
Dubna State University (Moscow)
e-mail: syutarasov@yandex.ru*

Abstract. Talent is considered as a personality resource. Originality of thinking was determined via the pathopsychological test. Talent as a personality resource was examined based on pathopsychological diagnostics, as well as in the process of psychological counseling. For the purpose of the research pathopsychological test, Torrance figurative subtests, incomplete sentences, analysis of the participants' verbal and graphic production, Buss-Perry Aggression Questionnaire, Spielberg's State-Trait Anxiety Inventory were carried

out. Art specialists – an art expert and a painter – provided expert assessment of the participants' talent. The empirical research has shown the interconnection between a schizotypal personality and talent. Torrance figurative subtests reveal originality of thinking and psychopathology as do methods of classic pathopsychological test.

Keywords: schizotypal personality, originality of thinking, talent, personality resource.

Давно известно, что люди с выдающимся социальным, музыкальным, литературным и художественным творчеством чаще страдают психическими заболеваниями, чем население в среднем. Проблема взаимосвязи одаренности и психических расстройств обсуждается давно, но актуальна и сегодня. Особенно это касается такого заболевания как шизофрения. Оригинальная мысль ученого часто похожа на мысль страдающего шизофренией. Наличие теории, в которой одаренность понимается как высокие способности, позволяет говорить о страдающих шизофренией как об одаренных. Есть данные о заболевании шизофренией в семьях выдающихся талантливых личностей. Некоторые эмпирические данные показывают высокий уровень творческих способностей среди родственников первой степени родства пациентов с психотическими заболеваниями [7]. В недавнем эпидемиологическом исследовании определили ученых (академиков) в университетах как людей, которые проявляют «больше творческих способностей», чем люди в среднем. По данным Parnas и соавторов, ближайшие родственники ученых чаще страдают шизофренией, чем люди в среднем [4]. Обсуждается возможность того, что шизофрения и творчество являются двумя сторонами одного и того же процесса. Ищутся параллели между разными типами шизофрении и разными факторами творчества. Однако результаты исследований творческойности при шизофрении разнообразны, возможно, из-за многогранных аспектов творческойности в разных парадигмах («креативность»). Также существуют трудности дифференциации адаптивного творчества от шизотипии, – речь идет о попытке разделить искусство на больное и здоровое, адаптивное и дезадаптивное. Под больным творчеством понимается то, что может «заразить» зрителя или слушателя негативными эмоциями, «заразить» психической патологией. Следует отметить, что одаренным людям, вне зависимости от психиатрического диагноза, присуща ненасыщаемая потребность в познании. Данный факт признает большинство исследователей проблемы одаренности.

Особое внимание исследователи уделяют особенностям мышления и памяти страдающих шизофренией, а именно, анализу уровня обобщений. Предполагается, что и креативность, и шизотипия являются проявлениями гиперактивации необычных или отдаленных понятий и/или слов, так называемой легкой актуализации латентных признаков пред-

метов (например, шкаф – замкнутый объем пространства). Степень выраженности категориальных и/или функциональных обобщений при шизофрении зависит от степени выраженности когнитивного искажения. У больных с выраженным когнитивным искажением, например, у больных параноидной шизофренией обнаружен рост числа неадекватных ответов, а именно рост предпочтений обобщений функционального типа [2]. Вероятно, те же самые особенности мышления присутствуют у лиц шизоидной личностной организации, только в менее выраженной степени. Речь идет о континууме развития психопатологии: психическая норма, шизотипия, шизофрения. Современные исследования показали, что у участников исследования с шизотипическим расстройством обнаружена неоднородность ответов по типу категориальных и/или функциональных обобщений, легкая актуализация латентных признаков предметов. Но в отличие от выборки больных шизофренией, участники исследования с шизотипическим расстройством более эмоционально сохранны. Таким образом, если эмоциональный дефект не сильно выражен, легкая актуализация латентных признаков даже помогает правильно и быстро решать задачи.

Нами было проведено исследование 66 взрослых лиц, 36 мужчин и 30 женщин, в возрасте от 18 до 60 лет. В экспериментальную группу вошли 36 человек, имеющих диагноз «шизотипическое расстройство» (F21) согласно международной классификации болезней МКБ 10. От клинической картины заболевания шизофрении шизоидная организация личности отличается большей эмоциональной сохранностью, отсутствием так называемой продуктивной симптоматики, а именно бреда и галлюцинаций. Участники исследования в контрольной группе не имели психиатрического диагноза. В контрольную группу вошли 30 человек, имеющих персональные психологические проблемы и обратившихся к психотерапевту за помощью. Исследование проводилось на базе негосударственного медицинского центра психотерапии г. Москвы. **Цель исследования** – изучение проявлений одаренности как личностного ресурса у лиц шизоидной личностной организации по результатам патопсихологической диагностики, а также в процессе психологической реабилитации.

Психодиагностические методы исследования: патопсихологическое обследование, образные субтесты Е. Торранса, тест личностной тревожности Спилбергера, опросник агрессии Басса-Перри в адаптации С. Н. Ениколопова, анализ словесной и графической продукции участников исследования (рисунки, дневники, эссе, прочие записи, анимационные ролики). Творческий потенциал участников исследования оценивался с помощью анализа словесной и графической продукции, а также анализа биографии участников исследования (например, профессиональные достижения, победы в конкурсах и т.п.). Специалисты,

искусствовед и художник, предоставили экспертные оценки проявлений одаренности. О цели исследования эксперты не знали. Субтесты Е. Торранса применялись с целью выявления оригинальности мышления. Мы понимаем оригинальность мышления как легкую актуализацию латентных свойств предметов.

Выводы:

1. В эмпирическом исследовании показано, что одаренность взаимосвязана с шизоидной личностной организацией. Согласно экспертному заключению искусствоведа и художника, у 9 участников исследования из экспериментальной группы (36 человек) констатируется одаренность. Согласно заключению экспертов, в контрольной группе одаренных не выявлено.

2. Подобно методикам классического патопсихологического обследования образные субтесты Е. Торранса выявляют оригинальность мышления и психопатологию у лиц шизоидной личностной организации. Этот факт может быть использован при профессиональной подготовке клинических психологов.

Заключение. К проблеме психических расстройств могут иметь отношение данные по теории эволюции. Эволюция отражает изменения генов во времени. Шизофрения, вероятно, является древним заболеванием со значительным генетическим компонентом. Возможно, она является побочным продуктом эволюции мозга человека, а также когнитивных функций, языка, мышления [8]. То есть, эволюционные силы могут формировать любой фенотип, имеющий генетические корни (genetically rooted) и имеющий долгую историю. Существуют попытки найти «ген шизофрении» (Schizophrenia genetic component), который также отвечает за творчество. С 1960-х годов исследователи применили эволюционные принципы к изучению шизофрении. Результаты таковы, что шизофрения рассматривается либо как эволюционно выгодное состояние, либо как неблагоприятный побочный продукт нормальной эволюции мозга. Авторы рассматривают основные исторические и современные эволюционные объяснения, которые предполагают возможное происхождение шизофрении [1; 3; 5; 6]. В целом, эволюционные гипотезы связывают парадокс шизофрении с преимуществом выживания, полученным в результате адаптации к необычному, ситуации неопределенности.

Литература

1. Brüne, M. Schizophrenia-an evolutionary enigma? *Neurosci Biobehav Rev* 2004 Mar; 28(1): 41-53. doi: 10.1016/j.neubiorev.2003.10.002.
2. Karagiannopoulou, L., Karamaouna, P., Zourarakis, Chr., Roussos, P., Bitsios, P., Giakoumaki, St. Cognitive profiles of schizotypal dimensions in a community cohort: Common properties of differential manifestations *J Clin Exp Neuropsychol* 2016 Nov; 38(9): 1050-63. doi: 10.1080/13803395.2016.1188890. Epub 2016 Jun 13.

3. Mistry, S., Harrison, J., Smith, D., Escott-Price, V., Zammit, St. The use of polygenic risk scores to identify phenotypes associated with genetic risk of bipolar disorder and depression: A systematic review J Affect Disord 2018 Jul; 234: 148-155. doi: 10.1016/j.jad.2018.02.005. Epub 2018 Feb 15.

4. Parnas, J., Sandsten, K., Vestergaard, Cl., Nordgaard, J. Schizophrenia and Bipolar Illness in the Relatives of University Scientists: An Epidemiological Report on the Creativity-Psychopathology Relationship Front Psychiatry 2019 Apr 2; 10: 175. doi: 10.3389/fpsy.2019.00175. eCollection 2019

5. Pearlson, G., Folley, Br. Schizophrenia, psychiatric genetics, and Darwinian psychiatry: an evolutionary framework Schizophr Bull 2008 Jul;34(4):722-33. doi: 10.1093/schbul/sbm130. Epub 2007 Nov 21.

6. Rybakowski, J., Klonowska, P., Patrzala, A., Jaracz, J. / Psychopathology and creativity Psychiatr Pol Nov-Dec 2006; 40(6): 1033-49.

7. Sandsten, K., Nordgaard, J., Parnas, J. Creativity and psychosis Ugeskr Laeger. 2018 Aug 6; 180(32): V02180141.

8. Srinivasan, S., Bettella, Fr. & Mattingsdal, M. (2016). Genetic Markers of Human Evolution Are Enriched in Schizophrenia. Biol Psychiatry, Aug 15; 80(4), 284-292. doi: 10.1016/j.biopsych.2015.10.009.

УДК 740

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ (В УСЛОВИЯХ КОНКУРСОВ)

*А.В. Шестакова, Российский университет дружбы народов
(г. Москва)
e-mail: a.shes@mail.ru*

Аннотация. Музыкальное творчество юных музыкантов связано с особенностями и спецификой музыкально исполнительской деятельности. Выявление одаренных детей на ранних этапах развития рассматривается как одно из приоритетных направлений исследования в настоящее время. Определение критериев музыкальной одаренности в условиях конкурсного отбора – один из возможных путей решения данной проблемы. Основное внимание в данной работе уделено выявлению критериев музыкальной одаренности.

Ключевые слова: музыкальное искусство, музыкальное творчество, музыкальная одаренность, критерии музыкальной одаренности.

DEFINITION OF CRITERIA FOR THE MUSICAL GIFT OF CHILDREN (IN THE CONDITIONS OF THE COMPETITION)

*A.V. Shestakova, RUDN University (Moscow)
e-mail: a.shes@mail.ru*

Abstract. The musical creativity of young musicians is associated with the peculiarities and specifics of musical performance. The identification of

gifted children at the early stages of development is considered as one of the priority areas of research at the present time. Determining the criteria for musical talent in a competitive selection is one of the possible ways to solve this problem. The main attention in this work is paid to identifying the criteria for musical giftedness.

Keywords: musical art, musical creativity, musical talent, criteria of giftedness.

Выявление одаренных детей на ранних этапах развития вызывает особый интерес не только в современной России, но и в Европейской ассоциации музыкальных конкурсов для юношества (ЕМСЮ) в которую вошли: Международный конкурс молодых пианистов «Шаг к мастерству» (Санкт-Петербург), Московский международный конкурс скрипачей имени Давида Ойстраха (Москва), Международный юношеский конкурс им. Е.А. Мравинского (Санкт-Петербург), Международный телевизионный конкурс юных музыкантов «Щелкунчик» (Москва). Увеличение количества музыкально-исполнительских конкурсов с участием юных музыкантов предоставляет возможность раскрыть исполнительские качества, приобрести определенный опыт концертных выступлений, влияющий на процесс становления и развития личности одаренного музыканта.

Определение критериев музыкальной одаренности, факторов, влияющих на ее проявление, неразрывно связано с пониманием одаренности как центральной проблемы в исследовании музыкального творчества.

Приоритетным для нашего исследования выступает представление об одаренности, разработанное ведущими специалистами в области отечественной психологии творчества и одаренности. По мнению Б. М. Теплова в характеристике личности, «которую мы и называем одаренностью, нельзя видеть просто сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» [2, с. 32]. Раскрытие механизма порождения этого нового качества дано в теории творчества Д. Б. Богоявленской. На этапе анализа результатов музыкально-исполнительской деятельности детей для нас принципиальное значение имеет представление об одаренности как способности к творчеству, механизмом которого является «развитие деятельности по собственной инициативе». Поэтому одаренность – «свойство целостной личности» [1, с. 57]. В связи с этим признаки детской одаренности, учитывая их особенности и специфику в отличие от одаренности взрослого человека, рассматриваются в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути.

Одной из основных задач нашего исследования явился анализ критериев оценки признаков детской одаренности экспертами в условиях конкурсного отбора детей, принимавших участие в международном му-

зыкальном телевизионном конкурсе юных музыкантов «Щелкунчик» с 2006 г. по 2020 г.

В официальном требовании условий конкурса выступления участников оценивались по следующим критериям: музыкальность, техническая оснащенность, качество звука. При этом возрастные отличия участников не учитывались, а решение жюри являлось окончательным и пересмотру не подлежало.

Прослушивание участников конкурса проходило по специальностям: «Фортепиано», «Струнные инструменты», «Духовые и ударные инструменты» в три тура. I и II туры проводились отдельно по каждой специальности. Финальный тур объединил участников всех специальностей, ставших победителями на предыдущих этапах.

Экспериментальные данные составила выборка контингента учащих-ся музыкальных школ, участвующих в конкурсе (с 2006 г. по 2020 г.) объемом 549 человек. Количество экспертов, состоящих из известных музыкантов, композиторов, исполнителей и педагогов по каждой специальности, было постоянным в рамках одного конкурса, включающего три тура.

Первый этап нашего исследования был проведен на основе анализа результатов музыкально-исполнительской деятельности детей, принимавших участие в Международном музыкальном телевизионном конкурсе «Щелкунчик» (2006 –2009 гг.). На данном этапе исследования были выявлены следующие факты и получены результаты:

- завышенный уровень программы не позволял детям осмысленно доносить содержание исполняемых произведений как в целом, так и отдельных элементов (исполнение сводилось исключительно к моторному воспроизведению технических фрагментов или к потере нотного текста);

- программы, уровень которых соответствовал уровню требований только музыкальной школы и не в полной мере отражал требования конкурса, были понятны исполнителям, и их исполнение детьми носило осмысленный характер, выражало определенное эмоциональное переживание музыкального образа, но не позволяло перейти на следующий тур конкурса;

- при наличии ярких музыкальных способностей низкий уровень программного материала не позволял детям в полной мере раскрыть свои музыкально-исполнительские возможности;

- уже имеющийся опыт участия детей в других конкурсах позволял многим участникам уверенно чувствовать себя на сцене и не проявлять сценического волнения;

- после объявления результатов II тура конкурса, было очевидно огорчение, недовольство и неудовлетворенность некоторых детей результатами отбора в финал конкурса (возможно, это связано с полной уверенностью в успешном исполнении);

– участники конкурсов по специальности «Фортепиано» ощутили определенные трудности в связи со сменой зала, рояля и ограниченной возможностью репетиционного времени в отличие от конкурсантов других специальностей. Это привело к тому, что успешное исполнение В.Ю. (Москва) на II туре конкурса было не вполне уверенным в финале конкурса (забывание текста, исполнение отдельных фрагментов сводилось только к техническому исполнению, т. е. к «преодолению рояля»).

Необходимо отметить мнение экспертов, которое, по нашему мнению, имело влияние на критерии оценки:

– в какой мере данная форма (конкурс) проявления музыкально-творческой деятельности юных исполнителей влияет на уровень и широту одаренности ребенка, на развитие его музыкальных способностей;

– мнение экспертов о необходимости проведения конкурсной формы отбора одаренных детей было противоречивым и рассматривалось как необходимость выполнения социального заказа;

– приводит ли участие в конкурсах к драматизму в том случае, если проявление детской одаренности – лишь результат благоприятных условий жизни;

– неоднозначное отношение экспертов к участию детей в конкурсе: в одном случае – это специальная подготовка для конкурсных выступлений, целенаправленный результат педагогов и родителей на успех, что часто приводит к подмене творческого исполнения профессиональным умением, в другом – это «шанс проверить свои силы» и предоставленная «возможность выступить перед публикой»;

– оценка экспертами музыкального выступления носила крайне субъективный характер (обсуждение результатов музыкального исполнения и выбор победителя проходили после прослушивания всех исполнителей в закрытой форме) и, в большей степени, оценивался естественный подход (детская интерпретация) к исполняемым профессионально сложным сочинениям: «Нельзя его учить тому, чего он (ребенок) еще не может осознать». Это подтверждается мнением экспертов: «родители создают культ «маленького Моцарта»; «стоит проводить подобные конкурсы, чтобы открывать действительно талантливых детей»; «конкурс – это такая субъективная и несправедливая вещь», программа конкурсантов «заходит за грань возможного, несерьезно, а если уж не справился, но покусился на такое... и ребенка жалко, и данные видны, но пропускать дальше нельзя»; «нужно смириться с конкурсами как с неизбежным», «и как же это человек, который лауреат уже нескольких конкурсов вдруг выясняет, что он никак не может поступить в консерваторию, это полный перекося всего мировоззрения, это уже сломанные дети».

На втором этапе исследования (конкурс «Щелкунчик» с 2010 по 2015 гг.) мы отмечаем отдельные изменения критериев оценки. В широком смысле, в качестве приоритета экспертами рассматривался высокий уровень профессионального исполнения, включающий сценический опыт, звуковедение

(выраженное в интонационном осмыслении отдельного звука, интервала, мотива, фразы) как «жизненная основа музыки», особые технические приемы, позволяющие раскрыть содержание и стиль произведений.

В качестве критериев музыкальной одаренности экспертами были выделены: техническая оснащенность, виртуозность, артистизм, музыкальность, профессионализм, индивидуальность. При этом каждый критерий рассматривался дифференцированно и включал оценку личностных качеств участников – воли, саморегуляции, способности к обобщениям и глубину осмысления исполняемых музыкальных произведений.

Особое значение приобретает интерес юных музыкантов к участию в большом количестве конкурсов.

Третий этап. С 25.04.2016 г. конкурс юных музыкантов «Щелкунчик» стал членом Европейской ассоциации музыкальных конкурсов для юношества, что привело к изменению узкопрофессионального состава и количества экспертов в каждой номинации. XVII конкурс «Щелкунчик» (2016 г.) оценивали представители музыкально-исполнительских школ России, Литвы, Китая, Польши, Германии, Сербии. В состав экспертов конкретной специальности входили специалисты не только по профилю специальности, но и эксперты-исполнители других («непрофильных») номинаций. Это привело к тому, что в оценке участников конкурса второго тура всех номинаций в качестве приоритетного критерия, наряду с профессионализмом и индивидуальностью, в большей степени рассматривался артистизм («Вышел-Сыграл-Победил» – оценка эксперта). Необходимо отметить, что большая часть участников этого конкурса уже принимала участие в других конкурсах различных уровней.

В конкурсах 2019 и 2020 годов мы отмечаем тенденцию общего подхода в оценивании исполнения музыкальных произведений конкурсантов: краткость детального анализа профессионального исполнения, явно выраженный субъективный характер экспертных оценок («мне бы хотелось», «я слышу иной характер звука», «слишком сложное произведение» и т. д.). Методические рекомендации, способствующие преодолению определенных исполнительских трудностей и дальнейшему развитию одаренного юного музыканта, крайне редки.

Проведенный анализ экспертных оценок в определении критериев музыкальной одаренности выявил выраженную динамику и определил проблему необходимости исследовать факторы, влияющие на критерии музыкальной одаренности.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. – 2020. – № 4. – С. 52-59.

2. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов; [Отв. ред. Э.А. Голубева, Е.А. Гусева, В.А. Кольцова, О.Е. Серова]. – М.: Наука, 2003. – 379 с.

Секция 1.2. Возрастные особенности становления и развития одаренности

УДК 159.98

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

*Н.Б. Ковалева, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: n.b.kovaleva@mpgu.su*

Аннотация. В статье обсуждаются психолого-антропологические и проектные характеристики созидательно-преобразующей социокультурной образовательной среды, инициирующей творческое развитие личности и способностей подростков. Раскрывается значение синергичных форм коммуникации, основанных на методах герменевтики, и их ресурсность для приобщения учащихся к современному культурному дискурсу. Обсуждаются условия развития культуры понимания и творческой позиционности личности.

Ключевые слова: рефлексия, самоопределение, позиционность, медиагерменевтика.

HERMENEUTIC TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT THE CREATIVE RESOURCES OF THE PERSONALITY OF TEENAGERS

*N.B. Kovaleva, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: n.b.kovaleva@mpgu.su*

Abstract. The article discusses the psychological, anthropological and design characteristics of the creatively transforming sociocultural educational environment initiating the creative development of the personality and abilities of adolescents. The significance of synergistic forms of communication based on the methods of hermeneutics and their resourcefulness for introducing students to modern cultural discourse are revealed. The conditions for the development of a culture of understanding and creative positioning of the individual are discussed.

Keywords: reflection, self-determination, positionality, mediahermeneutics.

Современная ситуация взросления опосредована изменениями, связанными с цифровизацией пространства жизни, деятельности и коммуникации, что особенно сказывается на подрастающем поколении. Как отражаются духовные и средовые характеристики нашей эпохи на развитии творческих ресурсов подростков? Что надо учитывать при проектировании социокультурной среды и различных форм организованностей, направленных на развитие

их личности, одаренности, способностей? В числе важнейших характеристик современного информационного общества, непосредственно влияющих на ситуацию взросления и личностное становление детей и молодежи целесообразно выделить высокую неопределенность, стремительно возрастающую скорость и объем потоков информации, опосредованность жизни цифровой медиасредой [7; 12; 15]. В итоге неизбежно возникают специфические особенности современных подростков, препятствующие развитию их личности и потенциальной одаренности: дефицит внимания, преобладание потребительских установок на духовно-нравственными ориентациями, феномены вмененного понимания, метафорической слепоты, мозаичного потокового сознания и другие [10; 15; 17]. По мнению ученых, такая ситуация соответствует кризису образования и вызывает к жизни необходимость пересмотра современных гуманитарных практик с точки зрения их психолого-антропологической составляющей [2; 18], а также требует разработки новых гуманитарных технологий [10-12; 14-16].

По мнению исследователей [9-11; 15; 17] продуктивной возможностью решения данных задач является медиагерменевтика (Ковалева Н.Б., 2010; Ковалев Ф.А., 2015) – рефлексивно-позиционная технология развития творческих ресурсов личности, в том числе эмоционально-волевых, когнитивно-эвристических, креативно-личностных, творческо-позиционных, коммуникативно-социальных, мировоззренческо-нравственных [16].

Медиагерменевтика или герменевтика вопрошания и недоумения, зародилась в ответ на задачу разработки инновационных технологий творческого развития личности в опоре на искусство и выросла наживительной почве рефлексивно-позиционной модели образовательной среды, инициирующей развитие мировоззренческих идеалов и ценностных ориентаций на основе освоения культурного наследия в диалогическом пространстве сотворчества и со-размышления [10]. Медиагерменевтика как новая гуманитарная технология вобрала в себя теории семиотики, структурной лингвистики, концепцию диалога М. Бахтина, представления о метафоре, образе, символе и знаке А. Ф. Лосева, П. А. Флоренского, семиосфере Ю. М. Лотмана [2-4]. Важными концептуальными основаниями являются теория переживания культурной среды Л. С. Выготского [8], субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, идея А. А. Мелик-Пашаева, выстраиваемая на основе вовлечения детей в художественное творчество, сам процесс и продукты которого задают им новые горизонты и шаги развития [15], теория событийной детско-взрослой общности и антропология личности В. И. Слободчикова [2; 18], системная теория творчества и одаренности личности Д. Б. Богоявленской [5; 6; 15] и рефлексивная психология [1; 13; 15-17].

Медиагерменевтика представляет собой инновационную технологию, ориентированную на решение задач развития личности и способ-

ностей понимания, самоопределения, рефлексии учащихся в современной медиасреде на основе творческого осмысления художественного текста как культурного со-бытия. Центральная задача медиагерменевтики – развитие творческого начала и позиционности личности в процессе освоения ею способов реализации ценностей и идеалов человека, находящегося по отношению к миру в позиции «сотворчества, заботы и созидания» в процессе диалогического понимания культурных образов [10, с. 118]. Основными способами понимания медиагерменевтики являются диалог, недоумение, освоение неизвестного, вопрошание, реализуемые в специально проектируемой диалогической среде обсуждения текста, что создает значимые перспективы для действенного самоопределения личности в современной культуре. Технология активно использует и такие классические понятия герменевтики Гадамера как «горизонт понимания», «предпонимание», «герменевтический круг», модернизирует их и преобразует в техники совместной работы и способы обсуждения полученных результатов. На выходе получается алгоритмизированная последовательность коммуникативно-диалогических тактов и форм работы ведущего (он модератор и фасилитатор одновременно) с группой при обсуждении выбранного культурного образца, направленная на созидание условий для формирования установки на глубокое исследование текста, внимательное вслушивание в мысли других, проработку образной ткани текста, выявление парадоксов произведения и творческое осмысления его идеи с последующим оборачиванием его на свою жизнь. Всего предложено 9 тактов, каждый из которых создает условия для всё более полного и глубокого диалога друг с другом и текстом [10, с. 125-132].

Проектирование различных образовательных форм на основе медиагерменевтики предполагает моделирование диалогических процессов на различных уровнях взаимосоотнесенности всей совокупности текстов актуализируемого культурного события. Каждый из авторов вносит свой вклад в развитие коллективной мысли, создает различные миры. В этом мыслительном пространстве, любой текст включает в себя связи со всем бесконечным полем текстов, которые могут быть с ними соотнесены в рамках некоторой смысловой сферы или семиосферы, что позволяет выстраивать собственную траекторию интертекстуального движения в понимании текста и живой коммуникации. Эффективность данных технологий с точки зрения развития творческой направленности, развития позиционности и проявления одаренности личности демонстрируется во многих работах представителей данной школы [9; 10; 11; 14; 16], в частности на основе комплекса диагностических методик показывается, что у подростков – участников развивающих медиагерменевтических программ, в 60-70% случаев в структуре ценностных ориентаций проявляется обычно отсутствующая ценность творчества, а также в 1,5-2 раза растет продуктивность творчества (постановка сценки, сторителлинг и т.п.) [9; 11].

Не менее интересна история герменевтического клуба, которая насчитывает уже более 10 лет. Герменевтический клуб зародился в 2010 году как клуб московских школьников, а в 2020 стал межрегиональной сетевой структурой, объединяющей десятки людей. В соответствии с основополагающими принципами медиагерменевтики – это свободное коммуникативное пространство, в котором участники получают возможность обсуждать волнующие их темы и строить свои представления о будущем, раскрывать свои таланты в различных форматах. В клубе сочетаются игровые, дискуссионные и проектные формы работы. Герменевтическое пространство клуба включает себя тексты выдающихся авторов и ярких деятелей науки и культуры, обсуждая которые, подростки формируют собственное понимание мира, выдвигают идеи решения сложных проблем, строят проекты. Живое социальное действие как ответ на вызовы современного мира – одна из самых важных особенностей клуба. Те семиклассники, которые пришли в самом начале, выросли, многие продолжают работать в клубном пространстве, реализуя уже собственные герменевтические проекты и исследования в самых разных сферах: педагогике, искусствоведении, филологии, психотерапии, бизнес-коучинге, в том числе в таких художественных проектах как «Первые стихи», «Кинопоэзия» и другие. Работает постоянный семинар, в котором продолжают разрабатываться основы медиагерменевтики в приложении к реалиям и новым вызовам современности.

Резюмируя, можно сделать вывод, что эффективность данных технологий при организации созидательно-преобразующих сред задается принципиальной диалогичностью коммуникации, гипертекстовой соотнесенностью культурных образцов, необходимостью обосновывать способ реализации ценности, синергийностью сотрудничества, возможностью проектного действия. Перспектива – дальнейшее развитие медиагерменевтики как формы антропопрактики и инновационной гуманитарной технологии.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85-102.
2. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи / С.М. Зверев, А.В. Леонтович и др. – Москва, 2019. – 487 с.
3. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 418 с.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 283 с.
5. Богоявленская, Д.Б. О путях познания человека // Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. – М.: ПИРАО, 2015. – С. 12-20.

6. Богоявленская, Д.Б. О понятии «одаренность» // Образование личности. – 2020. – № 3-4. – С. 52-61.

7. Вербицкий, А.А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. – 2016. – № 7. – С. 10-13.

8. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

9. Дьяконова, А.И. Сценирование диалогической коммуникации на уроках литературы // Вестник ЧГПУ. Научный журнал № 4. – 2016. – С. 35-41.

10. Ковалева, Н.Б., Ковалев, Ф.А. Проектирование инновационных гуманитарных технологий. – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 167 с.

11. Михеева, О.В. Рефлексивно-позиционные технологии духовного развития детей и молодежи // Символ науки. – 2016. – № 7-2. – С. 146-149.

12. Обухов, А.С. Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // Исследователь / Researcher. – 2019. – № 1-2 (25-26). – С. 10-21.

13. Пономарев, Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

14. Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой и проф. А.И. Савенкова. – М.: СПб.: Нестор-История, 2017. – 288 с.

15. Психология творчества и одаренности. Мат-лы всероссийской научно-практической конф. / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. – М.: МПГУ, 2018. – 500 с.

16. Семенов, И.Н. Проблемы развития рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала в психологии школьного образования // Психология одаренности и творчества. – М.: МГПУ, 2020. – С. 26-30.

17. Семенов, И.Н., Ковалева, Н.Б., Степанов, С.Ю. Развитие рефлексивно-творческих ресурсов человеческого капитала в контексте концепции Д.И. Фельдштейна // Мир психологии. – 2019. – № 4. – С. 273-288

18. Слободчиков, В.И. Психология становления и развития человека в образовании // – 2016. – № 1. – С. 100-108.

УДК 159.9

НАПРАВЛЕННОСТЬ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Е.Е. Корниенко, педагог-психолог, МОУ «Гимназия г. Раменское»
(г. Раменское, Московская область, Россия)
e-mail: ee.k.97@bk.ru*

Аннотация. Исследование направленности современных подростков в изменившихся условиях образовательной среды. Главный вопрос: перестало ли «живое общение» быть приоритетным из-за постоянного использования электронных носителей информации и социальных сетей.

Ключевые слова: направленность интересов, подросток, общение, интернет, взаимодействие.

THE ORIENTATION OF THE INTERESTS OF ADOLESCENTS IN MODERN CONDITIONS

*E.E. Kornienko, teacher-psychologist, "Gymnasium in Ramenskoye"
(Ramenskoye, Moscow region, Russia)
e-mail: ee.k.97@bk.ru*

Abstract. The study of the orientation of modern teenagers in the changed conditions of the educational environment. The main question is whether "live communication" has ceased to be a priority due to the constant use of electronic media and social networks.

Keywords: focus of interests, teenager, communication, internet, interaction.

Изменившиеся условия образовательной среды не могли не отразиться на личностной структуре подростков. Вынужденная изоляция, невозможность удовлетворять привычным способом базовую возрастную потребность и, наконец, ограничение привычного свободного передвижения в пределах школьного пространства должны были повлиять на внутреннюю напряженность подростка, на его личные потребности и интересы.

Общение со сверстниками в подростковом возрасте необходимо ребенку как воздух, он начинает искать новые знакомства, понимания среди друзей и сверстников, а также разделения его мнения и еще не оформившейся до конца жизненной позиции.

Девушки и юноши часто сравнивают себя с другими людьми, сильно переживают, когда окружающие их оценивают ниже, чем они этого заслуживают, ищут тех, кто мог бы безусловно принимать их такими, какие они есть, не оценивая, не осуждая, не сравнивая и не пытаясь «переделать»

Решили эту проблему в условиях изоляции социальные сети и интернет? Стало ли современным подросткам легче восполнять потребность в общении?

Сегодня, когда различные гаджеты стали широкодоступными, когда практически у каждого подростка есть планшет, рабочий компьютер и смартфон – на что направлено внимание детей? Увлеченность «геймерскими» успехами уменьшает внимание и интерес к реальности и «живым» контактам?

В рамках курса предпрофильного самоопределения [2] было проведено исследование склонностей и потребностей подростков в текущем учебном году.

В исследовании участвовало 120 учеников. Диагностика была проведена в очном порядке.

Ученикам были предложены опросники [3], включающие вопросы на мотивацию, интерес и личную направленность на взаимодействие с другими людьми.

Более 80% ребят заявили, что хотели бы общаться с самыми разными людьми, в том числе и в своей **профессиональной деятельности**.

Более 90 % ребят сообщили, что, **«если я стану руководителем, то в первую очередь займусь созданием дружного, сплоченного коллектива»**.

На вопрос: «Что **определяет будущее людей?**», более 90% ответили «взаимопонимание между людьми».

«**Мне интереснее беседовать о человеческих взаимоотношениях!**» – ответило 98% учеников.

То есть, возрастная потребность в общении не только не исчезла за время постоянного использования электронных носителей информации, но стала осознанной необходимостью для подавляющего числа обследуемых!

По мнению 80% учеников **в школе следует обратить особое внимание на улучшение взаимопонимания между учителями и учениками**, а «школа в первую очередь должна давать знания (87% ответов,) обучать навыкам работы (70% ответов) и учить общению с другими людьми (30% ответов).

«Навыками работы», как показали дополнительные исследования, ребята считают понимание применения теоретических знаний, которые они осваивают на уроках. То есть позиция «Зачем мне это надо?!» заменена на «Как я смогу это использовать? Я пока не знаю!»

Направленность на практическую составляющую знаний проявилась в ответах на вопрос «Что **меня больше привлечет на технической выставке?**». 80% ответили – практическое применение экспонатов.

Опасность компьютерной зависимости, социальных сетей и игр – в формировании мышления, которое получило название «кликоевое», то есть ориентированное на работу с короткими фрагментами информации без логических связей и системных иерархий, без долгих рассуждений и мысленных поисков, что противоречит развитию способности к творчеству [1].

90% обследуемых сообщили, что «в **свободное время я люблю читать, думать, рассуждать**», а 75% – «что-нибудь мастерить, шить, ухаживать за животными, растениями»!

Возможно, изоляция, освободив человека от суеты, дала время на рассуждения, потребность в которых не исчезла, а электроники в использовании оказалось слишком много и стало осознанной необходимостью общение с настоящими, живыми людьми, а не их никами?

Анализ результатов диагностики потребностей подростков выявил преобладание потребности в безопасности – у 75%, а ведь дети

были дома, с родителями, с компьютерами. 70% ребят испытывают материальную потребность. Дополнительные исследования показали – это аналог самостоятельности, право самому решать, что, как и когда делать. 65% учеников испытывают потребность в межличностных связях.

Современным детям приходится иметь дело с огромным потоком разной информации, в том числе «мусорной», «желтой». Это, видимо, эволюционная задача современного поколения – успевать ее перерабатывать, но ценность человеческого общения остается приоритетом, несмотря ни на что.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
2. Резапкина Г.В. Я и моя профессия. Программа профессионального самоопределения для подростков. Учебно-методическое пособие для школьников, психологов и педагогов. – М.: Генезис, 2000.
3. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. – М.: Генезис, 2005.
4. Интернет ресурсы: Резапкина Галина, Методический кабинет. URL: <http://metodkabi.net.ru/index.php?id=glavn#ur> (дата обращения: 17.05.2021)
5. Интернет-ресурсы: А. Я. Психология: описания психологических тестов, тестирование онлайн, тренинги, упражнения, статьи, советы психологов. URL: <http://azps.ru/training/2/trn158.html> (дата обращения: 17.05.2021)

УДК 378

ЭССЕ КАК ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Е.Р. Кузьмина, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: er.kuzmina@mpgu.su*

Аннотация. Комплексный характер совершенствования системы подготовки учителей подразумевает, в том числе, поиск эффективных методов обучения, отвечающих усложняющимся требованиям к профессиональным компетенциям. Развитие аналитических способностей, самостоятельности составляет основу формирования продуктивного мышления и, в конечном итоге, способности к творчеству. В статье описывается опыт использования студенческого эссе в учебном процессе как пути развития способности к творчеству.

Ключевые слова: развитие, творческие способности, учебно-образовательный процесс, студент, эссе.

ESSAY AS A FORM OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S CREATIVE ABILITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

*E.R. Kuzmina, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: er.kuzmina@mpgu.su*

Abstract. The complex nature of improving the system of teacher training implies, among other things, the search for effective teaching methods that meet the increasingly complex requirements for professional competencies. The development of analytical abilities, independence forms the basis of productive thinking which is the basis for the formation of creative thinking. The article describes the experience of using the student's essay in the educational process, as well as the connection of the essay content with the student's creative abilities.

Keywords: development, creativity, educational process, student, essay.

Совершенствование системы образования – одна из основных социальных задач, которая определяет поиск эффективных стратегий и методов ее решения, включающий поиск эффективных методов подготовки учителя, отвечающий усложняющимся требованиям к его компетенциям. Государственный стандарт предъявляет к выпускнику педагогического вуза высокие требования общей эрудиции, а также требования владения общепрофессиональными компетенциями. Среди них – аналитические способности, критическое мышление, самостоятельность и творческий подход. Умение увидеть проблему, описать ее, проанализировать, изложить результаты своих размышлений в самостоятельной работе составляет основу творческого подхода, который, в конечном итоге, воплощается в продуктах интеллектуальной деятельности. В свою очередь именно творческая деятельность, по мнению Л.С. Выготского, делает человека «существом, обращенным к будущему» [1].

Формой учебного задания, которая в наибольшей степени дает возможность студенту проявить свою интеллектуальную продуктивность, предоставляет возможность проявления индивидуальных способностей, является эссе.

Эссе в образовательном процессе определяется как прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции. Такая формулировка задания позволяет убрать жесткую нормативность и дать возможность студентам проявить эрудицию, литературные способности, самостоятельность мышления. Как правило, критерии, по которым оценивается студенческая работа, содержат в себе ряд относительно объективных показателей: раскрытие темы, опора на источники и полученные знания, связность и последовательность текста. Вместе с тем, встречаются работы, которым тесно в рамках такого оценивания, текст которых выходит за пределы поставленных задач, содержание которых развивает исходную тему в неожиданных и плодотворных направлениях. Читать такие работы большое удовольствие для преподавателя: возникает ощущение перехода процесса

обучения в процесс образования – именно в тот процесс, который определяет качество будущего специалиста. Появление таких работ, возможно, связано как с интеллектуальными способностями студента, так и с актуальностью для него поставленной преподавателем задачи. Такое совпадение добавляет личностный смысл выполнению учебного задания, что, в свою очередь, отражается на качестве выполненной работы.

Как известно, в основе учебной деятельности лежит познавательный интерес, который предполагает активное отношение к изучаемому предмету, явлению. Познавательная активность расширяет и углубляет знания, дает возможность и способствует проявлению способности к творчеству у студента.

Несколько лет студентам математического факультета педагогического вуза преподавался курс психолого-педагогического цикла «Молодость, зрелость, старость». Весь курс был построен с опорой на самостоятельную исследовательскую работу по основным темам: исторические события и культурно-исторические явления конкретного периода, отражение событий времени в судьбах знакомых, близких или членов семьи. Студентам было предложено написать эссе на тему каждого возрастного отрезка.

Требования к эссе касались только темы – форма, содержание и оформление были целиком самостоятельным выбором каждого студента. Такая формулировка задания оказалась неожиданной для студентов четвертого курса. Удивительно читать сопроводительные письма к некоторым эссе. Например, такое: «Так как объем и формат изложения не был определен, я осмелилась написать так, как просила душа и вдохновение. Эссе написаны в форме писем. Автор писем – жизнь, которая пишет человеку в разные периоды его жизни с желанием дать совет – не упустить главное в каждом из этих этапов, с предостережениями о трудностях и любовью. Вы сказали, что читаете наши работы. Спасибо Вам за это внимание к каждому студенту. Это очень вдохновляет».

В своих эссе студенты не только описывали особенности того или иного возрастного периода, но ставили вопросы, делились сомнениями относительно возможности справляться с вызовами возраста. Так в эссе, посвященном зрелости, можно прочесть размышления об ответственности взрослого человека по отношению к ребенку: «На семинарах много говорили о детстве, о действиях родителей и отпечатках этих действий и слов в настоящем, но меня беспокоит вопрос: как же будучи родителями или педагогами «не испортить», «не сломать» детей? Не существует же такого человека, который может быть 24 часа в сутки и 7 дней в неделю уравновешенным, внимательным, не устающим и грамотным во всем. Ведь мы сами не идеальны, нам свойственно ошибаться. Быть родителем, педагогом и вообще быть человеком – это нести на себе большой груз ответственности».

Темы эссе стало поводом для рефлексии опыта семьи: «Мне очень повезло с тем, что у меня большая семья. В ней пересекаются множество

возрастов. Мои родители находятся в периоде «зрелости», они уже определились с тем, чего хотят от жизни. Мама всегда хотела быть врачом. Но она пошла учиться туда, куда требовала бабушка. Мама до сих пор жалеет, что погубила свою мечту. Папа пошел учиться в институт, потому что так надо было. И сейчас также работает не по профессии. Мама никогда не давила на меня. Когда я не смогла поступить на бюджет, мама предложила посидеть год дома, получше подготовиться и еще раз подумать над тем, чем я хочу заниматься». Велика вероятность, что такое осмысление поможет сформировать деликатное и уважительное отношение к чувствам и мечтам другого человека.

Тема эссе дала повод воздать должное отдельным членам семьи. Например: «Я боюсь старости. Кажется, что главными фобиями в этом возрасте являются: одиночество, бесполезность и ненужность. Но старость бывает разной. Вспоминаю свою прабабушку, которая дожила до 93. Она была самым активным участником нашей семьи. Нет, она не просыпалась в 6 утра, чтобы поехать в больницу ради измерения давления. И не копила деньги под матрасом на «черный день». Она скорее активно их тратила на поездки и подарки. У нее была маленькая дача, но она никогда не просила помощи, делала все сама: и дрова колола, и снег чистила, и теплицу пленкой накрывала. Абсолютно самодостаточная женщина и ветеран ВОВ. Горжусь прабабушкой».

Не всегда описываемый опыт свидетельствовал о семейном благополучии. Например: «Меня всегда удивляло в бабушке и прабабушке по маминой линии совершенное равнодушие к эмоциям и чувствам других, даже родных людей. Воспитание заключалось в контроле и критике ошибок. Бабушка никогда не говорила с ней о том, что мама чувствует». Такое личное понимание, основанное на пережитом опыте, становится основой формирования иного уровня взаимодействия с другими людьми.

В представленных эссе можно было прочесть продуманную программу отдаленного будущего: «Как же принять себя в старости? Постарайся принять свою жизнь как единственную и уникальную. Важно достичь идентичности с самим собой. Для этого необходимо выбрать одну из стратегий:

1. Сохранение себя как индивида;
2. Сохранение себя как личности.

Ты можешь закрыться с большой обидой и страхом от этого мира, а можешь принять конечность жизни, но продолжать развивать и проявлять себя по максимуму. Ты можешь принять ответственность в целом за все человечество, ведь ты еще способен привнести что-то полезное, поделиться своей мудростью и советом, в котором так нуждаются молодые».

Содержание некоторых эссе были очень откровенными, студенты написали о своих личных открытиях, делились рассказами о борьбе со своими проблемами и комплексами. Таким образом, у многих студен-

тов возник второй пласт значений и смыслов этой работы – не только описать особенности возрастного периода, но и проанализировать собственный опыт через призму полученных знаний, обобщить и дополнить характеристики периода. В статье «Творчество как предмет психологической антропологии» исследователь проблемы творчества и одаренности Диана Борисовна Богоявленская пишет, что в «выходе в непредзаданное, способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, кроется тайна высших форм творчества» [1, с. 25]. Было бы преувеличением считать все нестандартные студенческие работы проявлением высших форм творчества, однако, не стоит и недооценивать значение таких работ для выражения самостоятельного осмысления жизни, формирования профессиональных качеств и проявления творчества. Написание эссе в качестве учебного задания дает такую возможность.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Творчество как предмет психологической антропологии // Исследователь/Researcher. – 2018. – С. 23-34.
3. Эссе как вид творческой работы [Электронный ресурс]. – URL: https://studopedia.net/8_53875_esse-kak-vid-tvorcheskoy-raboti.html (дата обращения: 11.04.2021).
4. Кузьмина, Е.Р. Нарисуй мне о себе. Практическая психология для взрослых и детей. – М.: Когелет, 2001.

УДК 37.372

СТОРИТЕЛЛИНГ В РАЗВИТИИ РЕЧИ И КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Д.Е. Лобачев, Департамент внутренней политики
губернатора Кемеровской области (г. Кемерово)
e-mail: lobdim@gmail.com*

*Д.Р. Саитова, фриланс (г. Омск)
e-mail: saitova.darina@yandex.ru*

Аннотация. Одним из ключевых факторов развития креативности в раннем возрасте считаются речевые компетенции. Комплексным методом развития речи и креативности является сторителлинг – образовательная техника, в основе которой лежит передача информации через рассказывание историй. В статье рассматриваются сферы применения сторителлинга с фокусом на дошкольный возраст – критический период речевого развития. Приводятся примеры программ, использующих данный метод, их апробации, обсуждается интеграция сторителлинга в об-

разовательный процесс, предлагаются дальнейшие пути исследований в данной области.

Ключевые слова: сторителлинг, рассказывание, креативность, развитие речи, развивающие программы, детское развитие.

THE ROLE OF STORYTELLING IN CHILD DEVELOPMENT

*D.E. Lobachev, Department of Internal Policy
of the Governor of the Kemerovo Region (Kemerovo)
e-mail: lobdim@gmail.com*

*D.R. Saitova, freelancer (Omsk)
e-mail: saitova.darina@yandex.ru*

Abstract. Speech and language abilities are two of the key factors predicting creativity development at an early age. A unique way to develop both creativity and language is storytelling. The article discusses the use of storytelling in education with a focus on preschool age – the critical period in speech development. We offer a classification of storytelling techniques, describe their implementations, as well as research on the efficiency of such programmes. Limitations of current studies and further directions are discussed to promote research on storytelling influence in creativity development.

Keywords: storytelling, creativity, language development, early speech development, child development.

Введение

Креативность – это способность генерировать качественно новые идеи с большим потенциалом практического применения [5]. Навыки продуктивного творческого мышления особенно важны сегодня, в эпоху замены человеческих ресурсов искусственным интеллектом.

К ключевым факторам, влияющим на креативность, относится уровень речевого развития [13]. Одним из универсальных методов развития языковых навыков и креативности является сторителлинг – образовательная техника, в основе которой лежит передача информации через создание историй [7].

Исследования показали, что использование сторителлинга в детских садах более эффективно для расширения словарного запаса [15], овладения навыками письма [14] и понимания текста [15], чем чтение вслух, прослушивание аудиозаписей и пересказ. Кроме того, сторителлинг гармонично вписывается в образовательную среду за счет простоты в использовании [11].

Классификации и сферы применения сторителлинга

Ряд исследований показывает, что сторителлинг – универсальный метод, применяемый в развитии грамотности и речи [14], геометрических способностей [10], эмоционально-волевой сферы [16] у дошкольников,

при коррекции расстройств аутистического спектра [17], в развитии критического мышления у учеников начальной школы [9], формировании уверенности в себе и доверия к окружающим у подростков [19].

На основе анализа публикаций по сторителлингу можно предложить несколько вариантов его классификации: по роли участников (классический и активный), содержанию (на основе реальных ситуаций, повествования, заданного сценария) [9], целям (развлекательный [12], развивающий [14], терапевтический [21]) и используемым ресурсам (без подручных средств, предметный, цифровой [12], комбинированный [11]). Исследования показывают, что развитию креативности у дошкольников способствуют даже краткосрочные сторителлинговые программы: усложняются сюжеты детских историй, детализация и сложность рисунков, дети предлагают больше нестандартных решений, по-новому используют привычные предметы [18].

Сторителлинг в дошкольном образовании

Обучение дошкольников рассказыванию реализуется в рамках основной образовательной программы и ряда парциальных программ. Так, программы «Расти, малыш!» [4], «Обучение грамоте детей дошкольного возраста» [3] и «От звука к букве» [1] рассматривают обучение рассказыванию как важный этап развития речи и метод закрепления изученного материала.

В обучении детей навыкам рассказывания также используются отдельные методики и технологии. Например, методика Е. Б. Танниковой, с помощью которой дети учатся рассказыванию, помещая героев в новые обстоятельства, комбинируя сюжеты сказок и т. д. [6]. Методика «Где чье место?» Е. А. Кравцовой, разработанная как инструмент диагностики, оказалась эффективной для развития «вербального воображения» [8].

ТРИЗ-технология также внесла вклад в эту область. Исследование показало, что применение таких методов, как мозговой штурм, каталог, фокальные объекты, морфологический анализ, аналогия и типовые приемы фантазирования, повышает уровень развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с нарушениями речи [2].

Оценка эффективности сторителлинга в дошкольном образовании

В 2018 году проведено исследование оценки эффективности программы Tales Toolkit («Расскажи историю») [20], основанной на использовании метода сторителлинга [14]. Программа ориентирована на обучение детей созданию историй, сюжеты которых предполагают поиск нестандартных решений проблем с использованием подручных материалов. Исследование включало 662 дошкольника и длилось в течение одного академического года. Развитие детей оценивали по 8 параметрам: *речь и коммуникация, социально-эмоциональное развитие, грамотность, математика, творчество, физическое развитие, понимание мира, общий уровень развития*. Результаты показали, что по 5 критериям (*речь и коммуникация, социаль-*

но-эмоциональное развитие, грамотность, понимание мира, творчество) группы детей, участвовавших в программе, при отсутствии значимых отличий от контрольной группы в начале года показали более высокие результаты в конце года. Также в экспериментальной группе сократилось отставание мальчиков от девочек по математике, грамотности и творчеству.

На данном этапе материалы программы Tales Toolkit («Расскажи историю») адаптируются исследовательской группой международного центра исследований развития человека, центра оценки развивающих программ и популяризации знаний о детском развитии Томского государственного университета для последующей апробации на базе российских дошкольных образовательных учреждений.

Заключение

Использование сторителлинга в дошкольном образовании положительно влияет на развитие креативности, когнитивных и эмоциональных способностей детей. Простота и вариативность в материально-техническом плане делает этот метод удобным в использовании.

Однако исследований эффективности программ и методик, использующих сторителлинг, пока немного. Большинство из них проводились непродолжительное время с малым числом участников.

Для принятия научно обоснованного решения о внедрении в практику дошкольного образования программ, основанных на сторителлинге, необходимы дальнейшие лонгитюдные исследования оценки их эффективности.

Литература

1. Колесникова, Е.В. От звука к букве: формирование аналитико-синтетической активности. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2019. – 64 с.
2. Насибуллина, А.Д. Использование ТРИЗ-технологии в процессе развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. – С. 213-216.
3. Нищева, Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2020. – 256 с.
4. Нищева, Н. В. Раста, малыш! Образовательная программа дошкольного образования для детей раннего дошко. возр. ФГОС / Н. В. Нищева, Л. Б. Гавришева, Ю. А. Кириллова. – СПб.: Детство-пресс, 2019. – 96 с.
5. Проснякова, Т.Н. Уроки мастерства. – М.: Федоров, 2011. – 120 с.
6. Танникова, Е. Б. Формирование речевого творчества дошкольников. Обучение сочинению сказок. – М.: «Сфера», 2008. – 96 с.
7. Федорова, С. В. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста / С. В. Федорова, А. А. Блинова // Молодой ученый. – 2017. – №16 (150). – С. 515-518. – URL: <https://moluch.ru/archive/150/42606> (дата обращения: 17.03.2021)
8. Шинкарева, Н. А. Особенности развития компонентов словесного творчества детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Шинкарева,

А.В. Алсанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 4(25). – С. 20-23.

9. Agosto, DE. If I Had Three Wishes: The Educational and Social/Emotional Benefits of Oral Storytelling. Storytelling, Self, Society. 2013; 9: 53-76. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.9.1.0053>

10. Casey, B., Erkut, S., Ceder, I., & Young, JM. Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. Journal of Applied Developmental Psychology. 2008; 29: 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.005>

11. Catala, A., Theune, M., Gijlers, H., & Heylen, D. Storytelling as a Creative Activity in the Classroom. Proceedings of the 2017 ACM SIGCHI Conference on Creativity and Cognition. 2017. <https://doi.org/10.1145/3059454.3078857>

12. Choi, G. Y. (2018). Learning through digital storytelling: exploring entertainment techniques in lecture video. Educational Media International, 55(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1439710>

13. Holmes, R. M., Romeo, L., Ciraola, S., Grushko, M. (2014). The relationship between creativity, social play, and children's language abilities. Early Child Development and Care, 185, 1180-1197.

14. Jones, A. (2018). Using storytelling to promote literacy, communication and socio-emotional development in the early years. Goldsmith University of London. <https://talestoolkit.com/goldsmiths-report/>

15. Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338–351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>

16. Erickson, E. (2018). Effects of Storytelling on Emotional Development. 2018. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: <https://sophia.stkate.edu/maed/256>

17. Miri, M., Sharifi, S., Estaji, A. (2020) The Effect of storytelling on the spoken Language of Children with autism (mild to moderate spectrum). Journal of Language Research. Volume 12, Issue 34 – Serial Number 15, Spring 2020, Pages 109-129. 10.22051/JLR.2018.19548.1518

18. Phillips, L. (2000). Storytelling: The Seeds of Children's Creativity. Australasian Journal of Early Childhood, 25(3), 1–5. URL: <https://doi.org/10.1177/183693910002500302> (дата обращения: 30.05.2021).

19. Rizzi, V., Pigeon, C., Rony, F., & Fort-Talabard, A. (2020). Designing a creative storytelling workshop to build self-confidence and trust among adolescents. Thinking Skills and Creativity, 38, 100704. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100704> (дата обращения: 30.05.2021).

20. Tales Toolkit – Everyone has a story. URL: <https://talestoolkit.com/> (дата обращения: 30.05.2021).

21. Vigliotti, A. A., Chinchilli, V. M., & George, D. R. (2018). Evaluating the Benefits of the TimeSlips Creative Storytelling Program for Persons With Varying Degrees of Dementia Severity. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 34(3), 163–170. <https://doi.org/10.1177/1533317518802427>

УДК: 159.9.072.59

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ В ВЫЯВЛЕНИИ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*А.С. Мамбеталина, ЕНУ им. Л. Гумилева (г. Нур-Султан)
e-mail: mambetalina@mail.ru*

*А.С. Нурадинов, ЕНУ им. Л. Гумилева (г. Нур-Султан)
e-mail: almat2007@mail.ru*

*А.К. Сатова, КазНПУ им. Абая (Алматы)
e-mail: satova57@mail.ru*

*Т.С. Нуркешев, РНПЦ «Дарын» (г. Нур-Султан)
e-mail: t.nurkeshov@daryn.kz*

*А.Б. Сатанов, РНПЦ «Дарын» (г. Нур-Султан)
e-mail: arstanbs@gmail.com*

*А.А. Каркулова, ОПМиПС РНПЦ «Дарын» (г. Нур-Султан)
e-mail: a.karkulova@mail.ru*

*К.С. Мухамбеткалиева, ЕНУ им. Л. Гумилева
(г. Нур-Султан)
e-mail: 99karima@mail.ru*

Аннотация. В данной статье описывается экспертная оценка в выявлении одаренности в школьном возрасте. Представлены и описаны разделы метода экспертных оценок по определению одаренных детей, использованного нами в исследовании.

Ключевые слова: одаренность, метод экспертных оценок, академическая одаренность, творческая одаренность.

THE USE OF EXPERT ASSESSMENT IN IDENTIFYING THE GIFTEDNESS OF SCHOOLCHILDREN

*A.S. Mambetalina, ENU them. L. Gumilyova HJC
« L.N. Gumilyov» (Nur-Sultan)
e-mail: mambetalina@mail.ru*

*A.S. Nuradinov, ENU them. L. Gumilyova (Nur-Sultan)
e-mail: almat2007@mail.ru*

*A.K. Satova, KazNPU them. Abaya (Almaty)
e-mail: satova57@mail.ru*

*T.S. Nurkeshev, Republican Scientific and Practical
Center «Daryn» (Nur-Sultan)
e-mail: t.nurkeshov@daryn.kz*

*A.B. Satanov, Republican Scientific and Practical
Center «Daryn» (Nur-Sultan)
e-mail: arstanbs@gmail.com*

*A.A. Karkulova, DPS&PC, Republican Scientific
and Practical Center «Daryn» (Nur-Sultan)
e-mail: a.karkulova@mail.ru*

*K.S. Mukhambetkalieva, ENU. them. L. Gumilyova (Nur-Sultan)
e-mail: 99karima@mail.ru*

Abstract. This article describes an expert assessment in identifying giftedness at school age. The sections of the method of expert assessments for the determination of gifted children, which we used in the study, are presented and described.

Keywords: giftedness, method of expert assessments, academic giftedness, creative giftedness.

Вопросы одаренности всегда актуальны и важны для любого общества. Сегодня в свете нового послания главы государства, где он отметил, что недопустимо утверждение специалистов о том, что государственная поддержка только одаренных школьников может усилить социальную дистанцию между детьми, мы видим, что необходимо исследовать потенциал каждого ребенка и как отметил Президент, важно обратить самое серьезное внимание на спортивный, творческий потенциал подрастающего поколения [4]. Таким образом, весьма своевременно возникла идея разработки психологического инструментария, позволяющего выявить школьную одаренность.

Одаренные дети вызывают интерес ученых и общества в целом. Ежедневно публикуются новости о том, что тот или иной выпускник школы был приглашен одновременно в несколько ВУЗов мира, школьники Казахстана приняли активное участие в международной олимпиаде по математике, химии или физике и завоевали огромное количество медалей. Поэтому в данной статье мы хотели бы поделиться методом экспертной оценки в выявлении одаренности школьников.

Нами были проанализированы труды зарубежных и отечественных авторов, исследовавших проблему одаренности. В трудах ученых А. И. Савенкова, В. А. Мазилова, И. Н. Слепко, О. Н. Гавриловой, И. Б. Несиной, А. В. Дроздовой, S. J. Peters, M. C. Makel, K. Rambo-Hernandez, M. V. Likhanov, E. S. Tsigeman, K. A. Papageorgiou, I. A. Sabitov, Y. V. Kovas, A. K. Сатовой рассматриваются вопросы диагностики, выявления, сопровождения одаренности [1-3; 5-8].

В свою очередь, нами была предпринята попытка разработать психологический инструментарий, позволяющий выявлять академическую и творческую одаренность методом экспертных оценок по определению одаренных детей, и предложены следующие параметры к оцениванию.

1. Академическая одаренность.

1.1. Быстрота ума, логическое и абстрактное мышление, рациональность.

1.2. Способность в уме моделировать задачи, строение последовательности алгоритмов решения.

1.3. Смысловое запоминание, богатый словарный запас. Высокий уровень развития фантазии, впечатлительность, сочувствие, интерес к персонажам сказок, историй.

1.4. Активное участие в проектах, связанные с защитой животных, сохранение и любовь к живой природе. Использование экологически чистых продуктов.

1.5. Нахождение в курсе последних научных открытий, занятия робототехникой, увлечение созданием своих сайтов.

1.6. Быстрое освоение цифровых площадок Kundelik.kz, Zoom и др.

1.7. Интерес к другим иностранным языкам, знание больше 3-х языков, высокий уровень зрительного и аудиального запоминания.

1.8. Интерес к лабораторным исследованиям, получение растворов, химических реакций, исследование клеток, изучение анатомии строения человека.

1.9. Интерес к поэзии, способность сочинять стихотворения, постановка сценария литературных произведений.

1.10. Развитые творческие, художественные способности, чувство вкуса и стиля, умение проектировать макеты, конструкторские способности, умение строить чертежи.

1.11. Способность к логическому истолкованию, знание точных формул, решение задач и примеров, знание законов физики, направленность к завершенности и конкретности.

2. Творческая одаренность.

2.1. Умение планировать собственную деятельность, наличие лидерских качеств, умение правильно постановить задачу команде, контролировать выполнение задачи, распределить обязанности.

2.2. Наличие художественных способностей, перенос чувств на рисунок, интерес к чертежам, графике.

2.3. Наличие музыкальных способностей, чувство ритма, сочинение музыки, музыкальный слух.

2.4. Активное участие в инсценировках, концертах, свободное выступление перед публикой, артистичность, оригинальность, подчеркивание своей индивидуальности.

2.5. Изобретательность в выборе и использовании различных предметов, умение нестандартно мыслить, предлагать неожиданные, оригинальные решения.

2.6. Большой интерес к спорту, активные физические упражнения, участие в спортивных соревнованиях, выносливость к физическим нагрузкам, слежение за спортивными новостями.

2.7. Интерес к поэзии, литературе, сочинение стихотворений, написание эссе, анализ сюжета разных произведений, посвящение свободного времени чтению.

2.8. Танцевальные способности, чувство ритма, интерес к разным видам танцевального искусства.

2.9. Цветовое восприятие предметов, художественные способности, преобладание чертежных навыков, способность создавать образ по описанию, чувство вкуса и гармонии, создание чего-то нового, индивидуального, оригинального.

2.10. Преобладающее ораторское качество, развитое красноречие, участие в дискуссиях, в соревнованиях, защита проектов.

Таким образом, находясь в начале пути разработки и апробации собственного подхода исследования школьной одаренности, мы представили новые параметры экспертной оценки для более качественного выявления детской одаренности в Казахстане.

Литература

1. Гаврилова, О.Н. Диагностика и выявление одаренных детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К.Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 55-59. – ISBN 978-5-907313-21-7.

2. Мазилов, В.А., Слепко, Ю.Н. Формирование педагогической одаренности как ключевое условие повышения эффективности современной образовательной системы // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 1. С. 37–49. DOI: 10.15507/1991-9468.094.023.201901.037-049

3. Несина, И.Б., Дроздова, А.В. // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребенка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К.Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 27-30. – ISBN 978-5-907313-21-7.

4. Послание Президента РК «Казахстан в новой реальности: время действий». URL: <https://primeminister.kz/ru/address/01092020> (дата обращения: 27.05.2021)

5. Савенков, А.И. Психология детской одаренности : учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 334 с.

6. Сагова, А.К. Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов. Автореферат дисс. док. психол. н. Республика Казахстан, Алматы, 2008.

7. Likhanov, M.V., Tsigeman, E.S., Papageorgiou, K.A., Akmalov, A.F., Sabitov, I.A., Kavas, Y.V. (2021). Ordinary extraordinary: Elusive group differences in personality and psychological difficulties between STEM-gifted adolescents and their peers. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 78-100.

8. Peters, S.J., Makel, M.C., & Rambo-Hernandez, K. (2021). Local Norms for Gifted and Talented Student Identification: Everything You Need to Know. *Gifted Child Today*. 44(2), 93-104.

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НЕТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ АППЛИКАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

*Л.А. Прудецкая, МБДОУ «Табалахский детский сад»
Верхоянский район, село Улахан-кюель (с. Табалах)
e-mail: Prudezkaya87@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена влиянию нетрадиционного вида аппликации на развитие мелкой моторики младших дошкольников, раскрывает особенности занятия обрывной аппликацией с детьми младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: аппликация, нетрадиционные виды аппликации, дошкольное образование.

DEVELOPMENT OF FINE MOTOR IN YOUNG CHILDREN THROUGH NON-CONVENTIONAL TYPES OF APPLICATION (FROM WORK EXPERIENCE)

*L.A. Prudetskaya, Tabalakhsky kindergarten, Verkhoyansk district,
Ulakhankyuel village, The Republic of Sakha (Yakutia) (s. Tabalakh)
e-mail: Prudezkaya87@mail.ru*

Abstract. The article is devoted to the influence of an unconventional type of application on the development of fine motor skills in younger preschoolers, reveals the features of practicing a breakaway application with children of younger preschool age.

Keywords: application, non-traditional types of applications, preschool education.

Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена множественными исследованиями. Результаты этих исследований установили факт: тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое стиму-

лирующее влияние на развитие головного мозга ребенка. От того, насколько ловко научится ребенок управлять своими пальчиками, зависит его дальнейшее развитие. Наряду с развитием мелкой моторики развиваются память, мышление, внимание, речь, а также словарный запас, так как центры развития пассивной и активной речи стимулируются именно через пальцы.

Одним из средств развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста является аппликация, в том числе и нетрадиционные техники.

Согласно Е. А. Шилковой, «аппликация может быть:

- предметной, состоящей из отдельных изображений;
- сюжетной, отображающей совокупность действий, событий;
- декоративной, включающей орнаменты, узоры, которыми можно украсить различные предметы». [4]

Предметная аппликация, исходя из названия, учит детей умению вырезать и наклеивать на фон изображения предметов, условный образ предметов окружающего мира, игрушек, в общем того, что близко и знакомо детям в их повседневной жизни.

Сюжетно-тематическая аппликация учит детей навыку выражать взаимосвязи предметов в соответствии с темой и сюжетом («рыбки в аквариуме», «зайчик в лесу» и т. д.). Сюжетно-тематическая аппликация хороша тем, что позволяет раскрывать детям их индивидуальное видение и талант.

Декоративная аппликация – это вид изобразительной деятельности, во время которой дети могут научиться объединять различные элементы украшения согласно симметрии, сопоставлять элементы аппликации по цвету и форме.

Целью нашей работы стало описание опыта знакомства детей младшего возраста с новым видом аппликации – обрывной.

Такой вид творчества имеет ряд плюсов:

- возможность создавать шедевры без ножниц;
- развитие мелкой моторики маленьких ручек;
- развитие тактильного восприятия, используя бумагу различной фактуры.

Бесспорным преимуществом обрывной аппликации является то, что она не требует особых умений и материальных затрат. Дети с удовольствием рвут бумагу в дошкольном возрасте и с восторгом обнаруживают, что рваную и мятую бумагу можно использовать на занятиях творчеством. В начале знакомства с обрывной аппликацией мы знакомим детей с различными видами бумаги – цветной, газетной, салфеточной, гофрированной. Обычно маленькие ручки легко справляются с гофрированной бумагой, так что именно с нее мы начинаем занятия обрывной аппликацией. В начале цикла занятий мы используем предметную аппликацию – «Цветок мимозы», «Дерево с листочками», обрывки бумаги представляют собой лепестки и листочки. Затем от мелкого обрывания

мы перешли к более сложному виду обрывания – полосками и формами. Из полосок мы создавали предметные аппликации «Береза», «Коврик», «Шарфик». Далее перешли к фигурному обрыванию. Сначала обрывали по нарисованному контуру простые фигуры – квадрат, прямоугольник, треугольник, ромб, трапецию, а затем без нанесения контура. Такие фигуры мы использовали для изображения «Домика», «Машинка», украшения предыдущей работы «Шарфик». После перешли на «обрывание» по кругу. Превращали прямоугольник в овал, квадрат в круг. Сначала рисовали контур и обрывали, затем без прорисовки контура. Такими деталями мы дополняли аппликацию – солнце, облака, льдины.

В дальнейшем, когда пальчики начинают адаптироваться к мелкой обрывной технике, темы работ можно немного усложнить и ввести сюжетно-тематическую аппликацию – воспитанникам предлагается фон, на котором контуром обозначены предметы, животные, птицы и т. д. Особенно детям понравилась сюжетно-предметная аппликация «Дождик», так как нужно было оборвать бумагу в форме капель воды. Как мы отмечали выше, дети начинают проявлять индивидуальность, особенный подход к заполнению контуров, особый восторг находят в сравнении и сопоставлении работ в конце занятия, с гордостью показывают родителям работы на выставочном стенде в конце дня.

После проведенной работы с детьми можно отметить положительные результаты – движения пальцев рук стали более скоординированными, дети научились обрывать бумагу, точно повторяя форму предмета, улучшилась пространственная координация, самостоятельность, усидчивость.

Детская обрывная аппликация кажется простым видом изобразительной деятельности, как в исполнении, так и в рисунке, однако, она становится мощным средством развития мелкой моторики, фантазии и индивидуальности. Дети получают массу удовольствия от самого процесса обрывания бумаги разной фактуры. Воспитанники младшей группы с удовольствием занимались обрывным видом аппликации. Этот вид деятельности стал толчком к познанию нового, исследованию, эксперименту. Мы наглядно видим, как у детей развивается эстетический вкус, воображение, как они начинают проявлять самостоятельность и индивидуальность. К тому же аппликация с использованием нетрадиционной техники обрывания не только не утомляет детей, у них сохраняется высокая активность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания.

Литература

1. Гугуман, Т.В. Нетрадиционные аппликации как средство развития мелкой моторики рук у дошкольников / Т.В. Гугуман, А.С. Семerez // Молодой ученый. – 2017. – № 26(160). – С. 158-161. – URL: <https://moluch.ru/archive/160/44966/> (дата обращения: 30.04.2021).

2. Закарина, О.В. Использование нетрадиционных техник изобразительного творчества в социокультурной реабилитации детей с ограни-

ченными возможностями здоровья ГКУ г. Москвы ЦССВ «Южное Бутово» // Молодой ученый. – 2018. – № 43(229). – С. 70-73. – URL: <https://moluch.ru/archive/229/53303/> (дата обращения: 30.04.2021).

3. Хаустова, В.Н. Нетрадиционные техники работы с бумагой / В.Н. Хаустова, М.А. Полякова, Н.А. Гладкова // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита : Молодой ученый, 2017. – С. 73-75. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/11972/> (дата обращения: 30.04.2021).

4. Шилкова, Е.А. Аппликация. – Москва: Рипол-Классик, 2011. – 256 с.

5. Яковлева, Е.В. Развитие мелкой моторики дошкольников через нетрадиционные техники аппликации (из опыта работы) // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСТАРД», 2016. – С. 125-128. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/188/9886/> (дата обращения: 30.04.2021).

УДК 316.6

СРАВНЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРУЕМОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ФОРМЫ ОДАРЕННОСТИ В ПЕРИОД ДО И ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

*Е.В. Соловьева, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова» (г. Ярославль)
e-mail: solovyeva.ev205@gmail.com*

Аннотация. Высокая социальная адаптируемость студента отличается интеграцией зарождающихся профессионально важных качеств, как и в случае его одаренности. В данном исследовании было произведено сравнение социальной адаптируемости студентов 2019 года и 2020 года обучения, тем самым изучено ее изменение в период до и во время пандемии. Впервые был использован акмеологический подход к теории одаренности и адаптируемости. Было рассмотрено, что проявления одаренности – это пики (акме) достижения высокой адаптированности. Показано, что адаптируемость студентов существенно увеличилась в период глобальной цифровизации. Были объяснены причины обнаруженных последствий.

Ключевые слова: одаренность, социальная адаптируемость, пандемия.

COMPARISON OF STUDENTS ' SOCIAL ADAPTABILITY AS A FORM OF GIFTEDNESS IN THE PERIOD BEFORE AND DURING THE PANDEMIC

*E.V. Solovyeva, P.G. Demidov Yaroslavl State University (Yaroslavl)
e-mail: solovyeva.ev205@gmail.com*

Abstract. The high social adaptability of the student is characterized by the integration of nascent professionally important qualities, as in the case of his giftedness. In this study, a comparison was made between 2019 and 2020, thus studying the change in the social adaptability of students in the period before and during the pandemic. For the first time, an acmeological approach to the theory of giftedness and adaptability was used. It was considered that the manifestations of giftedness are the peaks (acme) of achieving high adaptability. It is shown that the adaptability of students has significantly increased during the period of global digitalization. The reasons for the possible consequences were explained.

Keywords: giftedness, social adaptability, pandemic.

Постановка проблемы исследования. Вузовская адаптированность характеризуется вхождением индивида в новую социальную среду. Критерий новизны отличается неопределенностью для адаптанта и перестройкой структуры личностных качеств. В ситуации стресса, дестабилизации гомеостатического уравнивания студент направляет свою активность на гармонизацию новоявленных отношений со средой. Внутренние противоречия, дисбаланс создают дезорганизацию устойчивых ранее компонентов учебной деятельности, но данный кризис рождает новообразования – профессионально важные качества.

Здесь можно заметить сходства с понятием одаренности, поскольку одаренность – это синергетический системный эффект интеграции способностей, которые способствуют достижения успеха в деятельности (Б. М. Теплов). Высокоуровневый адаптант отличается тоже высокой интеграцией профессионально-важных качеств [2]. Б. М. Теплов указывает и на характер одаренности, который проявляется только по отношению к какой-либо деятельности, что напоминает интенциональность адаптируемости, которая тоже возникает при вхождении в новую среду и при формировании нового вида деятельности [5].

Перечислим схожие черты между адаптируемостью и одаренностью: стремление к кристаллизации структуры способностей, успешность выполняемой деятельности, гармоничное вхождение в социальную среду, усвоение новых форм деятельности. В итоге, можно сказать, что одаренный студент может быть высоко адаптированным студентом. Еще одним критерием может выступить положение, которое описано Ж. Пиаже: «Развитый интеллект проявляется в универсальной адаптивности, в достижении «равновесия» индивида со средой» [1].

Пандемия как эпидемиологический процесс, затрагивающий все сферы жизни каждого человека, безусловно, отразился на учебно-профессиональной деятельности студентов. Всемирный кризис усугубляет ситуацию адаптации к ВУЗу, увеличивая стрессовые состояния разными путями: снижением возможности совладания, ростом влияния защитных механизмов

психики, созданием депривации (социальной, эмоциональной, когнитивной и пр.), фрустрации и т.п. [4]. Поскольку вузовская адаптированность традиционно выражается в трех ее составляющих: социальной (к социуму, к группе), дидактической (к учебному материалу) и профессиональной (к принятой профессии), можно говорить о кризисе в каждой области адаптации.

Организация процедуры и методы исследования. Впервые был использован акмеологический подход к теории одаренности и адаптируемости. Было рассмотрено, что проявления одаренности – это пики (акме) достижения высокой адаптированности [3].

Для установления показателей адаптированности была использована методика М. С. Юркиной «Адаптация студентов к ВУЗу», шкалы – дидактический (ВА-Д), социальный (ВА-С), профессиональный (ВА-П) компоненты адаптации.

Для сравнения периодов разных лет, общая выборка была поделена на две группы по годам: 1) в 2019 г. в общем количестве 155 человек; 2) в 2020 г. в общем количестве 153 человека.

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения (сентябрь-октябрь 2019 г., сентябрь 2020 г.).

Результаты исследования и их обсуждение.

Исходя из представленных результатов, видно, что адаптированность первокурсников во время пандемии (2020 г.) существенно выросла по сравнению с адаптацией первокурсников до пандемии (2019 г.). Дидактический компонент в 2019 г. равен 28,01, в 2020 г. – 30,24; р-значение для Т-критерия Стьюдента равно 0,000001 при нормальном распределении. Социальный компонент в 2019 г. равен 41,28, в 2020 г. – 43,24; р-значение для U-критерия Манна-Уитни равно 0,000554 при отсутствии нормального распределения. Профессиональный компонент в 2019 г. равен 52,57, в 2020 г. – 54,74; р-значение для Т-критерия Стьюдента равно 0,000991 при нормальном распределении. Все выявленные различия статистически достоверны по каждому компоненту вузовской адаптированности: социальному, профессиональному и дидактическому.

Причины полученных результатов можно объяснить следующими факторами. Во-первых, невозможность адекватной оценки в связи с отсутствием объективных источников, поскольку самооценка идет с опорой на внешние критерии оценивания, такие как среда и другие субъекты. Методика самооценки Дембо-Рубинштейн предполагает, что сравнения себя по диспозициональным качествам идет на основе социума. Например, какой я среди самых умных и самых неумных. Студенту-первокурснику необходимо войти в среду, чтобы сравнить себя с другими обучающимися.

Во-вторых, влияет не только определение внешних факторов, но и внутренних. В период пандемии возможно чрезмерное влияние защитных механизмов, таких как: компенсация, вытеснение, отрицание и пр.

Студенты, которые переживают сильный личностный кризис, стрессовое состояние, могут завышать свой уровень адаптированности, скрывая свою латентную дезадаптацию.

В-третьих, влияют не только защитные механизмы, о которых мы говорили выше, но и недостаточная сформированность образа Я, что влияет на самооценку. Как известно, в методике А. В. Петровского критериями оценки являются образы реального и идеального Я. Образ Реального Я складывается у первокурсника на основе прошлого опыта, и отслеживается в период пандемии через механизм обратной связи от виртуальной среды. Поскольку дистанционное образование характеризуется медленной обратной связью и слабыми рисками, то студент просто не может сформировать реальное представление о своих способностях. Идеальное Я тоже не может быть адекватно отражено в сознании субъекта учебно-профессиональной деятельности, поскольку нет четких ориентиров дальнейшего развития.

Заключение. Полученный результат: рост социальной адаптируемости как формы одаренности во время пандемии – позволяет сделать вывод о том, что для адекватного познания и отражения реальности важны внутренние и внешние факторы объективизации своего опыта.

Мы предполагаем, что первокурсники 2020 г. поступления не смогли найти внешние критерии оценивания своей адаптируемости и также не успели сформировать внутренние показатели своей приспособленности к обучению в ВУЗе. Способствовать становлению ориентиров деятельности могут такие факторы как среда и авторитетное окружение. Среда должна отвечать признаку актуальности: именно в ней будет происходить дальнейшая профессионализация субъекта. Социум, а именно авторитеты, обладает достаточным потенциалом воздействия на индивида в целях обучения и воспитания. Эффект наблюдателя дает опору для адекватного отражения действительности.

В итоге можно сказать, что значимость работы заключается в нахождении фактора наблюдателя при оценке адаптируемости как формы одаренности. Важно создавать ситуации проверки, обратной связи для первокурсников и подкреплять их дальнейшее развитие. В следующих исследованиях мы планируем продолжать измерять изменения социальной адаптируемости как формы одаренности для изучения дальнейшей макродинамики ее развития.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер-КОМ, 1999. – 368 с.
2. Карпов, А. В. Психология деятельности; в 5 т. – Т. I: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2015. – 546 с.
3. Кашапов, М.М. Акмеология : учебное пособие. – Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.

4. Козлов, В.В. Динамика психологического содержания пандемического кризиса. Вестник Иркутского государственного университета. Серия психология, 2020. – Vol. 34. – PP. 40-57. URL: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.40> (дата обращения: 23.03.2021)

5. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961. – С. 9-20.

УДК 159.9.07

ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ФАКТОРА ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н.В. Русина, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: nv_rusina@student.mpgu.edu*

*С.В. Мурафа, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: sv.murafa@mpgu.su*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования творческих способностей студентов географического факультета Московского педагогического государственного университета. Исследование позволило получить представление о том, в какой мере развиты творческие способности у будущих учителей географии, каким видом творчества владеют студенты, какой вид творчества их больше привлекает и как в дальнейшем планируют применять свои творческие способности в профессиональной деятельности. Выявлены причины, тормозящие внедрение в практику творческих идей, подходов, приемов.

Ключевые слова: творческие способности, студенты педагогического вуза, профессиональная педагогическая деятельность, исследовательская деятельность.

RESEARCH OF CREATIVE ABILITIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS AS A FACTOR OF READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

*N.V. Rusina, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: nv_rusina@student.mpgu.edu*

*S.V. Murafa, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: sv.murafa@mpgu.su*

Abstract. The article presents the results of a study of the creative abilities of students of the Moscow State Pedagogical University. The study allowed us to get an idea of how much creative abilities are developed in future geography teachers. What kind of creativity do students possess, what kind of creativity attracts them more, and how do they plan to apply their creative abilities in their professional activities in the future? The reasons that hinder

the introduction of non-standard creative ideas, approaches, and techniques into practice are identified.

Keywords: creative abilities, students of a pedagogical university, professional pedagogical activity, research activity.

Высокая степень развития творческого потенциала учителя во многом является главным фактором формирования творческой личности школьника. Поэтому, согласно ФГОС, педагог должен поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности [6]. В образовательном пространстве ВУЗа творческая деятельность студентов может быть реализована через различные виды творчества: научно-практическое творчество, художественное творчество, музыкальное творчество [5]. Мы в своей практической деятельности со студентами географического факультета Московского педагогического государственного университета (МПГУ) пытаемся развивать творческие способности в исследовательской деятельности, которую проводим с ними как на практических занятиях (выполняя различные задания с творческим компонентом), так и в ходе прохождения педагогической практики в школе [2; 3; 4].

Нами было проведено исследование творческих способностей у студентов-географов в 2021 году (148 человек). Мы использовали *опросник креативности Д. Джонсона, адаптированный Е. Е Туник и составленную авторскую анкету*.

Студентам были заданы вопросы, направленные на выявление личных интересов, в том числе хобби, каким видом творчества владеют студенты, какой вид творчества их больше привлекает, посещают или посещали ли различные кружки, секции для занятия творчеством или же они занимаются самостоятельно. Помимо этого, были вопросы направленные на выявление значимости творческой деятельности и также на выявление причин, тормозящих внедрение в практику нестандартных творческих идей, подходов, приемов. Кроме того, было важно узнать, планируют ли студенты географического факультета использовать свои творческие способности в своей профессиональной преподавательской деятельности, собираются ли они применять созданные ими за время обучения макеты и т. д. и как учителя географии применяют свои творческие способности в работе.

Результаты выполнения студентами *опросника креативности Д. Джонсона показали, что 52,5%* опрошенных студентов имели высокий уровень развития творческого мышления. При этом около четверти (23,8%) респондентов имели очень высокий уровень развития творческого мышления. Средний показатель отмечен примерно у 19% опрошенных студентов. Низкий показатель развития творческого мышления наблюдался у совсем небольшой части студентов (3,9%) и самый низкий – у 0,9% студентов от всего числа опрошенных.

Информативны результаты по анкетированию студентов. Отвечая на вопрос «Какие виды творчества вас привлекают больше?», большинство студентов географического факультета ответили, что их привлекает художественное и музыкальное виды творчества (по 78% от общего числа опрошенных).

Литературным, игровым и спортивным видами творчества увлечены от 50% до 54% студентов. Меньше всего – творчество в области лингвистики и кулинарное (0.7% и 1.4% соответственно).

При изучении ответов про личные интересы, хобби студентов было выявлено большое разнообразие увлечений. Среди них особенно популярным является рисование. Помимо рисования многие студенты также увлекаются чтением книг, фотографией, различными спортивными играми (в особенности футболом, волейболом и баскетболом), танцами и рукоделием.

Большинство студентов (89 человек или 60,1%) посещали различные студии, секции, но в настоящее время этого не делают. Помимо того, небольшая часть респондентов занимаются творческой деятельностью самостоятельно без посещения студий, секций и т.п., но есть студенты (7,4%), которые занимаются творческой деятельностью с профессиональными педагогами.

На вопрос о значимости творческой деятельности для студентов около 67% студентов ответили, что творческая деятельность улучшает их эмоциональное самочувствие, мотивирует к личностному развитию. Творческая деятельность является значимым фактором эмоционального состояния человека. Получение даже незначительных результатов от созидательного процесса еще больше мотивирует человека и, соответственно, улучшает его эмоциональное состояние. Скорее всего, такое состояние испытывали многие студенты, и именно поэтому – такие высокие количественные показатели у этой характеристики.

По этой же причине многие студенты (около 62%) считают, что за счет творческой деятельности человек получает моральное удовлетворение и черпает в ней силы для дальнейшего творчества. Кроме того, многим студентам всегда было интересно придумывать, создавать или пробовать что-то новое.

Большинство студентов внутренне мотивированы на создание творческих разработок. Также около трети опрошенных хотят на практике проверить полученные знания, собственные и чужие идеи. То есть эти студенты заинтересованы в том, чтобы через реализацию творческой деятельности проверить свои знания. Еще одна треть респондентов отметила важным тот факт, что в новшествах и творчестве человек полнее реализует свой опыт, силы и способности, возрастает его самоуважение.

Самой распространенной причиной, тормозящей внедрение в практику творческих идей, подходов и приемов, по мнению большинства сту-

дентов является чувство страха перед отрицательными результатами и боязнь неудачи при применении чего-то нестандартного. В данном случае важную роль играет психологический фактор. У многих студентов присутствует страх неудачи. Возможно, с опытом работы он пройдет.

Еще одним препятствующим фактором для многих студентов является недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств. Действительно, для создания и последующей реализации творческих педагогических разработок требуется заметно больше усилий. Именно поэтому не все готовы вводить в практику творческие идеи. Помимо этого, около 47% опрошенных утверждают, что тормозить внедрение творческих идей может недостаток опыта работы, при котором еще не всё получается и в традиционных формах обучения. Также около 30% респондентов считают еще одним препятствием к внедрению творческих приемов отсутствие поддержки и материальных стимулов со стороны руководства.

Около трети студентов планируют применять уже созданные за время обучения в университете творческие разработки. Большинство студентов считают, *что творческие способности — это необходимое условие для успешной деятельности педагога.*

Таким образом, творческие способности студентов, помимо творческой активности и творческого потенциала, включают в себя темперамент личности, волю, характер. Развивать творческие способности студентов можно путем формирования через научно-практическое и художественное творчество [1]. Занимаясь литературным, музыкальным, изобразительным творчеством, студент приобретает возможности для самоутверждения, самовыражения и самопознания через творческую деятельность.

Каждым студентом приобретает индивидуальный опыт творческой деятельности путем использования различных творческих заданий при коллективной, индивидуальной или групповой работе, решая различные исследовательские задачи. Это является необходимым навыком для работы учителя. Отметим, что интегрирование творческих способностей в реализацию будущей профессиональной педагогической деятельности заметно увеличит конкурентоспособность на современном рынке труда.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н-Д.: Феникс, 2003. – 375 с.
2. Мурафа, С.В. Практика развития одаренности // Психология творчества и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции / отв. редактор Д. Б. Богоявленская. – М.: МПГУ, 2018. – С. 414-420.
3. Мурафа, С.В. Технологии формирования исследовательской компетенции будущих педагогов в процессе вузовского обучения (на при-

мере дисциплины психология) // сборник трудов Международной конференции по исследовательскому образованию школьников «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» ICRES'2020 / Под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова, Н.Г. Багдасарян, Н.Х. Розова (Proceedings of the International Conference on Research Education for Schoolchildren «From Training Project to Research and Development» – ICRES'2020 / Ed. by D.B. Bogoyavlenskaya, A.O. Karpov, N.G. Bagdasaryan, N.Kh. Rozov). – М.: НТААПФН, 2020. – С. 501-510.

4. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.

5. Сайдамагов, Ф.Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки // Молодой ученый. 2012. № 8(43). – С. 374-375.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс] ФГОС. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_44_03_01%20(1).pdf (дата обращения: 17.04.21)

НАПРАВЛЕНИЕ 2. ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Секция 2.1. Образовательная среда как путь развития одаренности и творчества

УДК 371

УЧЕБНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЗАДАЧА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

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

Аннотация. Обсуждается учебная исследовательская задача как дидактическое средство создания развивающей образовательной среды в общем образовании. Обоснована исследовательская деятельность учащихся как деятельность, способствующая становлению способа субъектного исследовательского действия в соответствии с теорией развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова через создание учебных ситуаций «восхождения от абстрактного ко конкретному». Ключевым при этом является освоение учащимися генетических связей между объектами и явлениями через практическое экспериментирование с использованием адаптированной научной методики. Рассмотрен конкретный пример учебной исследовательской задачи.

Ключевые слова: образовательная среда, развивающее обучение, учебная исследовательская задача, исследовательская деятельность, способ действия.

EDUCATIONAL RESEARCH TASK AS A DIDACTIC ITEM OF BUILDING AN ACTIVITY-BASED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

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

Abstract. The article discusses the educational research task as a didactic item of creating a developing educational environment in education. The research activity of students is justified as an activity that contributes to the formation of a method of subjective research action in accordance with the

theory of developmental learning by D. B. Elkonin – V. V. Davydov through the creation of educational situations of “ascent from the abstract to the concrete”. The key in this case is the development of students’ genetic relationships between objects and phenomena through practical experimentation using an adapted scientific methodology. A specific example of an educational research task is considered.

Keywords: educational environment, developmental learning, educational research task, research activity, method of action.

Целью работы является анализ структуры постановки и решения учебной исследовательской задачи как средства построения образовательной среды, основанной на исследовательской деятельности учащихся. Одной из главных проблем повышения эффективности образования в общеобразовательной школе является подмена задач возрастного развития задачами предметного обучения. Это особенно рельефно видно в случае с талантливыми детьми, поскольку углубленная предметная подготовка дает высокие результаты на олимпиадах и при сдаче ЕГЭ, а задача сбалансированного развития уходит на второй план. В этом отношении представляется перспективным средовой подход к проектированию образовательных программ. В гуманитарно-антропологической парадигме образовательная среда понимается как пространство взаимодействия субъектов деятельности, основа детско-взрослой со-бытийной общности. Образовательные среды характеризуются предметностью культуры, насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способом организации); выделяют целевую и ценностную детерминанты образовательной среды [6]. Центральным является вопрос о дидактических средствах построения образовательной среды – практических методах, с помощью которых методологические положения психологической антропологии превращаются в реальные образовательные практики развития учащихся, становления их самостоятельности, **субъектности** (как способности ставить цели и достигать результаты в собственной деятельности).

Одной из эффективных технологий построения деятельностной образовательной среды является исследовательская деятельность учащихся [5]. Учебное исследование – процесс установления генетических свойств или отношений реальных объектов окружающего мира с помощью прототипа научного метода, адаптированного под учебную задачу. Главной целевой детерминантой такой среды является новое знание, которое становится ценностно окрашенным благодаря личностному включению учащегося в процесс его самостоятельного получения. Исследовательская деятельность учащихся имеет давние традиции в советском образовании [4] и является важным требованием содержательных разделов ФГОС общего образования всех уровней. Исследовательская

деятельность позволяет расширить возрастные границы теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [2] вплоть до средней школы, а также перейти от «квазисследования», о котором говорил В. В. Давыдов, к полноценному учебному исследованию, который предполагает выбор учащимся интересующей его области и класса объектов исследования (в этом отношении значимы традиции проектного метода Дж. Дьюи [3], личностно-ориентированного обучения [7], создание условий для «интеллектуальной инициативы» [1] и др.), практическое экспериментирование с ними и освоение *способа исследовательского действия* как универсального для уяснения генетических свойств выбранных для изучения объектов и явлений и их отношений с другими классами объектов и явлений.

Способ исследовательского действия предполагает освоение с помощью руководителя следующих его компонентов.

1. Выбор и освоение методики исследования, включающей обязательное понимание ее валидности (т. е. достоверное соответствие получаемых с ее помощью результатов цели и выдвинутой гипотезе исследования), доступности для понимания ее действия учащимся соответствующего возраста и уровня подготовки, возможности реализации при существующих временных, материально-технических и других ресурсах.

2. Собственные, самостоятельно собранные экспериментальные данные, включая доступный их объем, понимание учащимся методов статистической обработки – погрешности измерений, статистической достоверности.

3. Анализ полученных результатов, включая сравнение с литературными данными, обсуждение различных факторов, которые могут повлиять на достоверность результатов, предложение по дальнейшей постановке задач на основе полученных результатов.

Ведущим дидактическим средством развития способности к исследовательскому действию является *учебная исследовательская задача* (в отличие от «учебной задачи» В. В. Давыдова), которая формулируется совместно учащимся и взрослым – его руководителем. В общем случае постановка исследовательской учебной задачи выглядит следующим образом.

Обсуждение с учащимся интересующей его области исследования и возможного объекта является спецификой исследовательской учебной задачи. В их выборе мы идем от интересов ученика, а не от необходимого к усвоению раздела учебного плана, что облегчает принятие учебной задачи учащимся, а в ряде случаев ее уточнение или перепроектирование учеником.

Постановка учебной задачи и часть, аналогичная «квазиисследованию» В. В. Давыдова – вписывание объекта в более широкий класс объектов и построение его модели – совокупности типических свойств (содержательная абстракция) и определение их общих свойств и отно-

шений с другими классами объектов. Здесь уясняются общие свойства объектов более широкого класса в отношении специфических свойств избранного объекта (содержательное обобщение). Этот этап имеет важное значение для ориентации учащегося в избранной им области исследования и понимания генетических свойств объекта и его отношений с другими объектами.

Из всех свойств и отношений выбирается предмет исследования (т. е. то свойство или отношение объекта, которое будет исследоваться с помощью выбранного метода), т. е. реализуется принцип «восхождения от абстрактного к конкретному» и на основе полученных на предыдущем этапе представлений и свойствах объекта формулируется гипотеза исследования.

На конкретном предметном материале, осваивается и присваивается способ исследовательского действия, но не как узкая предметная методика работы с этим материалом, а как частный случай реализации общего способа исследовательского действия.

Оценка результатов: сначала – позволяет ли характер и объем полученных результатов достигнуть поставленной цели, подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования, затем – позволяет ли пройденный план реализации работы понять тот ее способ, который применялся и, наконец (рефлексивный этап), может ли освоенный способ быть перенесен на другой класс объектов. При этом важно, чтобы учащийся научился корректировать методику исследования, как частного случая общего способа исследовательского действия, в соответствии с перечнем отличий свойств и отношений нового класса объектов.

Рассмотрим постановку и решение учебной исследовательской задачи на примере области исследования – животный мир и объекта – *кошки*, которая живет у конкретного учащегося дома. На первом этапе необходимо построить модель кошки как абстрактного представителя животного мира. Может быть несколько уровней абстрагирования (это в дальнейшем позволит решать разные классы частных задач) как вида, как представителя млекопитающих и т. д. *Свойства как представителя животного мира* – клеточное строение, дифференциация органов, дыхание. *Свойства как представителя млекопитающих* – наличие развитого головного мозга, наличие поведенческих реакций, наличие индивидуальных особенностей, живородность и вскармливание детенышей молоком, наличие пищевой дифференциации. *Свойства как вида* – порода, состав питания, режим дня, отношение к человеку, отношение к другим видам, история эволюции. *Свойства как индивидуальности* – темперамент, отношение к хозяину, пищевые предпочтения, любимые места, биометрические данные. Описания свойств обсуждаются с учащимися: что является типическим, важным и неизменным для каждого уровня, а что нет.

Далее строится система генетических или отношенческих связей как восхождение от абстрактного к конкретному, например: «наличие по-

веденческих реакций у млекопитающих» – «отношение к человеку кошачьих» – «отношение ко мне как к хозяину» или «наличие пищевой дифференциации млекопитающих» – «состав питания кошачьих» – «пищевые предпочтения моей кошки». Последнее звено является, как правило, предметом исследования, вписанным в цепочку генетических связей, что предполагает освоение навыка выделения предмета как главного условия исследовательского способа действия.

На следующем этапе строится методика экспериментирования с конкретной кошкой, например выделение поведенческих элементов, определяющих отношение к хозяину, проводятся наблюдения за их проявлениями в зависимости от разных факторов – наличия пищи, времени суток, ласки со стороны хозяина и др. Методика зависит от гипотезы, например: «регулярные игры с кошкой увеличивают частотность проявления внимания к хозяину», что предполагает фиксацию проявлений внимания в течение статистически достоверного периода, в зависимости от наличия игр.

На этапе рефлексии самое важное, чтобы учащийся осознал освоение способа исследовательского действия в отношении живых объектов природы и смог самостоятельно поставить задачу по исследованию другого представителя млекопитающих (например, собаки) с соответствующей корректировкой методики (исходя из специфики вида, требований безопасности и др.). В этом случае у него возникает *способность к исследовательскому действию*.

В итоге определим главные этапы решения учебной исследовательской задачи в рамках образовательной среды, основанной на исследовательской деятельности учащихся: *учащийся – выбор интересующего объекта – построение модели объекта (его существенных сторон) – выход в более широкий класс объектов, построение генетических/отношенческих связей – выбор предмета исследования в широком контексте – реализация методики исследования – оценка и рефлексия (присвоение способа) – выработка способности к исследовательскому действию*.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Исследовательская деятельность как путь сопровождения развития учащихся // В сборнике: Психолого-педагогическое образование в вузе: прошлое, настоящее, будущее Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры психологии ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». – ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2014. – С. 138-144.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
3. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку (Сб. статей). – М.: Карапуз, 2009. – 352 с.

4. Леонтович, А.В. Истоки и социальные смыслы дополнительного (внешкольного) образования: российская модель // Народное образование, 2014. № 3. – С. 102-109.

5. Леонтович, А.В. Построение образовательной среды для реализации исследовательской деятельности учащихся // «Преподаватель XXI век» 2013. № 2. – С. 123-130.

6. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан, 2005. – 270 с.

7. Якиманская, И.С. Основы личностно–ориентированного образования. – М., 2011. – 220 с.

УДК 159.9+37.013:37.014.3

ТОПОС ИНТЕГРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА

*Д.В. Абу-Талеб, ИП «Абу-Талеб Дарья Викторовна» (г. Москва)
e-mail: onedeka@mail.ru*

Аннотация. Интегральное образование – альтернатива традиционному образованию, стандартизированному и направленному в большей мере на передачу знаний и соблюдение норм и правил, чем на развитие творческой личности. Интегральная образовательная среда предполагает равенство и творческое взаимодействие ее участников.

Ключевые слова: интегральное образование, творчество, субординация, ненасильственная коммуникация.

TOPOS OF INTEGRAL EDUCATION AS A SPACE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY

*D.V. Abu-Taleb FE «Abu-Taleb Daria Viktorovna» (Moscow)
e-mail: onedeka@mail.ru*

Abstract. Integral education is an alternative to traditional education, standardized and aimed more at the transfer of knowledge and compliance with norms and rules than at the development of a creative personality. The integral educational environment assumes equality and creative interaction of its participants.

Keywords: integral education, creativity, subordination, nonviolent communication.

Тема интегральности в образовании, интегрального образования как особой образовательной среды, пространства, топоса актуальна уже несколько десятилетий, однако насущная необходимость ее внедрения в привычные образовательные системы и процессы проявилась, по нашему мнению, в последнее время. Она актуализировалась в период

пандемии, когда учебные заведения перешли на удаленное обучение, и стала очевидна неподготовленность образовательной системы к онлайн-формату. Интегральное образование – особый тип образования, объединяющий (интегрирующий) воедино разные значимые элементы: как собственно образовательного процесса, так и образовательной среды, а также других сфер жизни человека. В статье, посвященной интегральному образованию как среде формирования навыков фрилансера, мы определили, что интегральное образование – это не только образование, длящееся всю жизнь человека (переход к образованию в течение всей жизни), но и образование, интегрирующее разные сферы жизни воедино, а также особая образовательная среда, объединяющая разных людей (учащихся и преподавателей) в едином когнитивно-коммуникативном топосе (среде, пространстве) [2]. В качестве коммуникативно-когнитивных пространств в образовательном контексте в статье «Коммуникативно-когнитивные пространства в эпоху метамодерна» [1] мы рассматривали, прежде всего, систему внутренних и внешних пространств (топосов) человека, связанных с его образованием и развитием. Предполагается необходимость создания таких пространств, которые способствовали бы снятию ограничений в общеобразовательном процессе, создавая мотивационную основу для развития личности субъекта и преодоления социального отчуждения и разрозненности, существующей сегодня, а также – преодоления индивидуально-психологического отчуждения.

Интегральное образование отличается от интегративного (инклюзивного) образования тем, что оно направлено не просто на включение в некую образовательную среду «особых» учеников, адаптацию и интеграцию их, но и формирование принципиально нового образовательного топоса, которое формируется при участии всех его акторов от учителей и учеников до родителей. Само понятие «особого» ученика, на наш взгляд, тоже требует уточнения: с нашей точки зрения, любой ученик особый в том или ином смысле, а особенности «особых» (в изначальном значении этого термина) учеников в современном мире, в пространстве интегрального образования можно превратить в их сильные стороны. Многоуровневый топос интегрального образования предполагает равное участие как учеников, так и учителей, при наличии того, что мы назвали «интегральной субординацией»: такая субординация альтернативна традиционной иерархии учителей и учеников; это «равноценностное» и «одноуровневое» взаимодействие между всеми учениками (с этой точки зрения нет «отстающих» и «отличников», нет привычной системы рейтингов), а также учителями и учениками. При интегральной субординации невозможен авторитарный стиль преподавания и взаимодействия с учениками. Учитель руководит образовательным процессом, но с позиции равного ученику человека (личности равной ценности), а также с учетом интересов и взглядов ученика. Ученики согласны выполнять

требования учителя потому, что им это интересно, важно, потому что они осознают необходимость выполнения этих требований, пользу от их выполнения. Также в интегральном образовании предусмотрена проектная командная работа, руководителем которой может быть как учитель, так и любой из учеников, лучше подходящий на эту роль (в соответствии с его талантами и способностями).

В интегральном образовании нет образовательной среды, к которой требуется адаптация в привычном ее понимании. Интегральная образовательная среда пластична и сама *адаптивна* к потребностям ее участников; поскольку сама творится всеми участниками образовательного процесса [2].

Концепция интегрального образования связана с идеей непрерывного образования, которое может быть во временном аспекте непрерывным на протяжении жизни человека, а также в пространственном аспекте – от человека к человеку, от научной школы – к другой научной школе [2].

Понимая топос интегрального образования как пространство развития творчества, мы полагаем, что привычная система образования, направленная не на командную или индивидуальную творческую работу, а на усвоение информации, переданной от учителя к ученику (часто – механическое ее усвоение), а также – на тестовое обучение, не предполагающее творческой обработки информации и ответов на вопросы, а направленное на стандартизацию вопросов и ответов, учебных программ и системы оценивания [4], формирует конформную личность, боящуюся свободного творческого проявления. По нашему мнению, творчество есть, метафорически говоря, проявлением Внутреннего Творца, Самости, высшего Я человека, которому трудно проявляться в условиях подчинения и стандартизации. Уже к началу средней школы большинство детей понимает, что правильной стратегией поведения в классе будет, скорее, не творчество, а молчаливое согласие, и выгоднее не отстаивать свое мнение, а сидеть и молчать. Однако, если нет самовыражения ребенка, невозможна его самоидентификация (иными словами, не выражая себя, мы не можем понять, кто мы есть), а, следовательно – самоактуализация личности на более высоком этапе ее развития. В школе детям нередко рассказывают о том, что они *должны* делать, «где их место», и мало спрашивают о том, кто они, чего они хотят, какие цели собственной жизни видят уже сейчас. Это затрудняет самоопределенность, самоидентификацию, а со временем – и самоактуализацию.

Внутренний Творец как часть личности – «инициатор» и «манифестор». В процессе социализации личности и, в частности, в процессе образования его заключают в различные рамки – рамки социальных норм, правил, а также – социальные фреймы (привычные сценарии социального взаимодействия). Дисциплинарное пространство класса в книге М. Фуко «Надзирать и карать: рождение тюрьмы» [6] «дисциплиниру-

ет» и убивает творчество, поскольку содержит в себе субординационный элемент. В зарегламентированности, зашоренности и страхе, присущим традиционному школьному взаимодействию, человек не может творить, поскольку творчество предполагает свободу.

Интегральное образование предполагает также работу и с телесным аспектом образовательной среды. Традиционному школьному образованию и привычным нам школьным классам предстоит пройти изменения на пути к созданию интегральных обучающих пространств. В современных классах плохая проветриваемость, отсутствует свежий воздух, движение, что также не способствует самовыражению и творчеству. Кроме того, интегральное образование должно учитывать индивидуальную динамику развития (как физиологического, так и психологического, а также когнитивного) каждого учащегося, и адаптироваться под нее. Интегральное образовательное пространство должно учитывать все потребности ребенка, начиная от телесных и заканчивая потребностью в самореализации. Последнему необходимо обучать, формировать умение выражать себя. М. Розенберг предлагает следующие алгоритмы развития самовыражения. 1. Выражение собственных чувств, имеющих место в данный момент. 2. Описание того, что я вижу и на что обращаю внимание. 3. Объяснение, какие мои потребности связаны с чувствами, возникающими у меня. 4. Описание действий, которые я желаю совершить для повышения качества моей жизни [3]. Алгоритмы самовыражения М. Розенберга, по нашему мнению, отражают коучинговый подход в интегральном образовании, где учитель выполняет не только роль «источника» или «передатчика знаний», «руководителя образовательного процесса», но и коуча, способного задавать коучинговые вопросы, стимулирующие понимание учениками собственных чувств, потребностей, действий, которые они желают совершить. Кроме того, интегральная образовательная среда как пространство развития творчества предполагает творческое взаимодействие ее участников. Этому способствует развитая эмпатия и способность к ненасильственному общению, на что направлены следующие алгоритмы [7]. 1. Эмпатическое восприятие чувств собеседника. 2. Эмпатическое восприятие наблюдений партнера по общению. 3. Эмпатическое восприятие потребностей собеседника в ключевых связанных с ними чувств. 4. Эмпатическое восприятие желаемых действий партнера, направленных на повышение качества его жизни. Залог ненасильственного творческого взаимодействия в образовательной среде – гармоничные отношения его участников с самими собой (к самим себе), понимание собственных интересов и потребностей как стимула для творчества и изменения, контакт с самим собой [5].

Итак, топос интегрального образования — это многомерное образовательное пространство, способствующее созданию творческой атмосферы и формированию творческой личности. Интегральное образова-

тельное пространство — это пространство командной работы, внимания к особенностям личности каждого из участников, эмпатия к его потребностям и желаниям, способностям и талантам. Творчество (как художественное, так и научное) предполагает свободу самовыражения личности, чему должно способствовать как физическое пространство, так и тоπος психологического взаимодействия участников учебного процесса.

Литература

1. Абу-Талеб, Д.В. Коммуникативно-когнитивные пространства в эпоху метамодерна // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. – Вып. 21. /Под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2020. – С. 29-34.
2. Абу-Талеб, Д.В., Сандалова, А.В. Интегральное образование как среда формирования навыков фрилансера // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2021. – С.163-172.
3. Гессманн, Х.В., Севастьянов, П.С. Концепция ненасильственного общения М. Розенберга // Современная зарубежная психология. – № 2. – 2014. – С. 89.
4. Робинсон, К., Лу, А. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. – М., «Манн, Иванов и Фербер», 2016. – 390 с.
5. Розенберг, М. Язык жизни = Nonviolent communication: Ненасильственное общение. – М.: София, 2009. – 272 с.
6. Foucault, M. discipline and punish: the birth of the prison / transl. From the French by Sheridan A. – L. : Penguin Books (Lane), 1977. – IX, 333 p.
7. Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg [Electronic resource]. Available at: <https://www.soft-skills.com/gewaltfreie-kommunikation/>

УДК 376

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИНИМАТЬ ТВОРЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И СОВЕРШАТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЫБОР

*Е.В. Батина, МАОУ «Академический лицей № 95» (Челябинск),
e-mail: Batina.ev@mail.ru*

*Л.А. Емельянова, МАОУ «Академический лицей № 95» (Челябинск),
e-mail: emelianova07@mail.ru*

*О.А. Семиздралова, МАОУ «Академический лицей № 95»
(Челябинск),
e-mail: semizdralova@mail.ru*

Аннотация. Современный обучающийся находится в ситуации множества альтернатив для выбора в сфере образования: выбор новых технологий, новых образовательных сред, новых способов коммуникации с участниками образовательных отношений, выбор индивидуальной об-

разовательной траектории (ИОТ). Формирование готовности и способности обучающихся к выбору и построению дальнейшей ИОТ в числе требований ФГОС. Значимыми критериями эффективного образовательного выбора обучающихся являются проявление активности и вовлеченности, ответственность и самостоятельность, опора на самого себя в выборе. Создание образовательного пространства, способствующего развитию творчества, повышает эффективность образовательного выбора. В данной статье рассматриваются результаты исследования образовательного выбора подростков 7–8 классов и их способности принимать творческие управленческие решения.

Ключевые слова: выбор, образовательный выбор, готовность к выбору, самоопределение.

EMPIRICAL STUDY RESULTS ON ABILITY OF ADOLESCENTS TO TAKE CREATIVE DECISIONS AND MAKE EDUCATIONAL CHOICE

*E.V. Batina, Academic Lyceum № 95 (Chelyabinsk),
e-mail: Batina.ev@mail.ru*

*L.A. Emel'yanova, Academic Lyceum № 95 (Chelyabinsk),
e-mail: emelianova07@mail.ru*

*O.A. Semizdralova, Academic Lyceum № 95 (Moscow)
e-mail: semizdralova@mail.ru*

Abstract. The modern student is in a situation of many educational alternatives: the choice of new technologies, new educational environments, new ways of communication with participants in educational relations, the choice of an individual educational trajectory. Formation of students readiness and ability to choose and build a further individual trajectory of education is among the Federal State Educational Standard requirements. Significant criteria for students' effective educational choice are the manifestation of activity and involvement, responsibility and independence, and self-reliance in the choice. Creating an educational environment conducive to the development of creativity increases the effectiveness of educational choices. This article examines the results of a study of the educational choice of grades 7-8 adolescents and their ability to make creative management decisions.

Keywords: choice, educational choice, willingness to choose, self-determination.

Одной из приоритетных задач современной школы является подготовка обучающегося к жизнедеятельности в ситуации неопределенности посредством развития способности принимать самостоятельные и ответственные решения, делать выбор [3; 4; 5]. Развитие готовности обучающихся к осознанному выбору в учебной, познавательной деятельности и

социальной практике в числе требований ФГОС. Умения оценивать ситуацию и принимать решение, делать выбор определяются как значимые в XXI веке soft skills навыки [4].

Основная деятельность выбора и тренировка принятия самостоятельных решений обучающихся происходит в образовательной деятельности. Предметами выбора современного обучающегося становятся образовательные среды, технологии и методы, формы, способы коммуникации, индивидуальные образовательные траектории.

Мы рассматриваем выбор обучающегося в контексте деятельностно-процессуальной концепции Д. А. Леонтьева как «сложно организованную деятельность, имеющую свою мотивацию и операциональную структуру, обладающую внутренней динамикой, чувственностью к особенностям объекта и регулируемую со стороны субъекта [3, с. 89]. Собственно работой выбора является самоопределение, содержанием которого, по мнению Д. А. Леонтьева, выступает выявление неравноценности равновозможных альтернатив через соотнесение их со своим Я, своей идентичностью, шкалой «мое – не мое» [3, с. 92].

Самоопределение и последующий образовательный выбор обучающегося существенно зависят от состояния пространства образовательного выбора и образовательных отношений субъектов этого пространства [2; 3; 5; 6].

Таким образом, под готовностью к образовательному выбору мы будем понимать развивающуюся способность обучающегося совершать осознанный, самостоятельный и ответственный выбор индивидуального пути достижения образовательных целей в образовательных отношениях с родителями, педагогами и другими обучающимися. На основе анализа литературы по проблеме готовности к выбору мы можем выделить следующие характеристики обучающегося с высоким уровнем готовности к образовательному выбору: автономия и вовлеченность в деятельность выбора, опора на самого себя в принятии решений, самостоятельность и ответственностью за свой выбор, принятие рисков и последствий выбора [1; 2; 3].

В нашем исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что обучающийся с высоким уровнем готовности к образовательному выбору будет отличать также способность к творческим решениям, выходящим за рамки заданной ситуации.

Исследование проводилось нами на базе МАОУ «Академический лицей № 95 г. Челябинска» в рамках реализации онлайн-проекта «Точка сборки» в 2019-2020 учебном году [7]. В исследовании приняли участие 75 обучающихся 7-8 классов и 65 родителей. Особенностью проекта «Точка сборки» являлось то, что он был полностью реализован дистанционно для всех участников образовательных отношений с помощью онлайн-ресурсов: Googl Диск, Googl Сайт, Zoom, YouTube-канал про-

екта, официальные группы в социальной сети «В контакте». Объектом выбора обучающихся являлся междисциплинарный трек проекта «Точка сборки», в рамках которого обучающиеся должны были посетить тематические дистанционные занятия и выполнить групповой и (или) индивидуальный проект под руководством руководителя и мастеров трека.

Психодиагностический инструментарий для исследования способности обучающихся 7–8 классов с высоким уровнем готовности к образовательному выбору принимать творческие решения был подобран в соответствии с определенными ранее критериями готовности к выбору: вовлеченность, ответственность, решительность и самостоятельность, опора на себя в выборе. Методами исследования являлись тест В. И. Андреева «Способность принимать творческие управленческие решения», анкетирование обучающихся и их родителей, направленное на изучение особенностей взаимодействия в выборе (google-формы).

По результатам анкетирования помощь в выборе трека потребовалась лишь 35% обучающимся 7–8 классов. Основными помощниками в выборе являются друзья – 22%, что характерно для подросткового возраста, когда ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками. За помощью к родителям обратились 10% обучающихся 7–8 классов, к классному руководителю и другим учителям – 2%, к братьям, сестрам – 1% обучающихся. Для обеспечения поддержки выбора обучающихся педагогами лица были подготовлены творческие презентационные материалы и организованы онлайн-презентации треков в режиме видеоконференций с обучающимися и родителями на платформе Zoom. 35% обучающихся 7–8 классов отметили, что просматривали видеоролики презентаций треков, чтобы определиться с выбором.

Важно отметить, что 41% обучающихся 7–8 классов подтвердили, что обсуждали варианты выбора трека с родителями. 35% обучающихся 7–8 классов отметили, что просматривали видеоролики презентаций треков, чтобы определиться с выбором. Результаты окончательного решения в выборе на основе анализа ответов подростков следующие: 88% обучающихся отметили, что окончательный выбор трека они осуществили самостоятельно, 12% принимали решение о выборе трека совместно с родителями. Данные результаты подтверждаются и ответами родителей: 54% родителей обучающихся 7–8 классов ответили, что обсуждали с детьми варианты выбора трека, самостоятельный окончательный выбор обучающихся отметили 90% родителей.

Результаты тестирования способности обучающихся 7–8 классов принимать творческие решения по методике В. И. Андреева представлены по шкалам: решительность–осторожность, ответственность–безответственность, стратегия–тактика, интуиция–логика, творческая–консервативность.

По шкале решительность–осторожность у обучающихся значения осторожности уровня выше среднего (34%) преобладают над значени-

ями решительности того же уровня (20%). Большинство подростков 7–8 классов принимают решения ответственно: значения уровня выше среднего – 42%, значения среднего уровня – 30%, высокого уровня – 16% и очень высокого уровня – 9%.

В принятии решений обучающиеся больше опираются на логику (выше среднего – 31%), чем на интуицию (выше среднего – 22%), используют стратегию (выше среднего – 38%) чаще, чем тактику (выше среднего – 7%). При этом большинство обучающихся 7–8 классов склонны к принятию творческих оригинальных решений – у 60% подростков уровень выше среднего, 8% – имеют высокий уровень и 3% – очень высокий уровень.

Таким образом, по результатам исследования мы можем говорить о том, что большинство обучающихся 7–8 классов проявляют инициативность, автономность, ответственность и самостоятельность в принятии решений и совершении образовательного выбора. Подростки склонны взвешивать все «за» и «против», опираются на логику, используют чаще стратегию, чем тактику. Высокому уровню готовности подростков к выбору соответствуют способности обучающихся к принятию творческих решений, склонность действовать не репродуктивным способом или по готовому алгоритму, а искать новые оригинальные решения.

Литература

1. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Тюмень, 2006. – 40 с.
2. Бессонова, Е.А. Образовательный выбор как актуальная проблема современной педагогической науки [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2574.htm> (дата обращения: 13.01.2021).
3. Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчинникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фам. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.
4. Май, В.А. Фундаментальные знания не стареют: современное образование и softskills. – URL: <https://psy.su/feed/7607/> (дата обращения: 15.01.2021).
5. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, оценка: монография / В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина; под науч. ред. В.К. Игнатовича. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. – 168 с.
6. Сериков, Г. Н. Факторы педагогического влияния на качество самоопределения обучающихся / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков, К.Н. Буров // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т. 9, № 3. – С. 22–36.
7. Точка сборки 2020. Проект Академического лицей № 95 г. Челябинска. – URL: <https://sites.google.com/view/to4kasborki/> (дата обращения: 20.01.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ВЗГЛЯДА НА ПРИРОДНЫЕ ЯВЛЕНИЯ В РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.В. Высоцкая, ФГБНУ «Психологический институт РАО»

(г. Москва)

e-mail: h_vysotskaya@mail.ru

А.Д. Лобанова, ФГБНУ «Психологический институт РАО»

(г. Москва)

e-mail: andelobanova@yandex.ru

М.А. Янишевская, ФГБНУ «Психологический институт РАО»

(г. Москва)

e-mail: y_maria@mail.ru

Аннотация. Наше исследование посвящено формированию понятийного взгляда на природные явления у младших школьников средствами содержания учебного предмета (начального естествознания). Мы рассматриваем противоречия наивных детских объяснений, обнаруживаемых самими учащимися при работе в особом модельном пространстве, и возможности их «разрешения» посредством формирования понятийной позиции в обращении к специально сконструированному учебному тексту и к практическому подтверждению или опровержению модельного прогноза на опыте. Анализируются фрагменты детских дискуссий, разворачивающихся в учебной ситуации молекулярной интерпретации наблюдаемого поведения вещества, как отражение развивающего характера конструируемой образовательной среды.

Ключевые слова: моделирование в начальном естествознании, учебная дискуссия, развивающая образовательная среда.

ACQUISITION OF A CONCEPTUAL VIEW FOR NATURAL PHENOMENA IN THE DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E.V. Vysotskaya, Psychological Institute of the RAE (Moscow)

e-mail: h_vysotskaya@mail.ru

A.D. Lobanova, Psychological Institute of the RAE (Moscow)

e-mail: andelobanova@yandex.ru

M.A. Yanishevskaya, Psychological Institute of the RAE (Moscow)

e-mail: y_maria@mail.ru

Abstract. Our research is on the acquisition of a conceptual view for natural phenomena by primary students through the subject content (elementary natural science). We explore 1) the contradictions of naive children's explanations, which they discover themselves when working within a special model

space, and 2) the possibility of the contradictions' "resolution" through the development of a conceptual position based on the specially designed educational text and on practical confirmation or refutation of a model prediction by experience. Fragments of classroom discussions on the molecular interpretation of the observed behavior of a substance are analyzed as a reflection of the developmental nature of the educational environment, which we design.

Keywords: modeling in elementary natural science, classroom discussion, developmental educational environment.

Разработка содержания предметно-деятельностной пропедевтики школьных предметов является важной задачей психолого-педагогического исследования [3]. Работа по формированию начальных естественно-научных понятий требует детального логико-предметного анализа их происхождения для создания особого модельного поля, в котором учащиеся могли бы строить свои объяснения сути природных явлений и процессов в окружающем мире, приобретая понятийный взгляд на вещи, который в будущем станет поддержкой обучения химии, физике, биологии как систематическим курсам.

Учебные ситуации курсов деятельностной пропедевтики ориентированы на «столкновение» детей с предметными условиями происхождения понятий, позволяющими опробование общего способа культурно-преобразовательного действия. Внимание разработчиков обращается к опосредствованию выполняемых предметных преобразований содержательным взаимодействием детей и взрослых [5].

Педагогический курс «Природоведение, или о чем расскажут естественные науки» [2] задает последовательность учебных ситуаций, в которых учащиеся сталкиваются с необходимостью понятийной интерпретации происходящего в природном мире. Основной формой учебной работы здесь является общеклассная дискуссия, центром которой становится моделирование содержания учебных текстов и выполняемых опытов. Обнаруживаемое при работе с моделями расхождение «наглядного» и «понятийного» выявляет несостоятельность исходных наивно-житейских представлений детей и обуславливает переход их на «понятийные» позиции.

Привычные вопросы «почему?», задаваемые по поводу известных природных явлений, провоцируют у учащихся типичные «псевдо-объяснения» («Дождь идет, потому что вода с неба падает», «Дождевая вода пресная, потому что соль из моря испаряется» и т.п.), которые часто попадают в центр психологического анализа становления детского мышления [4; 6; 7]. Переход к молекулярной интерпретации наблюдаемого в природе, позволяющей сталкивать между собой различные объяснения и заострять возникающие противоречия, дает возможность детям выявить и освоить новые, «понятийные» основания своих рассуждений.

Рассмотрим фрагменты протоколов учебных дискуссий о дожде и тумане, развернувшихся на занятиях в малых группах учащихся второго (7 человек) и третьего (6 человек) классов.

Отправной точкой дискуссии выступил «непонятный» детям с первого прочтения древний текст о событиях в природе (отрывок из трактата Аристотеля «Метеорологика»).

«Когда соленая вода превращается в пар, пар делается пресным, а когда он сгущается и превращается в воду, она уже не соленая. Это я знаю по своим опытам. То же самое верно во всех случаях подобного рода: все другие такие жидкости после испарения и обратной конденсации в жидкость становятся водой. Все они являются водой, несколько измененной некоторыми примесями, характер которых сообщает им особый вкус» [1].

Ученик А. Я думаю, что вода становится чистой, потому что соль испаряется вместе с водой... Вода становится пресной, потому что соль тает.

Учитель. И исчезает?

Ученик А. Да.

...

Ученик Д. Нет, смотрите. Вот из моря испаряется соленая вода... А когда она испаряется...

Ученик К. Потому что соль испаряется! ...то остается пар, потому что это вода, только в газообразном состоянии. А соль испаряется. А потом уже...

Ученик А. Говорила же! Вот! ...если попробовать на вкус пар, то он несоленый уже – соль-то испарилась! ...Да! Говорила же уже! ...но, когда он опять превращается в пар, он уже несоленый – потому что где он соль-то наберет?

В процессе дискуссии учащиеся обращаются к знакомым им модельным средствам (фишкам) для изображения «невидимого механизма» обсуждаемых превращений. Это и заставляет их в конце концов отказаться от идеи «исчезновения» соли из испаренной воды. Главную роль здесь играет последовательность составления модельной схемы «от результата»: если начать с образования пресного дождя из рассеянных молекул воды, то придется признать, что вода, хоть и стала в какой-то момент невидимой, не исчезла и была «собрана» обратно. В таком представлении не остается «места» для таинственного «испарения» соли из водяного пара. Тем самым слова Аристотеля: «Когда соленая вода превращается в пар, пар делается пресным», – становятся понятны.

Детские «псевдо-объяснения» сталкиваются и при попытке изобразить разницу между облаками и дождем, а также пояснить, почему мы видим туман и облака. Молекулярная интерпретация этих явлений связывает образование дождевых капель с объединением (сцеплением) молекул, делающим частицы воды тяжелыми и видимыми глазу. Про-

тиворечие обнаруживается в том, что объединение нескольких молекул, невидимых самих по себе, дает возможность «увидеть воду», но при этом разница между представлением видимых капель и видимого тумана исчезает. Манипуляции с фишками, однако, провоцируют новую путаницу в объяснениях: показывая, как образуется дождь из облака, ученики разбирают составленные ими прежде группировки на отдельные «молекулы», изображая таким образом появление дождя из маленьких «тучек», рассыпающихся на «дождейки».

Учитель. И вот начинается дождь...

Ученик Л. раздвигает в сторону фишки «молекул воды».

Ученик М. Это же пар у тебя!

Мы можем здесь видеть, как противоречия сложившихся позиций обыденного толкования заостряются в совместном построении «объяснительных» моделей. Разворачивается общеклассная дискуссия, в которой учитель выступает одним из «рядовых» участников, отыгрывая ошибочные решения, которые не были еще предложены, и незаданные вопросы. Ключевым для оформления позиций становится наличие специально сконструированного (подобранного) учебного текста, функция которого – проблематизация «понятийного» рассмотрения данного явления и демонстрация эталонов «взрослого» рассуждения по этому поводу. Компоненты такого текста заставляют рассматривать особые культурные позиции, проясняющие истоки происхождения научных понятий в связи с их «работой» в древнейших технологиях и «передачей опыта» грядущим поколениям. Так, например, предложенный отрывок из трактата Аристотеля задает в качестве «ключевого» слово «сгущается» в отношении превращения пара в воду, которое может стать аргументом в пользу модельной интерпретации образования капель и тумана.

Освоению новых позиций служит и опробование превращений воды на «лабораторном столе»: основанием «доказательного» опыта являются противоречия, выявляемые модельной интерпретацией. Планируемый опыт – «будет ли пар соленым» – позволяет оспорить предположения об испарении соли вместе с водой или «уничтожении» молекул воды, основанных на простых наблюдениях.

Результатом является «понятийное» различие поведения молекул воды в каждом из обсуждаемых состояний. Это и означает смену функций строящихся молекулярных схем с иллюстративных на собственно модельные. В дальнейшем такая схема уточняется и дополняется при встрече с новыми объектами, ситуациями, явлениями, которые также будут требовать их понятийного рассмотрения.

Рассмотрение такого рода «кейсов», отражающих ограниченный характер детских интерпретаций наблюдаемых явлений и попыток преодоления их противоречивости, дает исследователю возможность анализа ряда важных психологических механизмов модельного опосредствования

ния освоения «понятийного взгляда» на окружающий мир в начальной школе. Среди них особого внимания заслуживает потенциал складывающейся здесь образовательной среды поддержки детской инициативы в совместном исследовательском действии в отношении развития познавательных потребностей и возможностей учащихся решать на уроках сложные интеллектуальные задачи.

Организация собственного действия детей в особом знаково-модельном пространстве столкновения культурных образцов понятийного представления и их обыденного опыта в объяснении событий окружающего мира может выступить содержательной основой разработки дидактического наполнения деятельностной пропедевтики начального естествознания.

Литература

1. Аристотель. Собрание сочинений в 4-х томах // Под ред. И.Д. Рожанского и др. Т. 3, Гл. 3. – М., «Мысль», 1981.

2. Высоцкая, Е.В. и др. Пропедевтический предмет «Природоведение» в естествознании основной школы // Обновление содержания основного общего образования: Теория и практика. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. – С. 28-48.

3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – Педагогика, 1972.

4. Курганов, С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.

5. Рубцов, В.В. Культурно-историческая школа (научная концепция) // Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. – М.: МГППУ, 2008. – С. 210-231.

6. Broughton, S. H., Sinatra, G. M., Reynolds, R. E. The nature of the refutation text effect: An investigation of attention allocation //The Journal of Educational Research, T. 103, № 6, 2010. P. 407-423.

7. Mason L., Gava, M., Boldrin, A. On warm conceptual change: The interplay of text, epistemological beliefs, and topic interest //Journal of Educational Psychology, T. 100, № 2, 2008. P. 291.

УДК 376.545

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Т.С. Игнатенко, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: tatiana.ignatenko@school.msu.ru*

Аннотация. В данной статье идет речь об алгоритме действий при занятиях физической культурой с одаренными детьми.

Ключевые слова: физическая нагрузка, одаренные дети, когнитивное развитие.

THE INFLUENCE OF PHYSICAL ACTIVITY ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN

*T.S. Ignatenko, Lomonosov Moscow State University High School
(Moscow)*

e-mail: tatiana.ignatenko@school.msu.ru

Abstract. This article is about the algorithm of actions in physical education classes with gifted children.

Keywords: physical activity, gifted children, cognitive development.

«Что я услышал – я забыл.
Что я увидел – я помню.
Что я сделал – я знаю».
Конфуций [1].

Современный образ жизни и конкурентные взаимоотношения подразумевают, что сохранение ясности ума является таким же приоритетом, как и сохранение здоровья тела.

Регулярные физические нагрузки положительно влияют на здоровье мозга и академическую успеваемость. Двигательная выносливость включает в себя скорость передвижения, ловкость и координацию.

Основная задача организации работы учащихся в урочное и внеурочное время в Университетской гимназии, заключается в создании условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на учебно-тренировочных занятиях и соревнованиях. В работе с одаренными детьми важно поставить задачу так, чтобы включить в процесс мышление для того, чтобы быстро проанализировать поступившую информацию, принять правильное решение, а также быстро его реализовать.

Рассмотрим комплекс упражнений с мячами разного размера, фактуры, объема. Что дают нам упражнения подобного характера? Какие функции головного мозга при этом включаются в процесс? Если правильно выполнять комплекс, соблюдать алгоритм действий, осмысленно подойти к поставленной задаче, то:

- активизируются умственные способности;
- улучшается контроль и регуляция деятельности;
- стимулируется совершенствование познавательных функций;
- решаются эмоциональные проблемы.

Сравнительная диагностика до и после выполнения комплекса упражнений подтверждает улучшение памяти, внимания, моторики, повышение работоспособности и снижение утомления. Доведенные до автоматизма движения способствуют созданию новых нейронных нитей, что расширяет резервные возможности мозга.

Большая умственная нагрузка, особенно у одаренных детей, чья познавательная деятельность значительно выше, чем у обычного ребенка,

зачастую приводит к нервному истощению. Это сказывается на состоянии памяти, т. к. память – живой динамический процесс, который требует условий полного здоровья головного мозга, его бесперебойной работы буквально на клеточном уровне. Процессы запоминания информации регулируются посредством работы нейромедиаторных систем в головном мозге.

Многочисленные проведенные ранее исследования показали, что регулярные физические нагрузки имеют значительные преимущества для здоровья, как немедленные, так и отсроченные. Систематические физические упражнения способны улучшать когнитивные способности на протяжении всей жизни.

Актуальными задачами для одаренных детей являются привитие интереса к занятиям физическими упражнениями, формирование полезной привычки, так как физические нагрузки – это принцип, идеология, система, включающая комплекс действий и упражнений, грамотно поставленных и правильно выполняемых. Поэтому для того, чтобы занятия физкультурой были эффективны и приносили пользу в работе с одаренными детьми, необходимо следовать некоторым правилам.

В процессе двигательной активности улучшается мозговая деятельность, вырабатываются эндорфины, гормоны счастья, которые повышают настроение и дают чувство удовлетворенности жизни.

Литература

1. Конфуций. Уроки мудрости (сборник) – М.: Изд. «Эксмо-Пресс, Фолио», 2001. – 958 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Еще раз о понятии «творчество» и «одаренность»: методологический подход // Психология одаренности и творчества: монография. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – С.21-36.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: «Академия», 1996. – 407 с.
4. Рабочая концепция одаренности / Богоявленская Д.Б. (ответственный редактор), Шадриков В.Д. (научный редактор) и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003 – 34 с.

УДК 371.322.3

ШКОЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

*А.А. Корнев, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: andrei.kornev@school.msu.ru*

*А.В. Озерницкий, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(Университетская гимназия МГУ) (г. Москва)
e-mail: aozeritsky@gmail.com*

Аннотация. В работе излагается общая идея построения углубленного курса информатики в математических классах Университетской Гимназии, обсуждаются вопросы, связанные с подбором разделов, задач и выбором основного языка программирования.

Ключевые слова: образование, углубленный курс информатики, Си/С++, Python.

THE COMPUTER SCIENCE SCHOOL COURSE AS THE TOOL FOR THE CONSTRUCTION OF MULTIDISCIPLINARY RELATIONS

*A. A. Kornev, Lomonosov Moscow State University
High School (Moscow)
e-mail: andrei.kornev@school.msu.ru*

*A.V. Ozeritsky, Lomonosov Moscow State University
High School (Moscow)
e-mail: aozeritsky@gmail.com*

Abstract. The paper presents the general idea of constructing an advanced computer science course in the mathematical classes of the University Gymnasium. The questions related to the selection of themes, exercises and the programming language are discussed.

Keywords: education, advanced computer science course, C / C++, Python.

В 1990-х годах наличие опыта работы на ЭВМ и умение реализовывать программный код открывали двери самых престижных компаний. С тех пор ситуация изменилась, и на данный момент кодировщики, реализующие только готовые алгоритмы, ключевой кадровой ценности не представляют. Однако, как и тридцать лет назад, программисты-математики, понимающие как строго формализовать нечеткую реальную проблему, предложить для ее решения эффективный подход и переложить его на машинный язык, всегда смогут найти занятие по душе. На начальную подготовку профессионалов такого рода ориентирован углубленный курс информатики, читаемый в Университетской Гимназии в формате четырех часов в неделю. Основная цель курса – на примерах решения реально встречающихся в (около) научной деятельности задач разобрать базовый математический аппарат, классические алгоритмы и нетипичные подходы, а также методы разработки и тестирования эффективного машинного кода.

Официальная программа школьной информатики охватывает обширную область знаний. В том числе, в нее входят следующие разделы: программирование, алгоритмизация, архитектура компьютера, схемотехника, теория информации, математическое моделирование, компьютерная безопасность. Как следствие в рамках двухлетнего школьного курса не-

обходимо познакомить учащихся с большим количеством разнородных тем. На наш взгляд, углубленное преподавание информатики в школе как науки об алгоритмах, языках программирования, устройстве ЭВМ в первую очередь должно отталкиваться от необходимости изучения соответствующих вопросов при решении конкретных задач из различных областей. Поэтому основу занятий на уроках информатики должны составлять задачи, а разделы естественным образом вплестаться в процесс их решения. Обработка литературных произведений, анализ текста «на авторство», проверка правописания соответствуют темам «Однопроходные алгоритмы» и «Списки, бинарные и сильно ветвящихся деревья». Построение, поиск и эффективное хранение на диске словарей показывают необходимость использования АВЛ-деревьев, В-деревьев и возможности низкоуровневого программирования. Метод Гаусса решения систем линейных уравнений представляется как инструмент для полного анализа кругов Эйлера и диаграмм Венна. Анализ звука гармонично сочетается с дискретным Фурье-разложением и полиномиальной интерполяцией, кинематические задачи физики – с решением дифференциальных уравнений, излагаемых в терминах «перемещение/скорость/ускорение». Анализ моделей типа «хищник-жертва», игры «Жизнь», дискретных моделей распространения тепла и компьютерная анимация данных процессов, позволяют «заглянуть» в научно-исследовательскую работу. Построение соответствующих картинок в форматах bmp и animated gif показывают специфику rgb-кодирования цвета на ЭВМ, особенности работы с объектами мультимедиа. По сути, со школьниками разбираются аналоги научно-прикладных исследовательских задач.

Программирование – одна из самых быстро развивающихся и динамичных сфер. За условное десятилетие от школьной скамьи до рабочего места данная отрасль и ее потребности могут кардинально перестроиться. Школьные навыки и знания должны помочь адаптироваться к возможным требованиям новой реальности. В связи с этим основное внимание в курсе уделяется фундаментальным понятиям: умению четко выделять подзадачи, работать с «вечно молодыми» алгоритмами, оценивать трудоемкость программ, готовить данные для тестирования. И, конечно, разрабатывать программный код, но без жесткой привязки к конкретному языку, фиксированной среде программирования, заданной операционной системе – подмена любого из этих элементов должна вызывать у школьников не более, чем временное неудобство. Редакторы выбираются из стандартного набора (Notepad++, nano, kate, vim), а вся работа по отладке ведется в консольном режиме (в командной строке Linux, Cygwin). Практика показала, что в условиях дистанционного обучения исключительно удобно организовать совместную работу на веб-сервере под управлением Ubuntu 18.04. с доступом через JupyterLab. В результате разделение процессов редактирования и сборки/отладки

позволяет проследить всю цепочку преобразования высокоуровневого кода в исполнимый файл. Так или иначе, профессиональная работа программиста потребует регулярного обращения к командной строке. Это дает возможность понять специфику файловой системы, работать с группами файлов и директорий, использовать продвинутые инструменты диагностики и отладки программ типа gdb, управлять и настраивать операционную систему.

Отдельный вопрос – выбор языка программирования для школьного курса. В стандартный перечень, определяемый требованиями ЕГЭ, включены: алгоритмический язык А. П. Ершова, Python, Java, C#, Си/C++, Pascal. Школьный алгоритмический язык отлично подходит для обучения программированию «на бумаге», но он не дает представления о том, как пишутся реальные программы и не имеет применения после школы.

Python – мощный инструмент для реализации практически любых задач. Однако, он относится к языкам сверхвысокого уровня и не подходит для демонстрации некоторых важных разделов информатики, например, связанных с архитектурой компьютеров. Также Python содержит богатую стандартную библиотеку, поэтому у школьников отпадает необходимость и желание реализовывать базовые алгоритмы руками. В этом случае зачастую учащиеся не понимают, как именно работает полученный код, и в чем его неэффективность. Например, используют словарь там, где достаточно массива, вызывают затратную функцию внутри условия цикла, превращая линейную сложность алгоритма в квадратичную. Также Python является интерпретируемым языком. Это позволяет значительно упростить отладку программ, но обуславливает сравнительно низкую скорость выполнения, что может оказаться критичным для некоторых олимпиадных задач. При этом изучение Python в школьном курсе может осложнить в дальнейшем использование низкоуровневых языков, позволяющих в некоторых случаях на два порядка повысить производительность программного кода. Если в школе информатика преподается на базовом уровне и основная цель – подготовка к ЕГЭ, то Python вполне подходит.

Языки Java и C# занимают промежуточный уровень между Си и Python. Программы на данных языках компилируются в байт-код и исполняются на специальных виртуальных машинах. Виртуальная машина в свою очередь может транслировать байт-код в инструкции конкретного процессора «на лету», поэтому производительность языков приближается к производительности Си. К профессиональным достоинствам Java и C# относятся динамическая типизация, богатая стандартная библиотека, мощный инструментарий разработки, распространенность, мировое community. Данные языки создавались в расчете на использование совместно с мощными интегрируемыми средами разработки типа Visual Studio и IntelliJ IDEA. Таким образом, Java и C# являются отличными профессиональными инструментами, но являются не лучшими вариан-

тами для введения в языки программирования. Отметим, что классик Computer Science, профессор Р. Седжвик в своем курсе информатики [2] в Принстонском университете использует именно язык Java для иллюстрации алгоритмов.

Язык C++ входит в перечень языков ЕГЭ, но во всех примерах к заданиям его возможности и отличия от Си используются только для «упрощения» операций ввода-вывода. Язык Си является в некотором смысле подмножеством языка C++, однако идейно существенно проще и лучше подходит для обучения. Язык был разработан Д. Ритчи в начале 1970-х годов для реализации операционной системы Unix и включает в себя очень простые и удобные конструкции, но эти конструкции могут стать непреодолимым барьером при начальном обучении программированию. Например, операция присваивания не только присваивает результат, но и возвращает значение. Это может служить причиной множества нетривиальных ошибок в программах начинающих. Сильная аудитория способна воспринять язык Си с нуля – об этом говорит многолетний опыт преподавания в классах при механико-математическом факультете МГУ, в Университетской Гимназии. На данный момент язык Си является фундаментальной технологией, и если планируется связать свою профессию с программированием, то выучить Си придется, даже работая в дальнейшем только с Python.

Язык Pascal был создан Н. Виртом в 1970 году и первоначально разрабатывался для обучения студентов структурному программированию. В конечном итоге данный язык стал использоваться не только для обучения, но и как профессиональный инструмент. Современные компиляторы, такие как Delphi и Free Pascal, содержат в себе все необходимые инструменты для реализации серьезных программ: средства для объектно-ориентированного программирования, библиотеки для написания GUI, средства RAD, библиотеки для сетевых взаимодействий и многое другое. Pascal является процедурным языком и позволяет иллюстрировать все разделы школьного курса информатики. Отметим, что на факультете ВМК рекомендуют [1] начинать изучение программирования с языка Pascal, а уже потом переходить на Си/C++. Итоговый выбор в школе между языками Си и Pascal следует проводить, на наш взгляд, по результатам предварительного тестирования класса: для потенциально сильных учащихся имеет смысл начинать с языка Си.

Методология давать знания на примерах решения реальных прикладных задач перекликается с концепцией Генри Форда, реализованной в его школах, а на современном этапе – с проектной деятельностью школьников. Одновременно такой подход имитирует работу программиста-математика: из общей постановки необходимо выделить четкие частные подзадачи, имеющие эффективное решение, а также позволяет естественным образом поддерживать целостность курса информатики. Формальное пересечение некоторых тем с вузовской программой (без

дублирования вузовских задач), дает школьникам представление о новых понятиях (что повышает эффективность усвоения последующего материала) и готовит к выбору специальности, но самое главное – учит учиться сверх стандартных границ, не теряясь при обилии новых понятий и не боясь переработать. Центральную часть двухлетнего курса составляют задачи, решение которых позволяет глубже понять фундаментальные законы, изучаемые на уроках физики, химии, биологии, литературы и, конечно же, математики и информатики.

Несмотря на весьма нетривиальный уровень рассматриваемых задач, в рамках курса всё же удастся выдерживать баланс *Eruditio aspera optima est/Ultra posse nemo obligatur* (Строгое обучение самое лучшее/Никого нельзя обязывать сверх его возможностей (лат.)). По результатам практических и контрольных работ, распределение оценок по шкале удовл/хор/отл в процентном отношении имеет вид 10/60/30. В значительной степени такой результат обусловлен спецификой Университетской Гимназии, где изучение математики проходит на опережающем стандартную программу уровне.

Литература

1. Столяров, А.В. Программирование: введение в профессию. – М.: Макс Пресс, 2021.
2. Sedgewick, R., Wayne, K. Introduction to Programming in Java. URL: <https://introcs.cs.princeton.edu/java/home/> (дата обращения: 17.04.2021)

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРОВ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИИ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

*И.В. Кузнецова, СУНЦ МГУ школа им А. Н. Колмогорова (г. Москва)
e-mail: irinakuznetsova-64@mail.ru*

Аннотация. В работе было проведено исследование типов характеров одаренных подростков Специализированного Научно-учебного центра СУНЦ МГУ школы им. А. Н. Колмогорова и оценена их социально-психологическая адаптация методом Патохарактерологического Опросника. Был предложен дифференциальный критерий, показывающий наличие признаков, соответствующих хорошей социально-психологической адаптации индивида или его дезадаптации. Результатом являлось распределение типов акцентуаций характеров учащихся в данной выборке и измерение их адаптации. Акцентуация характера влияет на особенности адаптации в образовательной среде, эмоционально-волевую сферу, познавательную активность, способы реагирования респондентов на конфликтные ситуации, что позволяет предсказать уязвимость

их носителей в отношении определенного рода психогенных воздействий. Было обнаружено полное отсутствие конформного типа характера по классификации А. Е. Личко.

Ключевые слова: одаренные подростки, акцентуации характера, социально-психологическая адаптация, дезадаптация, конформность, неконформность.

FEATURES OF CHARACTER AND SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF GIFTED TEENAGERS

*I.V. Kuznetsova, Specialized educational and scientific center (faculty),
boarding school named after A. N. Kolmogorov,
Moscow State University named after M.V. Lomonosov (Moscow)
e-mail: irinakuznetsova-64@mail.ru*

Abstract. In this work, we studied the character types of gifted adolescents in the Specialized Scientific and Educational Center of the Moscow State University School named after A. N. Kolmogorov and evaluated their socio-psychological adaptation by the method of the Pathocharacterological Questionnaire. We proposed a differential criterion showing the presence of signs corresponding to a good socio-psychological adaptation of an individual, or his maladjustment. The results of our research were the accentuation types distribution of student's characters by frequency in this sample and the measurement of their adaptation. The accentuation of character affects the peculiarities of adaptation in the educational environment, the emotional-volitional sphere, cognitive activity, and the ways of responding to conflict situations, which allows us to predict the vulnerability of their carriers to a certain kind of psychogenic influences. It was found the complete absence of the conformal type of character according to the classification of A. E. Lichko.

Keywords: gifted adolescents, character accentuations, socio-psychological adaptation, maladaptation, conformity, nonconformity.

Современные представления описывают одаренность 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. Для людей с проявлениями одаренности очень значимой является особая система ценностей и личностных приоритетов, важнейшее место в которых занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности [7]. У одаренных детей существует пристрастное, личностное отношение к деятельности, составляющей сферу их интересов. Набор для обучения в Специализированном научно-учебном центре (СУНЦ МГУ) – «школу научного творчества для молодежи» по определению одного из ее создателей А. Н. Колмогорова, традиционно проводится на конкурсной основе по профилирующим

предметам. В основном сюда попадают подростки с ярко выраженной познавательной мотивацией, часто высокой академической успеваемостью и потребностью в творческом научном поиске. Таких детей, безусловно, можно отнести к категории одаренных.

Каждой личности присущи индивидуальные комплексы черт, обусловленные генетическими предпосылками, свойствами нервной системы, структурой нейронных связей, межполушарной асимметрией мозга, а также воспитанием и многими другими факторами, которые проявляются в характере человека. Характер можно описать как одну из подструктур индивидуальности, свойства которой определяют особенности устойчивых способов реагирования индивида на среду [1, с. 110]. Ю. Б. Гиппенрейтер определяет характер как «совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования» [3, с. 336].

Одаренные дети, согласно современным исследованиям, часто имеют особенности, выражающиеся в усилении или акцентуации отдельных черт характера. Под акцентуацией характера понимается чрезмерно выраженная его черта, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей или даже повышенной устойчивости к другим воздействиям, что может проявляться также и в разной степени социально-психологической адаптации [6].

В качестве метода исследования характерологических черт и особенностей адаптации учащихся 10-11 классов СУНЦ МГУ школы им. А. Н. Колмогорова для одаренных в области естественных наук подростков нами был использован Патохарактерологический Диагностический Опросник (ПДО) [6; 8].

В исследовании принимали участие 110 учащихся 10-х и 11-х классов.

Одним из важных результатов явилось определение типа акцентуации характера учащегося, а также степень его социально-психологической адаптации. Современные исследования показывают, что акцентуация характера связана со многими проявлениями личности, как в эмоционально-волевой сфере [2], так и в познавательной. Акцентуация характера влияет, в том числе, на любознательность респондентов [4]. Кроме того, можно определить с хорошей точностью «место наименьшего сопротивления в характере данного типа», что представляло важность с практической точки зрения для участников образовательного процесса.

Наиболее часто встречающимся типом акцентуации характеров из определенных нами явился гипертимный, таких учащихся было 11. Именно такой тип характера часто присущ одаренным людям [7]. За ним по частоте следуют лабильный – 10 человек, шизоидный – 7 человек, истероидный – 6 человек, сенситивный – 6 человек, психоастенический – 5 человек,

неустойчивый – 4 человека, эллипсоидный – 3 человека и циклоидный – 2. Встречались также характеры, имеющие черты, присущие одновременно нескольким типам – смешанные типы. Из смешанных типов в нашем распределении наиболее многочисленным является лабильный тип с наложением неустойчивости – 9 человек, лабильный с наложениями циклоидности и психо-астеничности – по 7 человек. Следующие за ним – гипертимный с наложениями истероидности – 4, сенситивно-шизоидный – 3 человека, циклоидно-лабильный – 3 человека, шизоидно-истероидный – 3 человека, шизоидно-эллипсоидный – 3 человека, гипертимно-неустойчивый – 2 человека, истероидно-неустойчивый – 2, лабильно-астенический – 2 человека и лабильно сенситивный – 2 человека. Такие сочетания образуются, как правило, в результате воздействия внешней среды.

Самую малочисленную группу смешанных типов представляли психоастенически-астеноневротический и сенситивно-астеноневротический типы, таких выявилось по одному человеку. К неопределенным типам акцентуаций характера в нашей работе были отнесены как типы, не преодолевшие порогового значения, так и смешанные типы, в которых определились три и более наслоений.

Многочисленные исследования проявлений одаренности показали, что одаренным личностям часто присущи признаки неконформности характера [7]. Проявления неконформности могут служить, с нашей точки зрения, некоторым индикатором, сопутствующим одаренности в образовательной среде. Явно выраженный конформный тип характера, по данным Н. Я. Иванова среди школьников в возрасте 14-15 лет встречается в 10%. В 16-17-летнем возрасте во всех обследованных контингентах (от ПТУ до математической школы) этот тип акцентуации выявлялся значительно реже [5]. Более поздние исследования конформности подростков, проведенные И. А. Шевцовой [9], показали, что 15% подростков имели высокие характеристики конформности.

В нашем исследовании конформный тип характера по классификации А. Е. Личко не выделен ни у одного человека, участвующего в тестировании.

Изучая фактический материал с точки зрения социально-психологической адаптации, мы проанализировали все сделанные выборы утверждений теста ПДО. Были выявлены положительные признаки, с нашей точки зрения, соответствующие хорошей адаптации, и отрицательные признаки, соответствующие дезадаптации. Также мы выделили признаки неопределенные с точки зрения адаптации, но свидетельствующие о наличии определенных качеств характера или свойствах нервной системы. Признаки были объединены в группы.

Положительные и отрицательные группы имели противоположные качественные свойства и при обработке могли как суммироваться (усиливаться), так и взаимно компенсироваться. Мы предложили для численной

оценки степени адаптации использовать линейный дифференциальный критерий. Он представляет собой разность сумм четырех групп адапционных и четырех групп дезадапционных признаков. Этот критерий может принимать как положительные, так и отрицательные значения.

Мы полагали, что учащиеся с оценкой по нашему критерию от минус 5 до плюс 10 баллов вполне благополучны с точки зрения социально-психологической адаптации. Таких школьников немногим более половины. Учащиеся с оценкой от минус 15 до минус 5 имеют некоторые сложности с адаптацией. Таких среди наших учащихся около одной трети. Одна десятая часть из опрошенных имеет высокий уровень признаков дезадаптации, соответствующий оценке от минус 25 до минус 18 баллов по дифференциальному критерию.

Результат обработки по стандартному ключу ПДО и нашему критерию имели статистически одинаковые закономерности.

Проведенное исследование показало, что не все учащиеся благополучны с точки зрения социально-психологической адаптации. Причем можно заметить, что процент покинувших учебное заведение учащихся всё же ниже, чем тех, кто имеет признаки дезадаптации. Это говорит о том, что для большинства дезадаптация имеет временный характер.

Литература

1. Бадиев, И. В. К проблеме определения характера // Вестник НГУ. Сер. Психология. 2011. Т. 5, вып. 1. – С. 109-111.
2. Бадиев, И.В. Типология акцентуаций характера у подростков // Вестн. Бурят.гос.ун-та. 2015. № 5. – С. 60-65.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б., Романова В.Я. Темперамент, характер, личность: проблемы и решения // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 331-354.
4. Жихарева, Е. В. Влияние типа акцентуации характера на проявление любознательности личности [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : защищена 13.06.2006 / Жихарева, Елена Васильевна. – Барнаул, 2006. – 188 с.
5. Иванов, Н.Я. Популяционные нормы для определяемых с помощью ПДО показателей акцентуаций характера у подростков // Психологическая диагностика при нервно-психических и психосоматических заболеваниях / Под ред. Л.И. Вассермана, И.А. Кудрявцева. – Л.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 1985. – 168 с. – С. 44-46.
6. Личко, Е.А., Иванов, Н.Я. Диагностика характера подростков. Патохарактерологический опросник для подростков (ПДО). Краткое руководство / Изд. 4-е доп. и уточн. – СПб.: ФАРМиндекс, 2001. – 68 с.
7. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Брушлинский и др. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.

8. Патохарактерологические исследования у подростков / Ред. А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. – Л.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 1981. – 120 с.

9. Шевцова, И. А. Изучение конформности поведения подростков с разным уровнем притязаний: курсовая работа. – Белгород, 2011. URL: <https://forpsy.ru/works/kursovaya/izuchenie-konformnosti-povedeniya-podrostkov-s-raznyim-urovнем-prityazaniy/> (дата обращения: 28.05.2021).

УДК 159.99+376.2+376.5

ЛАБОРАТОРИЯ РАЗУМА: КОВОРКИНГ РАВНЫХ (ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ)

*А.А. Миллер, ГБОУ Центр реабилитации
и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты
населения г. Москвы (г. Москва)
e-mail: arinamiller@gmail.com*

Аннотация. В статье представлен опыт реализации проекта «Лаборатория разума» на базе ГБОУ Центр реабилитации и образования № 7. Проект направлен на преодоление феномена «социальное иждивенчество», характерного для людей с особыми потребностями, и формирование экологичной личности. Проект базируется на системе STEAM, среди задач которой главными являются развитие креативности, проектного мышления и мультидисциплинарности.

Ключевые слова: STEAM, дети с особыми потребностями, инклюзия, экологичное мышление, социальное иждивенчество, выученная беспомощность, коворкинг.

MIND LAB: COWORKING OF EQUALS

*A.A. Miller, Center for Rehabilitation and Education № 7
DTSZN (Moscow)
e-mail: arinamiller@gmail.com*

Abstract. The article presents the «Mind Lab» project, that take part in the Center for Rehabilitation and Education No. 7. The project is aimed at overcoming such phenomena as «social dependency» of people with special needs and the formation of an environmentally friendly personality. It based on the STEAM system and helps to develop creativity, project thinking and multidisciplinary.

Keywords: STEAM, children with special needs, inclusion, well-being, social dependency, coworking.

Интеграция детей с особыми потребностями в социум остается востребованной проблемой. В последнее время отмечается и увеличение различных программ, и рост их финансирования так же, как и расширение

ние количества льгот и социальных выплат. Однако, эти меры не решают проблему интеграции и инклюзии.

Не последнюю роль играет психология людей с особыми потребностями, которой в большинстве своем до последнего времени был характерны феномены «социального иждивенчества» и «выученной беспомощности». Формированию этих феноменов способствовала политика и отношение людей, не имеющих ограничений. Очевидно, для преодоления этих феноменов требуется формирование нового типа мышления не только у детей с особыми потребностями, но и у детей, не имеющих таковых.

Формирование нового типа мышления напрямую связано с идеями экологичности личности, инклюзии, трансдисциплинарности. Таким образом, слова Антуана де Сент-Экзюпери, вложенные в уста Маленького принца: «Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету» звучат как никогда актуально. Каждый из нас равно ответственен за то, что происходит вокруг и внутри нас, каждый из нас имеет равные права и возможности внести свой вклад в развитие нашего дома. Очевидно, что экология земли начинается с экологии личности. Несомненно, что креативность – одна из основополагающих составляющих экологичного типа мышления.

В течение двух лет на базе ГБОУ Центр реабилитации и образования № 7 реализуется проект «Лаборатория разума». Ключевая идея проекта тесно связана с идеей STEAM: S – science, T – technology, E – engineering, A – art и M – mathematics. Эта идея основано на применении междисциплинарного и прикладного подхода, а также на интеграции всех пяти дисциплин в единую схему обучения и отличается от широко распространенной системы STEM включением «искусства» (art), то есть, акцентируя развитие креативного мышления.

STEAM-подход подразумевает смешанную среду, в которой участники начинают понимать, как можно применить научные методы на практике, учатся использовать специализированное технологичное оборудование, направлен на развитие экологичной личности.

Цель проекта – формирование инклюзивного поля через создание коворкинг пространства на базе образовательного учреждения/учреждения дополнительного образования, преодоление социальной исключенности и социального иждивенчества детей с особыми потребностями. Создание комьюнити детей, способных к взаимодействию и кооперации идей и действий, а также обучение взаимодействию, уважению к личности и особенностям другого через решение общей практикоориентированной цели, мультидисциплинарный STEAM-подход, внедрение новых форм обучения.

Проект ставит перед собой задачу изменений не только в мышлении детей-участников, но и специалистов, т. к. основная его идея не «делать под руководством», а «делать вместе». Формирование понимания, что наука может быть интересной и захватывающей.

Формы взаимодействия в процессе реализации проекта.

- STEAM-мастерские.

Участниками мастерской может быть группа детей от 3 до 15 человек. Перед группой ставится определенная задача, например, проектирование и создание моста из предложенных материалов (макароны, трубочки пластиковые и другие). Количество материалов, условия выполнения задачи и время строго ограничиваются. Оценивается выполнение задачи по строго определенным критериям (технологичность, командная работа, креативность и другие). Задачи могут быть самыми разными и зависят от возраста и опыта детей в команде. Примеры задач: проектирование лабиринта, катапульты, схемы строения кровеносной системы и другие.

Задачи могут быть и иного плана: локальными (решение вопроса доступной среды в конкретном образовательном учреждении, проектирование пришкольного сада, проведение инклюзивной ярмарки для жителей района/города) и глобальными (линия поддержки для детей с инвалидностью «Дети детям», живая библиотека, преодоление буллинга, экологичность общения в сети Интернет).

- Битва разума.

Битва разума включает в себя задачи STEAM-лабораторий, однако отличается «короткими», ограниченными по времени задачами и отличается наличием нескольких команд, в том числе, команды, состоящей исключительно из педагогов. Кроме того, сейчас в рамках проекта разрабатывается образовательное приложение (цикл лабораторных работ по физике) виртуальной реальности, адаптированного для детей с особыми потребностями и учитывающего особенности различных типов нозологий с целью апробации технологии в образовательном процессе на базе реабилитационно-образовательного центра. Планируется создание приложения виртуальной реальности с элементами нейробиоуправления, направленного на коррекцию психоэмоционального состояния детей. Работа над приложениями ведется командой, состоящей из психолога, разработчика, педагога и детей-участников проекта.

В процессе работы «Лаборатории разума» дети осознают, что уже сейчас являются активными участниками «реальной жизни», могут влиять на процессы, происходящие в социуме, имеют возможность общаться с приглашенными представителями бизнес-структур, НКО, общественных организаций и получать опыт коммуникации, сотворчества и командной работы. Таким образом, преодолевается оторванность знаний от процессов, происходящих в социуме.

За два года существования в лаборатории приняли участие более 100 детей в возрасте от 8 до 17 лет с различными нозологиями и степенями ограничений. В качестве входного и выходного анкетирования перед стартом и после лаборатории детям предлагается выбрать ключевые слова (теги), маркирующие их эмоциональное состояние и ожидания.

Среди «входных» тегов были названы следующие: «ожидание» (21%), «сомнение» (18%), «неуверенность» (14%), «интерес» (8%).

Среди «выходных» тегов чаще всего участниками лаборатории назывались следующие: «радость» (42%), «я могу» (37%), «вместе» (25%), «интерес» (22%), «хочу еще» (21%).

Командная работа позволяет взаимодействовать «на равных» детям с особыми потребностями и не имеющими таковых, работать на результат, находить и поддерживать сильные стороны в других членах команды, разделять ответственность за успех и ошибки. Таким образом, появляется возможность преодолеть феномены социального иждивенчества и выученной беспомощности.

УДК 159.9

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ

*А.В. Морозов, ФКУ «НИИ ФСИН России» (г. Москва)
e-mail: doc_morozov@mail.ru*

*Н.В. Колиогло, ООО «Леруа Мерлен Восток» (г. Москва)
e-mail: n.kolioglo@mail.ru*

Аннотация. В современных условиях цифровизации образовательного пространства претерпевают трансформацию десятилетиями устоявшиеся концепты и подходы ко многим явлениям в системе образования, в том числе, к проблеме развития одаренности и творчества обучающихся. Одним из ключевых аспектов происходящих преобразований является изменение и усиление роли руководителя образовательного учреждения в организации работы в обозначенном выше направлении.

Ключевые слова: руководитель образовательной организации, одаренность, творчество, обучающиеся, система образования.

THE ROLE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE DEVELOPMENT OF TALENT AND CREATIVITY OF STUDENTS

*A.V. Morozov, Federal State Institution «Research Institute
of the Federal Penitentiary Service of Russia»
e-mail: doc_morozov@mail.ru*

*N.V. Kolioglo, LLC «Leroy Merlin Vostok» (Moscow)
e-mail: n.kolioglo@mail.ru*

Abstract. In the modern conditions of digitalization of the educational space, the well-established concepts and approaches to many phenomena in the education system, including the problem of developing students' gifted-

ness and creativity, are undergoing transformation for decades. One of the key aspects of the ongoing transformations is the change and strengthening of the role of the head of an educational institution in organizing work in the direction indicated above.

Keywords: head of an educational organization, talent, creativity, students, education system.

Ни один образованный и адекватный человек не станет сегодня отрицать или, как минимум, ставить под сомнение тот факт, что динамичность процесса развития современного общества в большой, если не в определяющей степени, зависит от тех людей, которые составляют основу человеческого капитала и, в первую очередь, от людей талантливых, одаренных, творческих. Такие люди, как правило, не появляются неожиданно, вдруг: их целенаправленно выявляют на этапе обучения в школе (а, нередко, уже в дошкольном образовательном учреждении), колледже, вузе, в рамках дополнительного образования, стараются поддержать и создать условия для развития проявленного таланта и одаренности. И всё это вовсе не случайно: именно такие обучающиеся являются предметом гордости педагогов и образовательной организации, в целом, с них берут пример, на их успехи и достижения равняются остальные.

Важную роль в организации процесса выявления наиболее талантливых и одаренных, творческих обучающихся, их дальнейшего сопровождения и развития играют педагоги, свидетельство чего большое количество публикаций на эту тему [1; 9; 19]. Важную роль в этом играют руководители образовательных организаций, однако анализ публикаций позволяет нам сделать вывод о том, что по данному аспекту никаких исследований не проводится, за исключением единичных работ [6; 11]. В отдельных публикациях рассматриваются вопросы управления процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательной организации [4; 5], не обозначая роль руководителя.

Считаем необходимым акцентировать внимание на том, что в целом ряде нормативных документов, в том числе, в профессиональных стандартах руководителей образовательных организаций, в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – в качестве одного из важнейших направлений работы современного управленца системы образования обозначена деятельность по выявлению, всесторонней поддержке и развитию талантливых и одаренных обучающихся. Именно в этой связи рассмотрение роли руководителя образовательного учреждения в организации, обозначенного выше процесса, становится актуальным. Необходимо подчеркнуть, что на сегодняшний день не существует единой, общепризнанной модели эффективной системы управления процессом развития одаренных и талантливых обучающихся.

В 2012 году Президентом России была утверждена «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» и создан Национальный координационный совет по поддержке молодых талантов [7].

Инструменты выявления талантливых, одаренных детей посредством конкурсных мероприятий закреплены Постановлением Правительства РФ № 1239 от 17.11.2015. В этом документе утверждены правила выявления, сопровождения и мониторинга развития одаренных детей. Мониторинг представляет собой сведения о победителях олимпиад в межведомственной информационной системе, а поддержка должна заключаться в индивидуальной работе с такими детьми и содействии их будущему трудоустройству [17].

Национальный проект «Образование», утвержденный президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 03.09.2018 № 10), направлен на достижение национальной цели Российской Федерации, определенной Президентом России В. В. Путиным: обеспечение возможности самореализации и развития талантов. В нем подчеркивается необходимость обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, а также вхождения России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования. Национальный проект «Образование» состоит из девяти федеральных проектов, один из которых – «Успех каждого ребенка» рассчитан на развитие дополнительного образования, системы профессиональной ориентации обучающихся и поддержку талантливых детей [15].

Всё разнообразие существующих в настоящее время в практике подходов к изучению проблем одаренности можно объединить в три большие группы:

- 1) интуитивный опыт и обобщения педагогов;
- 2) целенаправленное внедрение в практику образования разработанных или разрабатываемых теорий под контролем или при непосредственном руководстве научных коллективов;
- 3) реализация стихийно складывающихся систем (применение методов из различных, порой альтернативных концептуальных систем, неотреллексированное заимствование) [3].

По мнению Т. А. Абрамовой «в современном образовательном пространстве одной из приоритетных задач является психолого-педагогическое сопровождение талантливых детей. Среди важнейших факторов, влияющих на обучение одаренных детей можно выделить стремление учителя внедрять новые стратегии обучения, повышать уровень педагогического мастерства, креативно мыслить и оживлять взаимодействие с учениками новыми идеями» [1, с. 154].

Вместе с тем, считаем необходимым акцентировать внимание на том, что в стране не создана целостная система выявления одаренности,

включающая комплексные и вариативные психодиагностические методы, позволяющие определить разные типы одаренности, в том числе, не проявившиеся в достижениях детей [8]. Реализация условий направлена на создание системы управления процессом выявления и поддержки талантливых и одаренных детей в образовательной организации. К числу данных условий можно отнести следующие.

1. Управление образовательной организацией на основе мониторинга познавательных способностей обучающихся направлено на решение задачи своевременного выявления проблем одаренных детей, возможности своевременной корректировки процесса поддержки и развития одаренности и творчества [11].

2. Организация личностно-ориентированной развивающей образовательной среды на основе использования личностно-ориентированных образовательных технологий, направленных на обеспечение взаимодействия и личностное саморазвитие обучающихся [10].

3. Организация исследовательской деятельности путем включения всех субъектов учебного процесса в проектную деятельность направлена на формирование ценностного отношения, мотивации одаренных обучающихся [5].

Анализируя роль руководителя образовательной организации в работе по развитию одаренности и творчества обучающихся, считаем необходимым отметить, что к основным показателям следует отнести:

- признание работы с одаренными детьми и талантливой молодежью важнейшим направлением государственной образовательной политики;
- разработку государственных программных документов, определяющих комплекс системы мер по работе с одаренными обучающимися;
- проведение отечественными учеными научных исследований в области одаренности, результатами которых стали концепции и модели развития детской одаренности (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков и др.);
- повышение персональной ответственности и роли руководителя образовательной организации в выявлении, развитии и сопровождении одаренных, талантливых и творческих обучающихся и др.

Литература

1. Абрамова, Т. А. Изучение креативности педагогов в рамках поддержки одаренных детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2. – С. 154-168.
2. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
3. Ковтун, К. С. Управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательной организации // Молодой ученый. 2020. № 8 (298). – С. 213-215.

4. Кожевников, М.В., Лапчинская, И.В., Мантуленко, С.А. Управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательной организации // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 2. – С. 126-140.

5. Колиогло, Н.В., Морозов, А.В. Личностное развитие как основа профессиональной подготовки современного руководителя образовательной организации // В сборнике: Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы // Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / Под общей редакцией М. А. Родионова. Пенза: ПГУ, 2018. – С. 45-47.

6. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утверждена Президентом РФ 03.04.2012 г. № 827) // [Электронный ресурс] URL: <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoi-sistemy-vyjavenija-i-razvitija-molodykh/> (дата обращения: 25.05.2021).

7. Медведев, Д. Механизмы поддержки одаренных детей должны стать общенациональной системой // [Электронный ресурс] URL: <https://profiok.com/about/news/detail.php?ID=3346> (дата обращения: 19.05.2021).

8. Морозов, А.В. Креативность преподавателя как индикатор профессионализма // В сборнике: Психология способностей и одаренности // Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. В. А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 445-448.

9. Морозов, А. В. Личностно-ориентированное обучение в современном информационном пространстве // В сборнике: Постсоветское пространство – территория инноваций // 3-я Международная научно-практическая конференция: доклады и сообщения. М.: МРСЭИ, 2016. – С. 146-150.

10. Морозов, А. В. Особенности работы руководителя общеобразовательного учреждения с одаренными и талантливыми учениками // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 3 (31). – С. 75-87.

11. Национальный проект «Образование» утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 03.09.2018 № 10) // [Электронный ресурс] URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 13.05.2021).

12. Постановление Правительства РФ № 1239 от 17.11.2015 «Об утверждении правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» // [Электронный ресурс] URL: <http://rulaws.ru/government/Postanovlenie-Pravitelstva-RF-ot-17.11.2015-N-1239/> (дата обращения: 28.05.2021).

13. Сухова, Е. И., Карпова, С. И. Развитие детской одаренности в отечественной системе образования // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 171. – С. 30-42.

О ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ГИМНАЗИИ

Ю.В. Садовничий, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)

e-mail: yuriy.sadovnichiy@school.msu.ru

Аннотация. В статье рассказывается о вступительных экзаменах и преподавании математики в Университетской гимназии.

Ключевые слова: преподавание, математика, Университетская гимназия.

ABOUT TEACHING MATHEMATICS IN A UNIVERSITY GYMNASIUM

Yuriy V. Sadovnichiy, Lomonosov Moscow State University (Moscow)
e-mail: yuriy.sadovnichiy@school.msu.ru

Abstract. The article describes the entrance exams and the teaching of mathematics in the University Gymnasium.

Keywords: teaching, mathematics, University Gymnasium.

Традиционно прием в Университетскую гимназию проходит в два этапа. На первом этапе школьники пишут вступительный вариант по математике, который имеет два уровня сложности для поступающих в 8-е классы и три уровня сложности для поступающих в 10-е классы. Вариант первого уровня сложности пишут восьмиклассники, поступающие на физико-математическое и химико-биологическое направления, вариант второго уровня – восьмиклассники, поступающие на гуманитарное направление. Вариант первого уровня сложности пишут десятиклассники, поступающие на математическое направление, вариант второго уровня – десятиклассники, поступающие на инженерное и естественнонаучное направления, вариант третьего уровня – десятиклассники, поступающие на гуманитарное направление.

Вступительные варианты первого этапа содержат, как правило, семь или восемь задач по алгебре и геометрии, начиная от простых и заканчивая достаточно сложными. При этом все задания остаются в рамках школьной программы, хотя для решения некоторых из них может потребоваться какая-либо нестандартная идея. За каждую задачу устанавливается максимальное количество баллов, тем большее, чем выше уровень сложности задачи. В процессе проверки этот балл может быть снижен при недочетах в решении, вплоть до нуля при отсутствии решения или неправильном решении. Из баллов за отдельные задания складывается общий балл за работу для каждого ученика. За полностью решенный вариант абитуриент может получить сто баллов. Демонстрационные вари-

анты вступительных экзаменов публикуются на сайте гимназии перед началом приемной кампании.

На втором этапе школьники, поступающие в 8-й класс на физико-математическое направление, пишут творческую работу по точным наукам. Школьники, поступающие в 10-й класс на математическое направление (профиль математика), сдают практикум по информатике и пишут работу по геометрии, а поступающие на математическое направление (профиль прикладная математика) – экзамен по прикладной математике. Учащиеся, поступающие в 10-й класс на инженерное направление (профиль физика), сдают инженерную графику, а поступающие на инженерное направление (профиль информатика) – практикум по информатике. Все задания второго этапа – творческие, и демонстрационные варианты заранее не публикуются.

Экзамены второго этапа проходят в рамках летней школы на базе Университетской гимназии, в которую приглашаются абитуриенты, наиболее успешно выступившие на первом этапе. Летняя школа – это не только экзамены, но и обучение, которое проводят преподаватели гимназии. Кроме этого, для школьников читают лекции ведущие ученые с мировым именем такие, как академик РАН Анатолий Тимофеевич Фоменко, член-корреспондент РАН, декан механико-математического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова Андрей Игоревич Шафаревич, член-корреспондент РАН Евгений Витальевич Щепин, профессор Владимир Николаевич Чубариков, профессор Александр Олегович Иванов, профессор Семеон Антонович Богатый и другие.

Преподают математику в Университетской гимназии в основном сотрудники ведущих факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова таких, как механико-математический, факультет вычислительной математики и кибернетики, факультет космических исследований, а также учителя первой и высшей категорий. Все преподаватели являются ведущими специалистами в своей области, регулярно повышают квалификацию, бывают в курсе всех современных методик преподавания. Занятия проходят в небольших группах по 7-10 человек, что гораздо эффективнее обучения в классах по 25-30 человек. Преподавание ведется с учетом направления, выбранного учащимися, а также с учетом знаний школьников.

Количество часов по математике зависит от направления и профиля, по которым обучается школьник. Так в 8-х и 9-х классах физико-математического направления имеется 4 часа алгебры и 3 часа геометрии в неделю, в 8-х и 9-х классах химико-биологического направления – 3 часа алгебры и 3 часа геометрии в неделю, в 8-х и 9-х классах гуманитарного направления – 3 часа алгебры и 2 часа геометрии в неделю. Так же всем учащимся 8-х и 9-х классов преподается 1 час информатики в неделю. В 10-х и 11-х классах математического направления (профиль математика) имеется 4 часа алгебры, 4 часа геометрии и 4 часа информатики

в неделю, в 10-х и 11-х классах математического направления (профиль прикладная математика) – 4 часа алгебры, 3 часа геометрии и 4 часа информатики в неделю, в 10-х и 11-х классах инженерного направления (профиль физика) – 4 часа алгебры, 3 часа геометрии и 1 час информатики в неделю, в 10-х и 11-х классах инженерного направления (профиль информатика) – 4 часа алгебры, 3 часа геометрии и 5 часов информатики в неделю, и 10-х и 11-х классах естественнонаучного направления – 4 часа алгебры, 3 часа геометрии и 1 час информатики в неделю, в 10-х и 11-х классах социально-правового направления (профиль экономика и социология) – 4 часа алгебры, 3 часа геометрии и 1 час информатики в неделю, в 10-х и 11-х классах социально-правового направления (профиль право), а также историко-филологического направления – 2 часа алгебры, 2 часа геометрии и 1 час информатики в неделю.

Помимо основной программы для учащихся предусмотрены курсы внеурочной деятельности (модули). Среди них имеются как корректирующие модули (для тех школьников, которые по тем или иным причинам не успевают по основному предмету), так и модули, на которых готовят учеников к успешным выступлениям на олимпиадах всероссийского уровня. Последний модуль ведет преподаватель, который сам в свое время был победителем всероссийской и международной олимпиад. Среди других модулей можно отметить «Сложные вопросы в изучении информатики», «Задачи повышенной сложности по информатике», «Решение конкурсных задач по математике», «Специальная математика», «Задачи алгебры, геометрии и математического анализа», «Сложные вопросы в изучении математики», «Решение задач геометрии и углубленного курса математики». При этом школьник сам выбирает модули, которые он собирается посещать и по которым будет сдавать зачет.

В течение всего периода обучения в Университетской гимназии ведется подготовка к ОГЭ и ЕГЭ. Учащиеся регулярно пишут тестовые варианты, как присылаемые во все общеобразовательные школы, так и составленные силами преподавателей гимназии. Ведется постоянный мониторинг уровня подготовки школьников, при необходимости им рекомендуется посещать дополнительные занятия для ликвидации пробелов. Всё это приносит хорошие результаты, средний балл ЕГЭ по математике в Университетской гимназии равен 85.

Большое внимание уделяется подготовке к поступлению в вузы, в первую очередь в Московский Государственный университет им. М. В. Ломоносова. Эта подготовка ведется по двум направлениям. Во-первых, учащихся готовят к олимпиадам первого уровня, дающим льготы при поступлении. Среди этих олимпиад в первую очередь хочется выделить олимпиаду «Ломоносов» и олимпиаду «Покори Воробьевы горы». Во-вторых, ведется подготовка к дополнительному вступительному экзамену по математике, который проводится на некоторых факультетах МГУ

им. М. В. Ломоносова. Подготовка к олимпиадам и ДВИ по математике ведется как в рамках основных уроков, так и в рамках курсов внеурочной деятельности (модулей). К моменту выпуска из гимназии школьники имеют большой запас знаний, позволяющий им успешно пройти вступительные испытания. Каждый год выпускники гимназии становятся студентами ведущих факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова таких, как механико-математический, факультет вычислительной математики и кибернетики, факультет космических исследований и других.

В процессе обучения в Университетской гимназии все школьники занимаются проектной деятельностью. Некоторые из проектов подразумевают владение математическим аппаратом, часто выходящим за пределы школьной математики. Можно отметить такие проекты, как «Криптография и криптоанализ» – руководитель Л. Д. Григорьева (ФФФХИ), «Диагностика состояния линий электропередач с помощью БПЛА» – руководитель А. В. Никулина (Фонд «Вольное дело»), «Фазовые портреты и задачи управления» – руководитель А. А. Корнев (Мехмат), «Геология и 3D моделирование месторождений углеводородов» – руководитель Р. Д. Каневская (ИТиРГИ ПАО «Роснефть»), «Информационно-логистическая схема мониторинга передвижения транспорта» – руководитель А. А. Корнев (Мехмат), «Анализ эффективности энергосберегающих технологий и пользы от экономии электроэнергии на примере бассейна» – руководитель Д. В. Кудряшов (АО «Мосэнергосбыт»), «Факторы инновационного развития регионов Российской Федерации» – руководитель П. А. Верещагина (МШЭ МГУ), «Разработка новых способов охлаждения камеры сгорания жидкостного ракетного двигателя» – руководитель Д. Г. Булгаков (НПО «Энергомаш»). Во время работы над проектами учащиеся не только осваивают соответствующий математический аппарат, но и учатся применять его к реальным исследованиям.

Подводя итоги, можно сказать, что Университетская гимназия является одной из лучших школ России в плане преподавания математики, а ее выпускники получают хорошее математическое образование и продолжают обучение в ведущих вузах страны.

Литература

1. Низовцова, А.Н. Познавательная мотивация как предиктор исследовательской деятельности в математике. С.223-128 // Сборник трудов международной конференции по исследовательскому образованию школьников «От учебного проекта к исследованиям и разработкам» – ICRES'2020/Под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова и др. – М.: НТА АПФН, 2020. – С. 223-128.

2. Садовничий, Ю.В., Туркменов, Р.М. Использование интерактивной геометрической среды GeoGebra при проблемном обучении на примере решения нелинейных систем уравнений с двумя переменными // Наука и школа. 2015. № 3. – С. 25-34.

3. Садовничий, Ю.В., Туркменов, Р.М. Методические особенности использования интерактивной геометрической среды GeoGebra при изучении темы «Решение нестандартных уравнений» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия информатизация образования. 2015. – № 2. – С. 78-85.

УДК 159.955.2

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАЗНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

*И.М. Улановская, ФГБНУ «Психологический институт РАО»
(г. Москва)
e-mail: iulanovskaya@mail.ru*

Аннотация. В статье описываются качественные особенности двух образовательных сред: среды развивающего обучения (программа Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова) и среды традиционной школы. Показано, что в образовательной среде развивающего обучения коммуникация и взаимодействие осваиваются в начальной школе в процессе поиска решения учебной задачи. В традиционной школе организация социальных взаимодействий учащихся не связана с содержанием учебной задачи, поэтому взаимодействие не становится эффективным средством решения исследовательской задачи. Это подтверждается результатами оценки эффективности индивидуальной и групповой форм организации исследования.

Ключевые слова: образовательная среда школы развивающего обучения, образовательная среда традиционной школы, исследование, социальные взаимодействия.

ABOUT THE FEATURES OF RESEARCH IN DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

*I.M. Ulanovskaya, Psychological Institute of the RAE (Moscow)
e-mail: iulanovskaya@mail.ru*

Abstract. The article describes the qualitative features of two educational environments: the environment of school of developmental learning (D. Elkonin-V. Davydov program) and the environment of “traditional” school. It is shown that in the educational environment of school of developmental learning communication and interaction are mastered in primary school in the process of solving of a learning problem. In traditional school the organization of social interactions of students is not related to the content of the educational problems, so interaction does not become an effective means of solving the research problem. This fact is confirmed by the results of evaluation of effectiveness of solving research problems in individual and group forms.

Keywords: educational environment of the school of developmental learning, educational environment of the traditional school, research, social interactions.

В сформированной учебной деятельности исследование занимает особое место. В исследовании опробуются гипотезы, строятся модели, доказываются или опровергаются точки зрения участников, формируется содержание научного понятия. Эффективность исследования повышается, если его субъектом становится группа учащихся. Эффективное исследование предполагает развернутое и конструктивное взаимодействие учащихся как на этапе планирования и формирования стратегии исследования, так и на этапе распределенного исполнения и получения продукта (результата).

Исследование можно рассматривать как одну из моделей реализации учебной деятельности во всей полноте ее структуры. Это значит, что для осуществления исследования учащиеся должны:

- быть внутренне мотивированы к исследовательской деятельности,
- осознать и сформулировать для себя цель исследования,
- поставить задачи, решение которых обеспечит достижение цели,
- спланировать те действия, которые (по крайней мере на предварительном этапе исследования) должны позволить решить поставленные задачи,
- адаптировать эти действия к тем конкретным условиям, в которых выполняется исследование, т. е. определить операциональный состав действий,
- сформулировать требования к результату исследования и к форме его презентации,
- распределить операции между участниками исследования.

Главными условиями выполнения полноценной исследовательской деятельности являются учебная мотивация и умение организовать конструктивное взаимодействие для решения общей задачи. Однако не всякая образовательная среда обеспечивает для этого условия.

Для образовательной среды школы развивающего обучения [1] включение коммуникации в учебный процесс является не только возможным, но необходимым условием. При этом важно то, какие функции выполняет коммуникация в учебной деятельности детей. Многочисленные исследования показали продуктивность диалога в системе «учитель-ученики» на этапе постановки учебной задачи. Коммуникация учащихся по поводу правильности решения задачи стимулирует развитие действия контроля и рефлексии. Дискуссия на этапе анализа условий для выработки способа решения способствует развитию действий планирования и анализа. Обсуждение в ситуации введения научного понятия приводит учащихся к освоению действия моделирования учебного содержания. Взаимодей-

ствие учащихся при самостоятельном выполнении творческих проектов создает условия для развития воображения, освоения основ учебной самостоятельности, поисково-исследовательской деятельности, критичности и самооценки. В многочисленных исследованиях [2; 3; 5; 7; 8; 9] установлено, что специальная организация совместной учебной деятельности является существенным фактором эффективного обучения. Особую значимость приобретает социо-когнитивный конфликт, когда намеренно организованная конфликтная учебная ситуация вынуждает детей рефлексивно взглянуть на свои действия и действия других членов группы.

В образовательной среде традиционной школы главная цель начальной школы – передать ребенку набор сформированных операций, значение, смысл и условия применения которых понятны (как правило) учителю, но для ребенка абсолютно недоступны. Классическим примером такого обучения является длительная и мучительная тренировка ребенка написанию отдельных палочек и крючков, из которых потом будут составляться целая буква. Так как основной формой взаимодействия учителя с учениками является указание учителем и выполнение учеником отдельных команд и действий, то и коммуникация сводится к своим редуцированным формам. С одной стороны, при полном сохранении старого содержания к ряду заданий в учебнике появились комментарии: «решите в паре» или «решите в группе». Так как само содержание и форма представления задания при этом никак не менялись, т. е. не требовали взаимодействия с другими для поиска решения, то и новая инструкция никак не влияла на содержание работы детей. С другой стороны, учащиеся должны хотя бы не мешать друг другу, решая в группе одну задачу. Поэтому стало актуальным обучать учащихся культурным нормам коммуникации: говорить по очереди, уступать, не мешать другим и т.п.

Целью нашего экспериментального исследования было определить, насколько выпускники начальной школы, обучавшиеся в разных образовательных средах, способны выстроить продуктивную коммуникацию для решения исследовательских задач.

Гипотезы.

1. Объединение учащихся в группу повышает эффективность решения исследовательской задачи (в сравнении с индивидуальным поиском решения).

2. Конструктивное взаимодействие выстраивается учащимися в процессе «опредмечивания» социальных взаимодействий условиями конкретной задачи. Это умение определяется качествами образовательной среды школы.

Методика. Мы использовали исследовательскую методику «Конфликт» [4; 6]. В ней учащиеся сначала индивидуально, а затем в группах решают одну и ту же задачу, требующую выделения системы признаков

и направления их изменения. Таким образом, мы рассматривали экспериментальную ситуацию как модель решения исследовательской задачи.

В исследовании приняли участие выпускники начальной школы из двух образовательных сред.

Среда 1. Учащиеся начальной школы № 91, реализующей программу развивающего обучения. Всего в исследовании участвовали 135 человек.

Среда 2. В этой выборке представлены данные диагностики выпускников начальной школы г. Москвы, работающей по образовательной программе «Школа России», представляющей традиционную образовательную среду. Всего в исследовании приняли участие 78 человек (данные 2021 года).

Результаты исследования

Оценка результативности индивидуального и группового решения осуществлялась в баллах (от 0 до 4). Рассмотрим показатели правильности индивидуальных и групповых решений в двух образовательных средах.

Среда 1: балл в индивидуальном исследовании – 1,36; в групповом – 2,73.

Среда 2: балл в индивидуальном исследовании – 0,84; в групповом – 1,32.

Это значит, что в обеих образовательных средах результаты группового исследования выше, чем результаты индивидуального решения. В целом, этот факт подтверждает нашу гипотезу о позитивном влиянии самого факта объединения учащихся в группу на результативность учебной деятельности. При этом получены статистически значимые различия результатов, продемонстрированных четвероклассниками из разных образовательных сред. Так, можно констатировать, что результаты группового решения исследовательской задачи различаются между выборками более, чем в два раза. Это означает, что образовательная среда школы развивающего обучения создает благоприятные условия для освоения учащимися конструктивных форм группового взаимодействия, что существенно повышает эффективность совместного решения задач.

Другой важный показатель организации групповой работы – согласованность группового решения.

В образовательной среде 1 наблюдались споры, конфликты, эмоциональные реакции. Во всех группах усилия были направлены на преодоление противоречий и поиск стратегии общего решения. В среде 2 при переходе от индивидуального к групповому решению организация самого процесса взаимодействия и выполнение правил взаимодействия (например, «давайте по очереди!») выступают на первый план. При этом содержание задачи перестает быть значимым для организации конструктивного взаимодействия. Отсутствует какая-либо критика действий партнеров, т. е. функции контроля и оценки «отключаются». Поэтому в

двух классах из трех эффективность группового исследования оказалась ниже, чем индивидуального. Эти факты подтверждают нашу вторую гипотезу, согласно которой конструктивное взаимодействие выстраивается учащимися в процессе опредмечивания социальных компетенций условиями конкретной задачи. Таким образом, «открытием» этого года стала фиксация феномена «распредмечивания» коммуникативных взаимодействий в образовательной среде традиционной школы.

Литература

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: монография. – М.: ИНТОР, 1996.
2. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / ред. В.В. Рубцов. – М., 1996
3. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / ред. В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова. – М.-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007.
4. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы /Под ред. И.М. Улановской. – М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2015.
5. Перре-Клермон, А.М. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – М., Педагогика, 1991.
6. Поливанова, Н.И., Ривина, И.В., Улановская, И.М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социокогнитивного конфликта // Психологическая наука и образование. – 2013. № 4. – С. 312-322.
7. Рубцов, В.В., Улановская, И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников // Культурно-историческая психология. – 2020. Том 16, № 2. – С. 51-60.
8. Цукерман, Г.А. Становление субъекта учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2003. – Том 8, № 2.
9. Apres Vygotski et Piaget / ed. C. Garnier, N. Bednarz, I. Ulanovskaya // De Boeck Universite, Bruxelles, 1991.

УДК 159.98

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*А.Н. Фомина, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: an.fominova@mpgu.ru*

Аннотация. В статье представлены направления работы со студентами третьего курса педагогического вуза в рамках Психолого-педагогического модуля по тематике – педагогическое творчество. Студенты на основании

психологических теорий развития, обучения и воспитания разрабатывают тактики поведения педагога в ситуациях изменяющихся способов и методов обучения в образовательных учреждениях, что актуально в настоящее время. Творческое использование теорий обучения и воспитания входит в построение педагогической стратегии, которую создает каждый педагог на основании собственных смыслов, знания и опыта.

Ключевые слова: психологические теории обучения и воспитания, системный подход, студенты педагогического вуза, педагогическое творчество.

CREATIVE DEVELOPMENT OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL THEORIES AS THE BASIS FOR TEACHING STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

A.N. Fominova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)

e-mail: an.fominova@mpgu.su

Abstract. This article presents some areas of work with third-year students of a pedagogical university within the framework of the Psychological and Pedagogical Module on the topic – pedagogical creativity. Students, on the basis of psychological theories of development, education and upbringing, develop tactics of teacher behavior in situations of changing ways and methods of teaching in educational institutions, which is relevant at the present time. The creative use of theories of teaching is included in the construction of a pedagogical strategy that each teacher creates on the basis of their own meanings, knowledge and experience.

Keywords: psychological theories of teaching and upbringing, a systematic approach, students of a pedagogical university, pedagogical creativity.

Подготовка педагогов, которым предстоит работать в современной школе, связана с важными вопросами согласованности адаптивного и преобразующего типов поведения (по В. Н. Дружинину). Многофункциональность деятельности педагога подразумевает ежедневное творчество в деле обучения, воспитания, психотерапевтического общения, тренировок, организации и управления и т. д. Опора педагога на социологические и психологические теории обучения и воспитания, собственный опыт дает ему возможность в ситуации неопределенности, непредсказуемости находить выход, создавать новую тактику поведения. Этот процесс лежит в основе ежедневного педагогического творчества.

Опираясь на ведущие психологические теории, можно проанализировать причинно-следственные связи в закономерностях психического развития учащегося, в его эмоциональном благополучии, социально-психологической адаптации. Поэтому одним из важнейших аспектов обучения студентов педагогического ВУЗа является развитие способности строить оптимальную профессиональную деятельность в быстро меня-

ющейся социальной действительности на основании творческого подхода к использованию теорий, являющихся методологическими основами в развитии, воспитании, обучении.

В данной статье представлены направления работы по творческому развитию социально-психологических теорий студентами третьего курса педагогического университета в процессе занятий по психолого-педагогическому модулю.

На занятиях, посвященных развитию педагогического творчества на основе теорий обучения и воспитания, профессиональная деятельность педагогов рассматривается с точки зрения системного подхода (Б. Ф. Ломов).

1. Педагогическая деятельность в системе социальных изменений. Зависимость образовательной системы от социальных изменений предполагает необходимость понимания *теорий управления изменениями*. Это направление в работе с творческим развитием теоретических основ педагогической психологии получило наибольшую актуальность в последние годы, когда глобальные изменения в жизни общества повлияли на перестройку всей системы образования (увеличение роли дистанционного обучения, актуализация индивидуальных маршрутов обучения и т. д.).

На основании современных теорий управления изменениями К. Левина, П. Друкера и др. разработаны разнообразные модели управления изменениями в социальных организациях (К. Тюрли, Л. Грейнера, формула Глейчера), которые могут быть использованы на практике в учреждениях системы образования с определенными доработками, связанными со спецификой конкретного образовательного учреждения [4].

Так, на основании теории управления изменениями К. Левина студенты анализировали и предлагали организационные ходы для управления необходимыми изменениями в школе, ВУЗе на этапах Unfreezing «размораживания» (развитие ощущения у сотрудников и учащихся в необходимости изменений); Changing «собственно изменений» (четкость представлений и планировании изменений за счет внесения нового в профессиональную и учебную деятельность); Refreezing – «замораживание» (подкрепление поведения субъектов образовательного пространства, следующих новым стандартам, процедурам, правилам).

На занятии рассматривалась, прежде всего, ситуация дистанционного обучения, работа по индивидуальному графику в связи с глобальными социальными изменениями (карантинные мероприятия). Рассматривался вопрос, как теории и модели управления изменениями могут помочь оптимально решить вопросы модернизации образовательных институтов на уровне всей системы образования, на уровне образовательного учреждения, на уровне профессиональной деятельности конкретной учебной группы.

2. *Педагогическая деятельность в коллективе образовательного учреждения.* Нахождение человека в системе определенной организации (мезосистемы) подразумевает взятие на себя конкретной социальной роли, например, практикант, учитель, классный руководитель, завуч, директор. Самые разные, часто неожиданные ситуации, возникающие в образовательном учреждении, требуют от профессионала быстрой реакции, которая определяется не только его индивидуальными свойствами и личностными качествами, но и той социальной ролью, которую он выполняет в данной организации. Теория ролей, или социально-психологическая теория символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер, Э. Гоффман, М. Кун и др.) рассматривает активность личности именно с точки зрения ее социальной роли. Анализ результатов методики М. Куна «Кто я в этом мире», студенты включали в объяснение тактик поведения учителя в ситуациях неопределенности и неожиданности, представленных в кейсах учителями.

3. *Педагогическая деятельность в коллективе конкретного класса.*

Анализируя действия педагога в процессе обучения и воспитания учащихся определенного возраста, можно использовать много отечественных и зарубежных психологических теорий обучения и воспитания, разработанных на основе поведенческих, когнитивных и гуманистических концепциях. Эти теории дают методологическую основу для выработки стратегий поведения учителя, и, в то же время, позволяют вырабатывать разнообразные тактики действия, воздействия и противодействия в собственной профессиональной деятельности. Одно из занятий со студентами было построено на работе с теорией Л. С. Выготского о развитии высших психических функций, которая является центральной для психологии обучения и воспитания [1].

Творческое развитие теории Л. С. Выготского связано с большим количеством возможностей конкретизировать ситуации взаимодействия ребенка со взрослым, в процессе которого происходит его переход в зону ближайшего развития как в плане понимания новой учебной информации, так и в плане понимания ценностно-смыслового контекста различных жизненных ситуаций. Работа студентов над аналитическим эссе по теме «Роль развивающего взаимодействия с учителем в моей жизни», обсуждение данного эссе в мини-группах, анализ собственного профессионального общения с детьми во время практики помогает конкретизировать, переосмыслить и преобразовать различные способы обучения ребенка, тактики взаимодействия с ним.

Теория П. Я. Гальперина о *планомерно-поэтапном формировании умственных действий и понятий*, являющаяся одной из самых известных в отечественной педагогической психологии, состоит в том, что получение знаний осуществляется в процессе деятельности учащегося, в результате и при условии выполнения им определенной си-

стемы действий [3]. Каждый этап усвоения учебных действий теории П. Я. Гальперина на занятии по педагогическому творчеству становится опорой для творческой деятельности студентов в: 1 – нахождении оптимальных мотивационных моментов в работе с учащимися определенного возраста, социальной группы, с определенными индивидуальными особенностями; 2 – построении собственного объяснения по конкретной теме дисциплины на основе определенной ориентировочной основы действия (ООД); 3 – поиске необычного подхода к обнаружению предметной представленности или построении модели научного понятия или действия; 4 – организации разнообразных способов взаимодействия учитель-ученик, ученик-ученик по изучаемой теме для актуализации внешнеречевой активности каждого учащегося; 5 – выявлении эффективности понимания, усвоения учебного действия, научного понятия в ходе выполнения конкретных этапов учебной деятельности. В процессе занятия с данной теорией студенты конкретизируют те методы, которые были ими использованы при прохождении этапов усвоения действий в ситуации моделирования учебной ситуации на уроке: игровой метод, метод наглядности, алгоритмизации, деловой игры, проблемно-поисковый метод.

Непременным условием данной работы является внесение нового и практического действия, метода, что и связано с процессом творчества, в данной ситуации – творчества педагогической деятельности. Л. С. Выготский отмечал, что творчеством является деятельность человека, при которой создается что-то новое, причем не имеет значения, будет ли это новой вещью внешнего мира или субъективным построением ума, чувства, обнаруживающихся в самом человеке [2]. Важно отметить значимость позитивного эмоционального фона занятий, атмосферы дружественной поддержки и оптимистичного оценивания, групповых форм взаимодействия для актуализации творческой активности каждого студента.

Профессиональная деятельность педагога не алгоритмизирована. Знание психологических теорий необходимо, но недостаточно для результативной деятельности педагога в деле развития учащегося как личности и как субъекта деятельности с помощью своего предмета, очень важен творческий подход к использованию научных теорий в процессе обучения и воспитания. Опыт практической деятельности будущего учителя, исследовательская практика расширяют, конкретизируют определенные теоретические аспекты процессов психологического развития учащегося.

Галилеевский способ мышления: «Объект проявляет свои свойства только при взаимодействии с другими объектами» – еще раз обращает наше внимание на принцип системности в функционировании любого социального сообщества.

Творческое использование теорий обучения и воспитания входит в построение педагогических стратегий. На основании этих педагогических стратегий вырабатываются или спонтанно, интуитивно развиваются тактики поведения педагога в самых различных, и часто непредсказуемых, ситуациях профессионального взаимодействия. Обсуждая со студентами наше собственное видение творческого подхода к использованию теорий обучения и воспитания в деятельности педагога в ситуации быстро меняющейся социальной действительности, приходим к выводу о значимости педагогического творчества каждого субъекта образовательной системы в успешности ее функционирования и развития на современном этапе.

Литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Аст. Астрель, 2009. – 672 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии. – М.: Изд-во КДУ, 2011. – 400 с.
4. Пивовар, Б.Б. Управление изменениями в образовательных организациях России // Международный научный журнал. 2020. № 2. – С.72-78.

Секция 2.2. Исследовательская деятельность как путь развития творчества и одаренности

УДК 159.9

ТВОРЧЕСТВО ПОДРОСТКОВ В МУЗЕЕ АРХИВА РАН: НАУКА И ИСКУССТВО КАК СФЕРЫ ПОЗНАНИЯ

Л.А. Аметова, Российская Академия Наук. Архив РАН (г. Москва)
e-mail: lityaametowa@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена творческой деятельности подростков в музее Архива Российской Академии наук (РАН) на выставке «Вклад Академии наук в освоение Космоса». Учащиеся студии «Дизайн костюма» галереи «На Каширке» проявили неподдельный интерес к подлинным архивным документам. Результатом творческой деятельности явились эскизы космических костюмов. Наука и искусство, как сферы познания, как интеллектуальное и эмоциональное восприятия мира в союзе, создают развивающие условия для творчества.

Ключевые слова: психология, наука, искусство, творчество, одаренность, подросток, творческий продукт.

CREATIVITY OF TEENAGERS IN THE MUSEUM OF THE ARCHIVE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES: SCIENCE AND ART AS SPHERES OF KNOWLEDGE

L.A. Ametova, Archive of Russian Academy of Sciences (Moscow)
e-mail: lityaametowa@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the creative activity of teenagers in the Museum of the Archive of the Russian Academy of Sciences at the exhibition "Contribution of the Academy of Sciences to Space Exploration". Students of the Costume Design studio of the gallery «On Kashirka» showed a genuine interest in authentic archival documents. The result of creative activity were sketches of space suits. Science and art, as spheres of cognition, as intellectual and emotional perception of the world, as left and right hemispheric thinking, in the union, in fact, are a modern psychological and pedagogical technology for the development and formation of a creative personality.

Keywords: psychology, science, art, creativity, giftedness, teenager, creative product.

Духовные смыслы существуют не в реальности, а в нашем сознании. Визуальный образ является основой формирования образа воображаемого, творческого. Человек конструирует новую реальность настояще-

го – это творческий процесс. Цель статьи: исследование психологии творчества подростков в музее Архива РАН.

Обратимся к теоретическому обоснованию понятия одаренность, рассматриваемого в широком историческом и методологическом контексте Д. Б. Богоявленской: «Если говорить об эволюции понятия одаренности, то его необходимо проводить, вернее, соотносить с понятием творчества, поскольку оно является как его объясняющее. Представление о творчестве в культуре связано с самого начала с понятием одаренности. Поскольку на земле творец один – Бог, то одаренность сначала (о чем говорит корень слова) – это дар от Бога. Древнее представление: человек может создать творение, если божественная Муза его одарит этой возможностью. Итак, одаренность – причина, творчество – следствие. Одаренность дана человеку, творчество – результат его труда» [1, с. 8].

В Архиве РАН 29 апреля 2021 года открылась и работает выставка «Вклад Академии наук в освоение Космоса». Выставка приурочена к 60-летию первого полета человека в Космос – одного из самых ярких и впечатляющих событий минувшего XX века. На выставке представлены разделы, посвященные основоположникам космической отрасли К. Э. Циолковскому, Ф. А. Цандеру, С. П. Королеву, М. В. Келдышу, а также – Ю. А. Гагарину. Центральное место в экспозиции выставки заняли подлинные архивные документы, артефакты, фотографии из фондов Архива РАН, отражающие теоретические основы развития отечественной и мировой космонавтики и ракетной техники. В экспозицию выставки органично вплетены эскизы коллекций космических костюмов по мотивам рисунков К. Э. Циолковского и фильма «Космический рейс» (1936) режиссера В. Журавлева, выполненные учащимися студии «Дизайн костюма» галереи «На Каширке» под руководством В. А. Бычкова, дизайнера, преподавателя МГХПА им. С. Г. Строганова. Работы студийцев расположились в экспозиции напротив раздела основоположников космонавтики, образовав своеобразный «космический мост» во времени. С темой космоса и науки в качестве идейной основы для проектирования одежды сегодня в процессе обучения сталкивается каждый начинающий дизайнер. Результатом творческой проектной работы учащихся студии «Дизайн костюма» галереи «На Каширке» стали эскизы коллекций одежды. Источником вдохновения для представленных эскизов, как было сказано выше, стали рисунки К. Э. Циолковского из рукописей разных лет Архива РАН, иллюстрации из «Альбома космических путешествий» (1933), а также фильм «Космический рейс» (1936), демонстрировавшийся в экспозиции выставки, в котором основоположник теоретической космонавтики выступил консультантом.

Следует отметить, что рисунки К. Э. Циолковского наполнены не только научными идеями, но и прекрасной художественной моделировкой форм, за счет чего становятся очень интересными для творческой

интерпретации. Фильм «Космический рейс» (1936), в котором К. Э. Циолковский был консультантом, также стал неисчерпаемым источником вдохновения. Широчайший спектр материала: от интерьера космического корабля до лунных пейзажей, от архитектуры космодрома до обмундирования астронавтов – всё способно побудить фантазию дизайнера к созданию современной одежды.

Сам ученый размышлял о роли творческой фантазии в статье «Альбом космических путешествий»: «Но фантазия тоже меня привлекала. Много раз в своей работе я брался за сочинение на тему «Космические путешествия», но кончал тем, что увлекался точными сочинениями и переходил на серьезную работу. Фантастические рассказы на темы межпланетных рейсов несут новую мысль в массы. Кто этим занимается, тот делает хорошее дело; вызывает интерес, побуждает к деятельности мозг, рождает сочувствующих и будущих работников великих намерений» [2, с. 86].

Интересный факт, что совокупность идей, гипотез, тезисов, составивших содержание философских сочинений К. Э. Циолковского, сам Константин Эдуардович назвал «Космической философией». Ее центральным элементом стало смоделированное с помощью научных методов учение о смысле жизни и постижении его в процессе реализации нравственной практики. «О важности этих исследований для человечества говорит утверждение К. Э. Циолковского о том, что теорию ракетостроения он разработал лишь как приложение к своим философским изысканиям» [3].

Творчество – процесс деятельности, в результате которого появляются новые объекты и духовные ценности. Результатом творческого процесса учащихся студии «Дизайн костюма» галереи «На Каширке» стали эскизы космической одежды, созданные подростками после посещения выставки «Вклад Академии наук в освоение Космоса» в Архиве РАН, соединив науку и искусство в творческом процессе.

Психология творчества – раздел психологии, изучающий творческую деятельность, созидание человеком нового, оригинального в различных сферах деятельности, прежде всего, в науке, технике, искусстве [4; 15].

Подростковый возраст, согласно возрастной периодизации в психологии по Д. Б. Эльконину: от 12 до 14 лет – младший подростковый возраст и старший подростковый возраст (ранняя юность) – от 15 до 17 лет. [5, 134]. В творческих работах галереи «На Каширке» приняли участие подростки от 12 до 15 лет.

В экспозиции были представлены артефакты и подлинники архивных документов конца XIX – начала XX века, создавая интерактивную атмосферу и погружая зрителей в эпоху, когда интерес к развитию космоса был на самом пике. Приятно отметить, что он сохраняется у молодежи в

наши дни, так студийцы галереи «На Каширке» с удовольствием погрузились в творческий процесс создания эскизов комических костюмов. Космическое путешествие продолжается от Циолковского и Цандера до Королева и Гагарина и далее в будущее. Перспективы видятся в том, что исследования психологии творчества в музее Архива РАН, где синтез науки и искусства, как сферы познания, как интеллектуальное и эмоциональное восприятия мира, как лево и право полушарное мышление, по сути, является современной психолого-педагогической технологией развития и формирования творческой личности. Важно анализировать, обобщать и внедрять лучшие результаты в образовательную практику современной школы.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Образование личности. Одаренность: природа и диагностика.
2. Циолковский, К.Э. Альбом космических путешествий. – М., 2013. – 207 с.
3. Серия «Космическая философия». URL: <https://www.tsiolkovsky.org/wp-content/uploads/2019/09/Kosmicheskie-putes> (дата обращения 12.07.2021 г.)
4. Журавлев, А.Л., Ушаков, Д.В., Холодная, М.А. Современные исследования интеллекта и творчества. – М.: «Институт психологии РАН», 2015. – 303 с.
5. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 238 с.

УДК 159.9.07

МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

*В.М. Ковалевская, МУ ДО «Малая академия» (г. Краснодар)
e-mail: kvn-2013@mail.ru*

Аннотация. В данной работе представлены результаты исследования модели исследовательской компетентности школьников на основе структурной модели интеллекта, включающей в себя также такие компоненты креативности, как беглость, гибкость, оригинальность, работанность, сопротивление замкнутости. В ходе исследования были проанализированы особенности интеллекта и исследовательских способностей школьников, влияние познавательной позиции на исследовательскую деятельность и изучены взаимосвязи компонентов исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, интеллект, творческие способности, креативность, подростковый возраст.

THE RESEARCH COMPETENCE MODEL OF SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR IN THE GIFTEDNESS DEVELOPMENT

*V. M. Kovalevskaya, Municipal institution of additional
education «Small Academy» (Krasnodar)
e-mail: kvm-2013@mail.ru*

Abstract. This paper presents the results of the research competence model study of schoolchildren based on the structural intelligence model, which also includes such creativity components as fluency, flexibility, originality, development, resistance to isolation. In the course of the study, the features of the intelligence and research abilities of schoolchildren, the influence of the cognitive position on intellectual research activities were analyzed, and the interrelationships of the components of intellectual research activities were studied.

Keywords: research competence, intelligence, creativity, adolescence.

В условиях XXI века интерес ученых к изучению интеллекта и творческих способностей не угасает. В настоящее время интеллект понимается как особая форма организации индивидуального умственного опыта, обеспечивающая приспособление к новым условиям жизни. Творческие способности трактуются как особенности личности, обуславливающие успешную реализацию творческой деятельности.

Выдвигаемые обществом новые требования к системе российского образования, отражают необходимость подготовки профессионалов, обладающих не только глубокими знаниями, но и способных к генерированию новых идей, что отражается в приоритетных направлениях модернизации образования в России.

В настоящее время необходимым становится формирование креативной личности, умеющей быстро решать возникающие задачи и адаптировать свое поведение в современном мире. Благодаря учету индивидуальных особенностей обучающихся можно повысить эффективность образовательного процесса, планомерно развивая интеллектуальные и творческие способности.

Требования современного общества обуславливают введение в образовательный процесс совершенно нового вида деятельности (проектная и научно-исследовательская деятельность), требующего совершенно новых и специфических технологий от педагогов, позволяющих формировать и развивать исследовательскую компетентность. Под исследовательской компетентностью понимается интегральное качество личности, включающее готовность решать исследовательские задачи и осуществлять творческое преобразование действительности.

Таким образом, актуальность проблемы заключается в необходимости создания эффективной системы, обеспечивающей формирование и развитие исследовательской компетентности школьников с учетом лич-

ностных качеств, особенностей познавательной деятельности и интеллекта.

Цель исследования – описать модель исследовательской компетентности школьников на основе структурной модели интеллекта.

В качестве *методов исследования* были использованы: метод теоретического анализа; психодиагностические методы («Культурно-свободный тест интеллекта», автор – Р. Кеттелл; субтест «Незаконченные фигуры», автор – Э. П. Торренс; методика «Идеальный компьютер» автор – М. А. Холодная); методы описательной статистики (оценка нормальности распределения данных, критерий U Вилкоксона-Манна-Уитни, коэффициент корреляции r Пирсона) [1; 2]. Экспериментальную группу составили 60 школьников, из них 24 мужского и 39 женского пола, учащиеся 5-6 классов, возраст 11–12 лет.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Большинство школьников имеют закрытую познавательную позицию, характеризующую преобладанием субъективированных и фактических вопросов, т. е. они не склонны к исследовательской деятельности, сфера их интересов связана с Я-проблематикой, личностно-значимыми ситуациями, конкретными фактическим данными.

2. Большинство школьников имеют низкий и средний уровень интеллекта. Наиболее сложными для испытуемых являются задания субтеста «дополнение», ориентированные на определение логической последовательности (изменения расположения в пространстве, количества, размера и т. д.), а наиболее успешно респонденты справляются с заданиями, направленными на поиск закономерности, согласно которой объединены фигуры с последующим выбором недостающего элемента – субтест «матрица».

3. Общий уровень креативности у большинства школьников развит в пределах нормы и несколько выше нормы. Развитие компонентов креативности свидетельствует о стремлении испытуемых к детальной разработке рисунков, об умеренном развитии способности давать необычные, уникальные ответы, требующие творческой силы, о склонности создавать небольшое количество стереотипных рисунков, о способности избегать стереотипов и длительное время оставаться открытым к разнообразной входящей информации при поиске решения, о способности понимать суть проблемы. Необходимо развивать способность школьников разрабатывать и дорабатывать возникающие идеи (показатель «разработанность»). Наиболее развитыми показателями являются «сопротивление замкнутости» и «название».

4. Школьники, склонные к исследовательской деятельности, имеют более высокий уровень развития интеллекта и общей креативности, чем школьники, не склонные к исследовательской деятельности, вне зависи-

мости от гендерной принадлежности. Обучающиеся, склонные к исследовательской деятельности, успешнее справляются с заданиями, направленными на поиск лишней фигуры в ряду (субтест «классификация»), и осуществляют комплексный анализ признаков, необходимый для выбора фигуры, завершающей закономерность (субтест «матрица»). Мальники-подростки, склонные к исследовательской деятельности, также успешнее, чем не склонные к исследовательской деятельности мальники-подростки, справляются с заданиями субтестов «классификация» и «матрица».

5. Школьники, склонные к исследовательской деятельности, лучше понимают суть проблемы и имеют более высокий уровень осмысленности (показатель креативности «название»), чем обучающиеся, не склонные к исследовательской деятельности. Девочки-подростки, склонные к исследовательской деятельности, имеют более высокий уровень развития показателя креативности «название», чем девочки-подростки, не склонные к исследовательской деятельности.

6. Выделены наиболее важные внешние условия для эффективного формирования и развития исследовательской компетентности: развитие универсальных способов познания, формирование активной позиции исследователя у школьников и их родителей, использование технологий проблемного обучения и осуществление психолого-педагогического сопровождения исследовательской деятельности школьников. Такие психологические качества личности, как стремление создавать субъективно новое, желание отыскивать новое самостоятельно, рефлексивность, осмысленность и креативность являются важными внутренними условиями для формирования и развития исследовательской компетентности.

7. Установлены следующие взаимосвязи компонентов исследовательской деятельности, характеризующие модели исследовательской компетентности школьников с открытой и закрытой познавательной позицией: школьники, склонные к исследовательской деятельности – общий интеллект, субтест «топология», субтест «дополнение», беглость, оригинальность, общая креативность, субтест «матрица» и сопротивление замкнутости; школьники, не склонные к исследовательской деятельности – общий интеллект, субтест «классификация», субтест «матрица», субтест «топология», разработанность, беглость, общая креативность, оригинальность, сопротивление замкнутости и «название».

8. Школьники, склонные к исследовательской деятельности, имеют меньше взаимосвязанных компонентов исследовательской деятельности, чем школьники, не склонные к исследовательской деятельности. Можно предположить, что это связано с необходимостью вырабатывать собственную модель познавательной деятельности респондентам, склонным к исследовательской деятельности, в то время как не склонные к исследовательской деятельности являются более адаптированными к школьным процессам.

Таким образом, мы видим, что оригинальность, сопротивление замкнутости, умение анализировать отношения предметов в пространстве, находить лишние фигуры и завершать закономерности являются элементами исследовательской компетентности, однако это зависит от склонности школьников к исследовательской деятельности и пола испытуемых, а также появляются другие элементы, участвующие в модели исследовательской компетентности школьников.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – М., 1995.
2. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб., 2002.

УДК 376

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ, ПРОЯВИВШИХ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ СПОСОБНОСТЕЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ)

*Е.Б. Колосова, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: e.b.kolosova@mpgu.su*

*Е.И. Адамян, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: ei.adamyan@mpgu.su*

*Л.И. Адамян, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: li.adamyan@mpgu.su*

Аннотация. В статье проанализирован опыт объединений дополнительного образования, реализующих художественно-эстетическую направленность, включающую обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. На основе данных мониторинга выявлены пути педагогической поддержки детей, проявивших высокий уровень способностей, описаны риски внешнего формализованного подхода, сформулированы этапы педагогической поддержки и их содержание.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, инклюзивные театральные студии, вариативные образовательные маршруты.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND DISABILITIES WHO DEMONSTRATED IN SUPPLEMENTARY EDUCATION A HIGH LEVEL OF ABILITY (ON THE EXAMPLE OF ARTISTIC AND AESTHETIC ACTIVITIES)

*E.B. Kolosova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: e.b.kolosova@mpgu.su*

E.I. Adamyan, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: ei.adamyan@mpgu.su

L.I. Adamyan, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: li.adamyan@mpgu.su

Abstract. The article deals with experience of practices of inclusive supplementary education implemented artistic and aesthetic activities. Based on the monitoring data, the ways of pedagogical support of children who have demonstrated a high level of abilities are identified, also the risks of an external formalized approach and the stages of pedagogical support are described.

Keywords: supplementary education, inclusive theatre workshops, various educational trajectories.

Сфера художественно-эстетического дополнительного образования традиционно рассматривается профессиональным и родительским сообществом как действенный ресурс социализации особого ребенка. Так, в исследовании, проведенном Всероссийской организацией родителей детей-инвалидов в 2020 году, 29% респондентов отметили именно эту направленность как вторую по степени востребованности (на первом месте физкультурно-спортивная, ее отметили 34% опрошенных) [2].

Эти выводы подтверждаются и в мониторинге доступности дополнительного образования (далее – ДО), проводившемся в тот же период среди объединений ДО в 78 субъектах Российской Федерации (РФ): в 58% субъектов РФ рассматриваемое направление является лидирующим, именно в его рамках разработаны и реализуются адаптированные дополнительные образовательные программы, ориентированные на удовлетворение особых потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью [3].

Однако, на наш взгляд, именно эта область, кроме несомненных возможностей социальной инклюзии, педагогической гибкости, вариативности методов и средств, ориентированности на поддержку интересов и склонностей обучающихся с ОВЗ, выявлении и развитие их способностей, содержит и ряд рисков. С одной стороны, в профессиональном и родительском сообществе отсутствует четкое понимание педагогических задач и этических границ этой деятельности для ребенка с ОВЗ, с другой – сложившиеся событийные практики (фестивали, конкурсы, соревнования), основанные на прямой состязательности, декларации внешней цели («выиграл – проиграл»), а также формализованные государственные требования к системе ДО выявить детей с ОВЗ, проявивших выдающиеся способности в творчестве, науке, спорте [4], провоцируют подмену понятий. Вместо планомерной работы по включению ребенка в освоение художественной области, выбора уровня программы, создания специальных психолого-педагогических условий, подготовки предметно-пространственной среды, на первый план выходит в той или

иной степени скрытый отбор детей, позволяющий, «эффектно» продемонстрировать внешние признаки освоенных умений, то есть по актуальному уровню операционально-технических способностей.

Таким образом, достаточно большая часть детей с ОВЗ и инвалидностью остается не включенной с программы ДО, а прошедшие отбор воспринимаются как потенциальные призеры инклюзивных конкурсов и фестивалей и наделяются неформальным статусом «способных», а то и «одаренных». Такая стратегия, по нашему мнению, является глубоко ошибочной и крайне вредной, как для самих детей и их семей, так и для общества в целом. В первом случае поддерживаются иллюзии родителей по поводу дальнейшего жизнеустройства ребенка, перспектив его профессионального будущего. Ребенок, погруженный в череду конкурсных состязаний, лишается возможности выявить реальные склонности и познавательные интересы, время, необходимое на индивидуально выстроенную коррекционно-развивающую работу оказывается утраченным. Во втором случае речь идет о долговременном выстраивании диалога в обществе по поводу инклюзивных процессов. В этом контексте фестивали инклюзивных детских театров и иной художественно-эстетической деятельности, выстроенные непрофессионально, без понимания научных основ педагогики искусства, ее методологии не способствуют взаимодействию между нормотипичными и особенными людьми как членами одного сообщества, а, напротив, погашают интерес к инклюзивным практикам, поскольку не выполняют базовую функцию педагогики искусства – «очеловечивание и вочеловечивание той самой стихийной энергетики, которая присуща живому существу» [5, с. 79]. А. Б. Афонин, исследователь и практик инклюзивного театра, в книге «Особый театр как жизненный путь» [1] выделяет три направления, по которым реализуются театральные практики, включающие детей и юношество с психофизическими нарушениями.

1. Коррекционно-развивающая модель. В этом контексте занятия искусством выступают средством психолого-педагогической коррекции. Соответственно, итоговый творческий «продукт» не предназначен для публичной демонстрации. Закономерно, что искренний зрительский интерес такой результат театрализованной деятельности вызывает у родительского сообщества и у специалистов коррекционно-развивающего профиля как свидетельство динамики развития ребенка.

2. Социально реабилитирующая модель. Речь идет о социальных проектах в инклюзивном театре, цель которых: привлечь внимание общества к проблемам взаимодействия с особыми людьми. В рамках этой же модели рассматривается и профессиональный «социальный театр», который ориентирован на выявление людей разных категорий, нуждающихся в дополнительной социальной поддержке. И здесь ценности и смыслы находятся вне искусства, творческий «продукт» сам по себе лишь повод для коммуникации.

3. Особый театр как культурный феномен. Только в условиях этой модели речь идет о создании такого произведения искусства, которое действительно будет обращено к живому диалогу со зрителем, к пробуждению разговора о значимых жизненных вопросах, отнюдь не всегда напрямую связанных со статусом психофизического здоровья исполнителей. Инклюзивное театральное пространство означает здесь перспективу обмена ценностями и смыслами между людьми с разным опытом прохождения инвариантных жизненных перипетий, обусловленных, в том числе, спецификой восприятия, чувствования мира. К творческому «продукту» в данном случае предъявляются высокие требования, мастерство исполнителей (не только актеров, но и всех детей, участвующих в театрализации) оценивается зрителями и экспертами вне зависимости от статуса их здоровья. Мастерство педагога состоит в том, чтобы дать возможность ребенку с тем или иным нарушением в развитии органично участвовать в театрализации, опираясь на доступные ему «инструменты» и максимально используя их (голос, жест, пластика и т. д.). Таким образом, о поддержке способностей уместно и корректно говорить только в рамках третьей модели инклюзивных театральных практик.

Описанная А. Б. Афоным модель была также выявлена в ходе мониторинга дополнительного образования в рамках Федерального проекта «Успех каждого ребенка» [3]. Анализ опыта работы театральных студий, реализующих указанную модель, проводимый, в частности, средствами полуструктурированного интервью с руководителями объединений дополнительного образования, позволяет описать алгоритм педагогической поддержки детей с ОВЗ, проявивших высокий уровень способностей к театрализованной деятельности. Критерий, позволяющий увидеть проявление высокого уровня способностей, а также потенциально предположить признаки одаренности у ребенка с ОВЗ, базируется на методологическом подходе к пониманию детской одаренности, изложенной в «Рабочей концепции одаренности» [6], согласно которой одаренность рассматривается как активность и инициативность при включении в деятельность.

Этап 1. На первом этапе включения ребенка в работу студии педагог проясняет ожидания родителей и готовит их к продолжительной вводной работе. В этот период в условиях репетиционного процесса ребенок готовится к творческой пробе, а педагог занимается целенаправленным наблюдением, включает участника студии в разные учебные ситуации, вариативные задания, пробует методики и приемы. Условный итог периода: участие ребенка в творческом событии (например, в фестивале), при этом его роль будет фокусироваться на освоении культуры зрителя, способности воспринять художественные образы спектакля на доступном ребенку уровне, способности дать обратную связь адекватными для него средствами, а также участвовать в работе творческих мастерских, групповых обсуждениях, в малых группах сменного состава.

Этап 2. Во время второго этапа педагог опирается на зрительский опыт ребенка, на коммуникативные умения, сформированные на предыдущем этапе, постепенно путем творческих проб находит ему задание, которое позволит с высокой степенью вероятности выполнить его успешно. Педагог включает ребенка в публичную театрализованную деятельность на уровне исполнителя роли, при этом анализирует, комментирует и обсуждает получившийся результат, в том числе по поводу «содержания номинации», если участие ребенка отметили внешние эксперты. В ряде фестивалей по педагогике искусства, в частности театров, «где играют дети» [5, с. 178], существует грамотная, с нашей точки зрения, традиция неформально подходить к формулированию номинаций, а отмечать в них то достоинство творческой работы, которое увидели эксперты. Примеры номинаций: «За партнерское взаимодействие». «За сценическую выразительность», «За смелость творческого решения» и др.

Этап 3. Переход к третьему этапу поддержки осуществляется при условии освоения первых двух, продолжительном устойчивом интересе ребенка к занятиям [7]. На третьем этапе педагог передает ребенку больше самостоятельности, готовит его к конкурсным состязаниям. При этом сохраняется настрой на продолжение участия в творческом мероприятии и в позиции зрителя, своеобразного партнера-эксперта (речь идет об умении увидеть сильные стороны работы других детей, дать корректную обратную связь). Условным итогом третьего этапа признается не столько само по себе продолжение театрализованной деятельности в инклюзивных студиях практически на профессиональных основаниях (опыт театра пантомимы для детей с нарушением слуха «Пиано» в Нижнем Новгороде, «Птица» для подростков и юношества с ментальными особенностями в Ижевске, «Круг-2» – разновозрастная студия для людей с интеллектуальными нарушениями и их семей в Москве и др.), сколько понимание семьей ребенка его дальнейшей жизненной траектории, культуры работы с будущим. А «внешний» отстраненный результат творческой работы, запечатленный, например, на видео, будет претендовать на образец искусства, пробуждающий широкий чувственный и ценностный спектр зрительских откликов.

Литература

1. Афонин, А. Б. Особый театр как жизненный путь. – М.: ИД «Городец», 2018. – 160 с.
2. Данные опроса «Дополнительное образование детей с ОВЗ и инвалидностью» 2020 г. URL: http://vordi.org/news/razdel_oprosov/vse_oprosi (дата обращения: 10.06.2021)
3. Колосова, Е.Б., Адамян, Е.И., Адамян, Л.И. Инклюзивные практики в дополнительном образовании детей: вызовы и решения. В сборнике: Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Белоруссия, Минск, 2020. – С. 185-189.

4. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012 № Пр-827)

5. Педагогика искусства. Сборник материалов I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л.А. Сулержицкого. Составители А.Б. Никитина, Т.А. Климова. – М.: МАКС Пресс, 2013. – 480 с.

6. Рабочая концепция одаренности / под ред. Богоявленской Д.Б. (отв. ред.), Шадрикова В.Д. (научн. ред.). – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 95 с.

7. Трифонова, Е.В., Кулакова, Е.В., Колосова, Е.Б., Адамян, Е.И., Адамян, Л.И. Критериальный подход к выявлению и поддержке одаренности у детей с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью в условиях дополнительного образования // Проблемы современного образования. – 2020. – № 6. – С. 71-87. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-6-71-87

УДК 159.9.07378

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

*С.В. Мурафа, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: s.v.murafa@mpgu.su*

Аннотация. В статье представлены результаты анализа формирования исследовательской компетенции студентов посредством выполнения заданий по психологии на этапах прохождения педагогической практики в ВУЗе. Исследование проводилось на географическом факультете Московского педагогического государственного университета. Были проанализированы задания за трехлетний период (на примере этапа начальной школы). Исследование позволило проследить процесс формирования профессиональных компетенций у студентов-географов поэтапно.

Ключевые слова: компетенции, исследовательские компетенции, студенты педагогического вуза, исследовательская деятельность.

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PASSING PEDAGOGICAL PRACTICE

*S.V. Murafa, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: s.v.murafa@mpgu.su*

Abstract. The article presents the results of the analysis of the formation of students' research competence by performing tasks in psychology at the stages of passing pedagogical practice at the university. The study was conducted at the Geographical Faculty of the Moscow State Pedagogical Univer-

sity. Tasks for a three-year period were analyzed (for example, at the primary school stage). The study allowed us to trace the process of formation of professional competencies in geographers in stages.

Keywords: competencies, research competencies, students of a pedagogical university, research activities.

В современной высшей школе меняется модель подготовки педагога новой школы, высшее образование ориентируется на новые значимые цели и результаты. Всё более высокие требования предъявляются к качеству выпускников, к развитию их способностей и творческого потенциала. Особо подчеркивается значимость творческих способностей и профессиональных компетенций педагога согласно ФГОС (федерального государственного образовательного стандарта), в котором приоритетными выделены личностные качества учителя [5].

Исследовательская компетентность на современном этапе развития образования становится не просто очередным дополнением к профессиональным умениям, но одним из важных компонентов при компетентном подходе в обучении. «Исследовательская деятельность является в широком смысле познавательной. Это значит, что она не имеет четко определенных границ. Движение познания развивается свободно» [1]. Исследовательская деятельность, лежащая в основе исследовательской компетентности, является необходимостью в становлении студента как профессионала [4].

Анализ ФГОС ВО и Образовательной программы географического факультета по направлению подготовки 44.03.01 (Педагогическое образование) показывает, что исследовательские компетенции затрагивают примерно 2/3 учебного плана, тем самым, оказывая важную роль в становлении студента-географа как специалиста [2; 3].

Этапы производственной педагогической практики географического факультета МПГУ за 5 лет (2015–2020 учебный год):

1. Этап практики в ДОУ (1 семестр).
2. Этап практики в начальной школе (2 семестр).
3. Этап практики в средней и старшей школе (3, 4, 5 семестр).

Педагогическая практика, а именно задания, в данном случае по психологии, предложенные в ходе ее прохождения, являются важным элементом в формировании исследовательской компетентности и представляют собой единую систему, являясь основой для всех четырех этапов формирования исследовательской компетенции.

Этапы формирования исследовательской компетенции.

Этап формирования мотивации.

Содержит мотивационно-личностный, когнитивный компонент (УК-1, УК-2). Методы формирования: практические занятия, подготовка и защита проектов, кейс-методы, дебаты и дискуссии, творческие задания, деловые и ролевые игры.

Этап пробной деятельности.

Содержит действенно-мотивационный компонент (УК-1, УК-2, УК-6, ПК-11, ПК-7, ПК-12).

Методы формирования: практические занятия, проведение исследований, научные конференции, подготовка и защита проектов, деловые и ролевые игры, самостоятельная работа.

Этап оценки достижений.

Содержит ориентировочный компонент (УК-1, УК-6, ПК-11).

Методы формирования: практические занятия, проведение исследований, научные конференции, самооценка и самоактуализация, самостоятельная работа.

Этап корректировки содержания деятельности.

Содержит ориентировочный, творческий компонент (УК-6, ПК-7, ПК-11).

Методы формирования: практические занятия, проведение исследований, научные конференции, курсовые, подготовка ВКР.

Все задания по психологии, представленные в системе Инфода Moodle производственной педагогической практики для географического факультета МПГУ, содержат необходимые компоненты для формирования исследовательской компетентности [2; 3].

Для анализа роли учебной практики в формировании исследовательской компетенции были взяты материалы заданий по психологии этапа прохождения практики в начальной школе. Задания, предлагались для выполнения студентами в 2016, 2017 и 2018 годах. Количество студентов – 225 человек.

Количество выполненных заданий на этапе начальной школы:

1 класс:

2016 год – 264 задания; 2017 год – 256 заданий; 2018 год – 280 заданий.

2 класс:

2016 год – 132 задания; 2017 год – 128 заданий; 2018 год – 140 заданий.

3 класс:

2016 год – 132 задания; 2017 год – 128 заданий; 2018 год – 140 заданий.

4 класс:

2016 год – 198 заданий; 2017 год – 192 заданий; 2018 год – 210 заданий.

Итоговые проекты:

2016 год – 330 заданий; 2017 год – 320 заданий; 2018 год – 350 заданий.

Всего выполненных заданий за 3 года прохождения учебной практики в начальной школе – 3230 заданий. Мы рассмотрели более подробно сами задания по психологии с целью более тщательного исследования формируемых компонентов у студентов в ходе выполнения заданий.

В ходе подробного анализа мы выявили динамику смены ключевых компонентов профессиональных компетенций с деятельностного компонента на гносеологический. Данное наблюдение нам говорит о том, что в самом начале идет упор на деятельностный компонент (задания для 1 и 2 классов), а далее мы можем наблюдать, как он сменяется на гносеологический (задания для 3 и 4 классов), что нам говорит о том, что к 4 классу сами студенты углубляют знания теории психологии и педагогики, активно учатся применять их на практике, а также больше погружаются в психолого-педагогическую сферу.

Выполненные задания по психологии демонстрируют высокую ($\approx 90\%$) степень сформированности исследовательской компетентности у студентов. Представленные творческие задания по психологии служат максимальному раскрытию исследовательского потенциала студентов (в задании с творческой направленностью доля оригинальных работ с ярко-выраженной исследовательской направленностью 30% против 10-13% в обычных заданиях).

Таким образом, мы можем проследить процесс формирования профессиональных компетенций у студентов-географов поэтапно. Каждый класс стал одним этапом прохождения практики, тем самым он также стал «одной ступенью» в процессе формирования профессиональных компетенций. Анализ этапа производственной практики в начальной школе показал, как закладываются первичные исследовательские компетенции.

Проанализировав пятилетний опыт непрерывной педагогической практики на географическом факультете МПГУ, изучив структуру формирования исследовательской компетентности, проанализировав состав заданий по психологии на содержание в них компонентов формирования исследовательской компетенции и влияния этих компонентов на становления студентов географического факультета как профессионалов мы пришли к выводу, что разработанные задания можно считать эффективным средством формирования исследовательской компетентности студентов и использовать их в дальнейшей педагогической практике.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Исследовательская деятельность как путь развития одаренности // Сборник трудов российской научно-методической конференции-семинара «Творчество молодых исследователей в системе «Школа-наука-вуз» / Под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова – М.: НТААПФН, 2017. – С. 20-27.

2. Мурафа, С.В. Технологии формирования исследовательской компетенции будущих педагогов в процессе вузовского обучения (на примере дисциплины психология) // Сборник трудов Международной конференции по исследовательскому образованию школьников «От учебного

проекта к исследованиям и разработкам» ICRES'2020 / Под ред. Д.Б. Богоявленской, А.О. Карпова, Н.Г. Багдасарьян, Н.Х. Розова (Proceedings of the International Conference on Research Education for Schoolchildren «From Training Project to Research and Development» – ICRES'2020 / Ed. by D.B. Bogoyavlenskaya, A.O. Karpov, N.G. Bagdasaryan, N.Kh. Rozov). – М.: НТААПФН, 2020. – С. 501-510.

3. Мурафа, С.В. Педагогическая практика как средство формирования исследовательской компетенции будущих учителей. Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития // Материалы всероссийской научно-практической конференции / Науч. редактор Е.А. Таможняя. – М.: Перо, 2020. – С. 278-281.

4. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 280 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 4 декабря 2015 г. №1426 [Электронный ресурс] ФГОС. URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_44_03_01%20(1).pdf (дата обращения: 17.04.2021)

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СЕКЦИИ

Психофизиологические факторы эффективного формирования нового индивидуального знания: общее и индивидуально-специфичное

УДК 159.9:373.1:612.8

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ ЯВЛЕНИЯ СТРЕССОВОЙ РЕГРЕССИИ В УСЛОВИЯХ УРОКА В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ

*А.И. Булава, ФГБУН «Институт психологии РАН» (г. Москва)
e-mail: ai.bulava@mail.ru*

*Ю.И. Александров, ФГБУН «Институт психологии РАН»
(г. Москва)
e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru*

Аннотация. Состояние стресса характеризуется сдвигом в сторону более простых ранее приобретенных форм поведения, при этом новый высоко дифференцированный опыт частично блокируется. Этот процесс лежит в основе феномена регрессии. В предлагаемом к обсуждению прикладном исследовании разработана методика, позволяющая оценить выраженность эффектов стрессовой регрессии, связанной с формированием нового опыта и процедурами контроля усвоения ранее приобретенного знания. Методика включает применение объективных средств оценки выраженности явления стрессовой регрессии, а именно возможность регистрации психофизиологических показателей стресса в процессе реализации учебной деятельности.

Ключевые слова: стресс, регрессия, память, обучение, школа, образование, ВСП.

MANIFESTATION OF STRESS REGRESSION IN MIDDLE SCHOOL CHILDREN DURING LESSONS IN CLASS

*A.I. Bulava, Institute of Psychology RAS (Moscow)
e-mail: ai.bulava@mail.ru*

*Yu.I. Alexandrov, Institute of Psychology RAS (Moscow)
e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru*

Abstract. The mechanisms of regression can be described as reversible de-differentiation, which is understood as a relative increase of the proportion of low-differentiated (older) systems in actualized experience. Stress – this is a situation where regression occurs. The paper discusses a method for identify-

ing stress-regression in new experiences and in testing to control old-knowledge (previously acquired). The method includes measuring the intensity of stress-regression, specifically the registration of psychophysiological stress responses in educational activities.

Keywords: stress, regression, memory, learning, school, education, HRV.

В результате исследований в области памяти и научения был выявлен и изучен ряд ключевых этапов в процессе формирования любого нового опыта. Одним из таких этапов является процесс рассогласования между новыми требованиями среды и возможностью реализовать соответствующее им поведение из-за отсутствия у индивида опыта подобного поведения. Результаты многочисленных исследований от социально-педагогических до медико-биологических свидетельствуют о том, что при таком рассогласовании развивается стресс большей или меньшей выраженности. При этом сам стресс, сопровождающий начальные этапы научения, не является предиктором развития патологических состояний ([10] и мн. др.). Состояние стресса в новых для индивида условиях является сформированным в эволюции механизмом мобилизации ресурсов организма для решения проблемной ситуации, то есть ситуации, требующей формирования нового опыта и расширения имеющегося репертуара поведения, что, в свою очередь, и характеризует образовательный процесс. Однако при составлении образовательных программ необходимо учитывать выявленную и описанную в исследованиях феноменологию, которая свидетельствует, что в ситуации стресса происходит переход к более простым ранее приобретенным формам взаимодействия организма и среды; при этом новый высоко дифференцированный опыт частично блокируется [9]. Этот процесс лежит в основе феномена регрессии – временной «дифференциации» (упрощения взаимодействия со средой за счет увеличения вклада в обеспечение поведения сравнительно менее дифференцированных, рано сформированных систем), позволяющей перейти от узконаправленного и неэффективного в данной ситуации поведения к более общим формам, характеризующим поисковую активность, которая, в свою очередь, способствует поиску решения проблемной ситуации (см. подробнее: [1]). На нейрональном уровне этот процесс характеризуется временным снижением показателей активности корковых [7], а также гиппокампальных [3] структур и увеличением показателей активности ряда подкорковых структур [1; 4]. При успешном разрешении ситуации, то есть при формировании эффективного поведения в результате обучения, эффекты стресса уменьшаются, новый опыт встраивается в существующую структуру опыта. В случае же не разрешения проблемы и сохранения стресс-индуцированной мобилизации длительное время может наступить хорошо исследованное состояние дистресса, характеризующееся долгосрочными изменениями на нейроэндокринном

и морфофункциональном уровнях. Кроме того, подобные стрессовые расстройства сопряжены и с «когнитивными дефицитами» – нарушениями поведения и памяти, выявляемыми у людей и в экспериментальных моделях на животных. То есть могут формироваться субоптимальные или дезадаптивные (в том числе девиантные) формы поведения [5], а также индуцироваться патологический процесс, астенические, стрессовые и депрессивные расстройства.

Учащиеся в учебных заведениях сталкиваются с широким кругом постоянных стрессоров, связанных как с академическими требованиями, так и с социальным контекстом, сопряженным с меж- и внутригрупповыми взаимодействиями. Наблюдается кумулятивный эффект стрессоров, что негативно сказывается на способности к обучению и успеваемости. Выявлены эффекты академического стресса на психическое здоровье, такие как депрессия и тревожность, нарушения сна и употребление психоактивных веществ (см. обзор: [8]). При этом характерным для мировой педагогической практики является не снижение академической нагрузки, а разработка методик, нацеленных на профилактику последствий стресса и обучение навыкам совладания со стрессом (копинг). Результаты анализа прикладных работ показывают, что большинство вмешательств являются эффективными в снижении выраженности негативных последствий воздействия разных стрессоров, которым подвержены учащиеся (см. обзор: [11]). Высокие учебные нагрузки у детей и подростков, характеризующие образовательный процесс в школах, отчасти связаны с тем, что внутренне не связанный материал из разных дисциплин предлагается для усвоения одновременно и в большом объеме. Необходимые для контроля усвоения знаний тестовые процедуры проводятся одновременно с предоставлением нового материала, без учета их вероятных влияний на результативность друг друга. Хроническая стрессовая регрессия может затруднять процесс актуализации ранее выученного знания и, тем самым, снижать эффективность выполнения заданий. Сама же тестовая (контрольная, экзаменационная) процедура, являясь значимым эмоциональным компонентом опыта учащегося, также может стать причинной стрессовой регрессии и снизить эффективность усвоения нового материала. Был поставлен вопрос о необходимости разработки инструментов оценки выраженности эффектов стрессовой регрессии и в том, и в другом случаях.

В предлагаемом к обсуждению прикладном исследовании разработана методика, позволяющая оценить выраженность эффектов стрессовой регрессии, связанной с формированием нового опыта, на успешность выполнения проверочных работ и эффектов стрессовой регрессии, вызванной тестовой (проверочной) процедурой, на усвоение нового знания. Методика включает применение объективных средств оценки выраженности явления стрессовой регрессии, а именно возможность регистрации психофизиологических показателей стресса в процессе реализации

учебной деятельности. Надежным психофизиологическим показателем динамики функционального состояния является вариабельность сердечного ритма (ВСР). В отличие от относительно стабильных констант гомеостаза, ВСР не имеет границ нормы — это показатель вегетативной регуляции, динамика которого характеризует течение или развертывание процесса адаптации. В мировой практике ВСР широко применяется как в медицинских целях (см. обзор: [6]), так и в исследовательских. Сложность сердечного ритма (характеристика ВСР) выше, когда человек выполняет поведение, сформированное на более поздних этапах своего развития (например, использует иностранный язык), обеспечиваемое наиболее дифференцированными системами опыта. Процессы дедифференциации во время стресса или после приема алкоголя, а также на начальных этапах обучения, сопровождаются снижением сложности сердечного ритма [2]. Для выявления эффектов стрессовой регрессии при постановке задач в условиях урока и ее связи с усвоением новых знаний был спроектирован новый инструментарий с возможностью регистрации кардиоритмограммы сердца (для анализа ВСР) с учетом количественного и возрастного состава выборки. Исследование проводилось с участием учеников седьмых классов общеобразовательных школ на специально сконструированных уроках, сочетающих в себе новый материал и проверочные задания, а также на уроках, предусмотренных школьной программой, то есть без вмешательства экспериментатора в образовательный процесс. В докладе будут обсуждены перспективы и ограничения исследования, возможное значение получаемых данных анализа ВСР у школьников для фундаментальной науки и практики образования.

Исследование проводится в рамках выполнения работ по договору Института психологии РАН и Фонда новых форм развития образования № РУОМ1019 от 28.10.2019.

Литература

1. Александров, Ю.И., Сварник, О.Е., Знаменская, И.И., Арутюнова, К.Р., Колбенева, М.Г., Крылов, А.К., Булава, А.И. Стресс, болезнь и научение как условия регрессии // Вопросы психологии, 2017. — № 4. — С. 87-101.
2. Бахчина, А.В., Александров, Ю.И. Дедифференциация системного обеспечения поведения в начале научения // Фундаментальные и прикладные исследования в современной психологии / отв. ред. Журавлев А.Л., Кольцова В.А. — М.: Институт психологии РАН, 2017. — С. 1508-1515.
3. Булава, А.И., Гринченко, Ю.В. Паттерны активаций субрегионов гиппокампа в ситуациях аверсивного и неаверсивного научения // Биомедицинская радиоэлектроника. — М.: Радиотехника, 2017. — № 2. — С. 5-8.
4. Булава, А.И., Назарова, А.Г., Гуляева, Н.В., Александров, Ю.И. Системогенез при психотравмирующем опыте // Способности и менталь-

ные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. – М.: Институт психологии РАН, 2020. – С. 1527-1537. URL: <https://doi.org/10.38098/proc.2020.59.34.001> (дата обращения: 17.02.2021)

5. Bandell-Hoekstra, I., Abu Saad-Huijter, H., Passchier, J., Knipschild, P. Recurrent headache, coping, and quality of life in children: A review // Headache. 2000, 40. 5. 357–370. URL: <https://doi.org/10.1046/j.1526-4610.2000.00054.x> (дата обращения: 21.02.2021)

6. Karmali, S.N., Sciusco, A., May, S.M. Ackland, G.L. Heart rate variability in critical care medicine: a systematic review // ICMx. 2017, 5. 33. URL: <https://doi.org/10.1186/s40635-017-0146-1> (дата обращения: 20.02.2021)

7. Ossewaarde, L., Qin, S., van Marle, H.J.F., van Wingen, G.A., Fernández, G., Hermans, E.J. Stress-induced reduction in reward-related prefrontal cortex function // NeuroImage. 2011, 55. 345-352. URL: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.11.068> (дата обращения: 20.02.2021)

8. Pascoe, M.C., Hetrick, S.E., Parker, A.G. The impact of stress on students in secondary school and higher education // International Journal of Adolescence and Youth. 2019, 1–9. URL: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823> (дата обращения: 21.02.2021)

9. Schwabe, L., Wolf, O.T. Stress and multiple memory systems: from «thinking» to «doing» // Trends in Cognitive Sciences. 2013, 17. 2. 60-68. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.12.001> (дата обращения: 22.02.2021)

10. Whiting, S.B., Wass, S.V., Green, S., Thomas, M.S.C. Stress and learning in pupils: Neuroscience evidence and its relevance for teachers // Mind, Brain, and Education. 2021, 15. 2. 177-188. URL: <https://doi.org/10.1111/mbe.12282> (дата обращения: 21.02.2021)

11. Yusufov, M., Nicoloso-SantaBarbara, J., Grey, N.E., Moyer, A., Lobel, M. Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students // International Journal of Stress Management. 2019, 26. 2. 132-145. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000099> (дата обращения: 21.02.2021)

УДК 159.954

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТОВ: ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Д.А. Виницкий, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)*

e-mail: vinitskiy_da@mail.ru

*В.Д. Абросимова, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)*

e-mail: Vasilisaabr@yandex.ru

*К.А. Брагинец, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)*

e-mail: braginets.88@mail.ru

*В.В. Каравайная, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)*

e-mail: karavainayavlada@gmail.com

*Ю.С. Королева, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»
(г. Москва)*

e-mail: juliakoroleva2000@yandex.ru

Е.А. Субочева, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова» (г. Москва)

e-mail: subocheva.eva@gmail.com

А.М. Титова, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова» (г. Москва)

e-mail: titovaa064@gmail.com

Аннотация. Цвето-эмоциональные связи часто выступают как материал или средства творческого мышления и очень часто используются в искусстве. Для изучения структуры цвето-эмоциональных связей мы использовали метод семантического дифференциала, которым оценивались 10 названий цветов и 15 названий эмоциональных состояний. Анализ матрицы корреляций показал большое количество связей цветов и эмоций. Факторный анализ показал 4-х факторную круговую структуру, 1 и 3 фактор содержательно соответствовали оценке, второй фактор отражал различия в физиологической активации, а четвертый фактор выделял неэмоциональные цвета – фиолетовый и синий. Также эти два цвета практически не имели корреляционных связей с эмоциями.

Ключевые слова: эмоции, цвет, семантический дифференциал, векторная психофизиология.

EMOTIONAL MEANING OF COLOR: A PSYCHOSEMAN- TIC ANALYSIS

D.A. Vinitskiy, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: vinitskiy_da@mail.ru

V.D. Abrosimova, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: Vasilisaabr@yandex.ru

K.A. Braginets, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: braginets.88@mail.ru

V.V. Karavaynaya, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: karavainayavlada@gmail.com

Yu.S. Koroleva, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: juliakoroleva2000@yandex.ru

E.A. Subocheva, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: subocheva.eva@gmail.com

Abstract. Color-emotional connections often act as means of creative thinking and are common in visual art. To study the structure of color-emotional connections, we used the method of semantic differential, which evaluated 10 names of colors and 15 names of emotional states. Analysis of the correlation matrix showed a large number of connections between colors and emotions. Factor analysis showed a 4-factor circular structure, 1 and 3 factors are interpreted as valence, the second factor reflected differences in physiological activation, and the fourth factor highlighted nonemotional colors – violet and blue. These two colors had practically no correlation with emotions.

Keywords: emotions, color, semantic differential, vector psychophysiology.

Между цветами и эмоциями существуют устойчивые связи, которые часто могут становиться средством творческого мышления или материалом для него. Так, хорошо известно, что явления цветовой синестезии оказывают большое влияние на творчество художников [6]. Подобного рода связи встречаются очень часто и за пределами синестезии. С другой стороны, цвето-эмоциональные связи могут использоваться даже при разработке алгоритмов «творческого» искусственного интеллекта [2]. Однако природа и структура этих связей остаются по большей части не понятными. Цвета и эмоции это два базовых домена, существующие в различных культурах. Изучение механизмов этих связей очень ценно для понимания процессов, лежащих за творческим мышлением.

Возможным ключом к пониманию взаимодействия цвета и эмоций может быть векторный психофизиологический подход Е. Н. Соколова [7]. Предполагается наличие общего механизма кодирования различий между стимулами, в результате работы которого формируются сферические многомерные пространства. Такие пространства были изучены для цвета [3] и для эмоций [4]. Круговая структура считается классической для эмоциональных пространств [8]. Остается открытым вопрос, существуют ли устойчивые цвето-эмоциональные связи, каковы они и чем они определяются. Исходя из предположения о единстве психофизиологических механизмов кодирования цвета и эмоций, можно предположить, что структура цвето-эмоционального пространства также определяется специальным нейронным механизмом. Кроме того, подобные связи существуют как на перцептивном, так и на семантическом уровне. Было построено интегральное цвето-эмоциональное пространство на семантическом уровне, используя прямые меры оценки различий между стимулами [5]. В данной работе мы решили проверить устойчивость полученных цвето-эмоциональных связей, используя метод семантического дифференциала [1]. Этот метод позволяет провести оценку близостей

на семантическом уровне непрямым способом, обходя различные сознательные механизмы, которые могут сделать оценки менее точными.

Всего было опрошено 54 человека, 37 женщин, средний возраст 25.1 ± 9.3 лет. Исследование проводилось методом семантического дифференциала, где каждое слово оценивалось по 41 паре оппонентных прилагательных. Мы выбрали следующие слова, обозначающие в русском языке 10 цветов (3 ахроматических: белый, черный, серый и 7 хроматических: желтый, оранжевый, красный, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и 15 эмоциональных состояний (радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, спокойствие, стыд, вина, гордость, счастье, сожаление, горе, интерес). Слова были выбраны таким образом, чтобы, с одной стороны, покрыть как можно больший спектр эмоциональных состояний, как базовых, так и более сложных, а, с другой стороны, – все базовые цвета, представленные в русском языке, но при этом не затягивать эксперимент слишком сильно. Респонденты заполняли опросник онлайн. Он был разбит на 5 равных частей. Все части нужно было заполнить в течение недели в любое удобное для респондентов время.

Мы усреднили индивидуальные ответы респондентов. Чтобы отсеять случайные ответы, мы построили корреляцию индивидуальных и общих данных и исключили из обработки 4 респондентов, корреляция ответов которых со средними была близка к нулю. Мы рассмотрели матрицу корреляций Пирсона для анализа близостей и провели факторный анализ по методу главных компонент с вращением *varimax normalized* в программе SPSS 19 для выявления структуры многомерного пространства семантических цвето-эмоциональных связей.

Анализ матрицы корреляций показал большое количество значимых, как положительных, так и отрицательных, цвето-эмоциональных связей. Из 150 цвето-эмоциональных корреляций 46 были значимо положительными, 44 значимо отрицательными. И положительные и отрицательные связи говорят об эмоциональной нагруженности цветов. Наиболее сильные положительные связи были у эмоции «радость» с цветами «красный» ($r = 0.846$, $p < 0.001$) и «оранжевый», ($r = 0.832$, $p < 0.001$), у эмоции «печаль» с цветом «серый» ($r = 0.824$, $p < 0.001$), эмоции «спокойствие» с цветами «белый» ($r = 0.825$, $p < 0.001$) и «голубой» ($r = 0.829$, $p < 0.001$), эмоции «удивление» с цветами «красный» ($r = 0.822$, $p < 0.001$) и «оранжевый» ($r = 0.8$, $p < 0.001$). Наиболее сильные отрицательные связи были у эмоции «печаль» с цветами «красный» ($r = 0.781$, $p < 0.001$) и «оранжевый» ($r = 0.789$, $p < 0.001$). Все эмоции имели 5 и более значимых связей с цветами. Но 2 цвета практически не имели значимых связей с эмоциями: «синий» 2 связи и «фиолетовый» – 1 связь.

Факторный анализ выделил 4 фактора, суммарно объясняющие 88% дисперсии. Первый фактор, объясняющий 32% дисперсии, соответствует фактору «оценка». На положительном полюсе расположились цвета

«оранжевый», «красный», «желтый» и эмоциональные состояния «удивление», «радость», «гордость», «интерес» и «счастье». На отрицательном полюсе первого фактора оказались «серый» цвет и эмоциональные состояния «печаль» и «сожаление». Второй фактор соответствует «физиологической активации» и объясняет 27,5% дисперсии. На полюсе высокой активации расположились эмоции «страх», «гнев» и «отвращение», на полюсе низкой активации – эмоция «спокойствие» и цвета «белый», «зеленый» и «голубой». Содержательно, третий фактор тоже интерпретируется как фактор «оценка», но представлен другими словами на полюсах и объясняет 21,5% дисперсии. На одном его полюсе расположились эмоциональные состояния «счастье», «удивление», «радость», «интерес» и «зеленый» цвет. На другом – «горе», «вина», «презрение», «стыд» и «черный». Коэффициент регрессии между первым и третьим фактором составил 0.49. Таким образом, фактор оценки после поворота оказался расщепленным на два. Четвертый фактор объяснил 7% дисперсии, он оказался униполярным. Практически все слова имели низкие значения по этому фактору, кроме цветов «фиолетовый», «синий» и «черный», причем «синий» и «черный» имели средние значения, а «фиолетовый» – высокое. Мы назвали последний фактор «неэмоциональность», обращая внимание на то, что в него попали цвета, плохо связанные с эмоциями. Как уже отмечалось выше, цвета «фиолетовый» и «синий» практически не имели значимых корреляций с эмоциями, что объясняет их место в этом факторе. «Черный» цвет имел 11 значимых корреляций с эмоциональными состояниями, но, тем не менее, он имел высокий показатель по 4-му фактору.

Наличие большого количества значимых корреляций между профилями семантического дифференциала названий цветов и названий эмоциональных состояний говорит о существовании сильных и устойчивых связей между этими доменами. Несмотря на существование определенной вариативности, обнаруженные связи достаточно устойчивы в изученной выборке. Соответственно, эти связи могут быть эффективно использованы в творчестве и искусстве для передачи эмоциональных состояний. Очень интересным результатом было то, что «фиолетовый» и «синий» цвета оказались слабо связаны с эмоциями. Это может объясняться тем, что несмотря на то, что мы старались использовать наиболее полный набор эмоциональных состояний, мы могли упустить эмоциональные состояния близкие этим цветам. Другая причина может быть в том, что цвето-эмоциональные связи с этими цветами оказались плохо определенными среди нашей выборки, что привело к подавлению величины полученных корреляций. То есть, эмоциональные значения для данных цветов либо плохо выражены, либо не согласованы. В предыдущей работе была выявлена четырехмерная структура интегрального цвето-эмоционального пространства, первые две оси которого интерпре-

тировались как базовые «оценка» и «активация», а третья и четвертая имели социальную природу [5]. Эти же две базовые оси были выделены Дж. Расселлом в его круговой модели [8]. Мы получили четырехмерную факторную структуру, но содержательно все эмоциональные различия укладывались в факторы «оценка» и «физиологическая активация», так как 1 и 3 факторы содержали информацию об оценке, а четвертый выделил плохо связанные с эмоциями цвета. Таким образом, мы получили классическую эмоциональную круговую структуру, что согласуется с идеями Е. Н. Соколова [7]. При этом цвета в основном встроились в эту классическую эмоциональную структуру, все выделенные факторы были эмоциональными по своей природе. Очень интересным результатом является неоднозначное положение фиолетового цвета в цвето-эмоциональном пространстве. В дальнейших исследованиях было бы очень интересно рассмотреть, какие влияния и последствия этого можно обнаружить в культуре. Это может лечь в основу новой линии психологического анализа использования различных цветов в искусстве.

Литература

1. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: «Питер», 2005. – 480 с.
2. Augello, A., Infantino, I., Pilato, G., Rizzo, R., & Vella, F. (2013). Binding representational spaces of colors and emotions for creativity. *Biologically Inspired Cognitive Architectures*, 5, 64–71. URL: <https://doi.org/10.1016/j.bica.2013.05.005> (дата обращения: 11.03.2022)
3. Izmailov, Ch. A., & Sokolov, E. N. (1992). A Semantic Space of Color Names. *Psychological Science*, 3(2), 105–110. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00007.x> (дата обращения: 15.03.2021)
4. Izmailov, Ch. A., & Sokolov, E. N. (1991). Spherical Model of Color and Brightness Discrimination. *Psychological Science*, 2(4), 249–260. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00143.x> (дата обращения: 10.03.2021)
5. Kisel'nikov, A. A., Sergeev, A. A., & Vinit'skiy, D. A. (2019). A Four-Dimensional Spherical Model of Interaction Between Color and Emotional Semantics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(1), 48–66. URL: <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0104> (дата обращения: 10.03.2021)
6. Safran, A. B., & Sanda, N. (2015). Color synesthesia. Insight into perception, emotion, and consciousness. *Current Opinion in Neurology*, 28(1), 36–44. URL: <https://doi.org/10.1097/WCO.0000000000000169> (дата обращения: 11.03.2021)
7. Sokolov, E. N. (2013). *Psychophysiology of Consciousness*. Oxford University Press.
8. Yik, M., Russell, J., & Steiger, J. (2011). A 12-Point Circumplex Structure of Core Affect. *Emotion (Washington, D.C.)*, 11, 705–731. URL: <https://doi.org/10.1037/a0023980> (дата обращения: 13.03.2021)

ЭЭГ КОРРЕЛЯТЫ ИНСАЙТНОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ¹

*Л.А. Дикая, ФГОУ ВО «ЮФУ» (г. Ростов-на-Дону)
e-mail: dikaya@sfedu.ru*

*Е.Ф. Бороховский, Университет Конкордия, НИЦ изучения
эффективности образовательных технологий и когнитивных
процессов (г. Монреаль)
e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования когерентных связей ЭЭГ у студентов при решении творческих задач. Участники исследования – 78 студентов Южного федерального университета, разделенные на две группы: 1) с признаками одаренности – 34 чел., средний возраст 23 года и 2) без выраженных признаков одаренности – 44 чел., средний возраст 22,5 года. Использован метод электроэнцефалографии (ЭЭГ). Анализировались когерентные связи ЭЭГ в диапазоне частот 4-70 Гц. Выявлено, что когерентные связи ЭЭГ при решении творческих задач отражают тесное внутри- и межполушарное функциональное взаимодействие передних и задних отделов коры головного мозга и обусловлены наличием признаков одаренности, способом решения (инсайтное – неинсайтное) и видом задачи (вербальная – образная).

Ключевые слова: творческое мышление, инсайт, признаки одаренности, электроэнцефалография (ЭЭГ), когерентные связи, частотные диапазоны.

EEG CORRELATES OF CREATIVE PROBLEMS SOLUTION BY INSIGHT IN STUDENTS WITH SIGNS OF GIFTEDNESS

*L.A. Dikaya, Southern Federal University (Rostov-on-Don)
e-mail: dikaya@sfedu.ru*

*E.F. Borokhovski, Centre for the Study of Learning
and Performance (CSLP), Concordia University (Montreal)
e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca*

Abstract. The article presents the results of the study of EEG coherent connections in students when solving creative problems. Study participants were 78 students of the Southern Federal University, divided into two groups: 1) with signs of giftedness – 34 people, the average age is 23 years and 2) without pronounced signs of giftedness – 44 people, the average age is 22.5 years. The method of electroencephalography (EEG) was used. EEG coherent con-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Южного федерального университета, 2021, № ВнГр-07/2020-02-АП.

nections were analyzed in the frequency range 4-70 Hz. It was revealed that EEG coherent connections in solving creative problems reflect the close intra- and interhemispheric functional interactions of anterior and posterior parts of cerebral cortex and are due to the presence of giftedness signs, the method of solution (insightful – non-insightful) and the type of task (verbal – nonverbal).

Keywords: creative thinking, insight, signs of giftedness, electroencephalography (EEG), coherent links, frequency bands.

К неотъемлемым компонентам проявления творчества относится инсайт как внезапное нахождение решения задачи. В последние годы значительно возрос интерес ученых к изучению нейрофизиологических механизмов инсайта и его роли в творчестве [1-5; 8-12]. При этом мозговые механизмы инсайтного решения задач, в том числе творческих, остаются не изученными, хотя данные о внезапных научных открытиях великих ученых стали уже легендами (достаточно вспомнить открытия Архимеда, Ньютона, Менделеева и др.). С этой точки зрения интерес представляет изучение мозговых механизмов нахождения решения творческих задач у людей с разным интеллектуальным потенциалом.

Цель исследования – изучение ЭЭГ-коррелятов инсайтного решения творческих задач у обучающихся с признаками одаренности.

Методика исследования. В исследовании приняли участие 78 человек – студенты Южного федерального университета (Ростов-на-Дону) 3-5 курсов, разделенные на две условные группы: 1) с признаками интеллектуальной одаренности (IQ выше 120, имеющие высокие достижения в своей предметной области, победители и призеры научных конкурсов, конференция и др. программ – 34 чел., средний возраст 23 года) и 2) без выраженных признаков интеллектуальной одаренности (IQ ниже 120, не показавшие высокие достижения в своей предметной области – 44 чел., средний возраст 22,5 года). Для определения IQ применялся тест Равена.

Эмпирическое исследование проводилось методом ЭЭГ. Регистрация ЭЭГ осуществлялась в 64-х отведениях монополярно с двумя референтами при помощи многоканального электроэнцефалографа Нейровизор-136 («МКС», Россия). Сопротивление электродов не превышало 20 кОм.

Регистрация ЭЭГ проводилась в спокойном состоянии (глаза закрыты) и в процессе решения вербальных и образных творческих задач. В качестве вербальных творческих задач предлагались анаграммы, невербальных – друдлы. Для анализа выбирались 5-секундные безартефактные отрезки ЭЭГ непосредственно перед нахождением решения, на каждом из которых усреднялись значения коэффициента когерентности (КК) для каждого испытуемого в следующих частотных диапазонах: тета (4-7,5 Гц), альфа (7,5-13,5 Гц), бета (13,5-35 Гц) и гамма (35-70 Гц). Анализировались выраженные когерентные связи ($КК > 0,6$).

Статистические методы обработки данных: дисперсионный анализ ANOVA/MANOVA, сравнительный post-hoc-анализ с помощью критерия Тьюки, Обработка осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ STATISTICA 12.0.

Результаты. Выявлено достоверное влияние трех факторов на показатель когерентности ЭЭГ – «признаки одаренности (выражены/не выражены)», «способ решения задачи (инсайт/не инсайт)», «вид задачи (вербальная/образная)» ($p \leq 0.05$). Показано, что при инсайтном способе нахождения решения творческих задач у студентов с признаками интеллектуальной одаренности в низкочастотных диапазонах выражены функциональные связи, соединяющие передние области коры правого и задние области коры левого полушария мозга, что соответствует «оси творчества». У студентов без выраженных признаков интеллектуальной одаренности в высокочастотных диапазонах выражены правополушарные функциональные связи в передних отделах коры мозга. Таким образом, психофизиологические корреляты решения творческой задачи у обучающихся с признаками и без признаков интеллектуальной одаренности отличаются в зависимости от инсайтного или не инсайтного способа решения.

Обнаружено, что при решении творческих задач инсайтным способом в отличие от не инсайтного, у студентов в тета- и альфа-диапазонах выражены префронтальные правополушарные и окципитальные межполушарные когерентные связи; также во всех исследуемых частотных диапазонах выражены внутриволновые когерентные связи в задних отделах коры ($p \leq 0.05$). При нахождении решения творческой задачи не инсайтным путем когерентные связи в задних отделах коры правого полушария выражены достоверно сильнее, чем левого. Исходя из этих результатов, можно заключить, что инсайтный способ нахождения решения требует большего эмоционального напряжения от участников исследования, что отражается в когерентности ЭЭГ в тета-диапазоне.

При нахождении решения творческой задачи в альфа-диапазоне выявлены сильные когерентные связи в префронтальных отделах коры правого и задних – левого полушарий. Эта закономерная связь, известная как «ось творчества», была описана в исследованиях с другими типами творческих заданий [6; 7].

В альфа-диапазоне в затылочных и височных отделах коры каждого из мозговых полушарий выявлены достоверные различия когерентности ЭЭГ у студентов в процессе решения творческих задач в зависимости от характера предъявления заданий (вербальное/невербальное) ($p \leq 0.05$).

Заключение. В исследовании показано, что специфичные ЭЭГ-корреляты решения творческих задач дифференцированы у студентов в зависимости от признаков интеллектуальной одаренности и обусловлены способом решения задачи (инсайтный/не инсайтный) и ее видом (вербальная/образная). Они проявляются в выраженных когерентных связях,

обеспечивающих тесное внутри- и межполушарное функциональное взаимодействие передних и задних участков коры головного мозга.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. О природе инсайта // Творчество: наука, искусство, жизнь: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 53-57.
2. Валуева, Е.А., Ушаков, Д.В. Инсайт и инкубация в мышлении: роль процессов осознания // Сибирский психол. журн. 2017. Т. 63. – С. 19-35. doi: 10.17223/17267080/63/2.
3. Величковский, Б.М., Князев, Г.Г., Валуева, Е.А., Ушаков, Д.В. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям // Вопросы психологии. 2019. № 3. – С. 3-16.
4. Дикая, Л.А., Лаврешина, А.Ю., Дикий, И.С., Хавалед, А., Шегай, К.С. ЭЭГ-корреляты юмора и инсайта // Российский психологический журнал. – 2017. – Т.14. № 3. – С. 133-152. doi: 10.21702/rpj.2017.3.7
5. Коровкин, С.Ю., Савинова, А.Д., Владимиров, И.Ю., Чистопольская, А.В. Роль функций префронтальной коры в процессе решения инсайтных задач // Ярославский психологический вестник. – 2016. – № 34. – С. 59-65.
6. Разумникова, О.М. Дифференциальная психофизиология. Индивидуальные особенности строения и функций мозга и их отражение в психических процессах и состояниях. – Litres, 2021.
7. Сви́дерская, Н. Е. Влияние информационного перенасыщения на качество творческой деятельности и пространственную организацию электроэнцефалограммы // Физиология человека. – 2011. – Т. 37. – № 6. – С. 28-34.
8. Шемякина, Н.В. Влияние условий творческой деятельности (индивидуального и «совместного» выполнения заданий) на нейрофизиологические корреляты инсайта / Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева / Под общ. ред. Ушакова Д.В., Владимирова И.Ю., Медынцева А.А. [Электронный ресурс] – М.: Институт психологии РАН, 2020. – С. 202-203.
9. Cosmelli, D., Preiss, D.D. On the temporality of creative insight: a psychological and phenomenological perspective // Frontiers in Psychology – 2014. – 5:1184. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01184
10. Jung-Beeman, M., Collier, A., Kounios, J. How insight happens: learning from the brain // Neuroleadership Journal. – 2008. – №1. – Pp. 20–25.
11. Lin, J., Cui, X., Dai, X., Mo, L. Regional Homogeneity Predicts Creative Insight: A Resting-State fMRI Study // Frontiers in Human Neuroscience. – 2018. – 12:210. doi: 10.3389/fnhum.2018.00210.

12. Sheth, B. R., Sandkühler, S., Bhattacharya, J. Posterior beta and anterior gamma oscillations predict cognitive insight //Journal of cognitive neuroscience. – 2009. – Т. 21. – № 7. – С. 1269-1279. URL: <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21069> (дата обращения: 19.02.2021).

УДК 159.91

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНЫХ И ОБЪЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ДИАГНОСТИКИ СТРЕССА

А.Е. Манаенков, ФГБОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова»

(г. Москва)

e-mail: allomulder@mail.ru

Аннотация. Целью данного исследования было определить степень соотнесения физиологических показателей стресса (показатели сердечной и электродермальной активности) с психологическими опросниками стресса, а также субъективными оценками разных стрессогенных ситуаций. Был проведен эксперимент на выборке в 30 человек (24 женщины, 6 мужчин) с предъявлением разных видов стрессоров (громкие крики, электрический ток, когнитивная нагрузка) и трех психологических опросников (Спилбергера-Ханина, Леоновой, Бостонский тест). Выделена дифференциальная чувствительность разных физиологических показателей к разным видам стрессоров, показатели электродермальной активности и вариабельности сердечного ритма в большей степени коррелируют с опросником Леоновой, электродермальная активность особенно сильно коррелирует с субъективными оценками стрессоров.

Ключевые слова: стресс, вариабельность сердечного ритма, электродермальная активность, психодиагностика, субъективные оценки.

SUBJECTIVE AND OBJECTIVE DIAGNOSTICS OF STRESS: A COMPARATIVE ANALYSIS

E. Manaenkov, Lomonosov Moscow State University (Moscow)

e-mail: allomulder@mail.ru

Abstract. The aim of this study was to determine the degree of correlation between physiological indicators of stress (cardiac and electrodermal activity) and psychological stress questionnaires, as well as subjective assessments of different stressful situations. An experiment was conducted on a sample of 30 people (24 w, 6 m) with the presentation of different types of stressors (loud screams, electric shocks, cognitive load) and three psychological questionnaires (Spielberger-Hanin, Leonova, Boston tests). The differential sensitivity of different physiological indicators to different types of stressors is highlighted; indicators of electrodermal activity and heart rate variability are

specifically correlated with the Leonova questionnaire; electrodermal activity is particularly strongly correlated with subjective ratings of stressors.

Keywords: stress, heart rate variability, electrodermal activity, psychodiagnostics, subjective ratings.

Введение

Одной из наиболее важных проблем в современном мире является *информационный стресс* – вид психологического стресса, связанный с состоянием перегрузки информацией. Подобного рода стресс особенно критичен для студентов ВУЗов, выражаясь в ряде негативных последствий на эмоциональном, физиологическом, поведенческом и интеллектуальном уровнях [2]. Отмечаются нарушения адекватности восприятия получаемой информации, способности думать и размышлять, подавление творческой активности индивида [6]. Отдельно отметим актуальность исследования информационного стресса в период пандемии COVID-19 [3].

Однако диагностика стрессового состояния редко является тривиальной, особенно если говорить о психологических и физиологических методах обнаружения стресса. Хотя оба подхода к диагностике стресса довольно хорошо разработаны, основной проблемой всё еще остается непрямой характер соотношения субъективного и объективного в стрессовой реакции [9]. Не меньшую проблему составляют и индивидуальные различия в стереотипии стрессовой реакции, затрудняющие однозначное сопоставление конкретной физиологической реакции и ее предполагаемого субъективного проявления [10].

Целью этого исследования было выявить специфику функционального состояния испытуемых с использованием разных методик диагностики стресса. Были выдвинуты три гипотезы: 1) в зависимости от характера стрессовой стимуляции паттерны физиологических реакций могут различаться по качественным и количественным характеристикам; 2) группы, полученные методами психофизиологической диагностики, будут независимы от данных психологических опросников; 3) субъективные оценки стрессовой стимуляции связаны с физиологической реакцией на эту стимуляцию.

Выборка

Выборка состояла из 30 студентов факультета психологии МГУ без диагностированных заболеваний сердечно-сосудистой системы. Распределение по полу – 24 женщины и 6 мужчин. Средний возраст – 20,93 года. Стандартное отклонение – 1,51 лет.

Экспериментальная процедура

На испытуемых ставились датчики электрокардиограммы (ЭКГ), кожно-гальванической реакции (КГР), фотоплетизмограммы (ФПГ). Сначала у каждого испытуемого записывались показатели в состоянии

покоя, а затем испытуемые проходили через три этапа эксперимента. На первом этапе испытуемые слышали громкий крик, который появлялся в случайно варьирующемся интервале от 20 до 40 секунд. Второй этап был аналогичен предыдущему, но вместо крика испытуемых било током силой в 25 мА. Наконец, на третьем этапе испытуемым надо было решать в уме примеры на умножение и говорить ответ вслух. Каждый этап длился 5 минут с перерывами в 30 секунд, и испытуемые должны были оценить его стрессогенность по шкале от 1 до 5.

Помимо этого, каждый испытуемый заполнял анкету, где он указывал свой возраст и пол, а также заполнял три опросника – шкалу личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина [1], опросник оценки переживания острого и хронического стресса А. Б. Леоновой [4] и Бостонский тест стрессоустойчивости [7].

Оборудование

Для организации сценария эксперимента и записи данных использовалось ПО «Реакор» компании «Медиком МТД» [5]. Анкета с психологическими опросниками была создана онлайн через платформу 1KA [13].

Анализ

Предобработка и анализ данных проводились с помощью языка статистического программирования R (версия 3.6.3) в рамках интегрированной среды разработки RStudio (версия 1.2.5003). В частности, с использованием пакета RHRV [12] извлекались индексы вариабельности сердечного ритма (частота сердечных сокращений или ЧСС, SDNN, LF/HF и выборочная энтропия), а пакеты brms [8] и bayestestR [11] использовались для регрессионного анализа в Байесовской парадигме. Помимо показателей сердечного ритма, анализировались длина волны КГР и амплитуда систолической волны (АСВ). Для оценки значимости использовался байесовский показатель probability of direction (pd, порог значимости от 95% до 100%).

Основные результаты

Есть ряд свидетельств в пользу первой гипотезы – разные физиологические показатели показывают разную чувствительность к разным стрессорам. Так, длина волны КГР значимо растет в ответ на все три стрессора (pd = 100%). SDNN однозначно растет в ответ на когнитивную нагрузку (pd = 100%), более спорно изменение в ответ на крики (pd = 97.5%). АСВ в ответ на стрессоры уменьшается, значимым уменьшение является для когнитивной нагрузки (pd = 100%) и ударов током (pd = 97.7%). Энтропия значимо растет только в ответ на когнитивную нагрузку (pd = 99.9%). ЧСС значимо растет в ответ на когнитивную нагрузку (pd = 100%) и снижается в ответ на остальные стрессоры (pd = 99.8%). Похожая тенденция наблюдается для LF/HF, но для этапа с током уменьшение незначимо (pd = 53.8%).

Вторая гипотеза скорее опровергнута – средние значения КГР, ЧСС и LF/HF в покое могут быть связаны с субъективными методами оценки

хронического стресса, но это касается только опросника А. Б. Леоновой ($pd = 94.5\%$). Интересно, что низкие показатели стресса по опросникам наблюдаются только у тех испытуемых, у которых наблюдаются наиболее низкие средние значения по всем трем показателям в покое.

Третья гипотеза скорее подтверждена – выраженность физиологических параметров действительно может быть связана с субъективными оценками стрессоров. Больше всего этот эффект наблюдается для КГР, которая показывает сильную связь с субъективными оценками разных стрессоров ($pd = 96.8-99.8\%$). Также эта связь наблюдается у ЧСС для когнитивной нагрузки ($pd = 99.5\%$) и в меньшей степени SDNN для разных стрессоров ($pd = 91.8-92.7\%$).

Выводы и перспективы

В данной работе мы показали разнообразие и неоднозначность соответствия субъективных показателей стресса их физиологическим проявлениям, из которых следует необходимость комплексного подхода к оценке стресса. В дальнейшем предполагается собрать расширить число опросников стресса и физиологических индикаторов, а также протестировать экспериментальную парадигму на клинически релевантной выборке. Результаты данного исследования можно использовать для более точной интерпретации результатов физиологического обследования на стресс и их соотнесения с субъективным благополучием испытуемых.

Литература

1. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 560 с.
2. Зотова, О.М., Зотов, В.В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». – 2015. – С. 108–115.
3. Кисляков, П.А. Психологическая устойчивость студенческой молодежи к информационному стрессу в условиях пандемии COVID-19 // Перспективы Науки И Образования. – № 5(47). – С. 343–356.
4. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия изучения профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. – 2004. – № 2(25). – С. 75–85.
5. Медиком МТД Оборудование для тренинга и реабилитации с биологической обратной связью Реакор [Электронный ресурс]. URL: <http://www.reacor.ru/> (дата обращения: 12.04.2020).
6. Стрекалова, Н. Б. Влияние информационной перегрузки на жизнедеятельность личности // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 12. – С. 325–330.
7. Щербатых, Ю. Психология стресса / Ю. Щербатых, М.: Эксмо, 2005. – 304 с.
8. Bürkner, P.-C. brms: Bayesian Regression Models using «Stan» / P.-C. Bürkner, 2020.

9. Goyal, A. [et al.]. Automation of Stress Recognition Using Subjective or Objective Measures // Psychological Studies. 2016. № 4(61). С. 348–364.
10. Kupper, N., Jankovic, M., Kop, W. J. Individual Differences in Cross-System Physiological Activity at Rest and in Response to Acute Social Stress // Psychosomatic Medicine. 2021. № 2(83). С. 138–148.
11. Makowski, D. [et al.]. bayestestR: Understand and Describe Bayesian Models and Posterior Distributions / D. Makowski, D. Lüdecke, M. S. Ben-Shachar, M. D. Wilson, P.-C. Bürkner, [et al.], 2020.
12. Rodriguez-Linares, L. [et al.]. RHRV: Heart Rate Variability Analysis of ECG Data / L. Rodriguez-Linares, X. Vila, M. J. Lado, A. Mendez, A. Otero, [и др.], 2019.
13. 1KA Faculty of Social Sciences, Ljubljana, 2020.

УДК 159.953.5+159.953.6

ОБУЧЕНИЕ С ЧЕРЕДОВАНИЕМ ЗАДАНИЙ И ПОСЛЕДУЮЩЕЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ УСВОЕННОГО МАТЕРИАЛА

*А.А. Созинов, ФГБУН «Институт психологии РАН» (г. Москва)
e-mail: alesozinov@yandex.ru*

*Ю.И. Александров, ФГБУН «Институт психологии РАН»
(г. Москва)
e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru*

Аннотация. Способ организации материала при обучении является важным аспектом истории формирования нового знания, влияющим на его дальнейшее использование. Согласно данным, полученным в нашей лаборатории при анализе активности нейронов, обучение с чередованием заданий по сравнению с блочным способом (когда переход ко второму заданию осуществляется после полного усвоения первого) характеризуется большим различием наборов нейронов, обеспечивающих выполнение новых актов поведения при выполнении чередуемых заданий. Полагая, что эти данные характеризуют различия структуры индивидуального опыта, приобретенного при обучении с чередованием и блочном обучении, мы сравнили результативность отсроченного воспроизведения материала при двух способах обучения и выявили большую результативность отсроченного воспроизведения материала при обучении с чередованием на материале одной из тем по русскому языку в восьмом классе. С нашей точки зрения, полученные результаты показывают, что чередование заданий может быть эффективным приемом формирования структуры опыта и увеличения показателей результативности обучения.

Ключевые слова: научение, чередование заданий, школьники, типы и виды словосочетаний, результативность воспроизведения, системная организация поведения.

SWITCHING TASKS DURING LEARNING AND SUBSEQUENT RECALL OF THEIR CONTENT

*A.A. Sozinov, Institute of Psychology RAS (Moscow)
e-mail: alesozinov@yandex.ru*

*Yu. I. Alexandrov, Institute of Psychology RAS (Moscow)
e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru*

Abstract. The way of organizing materials for teaching is an important aspect of the history of learning that influences its further use. According to the single-neuron activity data from our laboratory, alternating the tasks during learning in comparison to the blocked training (when the second task is presented after complete acquisition of the first one) is characterized by a greater difference in the sets of neurons that subserve new acts of behavior when performing the tasks. Assuming that this is derived from the difference in the structure of individual experience formed during interleaved learning and block learning, we compared remote recall of materials acquired via these two teaching methods and revealed a greater effectiveness of teaching with alternation of the topics in the eighth grade of the Russian language. We assume that the alternation of tasks during learning can be an effective method of forming the structure of experience and increasing the indicators of the effective teaching.

Keywords: learning, task switching, schoolchildren, the effectiveness of recall, systemic organization of behavior.

Способ организации материала при обучении является важным аспектом истории формирования нового знания, влияющим на его дальнейшее использование [2]. Например, сравнение «распределенного» (с интервалами между элементами содержания) и «массированного» (когда элементы предъявляются подряд) обучения по эффективности воспроизведения, как правило, свидетельствует в пользу первого (например, [2; 5]). В то же время, по результатам прикладных исследований, в отношении распределенного / массированного, а также в отношении блочного обучения и обучения с чередованием заданий не выявляется универсального правила эффективности (см. [6; 8]). В исследованиях формирования навыков обучение с чередованием зачастую сопровождается отсроченным преимуществом в отношении результативности воспроизведения (например, [7]) при том, что показатели немедленного воспроизведения оказываются выше после распределенного обучения.

Анализ данных, полученных при регистрации активности отдельных корковых нейронов мозга животных после обучения новому поведению (см. [9]), показывает, что способ обучения определяет характеристики мозгового обеспечения поведения при его последующем воспроизведении. Кроме того, обучение с чередованием заданий по сравнению с блочным способом характеризуется большим различием наборов нейронов,

обеспечивающих выполнение новых актов поведения при выполнении двух чередуемых заданий [3]. Поэтому мы предположили, что обучение с чередованием заданий и блочное обучение не только различаются по эффективности, но приводят к формированию индивидуального опыта разной структуры (см. также [1]), которая, в частности, обуславливает и описанный выше отсроченный эффект чередования заданий. Это предположение мы проверяли в прикладном исследовании особенностей использования знаний, усвоенных путем чередования элементов содержания материалов, по сравнению с «блочным» способом.

В качестве материала, который можно разделить на элементы содержания и предъявить их разными способами, выбран раздел программы по русскому языку в 8 классе «Словосочетание». Для изучения особенностей использования знаний, сформированных разными способами, оценивались показатели результативности обучения на основе итогов применения контрольных процедур, а также показатели работы с компьютерной методикой, связанные с характеристиками структуры сформированного знания: переключаемость между элементами содержания, различия между временем верного ответа после ошибочной и верной пробы и т.п.

Исследование проводили в двух образовательных организациях г. Кирова. В исследовании приняли участие 129 учеников. На текущем этапе анализа полученных данных проведена оценка различий результативности воспроизведения материала между группами участников, для которых использовались разные способы обучения. Помимо «входного контроля» и обычной для каждой темы проверки знаний, называемой «выходным контролем», отсроченный эффект чередования заданий оценивали с помощью второго выходного контроля по выбранной теме через три или более недели после предъявления материала. Различия уровня воспроизведения оценивались по показателю доли верных ответов с помощью непараметрических критериев.

Согласно полученным данным, в обеих группах результативность воспроизведения материала при первом выходном тестировании повышалась по сравнению со входным тестированием (критерий Вилкоксона; в группе с чередованием: $W=105.5$, $p < 0.01$; в группе с блочным предъявлением: $W=315.5$, $p < 0.01$). Далее при отсроченном воспроизведении результативность в группе с блочным предъявлением снижалась по сравнению с первым выходным тестированием ($W=264.5$, $p < 0.01$), а в группе с чередованием заданий – не снижалась ($W=269.0$, $p=0.313$). При этом различие между группами в первом выходном тестировании не выявлено (критерий Манна-Уитни; $U=1484.0$, $p=0.415$), а во втором достигло высокого уровня значимости ($U=1030.5$, $p < 0.01$) – доля верных ответов была выше в группе с чередованием. В то же время значимыми оказались и различия результативности в ходе входного тестирования ($U=1205.5$,

$p=0.033$), поэтому дальнейшая работа в этом направлении требует уравнивания начального уровня результативности выполнения заданий. При нормировании данных по доле верных ответов во входном тестировании снижение в группе с блочным предъявлением ($W=361.0$, $p < 0.0001$) и сохранение результативности в группе с чередованием ($W=280.5$, $p=0.409$) подтверждались; различие между группами в первом выходном тестировании выявлялось на уровне тенденции ($U=1289.0$, $p=0.090$).

В докладе будут также приведены результаты анализа показателей выполнения заданий компьютерной методики и их интерпретация в терминах динамики характеристик структуры индивидуального опыта.

С нашей точки зрения, полученные результаты показывают, что чередование заданий может быть инструментом увеличения показателей результативности обучения. Поскольку многозадачность (в том числе в форме «переключения» между заданиями) становится неотъемлемой частью образования [10], а период удержания внимания ограничен, многозадачность может стать не проблемой, а инструментом образования за счет «управления» многозадачностью [4], а также использования чередования заданий в ходе обучения.

Исследование выполнено в рамках работ по договору Института психологии РАН и Фонда новых форм развития образования № РУОМ1019 от 28.10.2019.

Авторы выражают благодарность директорам и учителям русского языка КОГОАУ «Вятская гуманитарная гимназия с углубленным изучением английского языка» и МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 9» за большую помощь в проведении исследования.

Литература

1. Александров, Ю.И. Психофизиологические закономерности обучения и методы обучения // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. № 6. – С. 5-19.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [1926] / Ред. Давыдов В.В. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
3. Созинов, А.А. Изучение реорганизации опыта индивида при обучении по показателям мозгового обеспечения дефинитивного поведения // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 688-691.
4. Ставцева, И.В. Принцип управляемой многозадачности при обучении чтению студентов // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук: материалы 66-й науч. конф. / Отв. С.Д. Ваулин. Издательский центр ЮУрГУ, 2014. – С. 1317-1321.
5. Roediger, III H.L., Pys, M.A. Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice // Jour-

nal of Applied Research in Memory and Cognition. 2012. V.1. No. 4. – P. 242-248.

6. Rohrer, D., Taylor, K. The shuffling of mathematics problems improves learning // Instructional Science. 2007. V. 35. No. 6. P. 481-498.

7. Simon, D.A., Lee, T.D., Cullen, J.D. Win-shift, lose-stay: contingent switching and contextual interference in motor learning // Perceptual and motor skills. 2008. V. 107. No. 2. – P. 407-418.

8. Son, L.K., Simon, D.A. Distributed learning: Data, metacognition, and educational implications // Educational Psychology Review. 2012. V. 24. No. 3. – P. 379-399.

9. Sozinov, A.A., Grinchenko, Yu.V., Bakhchina, A.V., Zubtsova, M., Alexandrov, Yu.I. Subservicing of task switching in rabbits' cingulate cortex neurons // Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence and Neuroinformatics / Velichkovsky B.M., Balaban P.M., Ushakov V.L. (eds). Inter-cognsci 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing. V. 1358. – Springer, Cham, 2021. – P. 439-451.

10. Srna, S., Schrift, R.Y., Zauberman, G. The illusion of multitasking and its positive effect on performance // Psychological Science. 2018. V. 29. No. 12. P. 1942-1955.

УДК 159.91

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ЭКСПЛИЦИТНЫХ ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ К ДЕТЯМ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*И.М. Созинова ФГБУН «Институт психологии РАН» (г. Москва)
e-mail: eiole@yandex.ru*

*К.Р. Арутюнова, ФГБУН «Институт психологии РАН» (г. Москва)
e-mail: arutyunova@inbox.ru*

*Ю.И. Александров, ФГБУН «Институт психологии РАН»
(г. Москва)
e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru*

Аннотация. Целью исследования являлось выявление психофизиологических особенностей формирования знаний о детях с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках учебных занятий с использованием дидактических рассказов о взаимодействии между детьми. В исследовании приняли участие дети 4-11 лет. До и после занятий проводилось тестирование на выявление предубеждений по отношению к детям разных групп, в ходе которого регистрировали сердечный ритм для изучения динамики системных процессов и психофизиологического статуса ребенка. Выявлено повышение эксплицитных негативных предубеждений в отношении к детям с ОВЗ у дошкольников, которым читали рассказы о взаимо-

действии детей из разных групп здоровья. Результаты, связанные с анализом сердечного ритма, будут обсуждены на конференции.

Ключевые слова: системно-эволюционный подход, межгрупповые отношения, имплицитная и эксплицитная компоненты негативных предубеждений, образовательная среда, дети дошкольного и школьного возрастов.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHANGES IN EXPLICIT NEGATIVE BIASES TOWARD CHILDREN WITH DISABILITIES IN EDUCATIONAL SETTINGS

I.M. Sozinova, Institute of Psychology RAS (Moscow)

e-mail: eirole@yandex.ru

K.R. Arutyunova, Institute of Psychology RAS (Moscow)

e-mail: arutyunova@inbox.ru

Yu.I. Alexandrov, Institute of Psychology RAS (Moscow)

e-mail: yuraalexandrov@yandex.ru

Abstract. The aim of the study was to identify psychophysiological characteristics of the formation of attitudes towards children with disabilities by means of reading and discussing stories about the positive interactions between children from different groups and children from the same group. The study involved preschool and school children (4-11 years old). Before and after reading the stories, testing of biases toward different groups was carried out along with registration of the heart rate as an indicator of systemic processes. An increase in explicit negative prejudices toward children with disabilities in preschoolers was revealed. Results related to heart rate analyses will be reported at the conference.

Keywords: the system-evolutionary theory, implicit bias, explicit bias, intergroup relationships, educational environment, methods for reducing intergroup biases, story-telling, childhood development.

Отмечается, что одной из задач в современных условиях инклюзивного образования является снижение предубеждений к детям с ОВЗ [3; 8; 12]. Среди эффективных методов снижения межгрупповых предубеждений выделяют чтение и обсуждение дидактических рассказов (см., например, [8]). Этот метод адекватен для применения в условиях дошкольной и школьной образовательной программы, способствует формированию новых знаний об окружающих, что, как предполагается, позволяет снизить межгрупповые предубеждения.

Одним из важных компонентов межгрупповых предубеждений является моральная оценка действий. Она фиксируется в структуре субъективного опыта одновременно с его формированием и является аспектом любого действия индивида [1]. В рамках системно-эволюционного под-

хода [2; 7] теоретически обосновано и экспериментально показано, что любой поведенческий акт обеспечивается актуализацией систем, сформированных на разных этапах онтогенеза. Есть основания полагать, что формирование моральной оценки действий по отношению к членам чужих групп в онтогенезе разворачивается от предпочтения своей группы к справедливому отношению ко всем, в том числе и чужим группам (подробнее обзор работ см. [4]). Таким образом, предубеждения по отношению к членам чужих групп формируются рано и фиксируются в структуре субъективного опыта. Этим можно объяснить данные о том, что несмотря на то, что негативные проявления в отношении к лицам других рас официально табуируются, тем не менее, они обнаруживаются в имплицитном виде и коррелируют с психофизиологическими показателями [9; 13]. С помощью метода регистрации сердечного ритма было показано, что реализация новых стратегий решения межгрупповых конфликтных ситуаций, основанных на справедливом отношении к другим, сопровождаются большим вегетативным напряжением и «системным рассогласованием», чем реализация безусловной поддержки членов своей группы у детей, но не у взрослых [4; 6]. Таким образом, именно период детства является принципиально важным для снижения негативных установок по отношению к представителям чужих групп, в том числе к людям с ОВЗ и разным этническим группам, что в дальнейшем позволит снизить уровень межгрупповой агрессии и конфликтов.

На основании вышеизложенных позиций нами было проведено исследование (подробнее см. [4]) в условиях образовательной среды, направленное на выявление психофизиологических особенностей формирования нового знания об окружающих, в том числе о представителях других групп. В исследовании приняли участие дети от 4 до 11 лет. Исследование было построено по типу формирующего эксперимента. Основным методом формирующего эксперимента было чтение и обсуждение специально подготовленных иллюстрированных дидактических рассказов о взаимодействии между детьми из разных групп здоровья (с ОВЗ и без ОВЗ) у экспериментальной группы участников исследования и рассказов о взаимодействии между детьми из одной группы здоровья (без ОВЗ) у контрольной группы. Чтение историй проводилось педагогом учебных групп не чаще, чем раз в учебную неделю. Всего было проведено 6 занятий продолжительностью не более 15 минут (процедура аналогична [8]). В конце каждого занятия детям предлагалось ответить на ряд вопросов, связанных с пониманием содержания истории, выявлением отношения к действиям персонажей, выявлением личностных особенностей и эмоциональных переживаний персонажей.

До и после проведения формирующего эксперимента все участники исследования проходили ряд методик оценки их межгрупповых предубеждений с параллельной регистрацией сердечного ритма как показателя

теля системных процессов: тест имплицитных ассоциаций [10]; методика измерения расовых предубеждений, адаптированная для измерения в том числе и предубеждений к лицам разных групп здоровья [11]; шкала «Свой»-«Чужой» [4].

Обнаружены различия в динамике эксплицитных предубеждений по отношению к детям с ОВЗ между контрольной и экспериментальной группой (при сопоставлении распределений разницы между первым и итоговым тестированием эксплицитного отношения к детям с ОВЗ; критерий Манна-Уитни, $U=47$, $p=0.043$). При сопоставлении распределений различий итогового и первичного тестирования по другим тестам – эксплицитным по отношению к представителям других рас и по всем имплицитным тестам значимых различий между контрольной и экспериментальной группой обнаружено не было (критерий Манна-Уитни, $p > 0.05$). У детей экспериментальной группы наблюдалась тенденция к увеличению эксплицитных негативных предубеждений к людям с ОВЗ (точный критерий Вилкоксона между показателями первичного тестирования и после проведения формирующего эксперимента, $Z = 1.79$, $p = 0.074$). В контрольной группе достоверных различий не было (критерий Вилкоксона, $p > 0.05$). Полученные данные могут означать, что занятия с дидактическими рассказами в дошкольном возрасте акцентируют внимание детей на различиях между людьми, и в силу предрасположенности выбирать «своих» (похожих на себя и людей своей группы) дети начинают негативнее оценивать «чужих» (непохожих на себя и людей своей группы).

Более подробные выводы, включающие анализ динамики сердечной ритма как показателя системных процессов формирования эксплицитных и имплицитных знаний об окружающих, а также сопоставление данных участников разных возрастных групп будут представлены в докладе конференции.

Исследование проводится в рамках выполнения работ по договору Института психологии РАН и Фонда новых форм развития образования номер РУОМ1019 от 28.10.2019.

Литература

1. Александров, Ю.И., Александрова, Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 320 с.
2. Закономерности формирования и реализации индивидуального опыта Ю.И. Александров [и др.] // Журнал высшей нервной деятельности. – 1997. – Т. 47. – № 2. – С. 243–260.
3. Плаксина, Н.А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1(96). – С. 4–10.

4. Созинова, И.М. Психофизиологические закономерности формирования моральной оценки действий в конфликтных ситуациях между членами своей и чужих групп : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.02 / Ирина Михайловна Созинова. – М., 2019. – 28 с.

5. Созинова, И.М., Арутюнова, К.Р., Александров, Ю.И. Выявление факторов формирования имплицитных знаний у детей 4–11 лет в условиях образовательной среды на примере межгрупповых предубеждений // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных. – 2020. – С. 1632.

6. Созинова, И.М., Бахчина, А.В., Александров, Ю.И. Изменение показателей сердечного ритма до, во время и после решения моральных дилемм детьми 4–11 лет // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 3. – С. 97–109.

7. Швырков, В.Б. Изучение активности нейронов как метод психофизиологического исследования поведения // Нейроны в поведении: системные аспекты. – М.: Наука, 1986. – С. 6–25.

8. Cameron, L., Rutland, A. Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled // Journal of Social Issues. 2006. Vol. 62. № 3. – P. 469–488.

9. Cunningham, W.A., Johnson, M.K., Raye, C.L., Gatenby, J.Ch., Gore, J.C., Banaji, M.R. Separable neural components in the processing of black and white faces // Psychological Science. 2004. Vol. 15. – P. 806–813.

10. Cvencek, D., Greenwald, A.G., Meltzoff, A.N. Measuring implicit attitudes of 4-year-olds: The preschool implicit association test // Journal of Experimental Child Psychology. 2011. Vol. 109. № 2. – P. 187–200.

11. Doyle, A.B., Aboud, F.E. A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development // Merrill-Palmer Quarterly (1982-). 1995. – P. 209–228.

12. Maras, P., Brown, R. Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers // British Journal of Educational Psychology. 2000. V.70. No.3. – P. 337–351.

13. Phelps, E.A., O'Connor, K.J., Cunningham, W.A., Funayama, E.S., Gatenby, J.C., Gore, J.C., Banaji, M.R. Performance on indirect measures of race evaluation predicts amygdala activation // Journal of cognitive neuroscience. 2000. Vol. 12. № 5. – P. 729–738.

УДК 159.09. 07

РОДИТЕЛЬСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: БЫТЬ РОДИТЕЛЕМ ТАНЦОРА

*М.О. Александрович, Померанский университет в Слупске
(г. Слупск, Польша)*

e-mail: maria.aleksandrovich@apsl.edu.pl

Аннотация. В статье рассмотрены особенности родителей одаренных и талантливых детей с особым акцентом на родителей одаренных танцоров. Обязательно ли самим родителям быть одаренными? Каким образом семья может поддерживать одаренных детей? В статье представлен анализ литературы, а также результаты эмпирических исследований, проведенных в Польше, Беларуси и России.

Ключевые слова: одаренность, танец, родительская поддержка.

PARENTAL SUPPORT FOR GIFTED CHILDREN: BEING A PARENT OF A DANCER

M.O. Aleksandrovich, Pomeranian University in Slupsk (Slupsk, Poland)

e-mail: maria.aleksandrovich@apsl.edu.pl

Abstract. The article will refer to the characteristics of gifted and talented children's parents, with special focus on the parents of gifted dancers. Is it necessary for the parents themselves to be gifted? How can the family support gifted children? We will try to answer the above questions based on the analysis of the literature, as well as on the results of our own empirical research conducted in Poland, Belarus and Russia.

Keywords: giftedness, dance, parental support.

Введение

Быть родителями одаренных детей часто бывает сложно. Специалисты в области одаренности подчеркивают важность семьи в процессе воспитания, образования и развития одаренных детей [2; 4; 8; 11; 13; 14; 15; 16].

В то же время, когда родители понимают, что их ребенок одарен, их реакция может варьироваться от восторга: «*Мой ребенок обладает некоторыми из моих способностей*» до замешательства: «*Почему у меня такой одаренный ребенок?*».

На поведение и развитие детей, на их привычки и достижения влияет образ жизни семьи, в которой они воспитываются. Самый эффективный метод родительского воспитания одаренных детей – не авторитарный, но при этом с установлением и соблюдением разумных ограничений. Детям

необходимо, чтобы взрослые были справедливыми, разумными, уважительными и чуткими к их особым потребностям [17].

Быть родителем одаренного ребенка

Родители – очень важные участники в развитии и воспитании одаренных детей. Цель родителей одаренных детей – понимать и поддерживать детей, зная, что одаренные дети, как и все другие дети, нуждаются в безопасных условиях для роста, должны знать, что их безусловно любят и что они живут в доме, где на их поведение накладываются уместные ограничения [8].

В литературе можно найти следующее описание родителей одаренных детей. Иногда это люди, которые отвергают идею того, что их ребенок одарен, и которые просто боятся проблем, которые может принести ребенок [2; 4; 13]. Другие очень рады иметь одаренного ребенка и вкладывают весь свой энтузиазм в его развитие. К сожалению, такой подход часто приводит к эксплуатации талантов ребенка и удовлетворению потребностей амбициозных родителей [4; 10; 13; 15]. Следующий тип родителей в некотором роде удивлен способностями своего ребенка. Вначале такие родители не знают, что делать и как поддержать своего ребенка. Постепенно они исследуют тему одаренности более подробно, обращаются за профессиональной помощью и советом и успешно находят способ эффективной поддержки своего ребенка. Последнюю группу составляют родители, которые сами являются одаренными. Они знают, что значит быть одаренным ребенком и знают особые потребности таких детей [4; 15].

Silverman подчеркивает, что большинство родителей одаренных детей также обладают высокими интеллектуальными способностями, поэтому они могут эффективно воспитывать своих детей [15]. Когда ребенка считают одаренным, родители, вероятно, тоже являются одаренными [9; 16]. *Готовность* к воспитанию одаренных детей может быть причиной того, что родители склонны предоставлять своему одаренному ребенку больше свободы в выборе своих друзей, принимать решения самостоятельно [6].

Изучая типы поддержки в семьях талантливых подростков, исследователи описали три типа такой поддержки: интеграция, дифференциация и комплексная. В семье комплексного типа родители поддерживают подростков, обеспечивая стабильную домашнюю среду и бросают вызов подросткам, побуждая их развивать свою индивидуальность в рамках различных обязательств [5]. Родители должны найти баланс между детским досугом и серьезной работой над развитием талантов [7].

Родители танцора должны выстроить доверительные отношения с ребенком и учителем танца, а также должны стараться избегать критики. Дети становятся увереннее и лучше тренируются, когда знают, что родители поддерживают тренера. Родителям танцоров можно посоветовать: 1) гордитесь своим ребенком; 2) любите своего ребенка, позвольте ему чувствовать себя особенным, но не делайте этого за счет других детей; 3) поощряйте дружбу и ищите новые интересы, помимо танцев; 4) ста-

райтесь быть в курсе событий; 5) доверяйте учителю и старайтесь следовать его рекомендациям [1; 12].

Методология исследования

Целью нашего исследования было выяснить: имели ли другие члены семьи артиста балета отношение к танцам, а также поддерживают ли члены семьи развитие артистов балета и каким образом? *Исследование* включало 198 артистов балета в возрасте от 14 до 45 лет (110 женщин и 88 мужчин) из Беларуси, России и Польши. С целью проведения *качественного исследования* мы собрали 52 интервью известных артистов балета в возрасте от 21 до 60 лет из журналов о балете и Интернета (32 женщины и 15 мужчин). Танцоры представляли разные балетные коллективы из России, Польши, Германии, Испании, Великобритании и США.

Методы

В качестве метода исследования на этапе *количественного анализа* использовался авторский опросник [3], состоящий из 24 вопросов. *Качественный анализ* 52 интервью проводился с помощью профессионального программного обеспечения для качественного и смешанного методов анализа данных «MAXQDA 11».

Результаты

Результаты нашего исследования показали, что почти у 20% танцоров в обеих исследовательских группах есть члены семьи, имеющие отношение к танцам. Обычно балетом или другими танцами занималась мать. На втором месте были братья и сестры, на третьем – отцы и другие члены семьи.

В группе, проанализированной с помощью количественного исследования, 85% ответили, что в их семьях нет танцоров, в то время как в группе, проанализированной с помощью качественного исследования, только около 4% подтвердили, а 70% не дали ответа на этот вопрос. Такие различия в ответах можно объяснить тем, что в первой группе преобладали молодые артисты балета и студенты балетных школ, а во второй – звезды профессионального балета, имена которых хорошо известны в мире классического балета.

Анализ ответов обеих исследовательских групп на вопрос о поддержке семьи показал, что более половины танцоров чувствовали поддержку со стороны своих семей. В группе, проанализированной с помощью количественного исследования, 90% ответили положительно, в то время как в группе, проанализированной с помощью качественного исследования, получение поддержки подтвердили 70%. Такие результаты показали важность семейной поддержки артистов балета на всех уровнях их профессионального развития. Самый частый ответ по поводу поддержки семьи: *«родители возят меня в школу балета»*. Среди типов поддержки танцоры отмечали эмоциональную поддержку, финансовую поддержку, поддержку в поиске хороших учителей, лучших школ и балетных кол-

лективов, а также все виды поддержки во время выступлений. Количество ответов танцоров, указывающих на отсутствие поддержки, составляло 4-8%. Среди причин отсутствия поддержки танцоры из обеих групп упомянули, что их родители не хотели, чтобы они танцевали, или кто-то из родителей не хотел, чтобы они танцевали.

Выводы

Результаты показывают, что эмоциональная, информационная и инструментальная поддержка со стороны семьи, а не профессиональные амбиции или несбывшиеся мечты о балете некоторых членов семьи, имеют решающее значение для развития артистов балета на различных этапах их карьеры. Хотя только у около 20% опрошенных члены семей имели отношение к танцам, все они по-разному подчеркивали важность поддержки семьи для мотивации к профессиональному развитию танцевальных способностей.

Литература

1. A Dancing Mom's Advice, 2011. [сайт]. URL: <https://penonpointe.wordpress.com/2011/09/03/a-dancing-moms-advice/> (дата обращения: 10.05.2021).
2. Albert, R.S. Exceptionally gifted boys and their parents // *Gifted Child Quarterly* – 1980. – 24. – P. 174-179.
3. Aleksandrovich, M. Uwarunkowania osobowościowe poziomu sukcesu członków grupy baletowej // *Badanie realizowane na Uniwersytecie Gdańskim podczas stażu naukowego w ramach Specjalnego Stypendium Rządu RP 2003-2004*, 2004. – 50 s.
4. Colangelo, N., Dettmann, D. F. A review of research on parents and families of gifted children // *Exceptional Children*. The Council for Exceptional Children. – 1983. – 50 (1). – P. 20-27.
5. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. *Talented adolescents: The roots of success and failures*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1993. – 307 p.
6. Dewing, K. The reliability and validity of selected tests of creative thinking in a sample of seventh grade West Australian children // *British Journal of Educational Psychology*. – 1970. – 40. – P. 35-42.
7. Freeman, J. Mentoring gifted pupils. In: S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Sterling, 1998. – 330 p.
8. Heilbrunner, N. Perils of parenting: Top 10 things NOT to say to your gifted child // *Parenting for High Potential*. – 2008. – P. 9-14.
9. Kline, B.E., Meckstroth, E.A. Understanding and encouraging the exceptionally gifted // *Roeper Review*. – 1985. – 8 (1). – P. 24-30.
10. McGuffog, C. Problems of gifted children // *Pediatric Annals*. – 1985. – 14. – P. 719-726.
11. Morrow, W.R., Wilson, R.C. Family relations of bright high-achieving and under-achieving high school boys // *Child Development*. – 1964. – 35. – P. 1041-1049.

12. Relationships between Dancer, Parent and Coach, 2019 [сайт]. URL: <https://westsidedanceia.com/wp/2019/relationships-between-dancer-parent-and-coach/> (дата обращения: 10.05.2021).

13. Ruf, D.L. Parent and gifted child personality types and school adjustment, 2008. [сайт]. URL: <http://www.educationaloptions.com/resources/documents/x-PersonalityandSchoolAdjustment.pdf> (дата обращения: 10.07.2013).

14. Sanborn, M.P. Working with parents. In: N. Colangelo & R.T. Zafra (Eds.), New voices in counselling the gifted. Dubuque IA: Kendall/Hunt, 1979. – 521 p.

15. Silverman, L.K. Gifted children, gifted parents, 1989. [сайт]. URL: <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/parenting/p15.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).

16. Tolan, S.S. Parents vs. theorists: Dealing with the exceptionally gifted // Roeper Review. – 1992. – 15 (1). – P. 14-18.

17. Winebrenner, S. Teaching gifted kids in the regular classroom. Minneapolis: Great Potential Press, 2001. – 184 p.

УДК 159.923.2

КРИЗИСЫ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЖЕКСОНА ПОЛЛОКА И РОЖДЕНИЕ МЕТОДА ЖИВОПИСИ ДЕЙСТВИЯ

*К.В. Бабкин, ФГБОУ ВО «РГГУ» (г. Москва)
e-mail: kostyaz@yahoo.com*

Аннотация. Американский абстрактный экспрессионист Джексон Поллок – основатель нового художественного метода в мировой художественной культуре – живописи действия, а также создатель новой техники исполнения – дриппинга. Новый стиль послужил триггером развития акционизма. В статье делается предположение о связи творческих находок Джексона Поллока и особенностей прохождения им стадий развития персональной идентичности.

Ключевые слова: кризис персональной идентичности, фигуративная живопись, абстрактный экспрессионизм, живопись действия, дриппинг.

CRISES OF PERSONAL IDENTITY OF JACKSON POLLOCK AND THE BIRTH OF THE METHOD OF PAINTING ACTION

*K. V. Babkin, Russian State University for the Humanities (Moscow)
e-mail: kostyaz@yahoo.com*

Abstract. American abstract expressionist Jackson Pollock is the founder of a new artistic method in the world art culture – action painting, as well as the creator of a new performance technique – dripping. The new style served

as a trigger for the development of actionism. The article suggests a connection between the creative findings of Jackson Pollock and the peculiarities of his passing through the stages of personal identity development.

Keywords: crisis of personal identity, figurative painting, abstract expressionism, action painting, dripping.

Джексон Поллок – художник, родившийся в США в 1912 г., является ярким представителем абстрактного экспрессионизма.

Абстрактный экспрессионизм – направление современного искусства, объединяющее художников, рисующих быстро и на больших полотнах, обычно разными типами красок, мазками различных характеристик, кистью, мастихином или другими предметами [1]. Художники этого направления следуют собственному эмоциональному состоянию, выражая и отражая его на холсте. Благодаря экспрессии и методу фиксации, мы можем увидеть художественное произведение, демонстрирующим эмоциональное состояние художника в момент написания картины.

Творчество художника – процесс динамический. Оно подвержено влиянию как внешних факторов, так и внутренних. Под внешними факторами понимаются мода и стиль, социально-политическая и экономическая ситуации, межличностные отношения и т. д. Под внутренними факторами мы понимаем личностные особенности, тип личности, персональную идентичность и др.

Для современного искусства в целом и абстрактного экспрессионизма в частности психологический тип личности художника, персональная идентичность и, как следствие, душевное состояние имеют значительное, если не определяющее влияние на произведение – его содержание и исполнение.

Именно Джексон Поллок впервые заявил о возможности погрузиться внутрь картины, утонуть в ней целиком, продемонстрировать зрителю подсознание художника.

Погружению внутрь картины способствовал собственный метод работы Поллока, названный в 1952 г. художественным критиком Гаральдом Розенбергом в эссе *The American Action Painters* «живописью действия» – дриппинг (капание, разбрызгивание). «В какой-то момент холст сделался для американских художников пространством, в котором разыгрывается действие. <...> На холсте теперь разворачивалась не картина, а событие», писал Г. Розенберг [2]. И данным событием является своеобразная презентация личных эмоций и переживаний художника, которыми он делится со зрителями посредством цвета, фактуры, медиума.

В свою очередь «живопись действия» Поллока повлияла на возникновение художественного акционизма (хеппенинг, перформанс) [5]. Таким образом, мировая художественная культура внесла имя Джексона Поллока в анналы как изобретателя метода дриппинга, послужившего триггером ряда новых направлений акционизма [3].

Мы исходим из того, что творчество любого художника определяется многими факторами, в числе которых важны психологические особенности. Мы сосредоточились на таком психологическом феномене как персональная идентичность. Э. Эриксон предлагал рассмотреть идентичность, выделив четыре аспекта: индивидуальность – ощущение собственной уникальности и собственного отдельного существования; тождественность и целостность – ощущение непрерывности между тем, чем человек был в прошлом и чем обещает стать в будущем; единство и синтез – синтез образов себя и детских идентификаций в осмысленное целое, которое рождает ощущение гармонии; социальная солидарность – ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем [4].

Наше предположение, что развитие персональной идентичности, травматичное или нетравматичное прохождение кризисов идентичности связано с поиском новых форм осознания себя как человека и как художника, поиском средств самовыражения. Для этого нам пришлось обратиться к биографическому методу исследования. Формально-стилистический метод использован для определения характеристик художественных работ.

Искусствоведы традиционно выделяют три периода творчества Джексона Поллока. К раннему периоду относятся произведения до 1946 г. В этот период Поллок ищет себя как художник. 1947-1950 гг. – период возникновения и становления живописи действия и дриппинга. Период мировой известности. С 1951 г. – поздний период, период творческого угасания с фатальным финалом.

Изначально Поллок хотел быть скульптором [6]. Но желание быть художником взяло свое. Почему? Очевидно, что скульптору сложнее выразить свои мысли и чувства через различные медиумы, чем художнику. Палитра средств выражения у живописца гораздо богаче.

Первые ученические живописные работы Поллока фигуративны, стилистически являются экспрессионистическими, и они далеки от реализма. Это скульптурный автопортрет (1930-1933) и автопортрет маслом (1931-1933) [7]. Здесь Поллок показывает негативные эмоции, испуг, смутнение, страх, готовность прямо смотреть на трудности и невзгоды, не отводя взгляда. Очевидно, что на автопортрете ребенок. Хотя автору на момент написания картины уже около 20 лет. Данная работа отражает мысли, переживания, бытие художника, прибывшего из провинции в мегаполис, человека, перебарывающего страх. «Ребенок», живущий в Поллоке, подросток, возраст которого относится к **пятой стадии** развития персональной идентичности по Э. Эриксону (12-20 лет) проживает переходный возраст. Данному периоду свойственны застенчивость, неуверенность в себе, негативизм. Он совершает экзистенциальный выбор, отказываясь от скульптуры в пользу графики, он не очень успешен. Он

с ребяческим взглядом, несколько дерзким, смотрит в будущее, которое порождает почти ужас. Кто он? Кем он будет? Какой путь выбрать? Для пятой стадии значимо социальное окружение. Поллок активно общается с учителем-экспрессионистом Томасом Хартом Бентоном, соучениками-художниками. Налицо **кризис пятой стадии** развития персональной идентичности. Мы видим комплексную диффузию – идентичности и времени, ибо художник одновременно пребывает в состоянии фактически взрослого половозрелого человека и «ребенка», решающего экзистенциальные вопросы, которые не смог решить вплоть до 20 лет.

Кризис, развернувшийся в 30-40-е годы, ознаменовавший переход от **пятой стадии развития персональной идентичности к шестой, будет преодолен**. Не совсем гладко, так как в 1941 г. придется пройти курс лечения от алкоголизма. Не справившись с кризисными явлениями самостоятельно, Поллок проходит курс юнгианской терапии. Как результат преодоления кризиса, уход к 1942 г. от экспрессионизма. В 1942 г. он как раз заканчивает картину «Женщина-Луна». Эта картина уже на грани сюрреализма и абстракционизма. И к **шестой стадии** развития персональной идентичности – «ранняя зрелость» (20-40 лет) Поллок подходит с задержкой – примерно к 30 годам.

В 1943 г. проходит первая персональная выставка Поллока. Художник показывает «Женщину-Волка». Индейский миф, наполовину человек, наполовину животное, хранительница тайн. Мифологический мир, существующий на грани абстракционизма и фигуративной живописи. Это достаточно зрелая работа абстрактного экспрессиониста. Рождается своя манера письма, свои мотивы.

В 1945 г. Поллок счел возможным оформить отношения с Ли Кранер. Шестая стадия как раз характеризуется возможностью обмена ценностями и построением партнерских отношений. В этот период, как результат предыдущего кризиса, полноценно формируется персональная идентичность периода ранней зрелости. В 1946 г. заканчивается *ранний этап* творчества художника. На смену раннему этапу придет этап *дриппинга*.

В 1947 г. семья Поллока переезжает на Лонг-Айленд, он продолжает искать себя как художник, используя разные способы нанесения краски. Выбор Поллоком нетипичного медиума для творчества, например, фибролита, эмали, говорит о поиске материалов для более точного отображения эмоций и переживаний. Он хочет уйти от абстрактного экспрессионизма, чтобы стать другим: значимым, известным, богатым. Он не хочет быть похожим на коллег, но пока не понимает как. Налицо очередной кризис.

В 1947 г. мир увидел картину «Алхимия». Это одна из первых работ, написанных в технике дриппинга, стилистически относится к живописи действия – технике и стилю, созданным Джексоном Поллоком. На хол-

сте мы видим экспрессивные фактурные густые струи и капли черного, серого, белого, желтого, красного цветов. Серого и черного на первый взгляд больше. Капли и линии черного цвета напоминают паутину, которая почти полностью скрывает холст. Поверх нее редкие пятна желтого, оранжевого, белого. В нескольких местах есть капли и полосы красного цвета. Линии передают энергичные движения художника, разбрызгивавшего краску. Если взять увеличенный элемент данной картины, то мы увидим расплывающиеся капли, длинные струйки краски. Фигуративность ушла. Перед нами абстракция.

Что же позволило художнику сказать новое слово в современном искусстве? Накопленные и нереализованные амбиции, потребности заставили творческий потенциал художника вырваться наружу путем создания серии абстрактных картин в технике дриппинга.

Семейные отношения, свой дом и мастерская, активный интерес галеристов – признаки успешного прохождения очередного нормативного кризиса и очередной стадии формирования персональной идентичности. Как следствие, в 1950 году после публикации в журнале *Life* художник получает мировую известность. Поллок счастлив. Он популярен. Восребован.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешное прохождение описанных кризисов идентичности позволили Джексону Поллоку создать свой художественный стиль и метод, стать знаковой фигурой современного искусства.

Литература

1. Герберт, Р. Краткая история современной живописи. – М.: Изд-во Искусство- XXI век, 2006. – 212 с.
2. Розенберг, Г. Традиция нового. – М.: V–A–C Press, 2019.
3. Фостер, Х. и др. Искусство с 1900 года. Модернизм, антимодернизм, постмодернизм. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. – 390 с.
4. Фрейджер, Р., Фейдимен, Дж. Теории личности и личностный рост. – М.: Олма-Пресс, 2002. – 182 с.
5. Ярцева, О. А. Джексон Поллок и «живопись действия» 1940-1950-х годов в США: истоки, художественные принципы, место в искусстве XX века / О. А. Ярцева М., НИИ теории и истории изобразительных искусств РАО, 2011. Текст электронный // Электронная библиотека диссертаций dslib.net : [сайт]. URL: <http://www.dslib.net/muzee-vedenie/dzhekson-pollok-i-zhivopis-dejstvija-1940-1950-h-godov-v-ssha-istoki.html> (дата обращения: 12.05.2021).
6. Francis Valentine O'Connor in Jackson Pollock: A Catalogue Raisonné of Paintings, Drawings, and Other Works, Volume 4: Other Works, 1930-1956, January 1st 1978 by Yale University Press, p. 119.
7. Sotheby's. URL: <https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2020/temporary-art-2/self-portrait> (дата обращения: 22.05.2021).

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

*И.Н. Воробьева, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: in.vorobeva@mpgu.su*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей художественного сознания студентов педагогического вуза. Рассматриваются компоненты художественного сознания – художественное воображение, художественное восприятие. В рамках данной статьи акцент сделан на художественном воображении. Выделены типы воображения, характерные соответствующему уровню художественного сознания.

Ключевые слова: художественное сознание, художественное воображение, художественное восприятие, художественный образ, искусство, студенты, педагогический университет.

FEATURES OF THE ARTISTIC CONSCIOUSNESS STUDENTS

*I.V. Vorobyova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: in.vorobeva@mpgu.su*

Abstract. The article presents the results of students of the artistic consciousness students of pedagogical university. The components of artistic consciousness – artistic imagination, artistic perception are considered. Within the framework of this article, the emphasis is on artistic imagination. The types of imagination that are characteristic of the corresponding level of artistic consciousness are highlighted.

Keywords: artistic consciousness, artistic imagination, artistic perception, artistic image, art, students, pedagogical university.

Формирование художественного сознания является важнейшей задачей в становлении человека как целостной личности. И искусству, которое способно влиять на духовную организацию личности, определять ее систему ценностей, принадлежит значительная роль.

Понятие «художественное сознание» рассматривается одновременно в аспекте различных наук, таких как философия, искусствознание, эстетика, психология и педагогика.

В области психологических исследований ряд ученых в своих трудах выделяют феномен художественного сознания: А. Г. Асмолов, Г. А. Базеян, Л. С. Выготский, Л. А. Закс, Е. П. Крупник, И. В. Лопаткова, А. А. Мелик-Пашаев, рассматривая художественное сознание как художественное, эстетическое отношение к искусству. По мнению Л. А. Закса художественное сознание есть «идеальная реальность различных образов, результат и продукт духовного (идеального) освоения мира» [3, с. 45]. Художественное

сознание всегда связано с созданием особой реальности – художественного образа. М. С. Каган отмечает, что художественное сознание предполагает эмоциональное восприятие явлений мира, творческое стремление изменить увиденное, «создав такой его новый вариант, в котором был бы запечатлен и он сам, художник» [4, с. 237].

Основанием для нашего исследования стала теория Е. П. Крупника о психологическом воздействии искусства на личность [5]. Ученый в своем исследовании показывает, что художественное сознание объединяет восприятие мира, эмоционально-чувственное отношение к нему и творческое стремление изменить видимое.

Целью исследования стало выявление особенностей художественного сознания студентов педагогического вуза. Выборку составили обучающиеся двух факультетов педагогического вуза $n=64$ (в том числе художественно-графического факультета $n=31$ и факультета начального образования $n=33$). В качестве инструментария исследования мы использовали: метод «двойной стимуляции» Л. С. Выготского, метод контент-анализа, методики диагностики художественного воображения и художественного восприятия Е. П. Крупника (адаптация И. В. Лопатковой [6]). Исследование состояло из двух этапов: первый – изучение художественного воображения; второй – изучение особенностей восприятия произведений искусства. В данной статье представлены результаты исследования художественного воображения как одной из составляющих художественного сознания у студентов.

По мнению Е. П. Крупника «универсальным психологическим механизмом, приводящим в движение все «составляющие» художественного сознания, является художественно-творческое воображение» [5, с. 56]. Ученый рассматривает художественно-творческое воображение, во-первых, как «фантастические и нереальные переживания», протекающие «на совершенно реальной эмоциональной основе», во-вторых, как «внутреннее содержание образа – совокупность идей, чувств, оценочных отношений к жизни», воплощающееся «в непосредственно воспринимаемой форме» [5, с. 60].

Нами использовался стимульный материал: картина В. В. Кандинского «Синий гребень» (абстракционизм, беспредметная живопись), музыкальное произведение – композиция «Адажио» из балета А. Петрова «Сотворение мира». Основанием для выбора стимульного материала явилось положение Л. С. Выготского о том, что произведения искусства «способствуют активизации художественного восприятия, воображения и фантазии» [2, с. 56]. Материал должен быть частично новым, узнаваемым, и одновременно, не быть знакомым и стандартным. Участникам исследования предлагалось дать характеристику увиденному, услышанному и ответить на вопрос: «*Что вы представляете (ощущаете, думаете), когда видите, слышите это?*» В ходе выполнения методики

выявлялись компоненты художественного восприятия и художественного воображения. Затем мы конкретизировали уровни художественного воображения с помощью параметров, предложенного Е. П. Крупником: символический, «миметический» и художественный [5, с. 64]. Адаптированная Е. П. Крупником методика «двойной стимуляции» предоставила нам возможность непосредственно выявить тип воображения, характерный соответствующему уровню художественного сознания. Примеры ответов участников, полученные по выявленным типам воображения (примеры даны на стимульном материале – живопись).

Символический тип (знаки): «Матрешка с кокошником на коне, преобразилась в японскую гейшу. Микромир. Части клеток, инфузории, вирусы. Пустынная местность с синими мощными каналами живой воды. Калейдоскоп» [Мария К., 20 лет].

«Миметический» тип (обращение к собственному опыту, рефлексивный компонент, эмоциональная чувствительность): «Похожа на птицу. Какой-то солнечный день. Здесь видно движение. Не знаю, кто это написал, возможно, Кандинский. Хотя вряд ли. Но здесь точно виден особый почерк» [Анастасия Л., 21 год].

Художественный тип (метафоры, аллегория, эмоциональная чувствительность): «Путь, отраженный в цветочных пятнах, очень разнообразен и пестр. Темные (может это символ негатива) и яркие (позитив) переплетаются, как и вся жизнь человека. По такой тропе человек, возможно и я, приходит к вершине (цели)» [Дарья Т., 20 лет].

Затем в качестве стимульного материала было представлено музыкальное произведение. Некоторые ответы по каждому типу воображения, представленные участниками исследования, приводим ниже (примеры даны на стимульном материале – музыка).

Символический тип: «Рассвет. Солнце. Жизнь». «Видится залитое поле и огромное восходящее солнце. Новый день» [Мария К., 20 лет].

«Миметический» тип: «Чувство, будто, идешь по осеннему парку, скорее аллее. Только ты и мысли» [Анастасия Л., 21 год].

Художественный тип: «Будто моя душа и мои внутренности превращаются в бархатное покрывало. Ощущение, будто музыка из старинного черно-белого фильма, попеременно со сказкой. Словно девушка в платье и фартуке ходит по лесу, то ли она потерялась, то ли ищет принца. Она перемещается плавно. Немного романтическое настроение. Наверное, это про меня» [Дарья Т., 20 лет].

Из приведенных примеров видно, что во взаимодействии со стимульным материалом, студенты, представившие ответы, характерные символическому уровню художественного сознания, использовали готовую, сложившуюся знаковую систему, мало проявляли эмоции. Во время рассматривания стимул-объекта участники мимикой выражали вопросительное удивление, озадаченность, раздумье. Студенты с «миме-

тическим» типом воображения в своих ответах крайне ярко описывали свои впечатления. Они активно проявляли эмоции, обращались к собственному опыту, реагировали на цветовую композицию произведения. Художественный тип воображения отличается продуцированием образа воображения, созданием художественной метафоры.

Таким образом, были выявлены результаты, характеризующие уровни художественного сознания студентов: символическим уровнем художественного сознания обладают 29% студентов факультета начального образования. В выборке по характеристике символический уровень художественного сознания студенты художественно-графического факультета не представлены. «Миметическим» уровнем художественного сознания обладают 59% студентов факультета художественного сознания и 45% студентов художественно-графического факультета, а художественным уровнем – 12% студентов факультета начального образования и 55% студентов художественно-графического факультета.

После смены стимульного материала (слушание музыкального произведения «Адажио» из балета А. Петрова «Сотворение мира») выявились следующие результаты уровней художественного сознания студентов: символическим уровнем художественного сознания обладают 29% студентов факультета начального образования. Студентов с символическим уровнем художественного сознания не оказалось. «Миметическим» уровнем художественного сознания обладают 59% студентов факультета начального образования и 45% студентов художественно-графического факультета, а художественным уровнем – 12% студентов факультета начального образования и 55% студентов художественно-графического факультета.

Итак, художественное воображение является одной из составляющих художественного сознания. Нами были выделены уровни художественного сознания студентов: символический, «миметический», художественный. Выявлено, что художественные реакции участников на определенный стимульный материал оказались различными. Мы отмечаем, что музыка в большей степени способствует активизации воображения, чем живопись вне зависимости от жанра произведения.

Д. Б. Богоявленская отмечает, что «испытывать эстетическое переживание способен каждый человек» [1, с. 97]. При восприятии произведений искусства у студентов возрастает ценность эстетических переживаний и возможен переход в «способность-потребность» воплощать их в художественной форме – тем самым они развивают художественное воображение [1, с. 98].

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е, перераб. и дополн. – М., 2018. – 240 с.
2. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

3. Закс, Л.А. Художественное сознание. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1990. – 212 с.
4. Каган, М.С. Социальные функции искусства. – М., 1978. – 33 с.
5. Крупник, Е.П. Психологическое воздействие искусства. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1999. – 236 с.
6. Лопаткова, И.В. Практическая психология художественного творчества. – М.: «МПГУ», 2018. – 157 с.

УДК 159.99

РЕЖИССУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОБЫТИЯ: ИНСТРУМЕНТЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Т.А. Климова, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г. Москва)
e-mail: t-klim@list.ru*

Аннотация. Статья рассматривает ситуацию смены педагогической парадигмы в контексте дефицита профессиональных инструментов учителя, необходимых для проектирования образовательного события. В качестве ресурса для профессиональной трансформации предлагаются инструменты театральной педагогики, востребованные в современном образовании. Раскрывается значение театральной практики для развития личности участников образовательного процесса.

Ключевые слова: театральная педагогика, образовательное событие, личностно значимое событие, переживание, личностный смысл.

DIRECTOR OF EDUCATIONAL EVENT: DRAMA EDUCATION TOOLS

*T.A. Klimova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: t-klim@list.ru*

Abstract. The article examines the situation of changing the pedagogical paradigm in the context of the lack of professional teacher tools necessary for the design of an educational event. The tools of theatrical pedagogy, which are in demand in modern education, are offered as a resource for professional transformation. The importance of theatrical practice for the development of the personality of participants in the educational process is revealed.

Keywords: Drama education, event community, personality significant event, experience, personalized sense.

Последние несколько десятилетий ученые многих стран и различных областей знания отмечают системный кризис мирового сообщества, и, как следствие – кризис образовательной системы [10]. Повседневная жизнь всё больше и больше сужается до утилитарности, человек всё чаще воспринимается в качестве универсальной машины для достиже-

ния различных «полезных» целей: достатка, процветания, приумножения и т.п. При этом смысловые контексты и ценности его жизни, те, что дают ответ на вопрос: ради чего? – всё больше отступают на второй план, а временами и полностью исчезают. Традиционные формы образования, ориентированные на «трансляцию культурных образцов новым поколениям людей» [9, с. 145] оказываются недостаточными, поскольку не могут быть механически применимы к проблемным ситуациям, а предполагают определенный уровень развития личностных качеств и мировоззренческих установок школьников. Эти качества и установки появляются в процессе у-своения и при-своения культурного опыта, именно таким образом человек формируется в своем «человеческом качестве» [5, с. 13]. На практике это означает переход от педагога, дающего урок по предмету к педагогу, умеющему выстроить условия для развития личности обучающегося на материале той или другой предметной области. Современному школьнику требуются инструменты по превращению культурного наследия в личностный опыт. Необходима помощь в построении смысла событий, с которыми юный человек в этом мире сталкивается, продвигаясь в понимании мира и своего места в нем.

В таком рассмотрении педагогическая ситуация по своей сути становится *образовательным событием*. Под *образовательным событием* в педагогическом смысле мы будем понимать «специально организованный уникальный педагогический факт, ограниченный образовательной ситуацией, но жестко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы обыденности» [8, с. 40]. В психологическом смысле будем говорить об *образовательном событии* как ситуации, содержащей необходимые условия для становления и развития пространства личностных смыслов всех участников [6, 2015].

Педагогу при организации такого образовательного процесса может помочь Театральная педагогика¹, имеющая дело с целостным образом человека-в-мире, воспринимаемом эстетически, этически и интеллектуально [7, с. 5].

ТЕАТР выполняет в истории культуры функцию исследования возможностей внутреннего мира человека. В основе театрального действия – подобное мистериальному чуду преображение личности персонажа на сцене, а через него – и зрителя в зале. В независимости от того, в какой роли находится участник театральной практики (драматурга, режиссера, актера или зрителя), сущностным моментом происходящего является *событие*, скачок, остановка «автоматизма восприятия» [3].

¹ Театральная педагогика — практическое направление современной психологии и педагогики искусства, имеющее своими корнями труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.А. Блока, Вс.Э. Мейерхольда, К.Я. Голейзовского, С.Я. Маршака, Вс.Н. Всеволодского-Гернгросса [6, 2015].

Смысл театрального действия – пробудить человека, вызвать искреннее чувство, живую эмоцию, инициировать полноту переживания жизни (подробнее о *двойственности зрительского переживания и эмоциональной партитуре* см. В. С. Собкин [12, с. 30]). Именно на эту особенность театрального действия опирается *русская театральная педагогика*, выбирая опыт русской театральной школы и отечественной психологии.

Рассмотрим несколько ключевых для этого направления понятий в качестве инструментов режиссуры образовательного события.

В театральной практике СОБЫТИЕМ называется точка, меняющая весь прежний строй жизни. Но это не только преграды на пути, внешние обстоятельства, которые не позволяют реализовывать прежние стратегии действия, это еще и особый опыт ПЕРЕЖИВАНИЯ зрительского соучастия, который наделяет это момент особой значимостью.

Для того, чтобы оценить происходящее как СОБЫТИЕ, необходимо зафиксировать его особую, преображающую важность. Переживание – это наша внутренняя работа, а осознание, оценка значимости приходит извне, как опыт полученных откликов очевидцев и свидетелей (ЗРИ-телей), опыт накопленной обратной связи на обнаружение своего внутреннего, не-ОЧЕ-видного для других действия. СОБЫТИЕ совершается (и завершается) в восприятии. Но для того, чтобы воспринять происходящее с нами как СОБЫТИЕ, нужен какой-то орган или инструмент восприятия.

Важно, что у человека этот орган восприятия первоначально возникает не во внутреннем пространстве, а в пространстве человеческого взаимодействия. Л. С. Выготский писал: «Каждое высшее человеческое проявление (высшая психическая функция) появляется на сцене сознания дважды: первый раз в пространстве межличностного взаимодействия – становясь предметом группового осознания, а второй раз как инструмент внутренней работы с самими собой, результат индивидуального осознания» [4, с. 145]. Слово «сцена» возникает не случайно и не только является метафорой осознаваемого пространства человеческого опыта, но и подсказкой, где искать исходную точку и то направления пути, которое задает вектор развития воспринимающего СОБЫТИЕ органа. «Это общность, где реализуется великий духовный принцип неслиянности-нераздельности. Одномоментно: неслиянно-нераздельно. Неслиянно, потому что здесь выращивается уникальная, неповторимая, единичная индивидуальность. И нераздельно, потому что здесь слишком много мощных связей, которые не дают распасться общности. Это своеобразный тигель, где происходит великое таинство выращивания Человеческого в Человеке» [11]. Театр берет на себя задачу организации и обустройства пространства Встречи. Театральная педагогика помогает открыть, что орган восприятия человеческих поступков не только лично наш – он КОЛЛЕКТИВНЫЙ. Если брать метафору «Человек человечества», то она говорит о том, насколько мы гото-

вы посмотреть на окружающий мир не только своими глазами, но еще и глазами других людей. Этот орган восприятия *события*, как чего-то значимого для многих, может сформироваться у человека только если у него выстроились внутренние связи с другими людьми. Эти связи являются результатом *совместно-разделенной деятельности* – первоначально с близким взрослым, потом со своими сверстниками и далее с любым значимым Другим. Наиболее полно этот связующий опыт приобретает в Театре. Театральный режиссер, педагог А. А. Брянцев писал про особую важность «хорового восприятия»: «Волнение ТВОРЯЩИХ и волнение ВОСПРИНИМАЮЩИХ, существуя одновременно и будучи неразрывно связаны друг с другом, создают взаимодействующую во много раз превышающую сумму всех этих волнений, вызванных каждое отдельно» [1, с. 12].

Следующее важное для Театральной педагогики понятие – ПЕРЕЖИВАНИЕ. В самом слове «переживание» (в русском языке) звучат две составляющие: *эмоциональная*, связанная с отношением к происходящему, и *деятельностная*, преобразующая. В последнем аспекте – это внутренняя работа по принятию и включению фактов и событий жизни во внутреннюю картину мира, работа по установлению смыслового соответствия между человеком и миром. Вся человеческая жизнь состоит из различных переживаний, но формы переживания существенно различаются: с одной – *натуральной*, человек рождается. Она возникает в ответ на события окружающего мира естественно и непроизвольно и проходит путь от реактивного выражения себя – до сообщения, адресованного Другому. В процессе этого она преобразается, превращается, обретая *культурную форму*. Для этого равно необходимы: и возможность ощутить, почувствовать, ЧТО с тобой происходит, и найти формы для экспрессии этого ощущения, чувствования – т. е. ВЫРАЗИТЬ его через соотнесение с существующими в культуре публичными ОБРАЗАМИ чувствования и выражения. Только после этого человек может в полной мере владеть своими чувствами и эмоциями. Театр позволяет пережить «пробуждение чувств», когда чужие коллизии переживаются как свои. Именно так эмоционально-чувственная сфера становится произвольной, поддающейся изнутри при предъявлении другим людям оформлению по силе выраженности и по содержанию.

Педагог, моделируя *личностно значимую* ситуацию, помогает юному человеку открывать смысл *событий*, с которыми тот сталкивается в мире, способствуя пониманию им мира и своего места в нем через особый тип режиссуры – режиссуры *события* внутри образовательного пространства различной предметной отнесенности.

Литература

1. Брянцев, А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. – М.: ВТО, 1979. – С.12.

2. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Выготский, Л.С. Полное собрание сочинений. В 16 т. Т. 1. Драматургия и театр. – Москва: Левь. 2016. – с. 752.
4. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982-1984.
5. Карташова, А.А., Роготнева, Е.Н. Консервативность образования против мобильности общества // Вестник ТГАСУ. № 5. 2014. – С. 9-18.
6. Климова, Т.А. Театральная педагогика как пространство обретения личностных смыслов // Журнал практического психолога. 2015. № 3. – С.166-175.
7. Климова, Т.А., Никитина А.Б. Театральный педагог и его роль в образовании // Искусство в школе. 2019. № 4. – С. 2–9.
8. Лобанов, В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. № 1(120). – С. 33-42.
9. Смирнов, С.А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. – М., 2003. – 345 с.
10. Слободчиков, В.И. Антропологический кризис в современной европейской культуре. URL: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/280.htm> (дата обращения: 29.05.2021).
11. Слободчиков, В.И. Педагогика искусства как пространство обретения совершенного образа человеческого бытия // [Электронный текст] выступление на конференции памяти Л. Сулержицкого. URL: <https://prolog-vesna.ru/wp-content/uploads/2017/08/Pedagogika-iskusstva.pdf> (дата обращения: 29.05.2021).
12. Собкин, В.С. Заметки по поводу театральных рецензий Л.С. Выготского // Культурно-историческая психология. – 2016. – Том 12. – № 4. – С. 26–38. doi:10.17759/chp.2016120403

УДК 159.99

МАРКЕРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ

*И.В. Лопаткова, ФГБОУ ВО «МПГУ» (г.Москва)
e-mail: iv.lopatkova@mpgu.su*

Аннотация. Статья посвящена проблемам определения маркеров художественной одаренности вне зависимости от задатков к специальным видам художественной деятельности. Приводятся результаты контент-анализа выпусков телевизионной программы «Линия жизни» с участием известных музыкантов в направлении выявления в композиции художественной одаренности наиболее значимых для ее определения и актуализации маркеров.

Ключевые слова: художественная деятельность, художественная одаренность, модель, личность, творчество, композиция.

ARTISTIC ENDOWMENT MARKERS

*I.V. Lopatkova, Moscow Pedagogical State University (Moscow)
e-mail: iv.lopatkova@mpgu.su*

Abstract. The article is devoted to the problems of determining the markers of artistic giftedness, regardless of the inclinations for special types of artistic activity. The results of the content analysis of the TV program “Life Line” with the participation of famous musicians in the direction of identifying in the composition of artistic talent the most significant markers for its definition and actualization are given.

Keywords: artistic activity, artistic giftedness, model, personality, creativity, composition.

Художественная одаренность является совокупностью свойств психики человека, определяющей успешность его деятельности в направлении создания и восприятия художественного образа, который может воплощаться и транслироваться в произведениях искусства, литературы, архитектуры, дизайна, декоративно-прикладного творчества, субкультур и других результатов художественной деятельности человека. Для конкретизации маркеров художественной одаренности – тех самых свойств психики человека, о которых речь идет выше, – приведу еще несколько базовых определений художественной одаренности. «Художественная одаренность – способность создавать, воспринимать выразительные художественные образы как культурное и как персональное личностное качество» [5]. Обозначим маркеры – способность создавать и воспринимать. «Но, наряду с теми видами одаренности, общим стержнем которых является умственная одаренность (то есть способность-потребность в интеллектуальном творчестве), существуют и те, стержень которых – общая художественная одаренность, способность-потребность в создании художественных образов» [6, с. 49]. В данном высказывании появляется еще один маркер – потребность создавать и воспринимать художественные образы. А. Ф. Лазурский (1997) писал, что «психологический тип художника соотносится с типом «бесплодного мечтателя», хотя по сравнению с бесплодными мечтателями низшего психического уровня художники стоят, конечно, много выше» [1, с. 46]. По данному высказыванию маркером художественной одаренности является психологический тип художника. Размышляем далее. «Впечатлительные и восприимчивые ко всем действующим на них извне раздражителям, они воспроизводят все ранее воспринятое с такой яркостью, полнотой и обилием деталей, которые иногда прямо поражают постороннего наблюдателя» [1, с. 91]. Здесь говорится о способности воспроизводить воспринимаемое в ярких образах. «Известно, что художественное творчество всегда требует некоторого эмоционального подъема и без него не может достигнуть всей

той яркости и силы, к которой способен художник» [1, с. 92]. Здесь, конечно, – об особенной интеллектуально-чувственной организации психики художника.

Обратимся к ученым-практикам, работающим в этом направлении. А. А. Мелик-Пашаев предлагает следующие критерии диагностики художественной одаренности [7]:

1. эстетическое отношение к миру (способность человека воспринимать чувственный облик предмета, как выражение внутренней жизни, родственной его собственной – М. М. Бахтин);

2. направленность на создание художественного образа, которая трактуется как способность и потребность человека к спонтанному переходу к авторскому преобразованию жизненного материала для создания выразительного художественного образа. При этом ставится задача определения выразительности, что конкретизирует способность к отображению внутреннего содержания (интегрирующего результаты восприятия, понимания, личностного отношения к воспринимаемой информации), как одного из базовых свойств художественной одаренности;

3. необходимость выявления особенностей художественного воображения (способность человека создавать выразительный образ, раскрывающий «не-образное» внутреннее содержание произведения).

Основываясь даже на столь кратком описании художественной одаренности можно добавить к изначальному определению: художественная одаренность – комплекс индивидуальных характеристик восприятия окружающего мира, его осмысления и переживания, обусловленных индивидуальными особенностями деятельности субъекта, результатом которой становится создание уникального произведения, триангулирующего эмоциональное и когнитивное, авторское и социальное, трагическое и комическое, низменное и высокое, то есть – художественное.

Требуется экскурс в понимание художественности. В бытовой практике, когда речь заходит о художниках, то сознание фиксируется на авторах и произведениях исключительно изобразительного искусства. Элементарное предложение назвать известных художников практически в 100% ответов будет содержать имена живописцев. Это ограничение связано с тем, что остальные виды художественной деятельности содержат другие профессиональные термины – танцовщик, балерина, дирижер, дизайнер, имиджмейкер, писатель, архитектор... Отметим, что все представители мира искусства и литературы воплощают результат своего труда в художественном образе, который представлен разными средствами художественного выражения.

В науке и искусстве понимание художественности полнее и латеральнее. На основании полученных ранее данных [3] выделим четыре базовые категории, с помощью которых ученые определяют содержа-

ние художественной деятельности: субъектная позиция, духовность, интеллектуально-чувственное преобразование реальности, восприятие и создание произведений как эстетических объектов. При чем все они присутствуют и активизируются как в способностях, так и в потребностях личности. Они могут проявиться не только в искусстве и литературе, но и, например, в социальном творчестве, экономике, политике. Отсюда вывод, что художественная одаренность распространяется на все виды деятельности и определяет направленность (сочетание личностных и социальных потребности, мотивов) автора на создание художественного образа там, где он будет социокультурно значим и послужит средством личностной интеллектуально-чувственной выразительности, достижения цели деятельности. К определению содержания художественной одаренности следует подойти, отметив необходимость обнаружения в ее композиции художественной идентичности автора [4], как воплощения в художественном образе своих личностных мнений, смыслов, эмоций. Отметим, именно композиции.

Анализируя вторую составляющую определения художественной одаренности – понятие успешности, мы пришли к выводу, что маркером художественной одаренности является способность личности к адекватному восприятию и оценке своей художественной деятельности со стороны авторитетных людей. Следует уточнить, что художественная одаренность проявляется не всегда в детском возрасте. Есть виды художественной деятельности, которые требуют для актуализации одаренности определенного уровня интеллектуальной и социальной развитости, зрелости от их носителя – например, режиссура, драматургия, литература.

Размышления по данному поводу привели к необходимости определения маркеров художественной одаренности – тех признаков, которые позволят в большей степени говорить о необходимости и эффективности художественной деятельности для самореализации определенного человека. Для исследования мы воспользовались биографическим методом, интервьюированием с последующим контент-анализом полученных данных. В качестве единиц для контент-анализа стали высказывания об ощущениях, состояниях, смыслах, отношениях, действиях состоявшихся в художественной деятельности музыкантов из серии программ «Линия жизни» (композиторов, исполнителей) [2]. Всего было проанализировано 27 программ, в которых принимали участие В. Дашкевич, В. Минин, Д. Мацуев, Е. Камбурова, Ю. Башмет, И. Брилли и другие известные музыканты, художественная одаренность которых не подвергается сомнению. Данные о наличии тех или иных критериев и их значения обрабатывались с помощью частотного анализа и ранжирования. Кроме уже известных данных о значении для художественной одаренности таких «маркеров», как эмоциональ-

ная подвижность и чувствительность, артистичность, оригинальность, были выявлены следующие:

- 1) использование в речи метафор, оксюморонов, аллегорий;
- 2-3) эмоциональное вчувствование + понимание и интерпретация информации; самость, смелость, авантюризм;
- 4) яркие реакции на произведения искусства;
- 5-6) эстетическое отношение к миру; потребность создавать художественные образы и выражать себя именно в художественной деятельности;
- 7) способность и легкость к пародированию, «вживанию» в другие образы;
- 8) эмоциональная и интеллектуальная идентификация с авторитетными другими (реальными или представленными в произведениях искусства, литературы);
- 9) значимость слушателей (кто именно слушает, для кого я работаю).

В заключение напоминаем, что приведенные выше выводы, основанные на данных пилотажного исследования, более полно будут представлены и описаны в последующих статьях и тексте доклада.

Литература

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. URL: <https://iknigi.net/avtor-evgeniy-ilin/21681-psihologiya-tvorchestva-kreativnosti-odarennosti-evgeniy-ilin/read/page-33.html> (дата обращения: 24.03.2021)
2. Линия жизни. Проект телеканала «Культура». ВГТР. ТК «Культура». Ток-шоу «Линия жизни»: URL: [<https://smotrim.ru/brand/20872>] (дата обращения: 22.03.2021)
3. Лопаткова, И.В. Художественная деятельность и художественное творчество: соотношение понятий / И.В. Лопаткова // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – № 6 (111). – С. 144-151.
4. Лопаткова, И.В. Художественная идентичность личности // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – Москва-Воронеж, 2018. – № 1(46). – С. 5-13.
5. Мастер-класс «Художественная одаренность». URL: <https://wiki.iprk.ru/index.php/> (дата обращения: 20.03.2021)
6. Мелик-Пашаев, А.А. Художественная одаренность как возрастное явление // Теоретическая и экспериментальная психология, 2012. – т. 5. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-odarennost-kak-vozrastnoe-yavlenie/viewer> (дата обращения: 24.03.2021)
7. Мелик-Пашаев, А.А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Н.Ф. Чубук. – Дубна: Феникс+, 2006. – 112 с.

СВОБОДА. ТВОРЧЕСТВО, ОДАРЕННОСТЬ.

А.А. Мелик-Пашаев, ФГБНУ «Психологический институт РАО»

(г. Москва)

e-mail: zinaidann@mail.ru

Аннотация. Автор кладет в основу своих рассуждений понимание человека как творца по природе. Условием возможности творчества является свобода человеческого Я и его стремление осуществить свой потенциал творца. Это делает полноценный творческий акт недоступным для изучения строго научными методами, предполагающими объективную детерминацию, причинную логику и измеримые результаты. Основания противоположного подхода автор находит в трудах Л. М. Лопатина и В. В. Зеньковского. Опираясь на них, он определяет одаренность как способность-потребность человека реализовать «внутреннюю энергию души» в той или иной области, в частности – в художественном творчестве.

Ключевые слова: свобода, творчество, детерминация, телеология, внутренняя энергия души, Л. М. Лопатин, В. В. Зеньковский.

FREEDOM. CREATIVITY, GIFTEDNESS.

A.A. Melik-Pashaev, Psychological Institute of the RAE (Moscow)

e-mail: zinaidann@mail.ru

Abstract. The author bases his reasoning on the understanding of man as a creator by nature. The condition for the possibility of creativity is the freedom of the human self and its desire to realize its potential as a creator. This makes a full-fledged creative act inaccessible to study by strictly scientific methods that imply objective determination, causal logic and measurable results. The author finds the foundations of the counter-false approach in the works of Lopatin and Zenkovsky. Based on them, he defines giftedness as a person's ability-need to realize the "inner energy of the soul" in a particular area, in particular, in artistic creation.

Keywords: Freedom, creativity, determination, teleology, inner energy of the soul, Lopatin, Zenkovsky.

Любая психологическая концепция бывает явным или неявным образом укоренена в определенном представлении о сущности человека. Такой аксиоматической первоосновой наших дальнейших рассуждений будет понимание человека как изначально творческого существа, как творца «по природе», и об одаренности как «способности-потребности» реализовать свой творческий потенциал. Результаты большинства психологических исследований данной проблематики заставляют признать, что феномен творчества – акт спонтанности

и свободы – ускользает от исследований в каузальной логике, в условиях внешней детерминации и с запросом на измеримый результат. Эти привычные и как бы безальтернативные методы и критерии «настоящей» науки становятся прокрустовым ложем, на котором исследователь обречен иметь дело с редуцированными подобиями творчества. Многие выдающиеся ученые конца XIX–XX веков замечали это противоречие, но мирились с ним, предполагая, что в будущем появятся методики, которые позволят аналогичным образом изучать творчество в его полноте. Однако реальное продвижение в этом отношении требует принципиально иного подхода к проблеме в целом, который также представлен в истории науки.

Еще в конце XIX века Л. М. Лопатин категорически настаивал на том, что первое условие самой возможности осмысленного обсуждения проблематики творчества (как и нравственности, и ответственности) – это признание а priori свободы, недетерминированности человеческого «Я».

«Творческая свобода, – писал он, – составляет самую суть человеческой личности» [4, с. 63]. Детерминистическое понимание человека лишает его человеческого статуса, превращая в «автомат без цели». Человек – не звено в цепи каких бы то ни было объективных причин и следствий, а *порождающая причина* собственных актов. Л. М. Лопатин называет это «*самопочинностью*» и подчеркивает, что между двумя упомянутыми подходами не может быть «среднего» – компромиссных, промежуточных состояний.

«Самопочинный» акт (*causa sui*, «причина самого себя») мыслим лишь в целевой, а не в причинной логике: цель мыслится здесь как потенциально предсуществующая процессу движения к ней и этот процесс иницилирующая, что выходит за пределы компетенции естественнонаучных методов исследования. «Ненависть к телеологии, отличающая сторонников точного знания понятна; они только забывают, что действительность вовсе не затем сотворена, чтобы их исследования были непременно точными, и что интересы истины выше интересов системы и метода» – говорит по этому поводу Л. М. Лопатин.

Подчеркну: речь идет не о «беспричинности» творческого акта, а о причине особого рода – «внутренней», «психической», «духовной», по отношению к которой все объективные факторы представляют собой значимые, но не определяющие условия ее деятельности.

Л. М. Лопатин делает также следующее важное замечание: «Мы безотчетно смотрим на себя как на источник творческих сил, которые мы можем обнаружить, *если серьезно захотим этого*» [4, с. 4] (курсив мой, А. М.).

Свобода от внешней детерминации, способность быть порождающей причиной – характеристика человека как потенциального творца, она де-

лает творчество в принципе возможным. Чтобы оно стало действительным, нужно «серьезно захотеть этого», необходимо стремление актуализировать потенциал творчества. В этом проявляется интенциональный аспект одаренности, также по природе присущий человеку.

Удачное определение одаренности дал ученый, который проблематикой творчества и одаренности в сегодняшнем ее понимании не занимался. В. В. Зеньковский в своем фундаментальном труде «Проблема психической причинности» [1] на большом и вполне традиционном психологическом материале показал, что человек изначально не является реактивным существом; что он одарен «внутренней энергией», или «внутренней активностью», или «самодеятельностью» души. Эта энергия души действует по внутренней необходимости, *то есть свободно и телеологически*; она постоянно избирательно трансформирует всю совокупность впечатлений и обстоятельств жизни, превращая их в объективные условия своего движения к имманентной цели.

Действие «внутренней энергии души» прослеживается от первых хаотических проявлений активности младенца до высших форм сознательного и сверхсознательного творчества. Именно этой энергией осуществления свободы Я в заданных условиях жизни *одарен* человек как творческое по природе существо. Такова одаренность в ее общечеловеческой и не специализированной форме. Но подобно тому, как белый луч, преломляясь в среде, дает радугу различных цветов, так «сверхкачественная» энергия души порождает в социокультурной среде исторически изменчивое множество конкретных видов человеческой одаренности. И по совокупности индивидуально-психологических, биографических и иных факторов какой-то или какие-то из этих видов становятся приоритетными для творческой самореализации отдельного человека. Художественная одаренность в различных ее проявлениях представляет собой один из таких видов.

Избрав определенное русло реализации, внутренняя энергия души начинает действовать по принципу доминанты. Она модифицирует и специализирует все отдельные психологические качества человека, превращая их в художественные способности — в органы самореализации творческого Я в сфере искусства, художественного освоения мира. Соответственно, трансформируется и сама картина мира, в котором живет творец: «всесодержащая» действительность оборачивается к нему той гранью, которая отвечает запросу внутренней энергии его души.

Так образуется особое отношение человека к жизни, а точнее — *с жизнью*. Отношение, которое лежит в основе того или иного вида творчества; которое определяет, какого рода значимые переживания потребуют от человека творческого отклика. Отношение, благодаря ко-

тому не дифференцированный жизненный опыт человека становится источником творческих замыслов и дает материал для их воплощения в искусстве, в науке, философии или иной области жизни и культуры. В области искусства такую роль играет эстетическое отношение, представляющее собой психологическую первооснову художественного творчества и многократно описанное в работах автора и З. Н. Новлянской ([5; 6] и др.)

Но та же закономерность действует и в других областях человеческого творчества. Если для одаренного музыканта, по выражению Д. К. Кирнарской, всё в жизни «хочет стать музыкой» [2, с. 253], то одаренный математик, в том числе и ребенок, воспринимает всё в мире, прежде всего, под углом зрения математических отношений. И, благодаря соответствующей доминанте, те или иные впечатления и ситуации становятся поводом для зарождения математических замыслов или подсказывают решение математической проблемы. В. А. Крутецкий назвал это математической направленностью ума [3], но сам считал не вполне удачным такое определение, поскольку имел в виду качество, характеризующее человека в целостно-личностном, а не только в интеллектуальном отношении. Сказанное позволяет сделать предварительный педагогический вывод. Обучение, имеющее целью содействовать саморазвитию ребенка как творческой личности (каковой он потенциально является), должно в первую очередь озаботиться пробуждением у него самосознания творца и становлению того отношения к миру в целом, которое лежит в основании данного вида творчества. Исследовательский и экспериментально педагогический опыт показывает, что целенаправленное развитие эстетического отношения осуществимо и плодотворно для художественного развития детей [6]. Нет оснований сомневаться, что того же результата можно достичь и в других образовательных областях.

Литература

1. Зеньковский, В.В. Проблема психической причинности / В.В. Зеньковский. Собр. соч. в 4-х тт., Т.3. М.: Русский путь / Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына, 2011. – 416 с.
2. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. М.: Таланты-XXI век. – 498 с.
3. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
4. Лопатин, Л.М. Вопрос о свободе воли. – М.: типография А. Гатцука, 1889. – 100 с.
5. Мелик-Пашаев, А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 269 с.
6. Новлянская, З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве / З.Н. Новлянская. – М.: Author, s Ciub, 2016. – 182 с.

СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

*В.С. Собкин, ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»
(г. Москва)*

e-mail: sobkin@mail.ru

*Т.А. Лыкова, ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»
(г. Москва)*

e-mail: feo.tatiana@gmail.com

*А.В. Собкина, ГБПОУ г. Москвы «Московская театральная школа
Олега Табакова при ГБУК г. Москвы «Московский театр
Олега Табакова» (г. Москва)
e-mail: nurasobkina@gmail.com*

Аннотация. Представлены результаты исследования структурных особенностей личностных изменений студентов-актеров в процессе обучения в театральном колледже. Предполагается, что на этапе первичного отбора в профессию и в процессе обучения у студентов выявляются и формируются особые устойчивые личностные структуры (объединения личностных качеств), которые имеют принципиальное значение для формирования субъекта актерской деятельности. Исследование проводилось с помощью личностного опросник Р. Кеттелла 16 PF. В результате с помощью факторного анализа выделены инвариантные факторы, описывающие структурные особенности личности студентов-актеров: личностная тревожность, стремление к публичному общению, эмоциональное воздействие на другого.

Ключевые слова: актерская одаренность, личностные особенности, структурные особенности, психология актера, тест Кеттелла, факторный анализ.

STRUCTURAL PERSONALITY CHANGES IN STUDENTS DURING THEIR STUDIES AT THE THEATER COLLEGE

*V.S. Sobkin, Institute of Education Management of the RAE (Moscow)
e-mail: sobkin@mail.ru*

*T.A. Lykova, Institute of Education Management of the RAE (Moscow)
e-mail: feo.tatiana@gmail.com*

*A.V. Sobkina, Moscow Theater School of Oleg Tabakov (Moscow)
e-mail: nurasobkina@gmail.com*

Abstract. The results of the study of the structural peculiarities of personal changes of students-actors in the process of studying at a theatrical college are presented. It is assumed that at the stage of primary selection for the pro-

fession and in the process of training, students identify and form special stable personal structures (associations of personal qualities) that are of fundamental importance for the formation of the subject of acting activity. The study was conducted using the personal questionnaire of R. Kettell 16 PF. As a result, with the help of factor analysis, invariant factors describing the structural features of the personality of student actors are identified: personal anxiety, the desire for public communication, emotional impact on another.

Keywords: actor's talent, personal characteristics, structural features, actor's psychology, Kettell's test, factor analysis.

Среди отечественных и зарубежных психологических исследований, посвященных вопросам актерской одаренности, можно выделить ряд работ, в которых рассматривается роль личностных особенностей в актерском творчестве. Так, например, изучением данной темы занимались А. Л. Гройсман [1], Н. В. Рождественская [2], А. И. Савостьянов [3], В. С. Собкин и др. [4].

В зарубежных работах рассматриваются особенности перевоплощения и сценического переживания актера в контексте изучения эмпатии, эмоций, мышления, памяти, воображения и творчества [10], изучаются нарциссические тенденции среди актеров [9], а также проводятся исследования личностных характеристик актеров в рамках пятифакторной личностной модели [11]. Подробный анализ зарубежных и отечественных исследований по психологии актерского творчества представлен в целом ряде наших предыдущих публикаций [5; 6; 7; 8].

Одной из важных характеристик профессиональной деятельности актера как особого вида социального общения является взаимодействие с партнером по сцене в рамках ролевого поведения, предусмотренного драматургическим материалом. Другой характеристикой выступает воздействие на зрителя: «я-роль-зритель». Эти два коммуникативных плана необходимо учитывать при анализе личностных особенностей актера.

Исходя из своеобразия сценической деятельности и реальных практик по воспитанию актера, а также результатов психологических исследований, мы предполагаем, что личностные особенности студентов-актеров будут проявляться относительно выраженности широкого спектра характеристик: коммуникативных, эмоциональных, регулятивных, интеллектуальных. Их сочетания и определяют разнообразие актерских индивидуальностей. В тоже время и на этапе первичного отбора в профессию, и в процессе обучения выявляются и складываются особые устойчивые личностные структуры (объединения личностных качеств), которые имеют принципиальное значение для формирования субъекта актерской деятельности, реализующего особые формы театрального общения со зрителем.

Методика: для изучения личностных особенностей использовался многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16 РҒ.

Выборка: в лонгитюдном исследовании (2010-2018 гг.) приняли участие студенты ГБОУ СПО г. Москвы «Московский театральный колледж при Московском театре под руководством О. П. Табакова». На этапе вступительных экзаменов в колледж по тесту Кеттелла в разные годы суммарно было обследовано 686 человек. Из них приняты в колледж 188 абитуриентов (129 мальчиков, 59 девочек), не прошли конкурсные испытания – 498 (212 мальчиков, 286 девочек). Средний возраст поступающих – 15,5 лет. Поскольку исследование носит лонгитюдный характер, то помимо вступительных экзаменов обследование по тесту Кеттелла проводилось в конце каждого учебного года. Также была обследована контрольная группа учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ г. Москвы – 146 человек.

В данной статье мы рассмотрим два сюжета: сопоставление усредненных профилей по тесту Кеттелла у студентов на протяжении всего обучения с первого по четвертый курс и оценка структурных личностных изменений на разных этапах обучения.

Для анализа динамики личностных особенностей были сопоставлены средние профили по тесту Кеттелла для следующих подвыборок: принятые абитуриенты ($N=188$), отсеянные абитуриенты ($N=498$), студенты 1 ($N=174$), 2 ($N=106$), 3 ($N=91$) и 4 ($N=46$) курсов, контрольная группа ($N=146$). Подобное сравнение позволяет оценить отличия абитуриентов, поступивших в колледж, от контрольной группы и дает возможность зафиксировать те тенденции личностных изменений, которые достаточно последовательно проявляются в процессе освоения актерской профессии.

Сравнение среднего профиля студентов, поступивших в колледж, со средним суммарным профилем их сверстников из общеобразовательных школ (контрольная группа) подробно представлено в ряде наших предыдущих работ [5; 6; 7; 8]. В рамках настоящей статьи отметим, что наибольший интерес здесь представляет набор шкал А+ (общительность), Н+ (смелость), Q2– (конформизм), который характеризует активность в установлении как межличностных, так и социальных контактов, экспрессивность, импульсивность, социальную смелость, склонность к риску, готовность к вступлению в новые группы. Этот комплекс шкал входит во вторичный фактор теста Кеттелла FП «экстраверсия». По всем названным шкалам показатели для подвыборки студентов-актеров значимо отличаются от учащихся общеобразовательных школ (соответственно А+: 7,7 и 5,9 стенов, Н+: 8,3 и 6,2 стенов, Q2–: 3,5 и 5,4 стенов; $p=0.05$).

Помимо этого от этапа зачисления в колледж (начало обучения на первом курсе) к концу второго курса последовательно снижаются значения по шкале Н (смелость; от 8,3 до 7,4, $p=0.05$), и параллельно уве-

личиваются средние значения по шкалам L (подозрительность; от 5,6 до 6,6, $p=0.05$), О (тревожность; от 4,9 до 6,4, $p=0.05$) и Q4 (напряженность; от 4,9 до 6,3, $p=0.05$). Снижение значений по шкале Н (смелость) свидетельствует о росте чувствительности к угрозе, что проявляется в таких поведенческих моментах, как осторожность, робость, сдержанность. Увеличение средних значений по шкале Q4 (напряженность) означает повышенную мотивацию, которая выражается в беспокойстве, напряженности, фрустрированности личности. В свою очередь положительный полюс шкалы О (тревожность) связан с неуверенностью в себе, склонностью к самобичеванию, повышенной чувствительностью к одобрению окружающих. Высокие средние значения по шкале L (подозрительность) проявляются в настороженном отношении к людям, склонности к ревности, стремлении возложить ответственность за ошибки на окружающих. Краткие описания выделенных шкал фиксируют рост напряженности и повышенную чувствительность к конфликтам.

В рамках второго рассматриваемого сюжета, посвященного анализу структурных взаимосвязей личностных характеристик студентов-актеров на разных этапах обучения, был проведен факторный анализ индивидуальных данных студентов по тесту Кеттелла 16 PF. Было сформировано пять исходных матриц эмпирических данных, соответствующих разным этапам обучения (приемные экзамены, 1, 2, 3 и 4 курсы). Столбцы каждой матрицы определяли 16 шкал теста Кеттелла 16 PF, а строки – фамилии студентов соответствующих курсов. Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) фиксировала значение по шкале для конкретного студента. Для проведения факторного анализа были отобраны данные только тех студентов, которые успешно освоили программу обучения на соответствующем курсе. Матрицы были факторизованы с использованием метода Главных компонент с вращением Varimax.

Полученные результаты позволили выделить ряд инвариантных факторов (сочетаний шкал теста), структуры которых оказываются достаточно устойчивыми на разных этапах обучения. Рассмотрим их более подробно. На положительном полюсе инвариантного фактора Ф1 объединились характеристики подозрительность (L), тревожность (O), напряженность (Q4), на отрицательном – шкала С (эмоциональная устойчивость). Подобное объединение шкал определяет оппозицию «тревожность – эмоциональная стабильность». Характерно, что структура данного фактора практически полностью совпадает со вторичным обобщенным фактором теста Кеттелла FI «общая тревожность».

Фактор Ф4 на этапе отбора в вуз фиксирует базовый комплекс взаимосвязанных шкал А (общительность), Н (смелость), Q2 (нонконформизм). Следует подчеркнуть, и это особенно важно для актерской деятельности, что сочетание шкал А и Н фиксирует особую личностную направленность: стремление к публичности (или свобода в ситуации

публичного общения). В конце первого года обучения за счет появления устойчивой корреляции шкал А (общительность) и I (чувствительность) формируется специфическая личностная структура, ориентирующая поведение на особое художественное общение.

Инвариантная структура фактора Ф3 образована корреляцией шкал Е (доминантность), F (экспрессивность) и Н (смелость). В целом эти шкалы характеризуют активность субъекта в социальных и межличностных контактах, готовность к действиям в ситуациях неопределенности и стремление к эмоциональному лидерству. С точки зрения актерской профессии данный фактор представляется крайне важным, поскольку эмоциональное лидерство можно рассматривать как стремление личности к непосредственному эмоциональному воздействию на других.

Полученные материалы позволили уточнить своеобразие динамики коммуникативных, эмоциональных и регулятивных характеристик, играющих важную роль в актерском перевоплощении. При этом обнаружен ряд существенных личностных особенностей, которые способствуют реализации сценического общения «я-роль-зритель». Факторный анализ дал возможность определить ряд устойчивых сочетаний личностных качеств, которые отражают особенности формирования актера как субъекта деятельности на разных этапах освоения актерской профессии.

Литература

1. Гройсман, А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера. – М.: Когито-Центр, 2007. – 160 с.
2. Рождественская, Н.В. Диагностика актерских способностей. – СПб: Речь, 2005. – 192 с.
3. Савостьянов, А.И. Общая и театральная психология. – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.
4. Собкин, В.С. Опыт исследования личностных характеристик студентов-актеров // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана. – М.: ГИТИС, 1984. – С. 22–37.
5. Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров) // Консультативная психология и психотерапия. 2018. – Т. 26. – № 1(99). – С. 7-28. DOI: 10.17759/cpr.2018260102
6. Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. Особенности личностных изменений у студентов-актеров на разных этапах обучения в театральном колледже // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. – № 3(17). – С. 34-41.
7. Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Собкина, А.В. Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального кол-

леджа на разных этапах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. – Т. 26. – № 4. – С. 83-100. doi: 10.17759/cpp.2018260406

8. Собкин, В.С., Лыкова, Т.А., Собкина, А.В. Психология актера: начало профессионального пути. – М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021. – 176 с.

9. Narcissistic Tendencies Among Actors: Craving for Admiration, But Not at the Cost of Others / Dufner, M., et.al. // Social psychological and personality science. 2015. – No 6. – Pp. 447-454.

10. Panainte, M., Ene, D.L. Sources of the Actors' Emotions Expressed on Stage // The Scientific Journal of Humanistic Studies. – 2007. – No. 12. – Pp. 84-88

11. Tatar, A., Sahinturk, H., Saltukoglu, G., Telvi, S. Examination of Personality Characteristics of Theater Actors in the Framework of the Five Factor Model and Construction of their Personality // Turk psikoloji dergisi. – 2013 – Vol. 28 – No. 72, Pp.1-20

УДК 159.923

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ СПОРТСМЕНОВ, КАК УСЛОВИЕ ИХ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

*С.К. Багадирова, ФГБОУ ВО «Адыгейский
государственный университет» (г. Майкоп)
e-mail: susanna22@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема ресурсного обеспечения обучения одаренных спортсменов. Под ресурсным обеспечением обучения нами понимается совокупность информационных, материально-технических, научно-методических ресурсов, отвечающих современным требованиям технологического развития общества, свидетельствующего о заложенных в них потенциальных возможностях влиять на качество обучения одаренных детей. Автором описывается опыт организации ресурсного обеспечения обучения одаренных спортсменов в рамках работы Регионального центра «Полярис-Адыгея», его психологический компонент. Промежуточными результатами реализуемого нами ресурсного обеспечения обучения дзюдоистов, являются: наличие мотивации занятия спортом, сформированные навыки постановки цели деятельности, принятия решений в ситуации неопределенности, навыки управления собственным психоэмоциональным состоянием, что, в перспективе, станут условием повышения возможности одаренных детей самореализоваться в спорте.

Ключевые слова: одаренность, спортсмены, самореализация.

RESOURCE SUPPORT OF TRAINING GIFTED ATHLETES AS A CONDITION OF THEIR SELF-REALIZATION

*S.K. Bagadirova, Adyghe State University (Maykopcity)
e-mail: susanna22@mail.ru*

Abstract. The article deals with the problem of resource provision of training for gifted athletes. Under the resource provision of education, we mean the totality of information, material, technical, scientific and methodological resources that meet the modern requirements of the technological development of society, indicating the potential inherent in them to influence the quality of teaching of gifted children. The author describes the experience of organizing resource provision of training for gifted athletes within the framework of the work of the Regional Center "Polaris-Adygea", its psychological component. The intermediate results of the resource support for the training of judokas that we are implementing are: the formed motivation for going in for sports,

the formed skills of setting the goal of activity, making decisions in a situation of uncertainty, the skills of managing their own psycho-emotional state, which, in the future, will become a condition for increasing the ability of gifted children to self-actualize in sports.

Keywords: giftedness, athletes, self-realization.

Растущий уровень спортивных достижений, обуславливает поиск новых инновационных подходов к совершенствованию процесса подготовки спортсмена. Одним из перспективных направлений совершенствования подготовки спортсменов, является поиск и создание ресурсного обеспечения обучения одаренных спортсменов, что как нам представляется в перспективе позволит им успешно самореализоваться в деятельности.

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 8]. Словосочетание «одаренный ребенок» зачастую используется условно. Говоря об одаренности, мы обычно подразумеваем, что конкретный ребенок обладает ее признаками, то есть «...яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [2, с. 8].

Анализ спортивной биографии успешных спортсменов показывает, что многие из них в детском возрасте ничем особенным не отличались. И, наоборот, многие спортсмены, которых специалисты считали одаренными, рано ушли из спорта, не успев самореализоваться. Одаренность юного спортсмена, по мнению спортивных специалистов, дает основание утверждать, что он предрасположен к высоким достижениям в спорте. И. Ю. Соколик отмечает: «Мы исходим из того, что спортивную одаренность более рельефно отражает индивидуальность взрослых спортсменов высокой квалификации. Это связано с тем, что у них уже практически полностью реализован спортивный потенциал и отбор маркерных показателей наиболее адекватен задачам моделирования спортивной одаренности» [3, с. 37]. Однако, проявление одаренности в детском возрасте не идентично проявлению одаренности высококвалифицированных спортсменов. Прогнозировать развитие детской одаренности практически невозможно. Зачастую индивидуальные характеристики юных спортсменов не соотносятся с модельными характеристиками в спорте. Кроме того, так любимое тренерами «доведение» юных спортсменов до уровня модельных характеристик, на наш взгляд, вряд ли оправдывает себя. Нередко в ходе тренировок тренер, зная о «сильных» характеристиках спортсмена, начинает развивать те его характеристики, которые, как ему представляется, позволят ему соответствовать модельным характеристикам. Также отметим, что применительно к детям ставить знак

равенства между одаренностью и результативностью не приходится. Одаренность юного спортсмена нами рассматривается как потенциал, который или проявится, и тогда он имеет большие шансы в плане ее самореализации в спорте, или нет.

В соответствии выше сказанным, нам представляется, что в ходе обучения спортсменов, акцент необходимо делать на создании ресурсных условий, которые позволят одаренным детям, актуализировать свой личностный потенциал в соответствии с требованиями спортивной деятельности. Цель данного исследования состоит в обобщении организационно-методических аспектов ресурсного обеспечения обучения одаренных спортсменов.

Ресурсное обеспечение обучения одаренных спортсменов, реализуется нами в условиях Регионального центра выявления и поддержки одаренных детей «Полярис-Адыгея». Работа центра была построена по модели образовательного центра «Сириус». Основной целью работы Регионального центра «Полярис-Адыгея» является выявление одаренных детей, сохранение и развитие их личностного потенциала. Одной из важнейших задач работы Регионального центра является всестороннее развитие личности каждого ребенка, в связи с чем центром оказывается комплексная поддержка одаренного ребенка на всех этапах его становления. Основные направления работы Регионального центра «Полярис-Адыгея» – это наука, спорт, культура. В данной статье мы рассмотрим организацию ресурсного обеспечения обучения по направлению «Спорт».

Для обучения в центре все дети проходят комплексный отбор. Вообще, оценка одаренности ребенка в большой степени условна. Детская психика весьма пластична, и ребенок может быть успешным в разных видах деятельности. Возрастные изменения и связанные с этим эффекты развития ребенка, могут восприниматься как одаренность. Однако одаренность более явно проявляется в тех видах деятельности, где она носит креативный и не прогнозируемый характер. Примером такой деятельности является спортивная деятельность, где спортсмен должен быть активным, атаковать соперника, и в тоже время грамотно блокировать атаки противника. Исходя из сказанного, отбор юных дарований осуществлялся в соответствии с такими признаками, как быстрое освоение и наличие интереса к осваиваемой деятельности, высокая познавательная активность, также нами учитывались спортивные достижения юных спортсменов.

Под ресурсным обеспечением обучения нами понимается совокупность информационных, материально-технических, научно-методических ресурсов, отвечающих современным требованиям технологического развития общества, свидетельствующих о заложенных в них потенциальных возможностях влиять на качество обучения одаренных детей. Информационный ресурс представлен систематизированной информацией, включающей в себя текстовые, графические, аудио и виде-

офайлы, в которых содержится информация о подготовке спортсменов. Материально-технический ресурс представлен лабораторией спортивных наук, которая имеет оборудование, позволяющее осуществлять разнообразные обследования спортсменов по биомеханике, медицине, психологии, физиологии. Также материально-технический ресурс представлен спортивным комплексом Адыгейского государственного университета и дворцом спорта Адыгейского государственного университета Якуб Коблев. Спортивный комплекс и дворец спорта имеют легкоатлетический стадион, бассейн, тренажерные залы, спортивные залы для проведения соревнований вместимостью свыше полутора тысяч зрителей, оборудованные в соответствии с современными требованиями. Научно-методический ресурс представлен специалистам высокой квалификации. Это доктора и кандидаты наук, тренеры, имеющие большой опыт работы со спортсменами, зачастую сами в прошлом спортсмены. Многие преподаватели являются авторами многочисленных научных и методических работ в области спорта и физической культуры. Нам представляется, что именно такая комбинация ресурсов, обеспечивает эффективность обучения юных спортсменов.

Ресурсное обеспечение обучения по направлению «Спорт» реализуется в рамках нескольких научных дисциплин: теория и методика дзюдо, биомеханика, спортивная медицина, физиология, нутрициология, психология. В каждом виде спорта есть свой перечень требований к спортсмену. В рамках данной статьи, обратимся к хорошо знакомому нам виду спорта – дзюдо. Нам представляется, что «...*требованиями дзюдо* являются: чрезмерные физические перегрузки; высокий уровень эмоционального напряжения; умственное напряжение (принятие решений в условиях ограниченности во времени, необходимость ежесекундного анализа ситуации в ходе поединка); ранняя профессионализация (занятия дзюдо начинаются в 7-8 лет); большая занятость (много времени занимает тренировка и не всегда есть время на личную жизнь); риск при принятии решения в ходе поединка; высокая конкуренция среди спортсменов; неопределенность действий противника; высокий уровень физического напряжения; рутинная монотонная физическая работа на тренировках; частые травмы» [1, с. 233]. Обозначенные нами требования дзюдо многими детям могут казаться слишком тяжелыми, в связи с чем мы «теряем» часть одаренных детей. В рамках работы Регионального центра «Полярис-Адыгея» нами было организовано ресурсное обеспечение обучения дзюдо юных спортсменов в возрасте от 10 до 15 лет, обучающихся дзюдо в Государственном бюджетном учреждении Республики Адыгея «Спортивная школа олимпийского резерва по борьбе дзюдо имени Я. К. Коблева» г. Майкоп и его филиалов по Республике Адыгея. Занятия в спортивной смене проводятся два раза в год (2019-2021 гг.) продолжительностью 21 день.

В рамках направления психология юные спортсмены обучаются взаимодействию в диадах «спортсмен-спортсмен», «тренер-спортсмен». Для юных спортсменов нами разрабатываются упражнения и задачи, позволяющие развивать и поддерживать спортивную мотивацию. У юных спортсменов формируется способность к целеполаганию, которая способствует осознанному проектированию деятельности, образа собственного действия и хода его осуществления. Поскольку в ходе поединка в дзюдо спортсмен должен зачастую принимать решение в очень ограниченные сроки, юным спортсменам предлагались задачи, содержащие ситуацию неопределенности, что готовит их к более быстрому принятию решения во время поединка. Уделяется внимание развитию у юных спортсменов способности к саморегуляции, которая обеспечивает управление своим психоэмоциональным состоянием. Мы полагаем, что реализуемая нами работа носит пролонгированный характер, а созданное нами ресурсное обеспечение обучения юных спортсменов даст результаты в перспективе. Двухлетняя практика работы с юными спортсменами показывает, что организованное нами ресурсное обеспечение, позволяет нам поэтапно развивать способности одаренных детей в соответствии с задачами этапа подготовки в спорте, что на перспективу обеспечивает возможность их самореализации в полной мере. Таким образом, спортивная одаренность еще не является гарантией того, что ребенок будет успешен в спорте. Однако спортивная одаренность является предиктором высоких спортивных достижений. В соответствии с этим основной задачей специалистов, осуществляющих подготовку, является выявление одаренных детей, а также сохранение и развитие их потенциала. Промежуточными результатами реализуемого нами ресурсного обеспечения обучения дзюдоистов, являются: сформированная мотивация занятия спортом, возможность постановки цели деятельности, принятия решений в ситуации неопределенности, управление собственным психоэмоциональным состоянием. Нам представляется, что выстроенная структура ресурсного обеспечения обучения и ее содержательная часть в перспективе станут условием самореализации детей в спорте.

Литература

1. Багадирова, С.К. Взаимообусловленность личностных ресурсов и требований деятельности, как фактор определяющий возможность самореализации личности в спорте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 4. – С.232-235.
2. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – С.8.
3. Соколик, И.Ю. Организационно-методические основы диагностики спортивной одаренности: дис. ... д-ра пед. наук / Соколик И.Ю. – Минск, 1998. – 320 с.

НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК ПРЕДИКТОРЫ ОДАРЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

*А.К. Дроздовский, Центр спортивной подготовки
сборных команд России (г. Москва)
e-mail: drozd53@bk.ru*

*Л.Г. Уляева, Ассоциация спортивных психологов (АСП) (г. Москва)
e-mail: lira-ulyaeva@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы прогнозирования потенциальной одаренности человека путем сопоставления, с одной стороны, его нейродинамических характеристик, иначе – типологических комплексов свойств нервной системы: силы, подвижности, уравновешенности, где свойства измеряются двигательными методиками Е. П. Ильина, с другой – «модельных» нейродинамических характеристик, выявляемых экспериментальным путем, заметно доминирующих по частоте встречаемости среди представителей разных сфер деятельности, достигших высоких результатов. Отмечается, что «модельные» нейродинамические характеристики выполняют функцию предикторов как прогностических параметров, указывающих на потенциальную одаренность человека к определенным деятельности.

Ключевые слова: одаренность, нейродинамические характеристики, свойства нервной системы, спортивная деятельность.

NEURODYNAMIC CHARACTERISTICS AS PREDICTORS OF HUMAN GIFTEDNESS

*A.K. Drozdovski, Center for sports training of national teams of Russia
(Moscow)
e-mail: drozd53@bk.ru*

*L.G. Ulyaeva, Association of Sports Psychologists (ASP) (Moscow)
e-mail: lira-ulyaeva@yandex.ru*

Abstract. The article deals with the issues of predicting a person's potential giftedness by comparing, on the one hand, his neurodynamic characteristics, otherwise-typological complexes of the properties of the nervous system: strength, mobility, balance, where the properties are measured by the motor methods of E. P. Ilyin, on the other – “model” neurodynamic characteristics identified experimentally, noticeably dominant, in frequency, among representatives of different fields of activity, who have achieved high results. It is noted that the “model” neurodynamic characteristics perform the function of predictors as predictive parameters indicating the potential giftedness of a person to certain activities.

Keywords: giftedness, neurodynamic characteristics, properties of the nervous system, sports activities.

Постановка проблемы. Проблема выявления и развития одаренности человека имеет долгую историю, в психологической науке она методологически разработана достаточно подробно и глубоко, к ней обращались и внесли существенный вклад многие представители отечественных школ дифференциальной психофизиологии и психологии. Для определения взаимосвязанных понятий: одаренность, способности, задатки, обратимся к известному энциклопедическому словарю: «*Одаренность* – сочетание ряда способностей, обеспечивающих успешность (уровень и своеобразие) выполнения какой-либо деятельности» [9, с. 353]. «*Способности* – <...> врожденные, но развиваемые в процессе деятельности: правда, не беспредельно, поэтому различия между людьми по способностям всё равно остаются. Последние обусловлены не наличием или отсутствием той или иной функции <...>, а количеством врожденных задатков, влияющих на проявление этой функции» [9, с. 558]. «*Задатки* способностей – врожденные анатомо-физиологические особенности человека, обуславливающие высокий уровень проявления психических функций. К задаткам относятся типологические особенности проявления свойств нервной системы: сила или слабость, подвижность или инертность, уравновешенность или преобладание одного из нервных процессов – возбуждения или торможения» [9, с. 177].

Для решения практических вопросов выявления и развития одаренного человека необходимо начинать с задатков, в структуру которых входят нейродинамические характеристики. Обзор современной литературы по проблеме выявления одаренного человека в разных сферах деятельности, в образовании, спорте, профессиях, показывает, что ее зачастую пытаются решать с ориентацией только на методы наблюдения, беседами, интервьюированием, тестами-опросниками, но при этом отсутствуют какие-либо данные о методах инструментального измерения и учета нейродинамических характеристик. Под последними нами понимается степень выраженности (*высокая, средняя, низкая*) в составе индивидуального типологического комплекса (ТК) свойств нервной системы (СНС): *силы* нервной системы (по возбуждению), *подвижности* процессов возбуждения и торможения, а также *уравновешенности* процессов возбуждения и торможения, где различают «внешний» и «внутренний» *балансы*. Первый из балансов характеризует эмоционально-мотивационные аспекты реагирования на ситуации, второй – отражает потребность в двигательной активности, тонус. В наших исследованиях измерение СНС осуществляется двигательными методиками Е.П. Ильина, для реализации которых используется авторский программно-аппаратный комплекс [2, с. 169-196]. Подробное описание двигательных методик, физиологический смысл свойств, а также экспериментальные данные, содержащие большой перечень психологических феноменов, выраженность которых в значительной степени обуславливается ТК СНС, представлены в научных работах Е. П. Ильина [4; 5; 6]. Следует признать, что

двигательные методики Е. П. Ильина еще не нашли должного применения в практике выявления и развития одаренного человека. И это при том, что сами методики имеют очевидные преимущества перед другими методами определения свойств нервной системы: 1) на одном инструментарии определяются все требуемые характеристики, тогда как другие методы позволяют определять только какое-либо одно из свойств; 2) относительно просты в использовании, не требуют большого времени для обследования – не более 10-15 минут на испытуемого; 3) не требуют от обследуемых специальных знаний, умений, опыта, что предполагает широкий возрастной диапазон испытуемых (6 лет и старше); 4) высокая надежность, повторяемость результатов обследования подтверждена в исследованиях и многолетней практикой использования двигательных методик учениками и последователями Е.П. Ильина.

Наряду с понятиями *одаренность, способности, задатки* целесообразно также обратиться к понятию «*модельные*» нейродинамические характеристики, которые нами определяются как экспериментально выявленные составы ТК СНС, заметно доминирующих по частоте встречаемости среди представителей разных сфер деятельности (образование, спорт, профессии), отличающихся высокими достижениями. Известны многочисленные научные данные, которые подтверждают тенденцию, что при большом числе возможных вариантов сочетаний СНС, измеряемых двигательными методиками Е. П. Ильина и входящими в состав ТК, число последних резко сокращается, а часто – до нескольких или даже до одного среди спортсменов или профессионалов, достигших высокого уровня мастерства [6; 7; 8]. Исследования нейродинамических характеристик спортсменов, проведенные нами в 11-ти олимпийских и 8-ми паралимпийских видах спорта, а также в 6-ти профессиях, подтверждают отмеченную тенденцию [1; 2, с. 26-56; 8].

Цель исследования: изучение нейродинамических характеристик как предикторов одаренности человека.

Результаты исследования. Если известны нейродинамические характеристики человека и ставится задача определения его потенциальной одаренности в какой-либо сфере деятельности, то, как представляется, это возможно, если имеются экспериментально выявленные «модельные» нейродинамические характеристики. Тогда отрывается техническая возможность сопоставления и определения степени соответствия, с одной стороны, нейродинамических характеристик человека, с другой – «модельных» нейродинамических характеристик успешных представителей той или иной деятельности (учебной, спортивной, профессиональной).

Алгоритм сопоставления нейродинамических характеристик задан в авторском инновационном «*Способе оценки природной предрасположенности индивидов к определенным специализациям в спорте и профессиях на основе измерения свойств нервной системы двигатель-*

ными методиками Е. П. Ильина» [3], который соответствует уровню изобретения (патент № 2732669, опубликован 21.09.2020). «Модельные» нейродинамические характеристики в Способе выполняют функцию предикторов (от англ. predictor – «предсказатель») – прогностических параметров потенциальной одаренности человека к той или иной сфере деятельности. Отметим, что значительное число «модельных» нейродинамических характеристик для спортсменов высокой квалификации из разных видов спорта, а также для ряда профессий, были выявлены в 70-х и 80-х годах прошлого века представителями научной психофизиологической школы Е. П. Ильина [6]. Современные экспериментальные исследования в 11-ти олимпийских и 8-ми паралимпийских видах спорта, а также в 6-ти профессиях [1; 2, с. 26-56], позволили расширить известный список «модельных» нейродинамических характеристик, который в перспективе должен и может быть существенно расширен по результатам экспериментальных исследований.

Заключение. В условиях быстро развивающихся цифровых технологий особое значение приобретают здоровьесберегающие методы выявления и развития одаренности человека в разных сферах деятельности (учебной, спортивной, профессиональной). Отличительная особенность методов: научная обоснованность, объективность, возможность реализации на мобильных устройствах, оперативность процедур исследования, обработки результатов обследования и получения данных. Этим требованиям, как представляется, соответствует авторский «Способ оценки природной предрасположенности к определенным специализациям в видах спорта и профессиях на основе измерения свойств нервной системы двигательными методиками Е. П. Ильина». Важно, что предложенный Способ уже осуществляется на основе современных цифровых технологий с использованием компьютеров и мобильных устройств (планшеты с ОС Android). Переход на цифровой формат открывает возможность реализовать потенциал не только двигательных методик Е. П. Ильина для измерения свойств нервной системы человека, но также внедрить в практику и другие достижения дифференциальной психофизиологии и психологии. В перспективе Способ позволит на основе результатов обследования больших контингентов и имеющихся возможностей предикативной (предсказательной) аналитики получать новые экспериментальные данные, расширять перечень специализаций в видах деятельности, где еще не выявлены доминирующие по частоте встречаемости «модельные» нейродинамические характеристики.

Литература

1. Банаян, А.А. Психофизиологические факторы успешности спортивной деятельности паралимпийцев высокой квалификации (на примере хоккея-следж) /А.А. Банаян. Автореф. канд. психол. наук. – СПб., 2020. – 193 с.

2. Дроздовский, А.К. Дифференциальная психофизиология профессиональной деятельности и спорта в век цифровых технологий. Сборник авторских научных публикаций. – СПб.: «Реноме», 2019. – 256 с.

3. Дроздовский, А.К. Способ оценки природной предрасположенности индивидов к определенным специализациям в спорте и профессиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6. № 1. – С. 140-161.

4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

5. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

6. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2019. – 352 с.

7. Уляева, Л.Г. Психофизиологическое сопровождение организации двигательной активности при подготовке к сложным средовым факторам // Теория и практика прикладных и экстремальных видов спорта. 2010. № 3(18). – С. 64-67.

8. Уляева, Л.Г. Оценка психологической подготовленности спортсменов-олимпийцев к экстремальным условиям соревновательной деятельности / Л.Г. Уляева, С.В. Матвиенко, Э.В. Хачатурова // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б., 2015. – С. 406-408.

9. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / Под ред. А.С. Батуева, Е.П. Ильина, Л.В. Соколовой. СПб.: Питер, 2007. – 672 с.

УДК 159.9

МОЛОДЫЕ СПОРТСМЕНЫ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ: РОЛЬ СРЕДЫ, СУБЪЕКТНЫЕ КАЧЕСТВА (МОТИВИРОВАННОСТЬ), ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ¹

М.И. Мурзина, ФГБНУ «Психологический институт РАО»

(г. Москва)

e-mail: ecopsymig@gmail.com

Аннотация. Ретроспективный анализ данных проведенного исследования 27 молодых спортсменов, занимающихся акробатическим рок-н-роллом. Выборка поделена на 2 группы – группа одаренных (достигшие звания КМС) и контрольная. Использованные опросные методы

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00667

оказались нечувствительными к выявлению спортсменов с признаками одаренности. Результаты тестов послужили основой для работы со спортивным психологом. Показано также, что спортивная среда дополнительного образования обладает более широкими возможностями для развития субъектных качеств (мотивированности), чем общеобразовательная.

Ключевые слова: спортивная одаренность, мотивация, субъектность спортсмена, младшие школьники.

YOUNG ATHLETES WITH SIGNS OF GIFTEDNESS: THE ROLE OF THE ENVIRONMENT, SUBJECTIVE QUALITIES (MOTIVATION), DIAGNOSTIC EXPERIENCE

M.I. Murzina, Psychological Institute of the RAE (Moscow)

e-mail: ecopsymig@gmail.com

Abstract. A retrospective analysis of the data from a study of 27 young athletes involved in acrobatic rock and roll. The sample was divided into 2 groups — the gifted group (who achieved the title of CMS) and the control group. The survey methods used turned out to be insensitive to the identification of athletes with signs of giftedness. The test results served as the basis for working with a sports psychologist. It was also shown that the sports environment of additional education has wider opportunities for the development of subjective qualities (motivation) than general educational.

Keywords: sports giftedness, motivation, subjectivity of an athlete, junior schoolchildren.

Отбор спортивно одаренных детей происходит преимущественно в направлении двигательной одаренности [1; 2; 10]. Однако, многие современные авторы отмечают [3; 6; 8], что при отборе особое внимание надо обращать на характеристики спортивной самостоятельности, мотивации, целеустремленности ребенка. Нетрудно заметить, что самостоятельность, мотивированность и целеустремленность — это субъектные качества, в которых проявляется не только спортивная, но и другие виды одаренности.

В настоящее время сложились разные подходы к пониманию и субъектности, и одаренности [4; 5 и др.]. Обычно они рассматриваются отдельно друг от друга. В отличие от этого, в рамках экпсихологического подхода к развитию психики одаренность рассматривается как система потенциальных возможностей ребенка, развитие которых происходит соответственно стадиям становления субъектности. Согласно экпсихологической (онтологической) модели становление субъектности ребенка как субъекта одаренности [4] включает в себя следующие стадии: 1) субъект мотивации (имеющий потребность); 2) субъект восприятия (наблюдатель); 3) субъект подражательного действия (подмастерье); 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опо-

рой на внешний контроль (ученик); 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер); 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт); 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец) [4, с. 131].

На первой стадии возникает субъект потребности, воплощенной в мотиве (имеющий потребность). Психологическая проблема выявления спортивно одаренных молодых спортсменов сужается, по нашему мнению, до диагностики мотивации с ее последующим развитием до уровня целеполагания. Однако этой стороне развития, как правило, тренер не уделяет внимания, считая своей задачей в группах начального мастерства обучению технике владения телом. В современном детском спорте у одного тренера может заниматься до 30 человек одновременно. В таких условиях практически невозможно обеспечить индивидуальный подход и есть риск «не обнаружить» одаренного ребенка. Возрастает актуальность подбора комплекта опросных методик для выявления спортсменов с признаками одаренности для отбора в малую группу и/или дальнейшей индивидуальной работы со спортивным психологом.

В 2011 г. Ш. Р. Хисамбеев провел сравнительное исследование мотивационного компонента сознания в трех группах младших подростков в разных образовательных средах: студия флористики («флористы», $n=26$); центральная музыкальная школа при МГК им. П. И. Чайковского («музыканты», $n=25$); общеобразовательная школа № 1272 («школьники», $n=28$). Использовались «МД-решетка» Х. Шмальта, «ССПД-М2» В. И. Моросановой и методика Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан для измерения самооценки.

Исследование Ш. Р. Хисамбеева показало, что формирование мотивационно-смыслового ядра личности младших подростков зависит от вида образовательной среды. Среда дополнительного образования обладает более широкими возможностями для приобретения личного опыта социальной успешности, чем общеобразовательная [7]. Эти результаты показали нам интересными и актуальными для определения мотивации детей-спортсменов, а также для выявления спортсменов с признаками одаренности.

В 2013 г. такой же инструментарий использовался нами в исследовании спортсменов клуба акробатического рок-н-ролла РДЮ «Альянс», филиал ГО Балашиха: $n=27$, $M=11,2$ $S=1.9$. Всего 10 мальчиков и 17 девочек («спортсмены»). Результаты сопоставлены с данными, любезно предоставленными Ш. Р. Хисамбеевым. Учитывая ограниченность выборки, это сопоставление было проведено с помощью h -критерия Краскала-Уоллеса (Kruskal–Wallis).

Сравнение «спортсменов», «флористов», «музыкантов» и «школьников» подтвердило влияние особенностей среды на формирование мотивации. У «спортсменов» показатель «надежда на успех» 51,67 ($p < 0.05$) значительно выше показателей «флористов» (41,82), «музыкантов» (17,36), «школьников» (38,24). Зато боязнь неудачи у «спортсменов» (13,85 ($p < 0.05$)) значительно ниже, чем у «флористов» (24,00) и «школьников» (23,17). Показатель «боязнь социальных последствий неудачи» 32,15 слабо связан с типом среды дополнительного образования младшего школьника.

Таким образом, полученные результаты показывают, что спортивная среда в целом способствует развитию мотивации и выступает условием формирования субъектной позиции младшего школьника в большей степени, чем другие среды общего или дополнительного образования. На это, в том числе, направлены принятые в спортивной среде атрибуты успеха (грамоты, гимн в честь победителя), поддержка команды, правила поведения спортсмена, акцентирующие важность саморегуляции и развития характера.

В 2021 г. результаты, полученные в 2013 г., были использованы для оценки диагностических возможностей указанного методического комплекта в выявлении спортивно одаренного ребенка. Выборка спортсменов была разделена на 2 группы: одаренные (дети, которые в последствии получили звания КМС и выше, в том числе будущий двукратный чемпион мира 2017 и 2019 годов) и контрольная. Расчет производился с помощью U-критерия Манна-Уитни (SPSS 23). Мы получили неоднозначные результаты. Показатель общего уровня саморегуляции ($max=42$) у одаренных спортсменов 32,62 ($p < 0.05$) ниже, чем у других спортсменов (35,57), за счет низких показателей по шкале «планирование».

Статистических различий в уровнях самооценки (методика Дембо-Рубинштейн) не обнаружено. Однако у одаренных спортсменов можно заметить тенденцию больших различий между текущей самооценкой и ее экстраполяцией в будущее: они составляют разброс в 20—30 мм между тем, что сейчас, и тем, что желается в будущем по показателям здоровье; ум, способности; характер; авторитет у сверстников; внешность; уверенность в себе. При этом у обычных спортсменов этот разброс составляет 0—10 мм, т. е. они уже сейчас всем довольны. Им незачем долгие часы проводить в зале, совершенствуя свое тело и дух. Норма расхождения реальных и желаемых показателей от 8 до 22 мм свидетельствует, что школьник ставит перед собой такие цели, которые он действительно стремится достичь. Значит, можно предположить, что одаренные дети ориентируются на сверхцели. Однако ограниченность нашей выборки определяет необходимость дальнейшего исследования для проверки этой гипотезы. «МД-решетка» Х. Шмальта не дала данных для выявления одаренного спортсмена.

Важно отметить, что по результатам диагностики в 2013 году всем юным спортсменам и их родителям была предложена консультация психолога. За такой консультацией обратились три человека, и все они в итоге оказались в группе одаренных спортсменов.

Итак, проведенное нами исследование показало, что спортивная среда сама по себе в значительной мере влияет на мотивацию подростков, но для выявления одаренных спортсменов комплект методик, предложенных Ш. Р. Хисамбеевым, недостаточен.

Тем не менее методики «ССПД-М2» В. И. Моросановой и измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в адаптации А. М. Прихожан позволяют спортивному психологу выявлять уровень субъектности и использовать эти данные для дальнейшей психологической работы по развитию субъектности молодого спортсмена с признаками одаренности.

Литература

1. Бурцева, Е. В. Диагностика двигательной одаренности детей на первичном этапе спортивного отбора / Е. В. Бурцева, В. А. Бурцев, М. Н. Чапурин // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6.
2. Крылов, Д. В. Спортивная одаренность в России: поиск, диагностика, развитие // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN618.pdf> (дата обращения: 19.04.2021)
3. Николаев, Г.М. Методики спортивного отбора на основе комплексной оценки перспективности юных спортсменов / Николаев Г. М., Федорова С. Н. // Вестник Марийского государственного университета. – 2020. – Т. 14. – № 3(39). – С. 306–311. URL: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-306-311> (дата обращения: 19.04.2021)
4. Панов, В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности // Известия МГТУ «МАМИ». Научный рецензируемый журнал. Серии «Экономика и управление» и «Социально-гуманитарные науки». – М., МГТУ «МАМИ», № 4 (22), 2014, т. 5. – С.129-136.
5. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
6. Уляева, Л.Г. Психическая саморегуляция спортсменов как показатель самореализации личности / Л.Г. Уляева, Е.В. Мельник // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 2(144). – С. 298-303.
7. Хисамбеев, Ш.Р. Мотивационный компонент сознания подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. № 6. – С. 83-87.
8. Baker, J., Wattie N., Schorer J. A proposed conceptualization of talent in sport: The first step in a long and winding road // Psychology of Sport and Exercise. 2019. Т. 43. С. 27–33. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.12.016>.
9. Issurin, V.B. Evidence-based prerequisites and precursors of athletic talent: a review // Sports Medicine. 2017. Т. 47. № 10. 1993–2010.

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИКЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СПОРТИВНО-ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*Е.Е. Хвацкая, ФГБОУ ВО «Национальный государственный
Университет физической культуры, спорта и здоровья
имени П.Ф. Лесгафта, (г. Санкт-Петербург)
e-mail: elenakhvatskaya@mail.ru*

*Н.Е. Латышева, ФГБОУ ВО «Национальный государственный
Университет физической культуры, спорта и здоровья
имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)
e-mail: natlat.spb@mail.ru*

Аннотация. В статье представлено два подхода к диагностике детей и подростков на основе опыта деятельности Центра тестирования, отбора и сопровождения спортивно-одаренных детей (НГУ им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург). Дан анализ психологических (психофизиологических) маркеров оценки спортивной одаренности детей на примере оценки свойств нервной системы и мотивационного критерия. Заявлена перспективная задача психологического компонента спортивного отбора – определение психологической готовности к началу и продолжению занятий спортивной деятельностью, включая и психологическое сопровождение через консультирование и просвещение родителей и тренеров.

Ключевые слова: ресурсный подход, спортивно-одаренные дети, диагностика, психологическое сопровождение.

THE RESOURCE APPROACH TO DIAGNOSTICS AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SPORTS GIFTED CHILDREN

*E.E. Hvatskaya, National State University of Physical Culture, Sports
and Health named after P.F. Lesgaft (Saint-Petersburg)
e-mail: elenakhvatskaya@mail.ru*

*N.E. Latysheva, National State University of Physical Culture, Sports
and Health named after P.F. Lesgaft (Saint-Petersburg)
e-mail: natlat.spb@mail.ru*

Abstract. The article presents two approaches to the diagnosis of children and teenagers based on the experience of the of the Center for testing, selection and accompanying sports gifted children (Lesgaft NSU, St. Petersburg). An analysis of psychological (psychophysiological) markers of assessing the sports gifting of children on the example of estimating the properties of the nervous system and the motivational criterion is given. The promising (challenging) task of the psychological component of sports selection is declared – the definition of psychological readiness for the beginning and continuation

of sports activities, including psychological support through consulting and education of parents and coaches.

Keywords: resource approach, sports gifted children, diagnostics, psychological support.

Проблема спортивной одаренности рассматривается через призму спортивного отбора [3; 8; 9; 10], при этом психологический компонент в его структуре вчера и сегодня остается достаточно уязвимым, особенно в контексте все усиливающейся тенденции омоложения спорта.

Проблема спортивного отбора в контексте понимания ресурсов спортсменов становится всё более актуальна в настоящее время [1; 12; 13]: 1) важна оценка предрасположенности детей к той или иной группе видов спорта на начальном этапе занятий спортом, но при этом невозможно определить «идеальный» тип ребенка; 2) важно определение ресурсных возможностей детей и их развития в рамках наиболее подходящих для них видов спорта.

На каких психологических маркерах можно строить долгосрочный прогноз успешности? Проанализируем несколько из них.

Сочетания типологических свойств нервной системы как психофизиологическая основа выбора типа спортивной деятельности представлена в научной школе Е. П. Ильина [2; 4; 5; 6; 7]. Данный индикатор предрасположенности потенциальных и реальных юных спортсменов дошкольного и младшего школьного возраста к группе или виду спорта является ориентировочным.

1) В пакете компьютерного комплекса для психофизиологического тестирования «НС-Психотест» (фирма–производитель «Нейрософт», г. Иваново) описание полученных данных по методике теппинг-теста включает комментарий Е. П. Ильина, о том, что нервная система ребенка проходит процесс становления и в ходе своего развития обладает высокой пластичностью; тип нервной деятельности окончательно еще не сформирован [5; 6].

2) В рамках реализации Федерального проекта «СТАНЬ ЧЕМПИОНОМ» (г. Москва) с февраля по август 2019 г. тестирование прошли 13942 детей 5-12 лет (мальчики – 8826; девочки – 511; примерно каждый пятый – ребенок 7-8 лет). Более 90% продемонстрировали слабый тип нервной системы. Собственные данные на базе Центра тестирования, отбора и сопровождения спортивно-одаренных детей (НГУ им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург; далее – Центр; на май 2021 г. – 80 детей и подростков 6-14 лет; 87, 5% – 6-11 лет) соответствуют этой эмпирической картине.

Благоприятный мотивационный комплекс для начала спортивной деятельности включает процессуальные, познавательные мотивы и мотивы самоутверждения [7; 11; 13], но диагностика выраженности групп мотивов и наличия/отсутствия данного комплекса чаще всего фиксирует

генерализованность мотивации («всё важно»). Генерализация (широта) – хорошая основа для включения в конкретный вид спорта и поддержания активности ребенка и подростка при его овладении: при грамотном включении в занятия спортом (не требовать «быстрых» результатов, обращать внимание на сам процесс деятельности, постепенно повышать нагрузки и др.) собственная мотивация приобретает более четкие рамки. Последнее также подтверждает целесообразность интеграции диагностики и психологического сопровождения спортивно-одаренных детей, включая консультирование родителей и просвещение тренеров.

Отдельная и перспективная задача психологического компонента в структуре спортивного отбора – определение психологической готовности детей и подростков к началу и продолжению занятий спортом. Другими словами, помочь «войти» в деятельность и поддерживать усилия спортивно-одаренного спортсмена, а не только спортивный результат, в том числе, и через формирование конструктивной установки у родителей и тренеров: «Успешный спортсмен – кто добивается поставленной задачи, а не кто – лучше другого».

Психологическое консультирование родителей в Центре является обязательной составляющей в его деятельности, выполняя, тем самым, частично функцию «сопровождения», что позволяет рассматривать данный опыт в качестве ориентира другим организациям [14].

Статья подготовлена в рамках государственного задания НГУ им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург» на выполнение научно-исследовательской работы «Совершенствование психолого-педагогического сопровождения спортивной карьеры» (Приказ Минспорта России от 22 декабря 2020 г. № 955).

Литература

1. Бакулев, С.Е. Создание Центров тестирования, отбора и сопровождения спортивно одаренных детей – один из путей модернизации системы подготовки спортивного резерва / С.Е. Бакулев, Ю.Ф. Курамшин, А.В. Калинин // Спорт, человек, здоровье: Сборник материалов конгресса / Под ред. В.А. Таймазова. – СПб., 2017. – С. 444 – 448

2. Банаян, А.А. Психофизиологические факторы успешности спортивной деятельности паралимпийцев высокой квалификации (на примере хоккея-следж) : специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» : автореф. ...дисс. на соискание ученой степени кандидата психологических наук; Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры. – Санкт-Петербург, 2020. – 24 с.

3. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 176 с.

4. Дроздовский, А.К. Способ оценки природной предрасположенности индивидов к определенным специализациям в спорте и профес-

сиях // Организационная психология и психология труда. 2021. Том 6. № 1. – С. 140-161. doi: 10.38098/irpan.opwr.2021.18.1.007.

5. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – С. 236-237.

6. Ильин, Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2012. – 351 с.

7. Ильин, Е.П. Психофизиология физического воспитания: Учеб. пособие для студентов фак. физ. воспитания пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – С. 8-22.

8. Курамшин, Ю.Ф. Диагностика и прогнозирование способностей при спортивной ориентации и отборе : учебно-методическое пособие. – СПб.: изд-во СПбГУФК им. П. Ф. Лесгафта, 2006. – 85 с.

9. Сергиенко, Л.П. Спортивный отбор: теория и практика: монография. – М.: Советский спорт, 2013. – 1048 с.

10. Серова, Л.К. Спортивная психология: профессиональный отбор в спорте: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 146 с.

11. Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Центр карьеры, 1999. – 367 с.

12. Хвацкая, Е.Е. Психологическая диагностика в структуре первичного отбора детей для начала занятий спортом / Е.Е. Хвацкая, А.В. Граховская, Д.В. Лезов и др. // Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки, адаптивной физической культуры: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2019. – С. 436-440.

13. Хвацкая, Е.Е. Психологический компонент в структуре первичного спортивного отбора детей (федеральный экспериментальный (инновационный) проект «Стань чемпионом») // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 12(178). – С. 436-441.

14. Хвацкая, Е.Е. Психологическое сопровождение как направление деятельности Центра тестирования, отбора и сопровождения спортивно одаренных детей (НГУ им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург) // Спорт, Человек, Здоровье: Материалы IX Международного конгресса. – СПб, 2019. – С. 289-291.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ, ПОСВЯЩЕННЫЙ 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО «РОЛЬ ВЫГОТСКОГО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОДАРЕННОСТИ»

ОТКРЫТИЕ МЕЖДУНАРОДНОГО КРУГЛОГО СТОЛА

*Д.Б. Богоявленская, д.психол.н., профессор,
руководитель Центра междисциплинарных исследований
творчества и одаренности ПИ РАО, профессор МПГУ,
почетный член РАО, председатель МО РПО (г. Москва, Россия)
e-mail: mpo-120@mail.ru*

Сегодня – третий день нашей конференции по проблемам творчества и одаренности. Мы посвящаем его Л. С. Выготскому не только потому, что сегодня 17 ноября 2021 г. исполняется 125 лет со дня его рождения, а в силу того, что он первым дал теоретическое обоснование для решения рассматриваемой проблемы: уйти от поэлементного анализа к анализу путем выделения его единиц. «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления».

В этот торжественный день мне поручено право назвать почетных ведущих Международного круглого стола. Это президент международного конгресса ISCAR Катерина Плакитси. По своим статьям и проведенным конференциям она широко известна мировой общественности в области наук и ее организации как творец, а в области внедрения образования в дошкольном и младшем школьном возрасте – как Боец! Я рада возможности сегодня лично поблагодарить Катерину за то, что она вносит большой вклад в мировую психологию, консолидируя психологов и педагогов разных стран вокруг культурно-исторического подхода, уделяя особое внимание сохранению исторической связи с Россией. Второй модератор – президент конгресса ISCAR в будущем 2023 г. – это В. В. Рубцов. Мы, соотечественники, хорошо знаем Виталия Владимировича как крупного теоретика, но я хочу отметить сегодня гражданскую позицию его как ученого. В руководимом им университете открыта кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», собравшая специалистов высочайшей квалификации, печатается прекрасный журнал по КИП, научный семинар по КИП с этого года оформился во всеоюзный. В современной сложной ситуации это служит сохранению и развитию отечественной методологии.

Сессия I. Направления развития культурно-исторической психологии в ISCAR

Модераторы:

Катерина Плакитси, президент ISCAR (о. Крит, Греция),
Виталий Владимирович Рубцов, президент VII Конгресса ISCAR,
Москва-2023 г. (г. Москва, Россия)

УДК 159.9.019

ЖИЗНЬ КАК ТВОРЧЕСТВО: ПРИЗВАНИЕ УЧЕНОГО

*Д.Б. Богоявленская, д.психол.н., профессор, руководитель Центра
междисциплинарных исследований творчества и одаренности
ПИ РАО, профессор МПГУ (г. Москва, Россия),
e-mail: mpo-120@mail.ru*

Аннотация. В статье прослеживается проблематика творчества в двух планах. В начале представлен результат всего пути развития понятия творчества Л. С. Выготского. Развитие его идей привели к построению теории, опередившей развитие проблемы творчества почти на полвека до ее реализации в отечественной науке, и возглавило ее лидерство. Вторая часть текста отражает динамику развития его научных взглядов.

Ключевые слова: развитие, прямой путь, обратный путь, единица анализа, аффект, интеллект, единство, элементы, высшая форма, одаренность.

Наблюдаемый нами эмпирически процесс, изложенный в пленарном докладе [1], полностью соответствует методологии Л. С. Выготского: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» [7]. «Единица анализа», выделенная нами, в которой произошла «встреча аффекта и интеллекта», в своей целостности, наконец, позволила определить тот процесс, который является механизмом творчества: как способность к развитию деятельности по собственной инициативе. Выделение системообразующего фактора, структура которого позволяет его рассматривать как единицу анализа творчества, открывает новое направление анализа проблемы, непосредственно стыкуя ее психологический и философский аспекты.

Способность к подлинному творчеству, связанному с появлением в психике человека действий, теряющих форму ответа, является принципиально новым этапом в ее развитии и может быть равным по значимости возникновению реакций на абиотические признаки. Но если эти

реакции определяют появление психики, ее исходный нижний уровень, а далее психика развивается, обеспечивая адекватный ответ и всё более эффективное приспособление к среде, то уровень действия, теряющего форму ответа, образует высший уровень – потребность в познании, ведущее к творчеству как ее верхнему пределу. Почему сегодня важно понимание о пройденном Л. С. Выготским пути? Это важно, поскольку **многие из нас, разделяя его взгляды, еще не прошли этот путь до конца.** В данном случае поучителен мой пример. В статье «От удивления к познанию» [2] я описываю процесс, когда, вернувшись из отпуска, я должна была внести изменения в список литературы по замечанию рецензента в готовый текст кандидатской диссертации по исследованию процесса мышления и вернуть текст в Ученый совет для определения дня защиты. Однако, непонятное поведение испытуемых в этот день оказалось для меня более важным. Действительно, это привело меня к открытию нового метода и, наконец, к открытию механизма творчества. Каждый раз подчеркивая его системный характер [10, с. 20], только прочтя Л. С. Выготского, поняла, что это и есть «единица анализа» [4].

Разобравшись с творчеством, его понятием и механизмом полвека назад, я резко критикую понятие «творческое мышление». Готовясь к данному выступлению, чтобы подтвердить свою позицию, я решила посмотреть, на всякий случай, статьи по первой диссертации, которая так и не защищалась. К своему удивлению, я в своих текстах нашла ссылки на понятия творческого мышления [5]. Значит, работа мысли по объяснению механизма творчества позволила мне отказаться от ряда понятий (что даже не рефлексировалось) и подняться на верхний уровень развития теоретических воззрений Л. С. Выготского. Этот путь доступен всем. Это вопрос времени.

Чтобы оценить вклад Л. С. Выготского в эту проблему, следует кратко очертить тот путь и те трудности, которые стояли на пути решения проблемы творчества и одаренности, которая сегодня вышла на первый государственный план.

Раскрытие понятия способом измерения знаменует господствующий ныне методологический принцип. Он оправдывает замену целого, для которого нет средств его измерения, одним из его, но измеряемым, элементом. Этот факт лежит в основе тенденции, которую Л. С. Выготский назвал поэлементным анализом – сведение целого к одной его части. Но «на пути отождествления целого с элементами, проблема не решается, а просто обходится» [6, с.13]. Такой вывод – предупреждение указавшему «на слабую сторону таких работ, где исследуемое явление возникает не в развитии, а дано с самого начала», и в соответствии с ним, это требует от нас изложение динамики развития его взглядов.

Психология как наука, определяющая систему обучения и воспитания, становится предметом его размышлений и педагогической дея-

тельности. Овладение этой системой знания идет в рамках знакомства с публикациями и собственными наблюдениями. Здесь навык юриста учитывать как аргументы общепринятые, а также противоречащие им, позволяют Л. С. Выготскому преодолевать принятую точку зрения и двигаться в осмыслении предмета дальше, как философу. Уже в работах начального периода деятельности как психолога намечается определенная динамика его взглядов на творчество [7; 8; 9]. В первых работах (по 1926 г.) ключевым у него является **традиционное** положение. Творческой, писал Л. С. Выготский, является деятельность человека, создающая нечто новое. Он противопоставляет творческую деятельность воспроизводящей. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт человека, он также творит, творчески перерабатывает из элементов прежнего опыта новые идеи. Л. С. Выготский указывал на то, что творческая деятельность носит комбинирующий характер, в основе комбинирования элементов лежат диссоциации и ассоциации воспринятых впечатлений. Здесь мы видим явный результат увлечения теорией И. П. Павлова. (Гений Выготского сказался в том, что в роли сигнала в высшей нервной деятельности он увидел в слове механизм становления высших психических функций человека, и в отличие от животных, живущих в окружающей среде, вывел Человека в Мир).

Изложенное выше понимание механизмов творчества не противоречит психологическому анализу детской игры (ибо там еще нет творчества в подлинном смысле слова). С психологической стороны для Л. С. Выготского игра как раз и выступает как одна из форм детского творчества. В силу этого анализ воображения находится в центре теории творчества Л. С. Выготского. Он утверждает, что основой воображения является творческая деятельность как комбинирующая способность мозга. Он опирается на мнения, что человеческий организм природно одарен и объяснению подлежат факты умаления и утрачивания одаренности [8, с. 300]. Как ни парадоксально звучит это в настоящее время, но опора на теорию деятельности приводит его к выводу, что «нет никакой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» [8, с. 349]. Отчасти этой позиции придерживался затем Б. М. Теплов [11], а в настоящее время она популярна. Это можно объяснить двумя факторами. С одной стороны, популярностью Л. С. Выготского, а с другой стороны, отсутствием понимания природы одаренности. Сведение ее к высокому уровню способностей вполне согласуется с тем, что одаренность проявляется в деятельности, к которой есть способности.

Анализ окружающей действительности делает Л. С. Выготского в определенный момент последователем А. Адлера (ему импонирует механизм компенсации). И в настоящее время эта линия продолжает жить в «Динамической теории», разрабатываемой в МГУ.

«Источник всякого движения души, от ничтожнейшей мысли до гениального открытия один и тот же» [8, с. 369]. «Творец всегда из породы недовольных», – заключает Л. С. Выготский. Эта позиция, что «...чем сильнее неудобство, которое дает первоначальный толчок для движения души, тем сильнее само движение; воспитание и творчество всегда трагичны, потому что исходят всегда из “неудобства” и неблагополучия, из дисгармонии <...> музыка воспитания возникает из диссонанса, который она стремится разрешить». Сформулированная Л. С. Выготским позиция в понимании творчества и роли воспитания порождена его гражданской позицией, но в научном плане работает четко в рамках идеи приспособления, в модели «Стимул-реакция».

«Жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее форм. Вопросы воспитания будут решены тогда, когда будут решены вопросы жизни. Жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей (как стимула творчества), но из сознательного и светлого творческого порыва» [там же]. Понятие «светлого порыва» в мечте о гармоничной жизни это одновременно шаг в понимании самого творчества, но без его научно обоснованного механизма.

Менее чем через 10 лет и уже после смерти самого Л. С. Выготского в июне 1934 г. выходит из печати его последняя книга «Мышление и речь» [6], в которой он вводит понятие о двух путях развития науки. Первый – прямой путь усложнения структуры и функций, которым шла природа. Второй – обратный путь, исходящий из знания высшей формы, раскрытие природы которой возможно лишь заменив поэlementный анализ анализом по единицам.

«Первый из способов анализа мы можем назвать разложением на элементы. Тогда сложное целое <...> разлагается на образующие его <...> элементарные составные части. Типичным примером такого метода может являться химический анализ. Для химика вода состоит из водорода и кислорода.

Другой прием анализа заключается в том, что можно было бы называть методом разложения, или методом анализа, сводящего в сложное целое единицы <...> Что характеризует элемент по сравнению с целым, в состав которого он входит? Я думаю, что элемент характеризуется по сравнению с целым, которое построено из этих элементов, тем, что в элементе отсутствуют свойства, присущие целому. Если, например, я хочу объяснить, почему вода тушит огонь <...> то я не мог бы дать на это ответ, что это происходит потому, что вода состоит из водорода и кислорода. Как только я разложил воду на водород и кислород, так все свойства, которые присущи воде, уже исчезли в этих элементах. Они присущи были воде, а кислород поддерживает горение, водород сам горит, и

свойство воды тушить огонь здесь исчезло и является необъяснимым из сумм свойств кислорода и водорода».

Поэтому, каким бы высоким не был интеллект, способности человека не могут объяснить одаренность.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. О понятии «творчество» и «одаренность» // Пленарный доклад всероссийской конференции «Психология творчества и одаренности» 15.11.2021.

2. Богоявленская, Д.Б. От удивления к познанию // Пленарный доклад на конференции 2021.

3. Богоявленская, Д.Б. О понятии «Одаренность» // Образование личности. 2020. № 4. – С. 52-61.

4. Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. Одаренность: природа и диагностика. – М.: Образование личности, 2018.

5. Богоявленская, Д.Б. Об эвристической функции модели проблемной ситуации // Проблемы эвристики. М.: Изд-во «Высшая школа», 1969.

6. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016.

7. Выготский, Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева. – М.: Искусство, 1986.

8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.

9. Выготский, Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2003.

10. Рабочая концепция одаренности / Ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М.: МО РФ, 2003.

11. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.

LIFE AS CREATION: THE VOCATION OF A SCIENTIST

*D.B. Bogoyavlenskaya, Doctor of Psychology, Professor,
Chief researcher FBGO "Psychological Institute RAE", Honorary
Fellow of the RAE, Member of the RANS and International APS,
Professor of Psychological Anthropology Department MSPU
(Moscow, Russia),
e-mail: mpo-120@mail.ru*

Abstract. The article follows the development of the issue of creativity in two aspects. Firstly, the way of development of creativity concept in the work of L.S.Vygotsky is presented. The development of his ideas led to building up a theory, which has advanced the development of creativity issue for more than half of a century until its implementation in the Russian science and has taken its leadership. The second part reflects the dynamics of Vygotsky's scientific views.

Keywords: creativity, development, direct path, reverse path, unit of analysis, affect, intelligence, unity, elements, higher form, giftedness.

The process empirically observed by us, that was presented in our plenary report, is fully consistent with Vygotsky's methodology: «A psychology that intends to study complex unities must replace the methods of decomposition into elements with methods of analysis that divide it into units». «The unit of analysis», distinguished by us, and in which «the engagement of affect and intelligence» is happening, in its continuity, finally made it possible to define the process which is the mechanism of creativity: as the ability to develop activities by person's own initiative. Distinguishing the system-forming factor, the structure of which allows it to be considered as a unit of analysis of creativity, opens a new direction in the analysis of that problem, directly connecting its psychological and philosophical aspects.

The capacity for true creativity, which is connected to emerging in person's psyche of actions that lose the form of response, is a fundamentally new stage of psychic development and it can be equal in importance to the emergence of reactions to abiotic signs. But if those reactions determine the derivation of the psyche, its initial lower level, and then the psyche develops, providing an adequate response to the environment and more and more effective adaptation to it, the level of action that loses the form of response, in turn, forms a higher level – the need in cognition that leads to creativity as its upper limit.

Why is it important today to understand the path overpassed by Vygotsky? This is important because many of us, sharing his views, have not yet gone this way to the end. In this case, my example is instructive. In the article “From Surprise to Cognition” [2] I describe the process when, after returning from vacation, I had to make changes to the list of references according to the comment of the reviewer in the finished text of my Ph.D. thesis on the study of the process of thinking in the Academic Council to determine the day of defense. However, the obscure behavior of my subjects that day turned out to be more important for me. Indeed, this led me to the discovery of a new method and, finally, to the discovery of the mechanism of creativity. Each time, emphasizing its systemic character [10, p. 20], only after reading Vygotsky, I realized that this is the “unit of analysis” [4].

Having seen into creativity, its concept and mechanism half a century ago, I sharply criticize the concept of «creative thinking». Preparing for this presentation, in order to confirm my position, I decided to look, just in case, the articles on the first dissertation, which was never defended. To my surprise, I found in my texts references to the concepts of creative thinking [5]. This means that the work of thinking to explain the mechanism of creativity allowed me to abandon a number of concepts (which was not even reflected) and to rise to the upper level of Vygotsky's theoretical views. This path is accessible to everyone. This is the question of time, but this is a desirable process, if we follow the example of Vygotsky himself – I quote:

«Whoever at the beginnings split thinking from affect, he forever closed his way to explaining the reasons for thinking itself, because the deterministic analysis of thinking necessarily presupposes the disclosure of the driving moments of thought, needs and interests, impulses and tendencies that make up the movement of thought in one direction or another».

To estimate Vygotsky's contribution to this issue, we should briefly outline his path and the difficulties that stood in the way of solving problems of creativity and giftedness, which is now a main public matter.

Revealing a concept by measuring is now the dominant methodological principle. It justifies replacement of the whole, for which there is no measuring instrument, by its measurable element. This fact underlies the tendency Vygotsky has called the analysis by elements – reducing the whole to its part. Although “in the way of identification of the whole with its elements, the problem is not solved, but simply worked around” [6, p.13]. This is the conclusion of a warning that points “at the weak side of those works, where the studied phenomenon doesn't appear in its development, but is initially given”, and, in accordance with it, we should represent the dynamic of development of his views.

Psychology, as a science that defines the system of education and upbringing, becomes the subject of his reflection and pedagogical activity. Learning this system of knowledge goes within publications studying and his own observations. Here, lawyer skill, considering both conventional arguments and contradictory ones, allows Vygotsky to overcome conventional opinion and to go in comprehending the subject further as a philosopher. A certain dynamic of his views on creativity can be traced already in his early works as a psychologist [7, 8, 9]. In his first works (until 1926) a **traditional** assumption is a key one. Creative, Vygotsky wrote, is that kind of human activity, when something new is produced. He opposes creative activity to reproductive one. The brain not only saves and reproduces a person's previous experience, but it also creates, creatively converts elements of previous experience into new ideas. L.S. Vygotsky pointed out the fact that creative activity has a combining nature, and the core of elements combining is dissociations and associations of perceived impressions. Here we can see an obvious result of his attraction to I.P. Pavlov's theory (Vygotsky's genius manifests itself in the fact that in word as a signal in higher nervous activity he had seen a mechanism of higher psychic functions genesis; and, unlike animals that live in environment, he gets Human into the World).

The understanding of creative mechanisms represented above doesn't conflict with psychological analysis of child play (for there is no true creativity yet). From the psychological side, the play appears for Vygotsky to be one of forms of child creativity. Because of that, the analysis of imagination lies in the center of his creativity theory. He claims that the basis of imagination is creative activity as a combining ability of the brain. He relies on opinions that human organism is naturally gifted and the subject of interpretation should be the facts of detracting and losing giftedness [8, p.300]. Paradoxical as it sounds at the present time, relying on the activity theory leads him to the conclusion that “There is no “giftedness in general”, but there exist different specified predispositions for one or another type of activity” [8.349]. Partly B.M. Teplov followed this position [12], and it is popular nowadays. It can be explained by two factors. On the one hand, by Vygotsky's popularity, and

on the other hand, by lack of understanding what the nature of giftedness is. Reducing it to a high level of abilities is quite consistent with the fact that giftedness is manifested in activities for which there are abilities.

The analysis of surrounding reality at some point makes Vygotsky Adler's follower (he is impressed by the compensation mechanism). And in present time this direction continues to live in "The dynamic theory".

The source of every movement of the soul, from the most insignificant thought to a brilliant discovery, is the same [8, p.369]. "The creator is always dissatisfied one", Vygotsky concludes. This is an attitude that "...the greater the inconvenience, that gives the initial impulse for soul movement, the greater is the movement; upbringing and creativity are always tragic, for they always go from the 'Inconvenience' and ill-being, from disharmony... the music of upbringing arises from dissonance, which it strives to resolve". The stated position of Vygotsky in understanding creativity and the role of upbringing is generated by his civic attitude, but scientifically it works clearly within the idea of adaptation, in the "stimulus-reaction" model.

"Life will become creativity only when it is finally freed from the forms that distort and disfigure it. Problems of education will be solved when problems of living are solved. Human life will become a continuous creation, one aesthetical rite, which arises not from desire to meet small single needs (as a creative stimulus), but from conscious and bright creative breakthrough" [ib.] The concept of 'bright breakthrough' in his vision of harmonious life is a step in understanding the creativity itself, only without its scientifically rationalised mechanism.

Less than 10 years later and after the death of Vygotsky, in June of 1934, his latest book "Thinking and Speech" was out of print [6], in which he introduces the concept of two ways of development of science. The first one is a direct way of complicating the structure and functions that nature has followed. The second one is the reverse one, that comes from the knowledge of the highest form, the disclosure of the nature of which is possible only by replacing analysis by elements with analysis by units.

«The first of the methods of analysis we can call dividing into elements. In this case the complex whole ... is divided into its constituent ... elementary components. Chemical analysis is a typical example of such method. For a chemist, water consists of hydrogen and oxygen.

The other way of analysis is what could be called the method of decomposition, or the method of analysis that brings units together into a complex whole... What characterizes an element in comparison with the whole which it comprises? I think that the element is characterized in comparison with the whole, which is built from these elements, by the fact that the element lacks the properties inherent in the whole. If, for example, I want to explain why water puts out a fire... then I could not answer that this is because water is composed of hydrogen and oxygen. As soon as I divided water into hydrogen and oxygen, all the properties that are inherent in water have already disappeared in these elements.

They were inherent in water, while oxygen supports combustion and hydrogen itself burns, and the property of water to put out fire here has disappeared and is inexplicable from the sum of the properties of oxygen and hydrogen».

This is why, no matter how high is a person's intellect, these abilities cannot explain giftedness.

Literature

1. Bogoyavlenskaya D.B. On the concept of "creativity" and "giftedness" // Plenary report of the All-Russian conference "Psychology of creativity and giftedness" 11/15/2021
2. Bogoyavlenskaya D.B. From surprise to knowledge // Plenary report at the conference 2021.
3. Bogoyavlenskaya D.B. On the concept of "giftedness" // Personality education. 2020. No. 4. S. 52-61.
4. Bogoyavlenskaya D.B. Bogoyavlenskaya M.E. Giftedness: Nature and Diagnostics. // Personality education. 2018. 15 п.л. Т. 1000.
5. Bogoyavlenskaya D.B. On the heuristic function of the problem situation model // Problems of heuristics. М.: Publishing house "Higher school", 1969.
6. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. М.: National education. – 2016. – 368 p.
7. Vygotsky L.S. Psychology of Art / Preface. A.N. Leontyev. – М.: Iskusstvo, 1986.
8. Vygotsky L.S. Pedagogical Psychology. – М.: Pedagogica 1991.
9. Vygotsky L.S. Psychology of Human Development. М.: Smysl, 2003.
10. Working Concept of Giftedness / Ed. By D.B. Bogoyavlenskaya, V.D. Shadrikov. – М.: MO RF. 2003.
11. B.M. Teplov. Problems of Individual Differences. – М. – 1961.

DEVELOPING CREATIVITY IN SCIENCE: THE CASE OF VYGOTSKY

*M. Dafermos, Professor, Department of Epistemology in Psychology,
Faculty of Psychology, University of Crete (Rethymno, Greece)
e-mail: mdafermo@uoc.gr*

Abstract. Vygotsky's life course and the development of his theory is a unique case of creativity in science. Vygotsky's creative development is a complex, multidimensional, dynamic phenomenon. The examination of Vygotsky's creative development may shed light on the process of knowledge production in the history of science.

It is proposed that dialectics offers the opportunity to reflect the dramatic process of building and rebuilding cultural-historical theory. Moreover, dialectics as a way to conceptualize developmental process can open up new perspectives in creativity research.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В НАШИ ДНИ: ОПАСНЫЕ СВЯЗИ

*А.Д. Майданский, д.филос.н., профессор кафедры философии,
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет (г. Белгород, Россия)
e-mail: maidansky@gmail.com*

Аннотация. В работе констатируется состоявшийся уход культурно-исторической теории с дороги, по которой двигалась мысль Выготского в последние годы жизни. Не был реализован его проект «вершинной / акмеистической психологии», в центре которого стоит спинозистское понятие свободы как «аффекта в понятии». Далее рассматривается опасная тенденция смешения культурно-исторической психологии с посторонними концепциями (на примере «культурно-исторической гештальтпсихологии» А. Ясницкого), а также идеологическое прочтение М. Бэнг, в свете которого Выготский оказывается проповедником расизма и колониализма. Сам Выготский требовал «максимальной чистоты и строгости идеи», выступая против любых «смешений».

Ключевые слова: вершинная психология, свобода, культурно-историческая гештальтпсихология, А. Ясницкий, М. Бэнг.

Работа поддержана грантом РФФ, проект № 20-18-00028.

CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY TODAY: THE DANGEROUS LIAISONS

*A.D. Maidansky, Doctor of Philosophy,
Professor of the Department of Philosophy, Belgorod State
National Research University (Belgorod, Russia)
e-mail: maidansky@gmail.com*

Abstract. The paper states the departure of the Cultural-historical theory from the road on which L.S. Vygotsky advanced in the last years of his life. His project of the “height / acmeist psychology,” focused on the Spinozist notion of freedom as “the affect in the concept,” was not realized. Further, the author examines a dangerous tendency of mixing Cultural-historical psychology with extraneous concepts (using as an example the “cultural-historical Gestalt psychology” by Anton Yasnitsky), as well as the ideological reading of Megan Bang, in light of which Vygotsky appears to be a preacher of racism and colonialism. Vygotsky himself demanded “maximum purity and strictness of the idea”, opposing any “mixtures”.

Keywords: height psychology, freedom, cultural-historical gestalt psychology, A. Yasnitsky, M. Bang.

This work was supported by the Russian Science Foundation grant number 20-18-00028.

Сопоставим реальную линию развития культурно-исторической психологии с тем, как эту линию рисовал Выготский в своих записных книжках и письмах. Вряд ли кто-то станет спорить с тем, что совпадений здесь мало. Проблематика «вершинной / акмеистической психологии» – взаимоотношения интеллекта и аффекта, разума и страстей, – в развитии ребенка и в искусстве, в норме и патологии, у высшего типа личности и при шизофреническом расстройстве; наконец, тема свободы, понятой как «аффект в понятии», – всё это осталось на другой стороне Луны. А ведь Выготский считал свободу *«центральной проблемой всей психологии»* [2, с. 256].

Куда реально двинулась культурно-историческая психология?

(1) В кругу Леонтьева и Гальперина теория выстраивалась вокруг понятия предметной деятельности, психика была понята как поисково-ориентировочная компонента деятельности.

(2) На Западе *Vygotsky studies* с самого начала двинулись по пути конвергенции с более или менее близкими западными теориями. Впрочем, и у нас тоже нет недостатка в желающих скрестить Выготского, например, с Бахтиным, Лотманом или с «трубкой Мамардашвили» [3].

Как сам Выготский расценивал оба эти пути, можно видеть из его переписки и записных книжек.

(1) «Доклад А.Н. Леонтьева. <...> Игнорирование развития. Все сдвигается к началу. Но тогда все к зачатию. <...> Вершинная точка зрения. Не работать все время у низших границ». «Преувеличенное значение практики. Действие – не предмет познания» (1932) [2, с. 297].

(2) «Не могу выразить достаточно сильно, как я высоко ставлю (в этическом отношении тоже) мысль о максимальной чистоте и строгости идеи. Это наша основная задача – против смешения и “обживания”. <...> Строжайший, монастырский режим мысли; идейное отшельничество, если будет нужно» (1929, письмо А.Н. Леонтьеву) [1, с. 28].

Мое выступление – «против смешения» двоякого рода: теоретического и идеологического. На сегодняшний день самый яркий образец первого – «культурно-историческая гештальтпсихология» канадца Антона Ясницкого, образец второго – идеологическое прочтение Выготского у Меган Бэнг (Megan Bang, профессор кафедры педагогической психологии Университета Вашингтон).

Около десяти лет тому назад Ясницкий объявил «ревизионистскую революцию в *Vygotsky studies*» и принялся развешивать «мифы» и сокрушать «догмы» школы Выготского. Особенно противны ему положение о социальной природе человеческой психики и принцип деятельности (как в леонтьевской трактовке, так и вообще). При этом Ясницкий хорошо знает фактуру и во многом прав, критикуя советские издания сочинений Выготского. В его словах: «у нас отняли исторического Выготского», – есть немалая доля правды [4, p. 74].

Верно и то, что Выготский находился под сильным влиянием «структурной психологии», однако культурно-историческая психология развивалась в направлении решительного размежевания, а не слияния с ней, как полагает Ясницкий.

Примерно в середине 1930 года Выготский ставит проблему *свободы восприятия*. В чем разница между «рабством восприятия животных» и «свободой человека»? – спрашивает он себя [2, с. 468]. В специфически человеческом, культурном восприятии гештальты модифицируются и подчиняются высшим, понятийно-смысловым структурам сознания. За экспериментальным подтверждением этой гипотезы Выготский отправил в узбекскую экспедицию Лурия с Коффкой. Так он стремится, цитирую, «преодолеть шаг за шагом Gestalttheorie, создав на ее месте психологию человека, идя все время по линии противопоставления Sinn – Gestalt» [2, с. 468].

Психология, объясняющая работу человеческих чувств какими угодно *натурально-природными* факторами – будь то сенсорные поля, рефлексy или аффекты, роднящие нас с животными, – есть *психология рабства*. Ну а девизом культурно-исторической психологии могло бы стать заглавие пятой части «Этики» Спинозы: «О могуществе разума или о человеческой свободе».

Отсюда следует, что гибрид Ясницкого – «культурно-историческая гештальтпсихология» – представляет собой *концепцию обратного движения от свободы к рабству*. Из культурно-исторической психологии вычеркивается именно то, что делает ее «вершинной», весь «акмеизм», кардинально отличающий ее от психологии «структурной».

Что касается идеологического «смешения», начало ему было положено еще в 1930 году. Дело Таланкина, Размыслова и Рудневой продолжила в наши дни Меган Бэнг, создательница «этики деколониальных трансонтологий». Она обвиняет Выготского в колониалистском подходе, расизме и даже «эпистемиициде» коренных народностей [5]. Колониалистская установка проявляется в том, что Выготский смотрит на локальные культуры свысока, обзывая их «примитивными» в сравнении с современной европейской культурой. А утверждение превосходства понятийного мышления над мышлением в комплексах – это такой эпистемический геноцид.

Меган Бэнг ссылается на ряд исследований, обосновавших превосходство знаниевых систем «коренных народов» в экологическом и организационном плане. Правда, сама Меган Бэнг предпочитает доказывать это превосходство при помощи *западных научных понятий*, а не «коренных», экологически чистых комплексов. Похоже, она просто не замечает этого противоречия. Нечувствительность к противоречиям, как установил еще Леви-Брюль, является характерным признаком «пралогического мышления». Но это единственная черта, роднящая научную мысль Меган Бэнг с «коренным» образом мысли.

Для Выготского «примитив» не идеологическое тавро, но отправной пункт культурного развития человека. Каждый из нас вступал в жизнь примитивом. У Выготского есть статья 1929 года на тему «культурного развития отсталых народностей». Сохранилась и не опубликованная пока что стенограмма выступления (более двух часов!) перед учителями, направленными в Среднюю Азию для работы с детьми «культурно своеобразных народов». Главная мысль: ни в коем случае нельзя вырывать детей из их родной культуры! Нужно *изнутри* расширять рамки локальных культур и органически «вращивать» личность в мировую культуру. В этом вся разница между культурно-историческим и колониционным подходами в педологии.

Верно то, что Выготский не считал все культуры равноценными – культурный релятивизм ему абсолютно чужд. Верно и то, что он считал народы Востока «отсталыми» в культурном отношении по сравнению с типом современного европейца. Уже потому, что арсенал психологических «стимулов-средств» у последнего несравнимо богаче. Поэтому для сегодняшних «мультикультуралистов» Выготский – идейный враг.

Руссо, Толстой и Меган Бэнг призывают перенимать добродетели у народов, еще не испорченных цивилизацией. Выготский именует эту позицию «реакционным романтизмом». Современный культурный тип далеко не идеал, он подлечит глубокой «переплавке», в том числе и психологической. Но переплавке не в новый, модернизированный вид примитива, а в высший вид человека культурного – в «сверхчеловека». Это человек, сумевший подчинить свои страсти разуму, умеющий управлять своими чувствами, аффектами, при помощи научных – в первую очередь, психологических – знаний, понятий.

Вывод прост: тем, кто хотел бы двинуть дальше дело Выготского, стоит последовать его собственному совету – стремиться если не к «идейному отшельничеству», то к «максимальной чистоте и строгости идеи». Читать Выготского и развивать культурно-историческую психологию, так сказать, в собственном соку, избегая любых теоретических или идеологических «смешений». Ценные открытия, сделанные в рамках других научных теорий, должны быть критически «сняты» и переосмыслены в культурно-историческом духе – так, как это делал сам Л.С. Выготский.

Литература

1. Выготский, Л.С. Письма к ученикам и соратникам // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2004. – № 3. – С. 3–40.
2. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. – М.: Канон+, 2018. – 608 с.
3. Зинченко, В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В.П. Зинченко. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
4. Yasnitsky, A., van der Veer, R. (Eds.). Revisionist Revolution in Vygotsky Studies. London, etc.: Routledge, 2016. 316 pp.

5. Bang, M. Towards an ethic of decolonial trans-ontologies in sociocultural theories of learning and development. In I. Esmonde & A. N. Booker (Eds.). *Power and privilege in the learning sciences: critical and sociocultural theories of learning* (pp. 115–138). Routledge, 2017.

CRISIS AS A SOURCE OF TRANSFORMATIVE INTERVENTIONS IN TEACHERS' EDUCATION FROM A VYGOTSKIAN PERSPECTIVE

*K. Plakitsi, President of ISCAR, Professor University of Ioannina,
Head of the Department of Preschool Childhood (Ioannina, Greece)
e-mail: kplakits@gmail.com*

Abstract. Crisis in the ancient Greek language means decision, choice, election, and judgement which points out the dimension of progress and development. In psychology, crisis is a key concept which addresses change and development, at different levels. Vygotsky claimed that through surviving specific, intensely emotional experiences which are connected with crisis situations, people develop their personality. In seeking the germ cell of teachers' (in-service and pre-service) professional development during Covid 19 we present a series of transformative interventions which reinforce the zone of proximal development of the activity systems of teachers' education and foster creativity.

Keywords: crisis, transformative interventions, Vygotskian perspective.

STEM IMAGINATION AND CREATIVITY IN DIFFERENT CULTURAL ERAS STEM-ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО В РАЗНЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ЭПОХИ

*M. Fleeer, PhD in Education, Professor (Research),
Foundation Chair of Early Childhood Education and Development the
Department of Preschool Education and Development, School
of Educational Psychology and Counselling, Faculty
of Education, Monash University, Australian Research Council
Kathleen Fitzpatrick Laureate Fellow (Melbourne, Australia)
e-mail: marilyn.fleeer@monash.edu*

*G. Fragkiadaki, Senior Researcher, Monash University
(Melbourne, Australia)
e-mail: glykeria.fragkiadaki@gmail.com
R. Prabhat, Senior Researcher, Monash University
(Melbourne, Australia)
e-mail: prabhat.rai@monash.edu*

Abstract. Our presentation will be based on the cultural-historical premise that all children and adults have the possibility to be gifted when participating in the developmental conditions of a Conceptual PlayWorld in STEM. In drawing on Vygotsky's original writings on the Psychology of Art and Imagination and Creativity in Childhood, we bring forward a series of educational experiments where the intervention of a Conceptual PlayWorld created drama and emotionally charged moments as developmental conditions for early childhood. The results show how imagination, creativity and giftedness are in mutual relations with STEM concepts, and this relation positively 1) changed teachers affective imagining in STEM, 2) identified infants and toddlers collective play imagining, and 3) showed how families at home changed the developmental conditions to foreground creativity in STEM action. Together, the results show a form of STEM imagination and thereby giftedness across the institutional contexts of the early childhood cultural age period.

СВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ, РАЗВИТИЯ И ЗДОРОВЬЯ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

*В.К. Зарецкий, к.психол.н., профессор кафедры индивидуальной
и групповой психотерапии, Московский государственный
психолого-педагогический университет (г. Москва)
e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru*

*А.Б. Холмогорова, д.психол.н., профессор,
заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии
Московского НИИ психиатрии МЗ РФ, заведующая кафедрой
клинической психологии и психотерапии, Московский государственный
психолого-педагогический университет (г. Москва)
e-mail: holmogorovaab@mgppu.ru*

Аннотация. Ставится проблема рассмотрения взаимосвязи обучения, развития и здоровья при решении практических психологических задач. Обосновывается, что ее решение возможно с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, в основу которой положены идеи практической направленности и комплексности. Ключевым становится вопрос о том, как помогать, чтобы действия взрослого способствовали обучению, развитию и психическому здоровью ребенка. Эвристичность постановки проблемы показан на примере исследования эффективности родительской помощи детям в преодолении учебных трудностей. Критерии, разработанные на основе культурно-исторической психологии и рефлексивно-деятельностного подхода, дают возможность различить эффективные, т. е. способствующие развитию и тем самым здоровью ребенка, виды помощи, и неэффективные, т. е. не способствующие развитию и даже способные нанести вред психическому здоровью.

Ключевые слова: образование, развитие, психическое здоровье, культурно-историческая психология, рефлексивно-деятельностный подход.

CONNECTIONZ OF EDUCATION, DEVELOPMENT AND HEALTH IN THE PERSPECTIVE OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

*V.K. Zaretsky, PhD in Psychology, Associate Professor, Professor
of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of
Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University
of Psychology & Education (Moscow, Russia)
e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru*

*A.B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Head
of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy
of the Moscow Research Institute of Psychiatry of the Ministry of Health
of the Russian Federation, Head of the Department of Clinical Psychology
and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education
(Moscow, Russia)
e-mail: holmogorovaab@mgppu.ru*

Abstract. The problem is posed of considering the relationship between learning, development, and health in solving practical psychological problems. It is substantiated that its solution is possible from the standpoint of Vygotsky's cultural and historical psychology, which is based on the ideas of practical orientation and complexity. The key question is how to help – how the adult's actions may contribute to the learning, development, and mental health of the child. The heuristic nature of the problem statement is shown in the example of a study of the effectiveness of parental assistance to children in overcoming learning difficulties. The criteria developed on the basis of cultural-historical psychology and the reflexive-activity approach make it possible to distinguish between effective, i. e. types of assistance that contribute to the development and thereby the health of the child, and ineffective, i.e. not conducive to development, and may even be harmful to mental health.

Keywords: education, development, mental health, cultural-historical psychology, reflective-activity approach

В последние два-три десятилетия наблюдается рост популярности культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, увеличение количества цитирований его работ, расширение областей науки и практики, в которых находят применения многие положения его теории [6]. Теорию Л. С. Выготского берут на вооружение учителя и психологи, работающие в сфере образования, видя в ней ресурс для выстраивания процесса обучения; психологи, занимающиеся развитием, как нормаль-

ным, так и отклоняющимся; к Л. С. Выготскому обращаются практикующие психотерапевты, т. к. некоторые понятия его теории оказались вполне применимыми в работе с клиентами, нуждающимися в психотерапевтической помощи [9]. Таким образом, можно констатировать, что образование, развитие и здоровье оказываются в фокусе внимания разных специалистов, но все они при этом опираются на культурно-историческую психологию.

Здесь возникают два вопроса. Первый – в чем секрет того, почему столь разные специалисты, исследователи и практики обращаются именно к Л. С. Выготскому. Второй – если обучение, развитие и здоровье по отдельности изучаются в опоре на культурно-историческую психологию, то нельзя ли построить предмет исследования и практической работы, в котором эти три понятия оказались бы взаимосвязанными.

Сначала попробуем кратко ответить на первый вопрос. Сопоставляя между собой тексты Л. С. Выготского, написанные в разные годы, следует обратить внимание на то, что он в своем программном произведении [1] сделал акцент на двух особенностях будущей психологии, задавая тем самым свое понимание векторов ее развития. Во-первых, он подчеркивал, что психология должна стать практикой, причем именно практикой развития человека. Во-вторых, Л. С. Выготский долгое время был увлечен идеей педологии – науки, комплексно изучающей человека в контексте практических задач создания условий для его развития (что вытекает из пункта первого). Обсуждая эту практико-ориентированную, комплексную науку [1], Л. С. Выготский колеблется, думая, как ее назвать, но в конце концов приходит к тому, что оставляет за ней название «психология», хотя продолжает думать и писать о педологии.

Вектор развития психологии как практики ставит перед психологами вопросы типа «как помочь?», «как содействовать?», «как создать условия для...?». Эти вопросы обращены не к человеку, различные стороны развития которого изучают ученые, а к деятельности психолога, который содействует развитию человека. Но, разумеется, чтобы содействовать и создавать условия, психолог должен построить представление о той реальности, с которой он имеет дело. Такой реальностью является развитие человека.

Идея комплексного изучения развития и возможностей содействия ему естественным образом ведет в сторону объединения в целостный предмет различных аспектов. Практик может руководствоваться теорией и должен это делать, но он понимает, что даже самая лучшая, детально проработанная теория не может учесть и предвидеть все, с чем может столкнуться практик. Поэтому практика имеет тенденцию к интеграции различных теорий, к объединению ресурса различных подходов для решения практических задач: тем больше существенных для решения

практической задачи аспектов сумеет учесть практик, тем больше шансов на то, что даже самая сложная практическая задача будет решена. С этой точки зрения совершенно естественно рассматривать обучение (образование), развитие и здоровье в единстве.

Когда мы анализируем творчество Л. С. Выготского, то всегда важно помнить, что он работал в области психологии всего 10 лет и успел написать далеко не обо всем, о чем хотел написать. Что успел сделать автор культурно-исторической теории развития в направлении изучения связи образования, развития и здоровья и позиций психолога-практика? Во-первых, Л. С. Выготский начал изучение различных видов патологии развития, чему посвящена значительная часть его работ, охватывающая почти все виды патологии психического развития. Во-вторых, он успел разработать представления о механизмах нормального развития, становления специфически человеческих высших психических функций, как возникающих в сотрудничестве ребенка и взрослого, в процессе освоения ребенком культурно-исторического опыта человечества, носителем которого для ребенка выступает взрослый. И этот процесс описывается важными понятиями, которые берутся на вооружение и учителями, и психологами развития, и психотерапевтами. К таким понятиям можно отнести представления о зоне ближайшего развития, о сотрудничестве ребенка и взрослого, об интериоризации, о связи обучения и развития, при которой гипотетически обучение может быть построено так, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии [2]. Связать обучение, развитие и здоровье в единый предмет Л. С. Выготский не успел. Но из его теории прямо вытекает тезис о том, как взрослый (учитель, родитель) *помогает* ему в том, что тот не может сделать сам. Здесь остается всего лишь один логический шаг до постановки вопроса о том, как взрослый своими действиями, выстраивая обучение, может способствовать не только развитию, но и здоровью.

В настоящее время обращение к развитию идет с двух сторон: от образования и специалистов, которые работают в этой области, и от специалистов, работающих с проблемами психического здоровья. И здесь культурно-историческая психология оказывается в одном ряду с другими авторитетными для практиков теориями, например, с теорией привязанности Дж. Боулби и теорией развития интеллекта Ж. Пиаже.

Попытка рассмотрения образования, развития и здоровья в их взаимосвязи с позиций культурно-исторической психологии [10] привела к тому, что к этой «триаде» пришлось добавить четвертый элемент, через который в практической работе психологи оказываются связанными три указанных фундаментальных предмета. Этим элементом стала психологическая помощь. Когда Л. С. Выготский пишет о том, что ребенок развивается, делая с помощью взрослого то, чего

не может делать сам, а затем приобретая эту способность, совершает один или даже сто шагов в развитии, то за этим скрыт вопрос «как помогать» – как помогать так, чтобы в обучении происходило развитие, причем личностное развитие в широком смысле слова. Но у этого вопроса есть и другая сторона. Если помогать не получается или помогать «неправильно», то шагов в развитии может и не быть. А остановка в развитии уже относится к области патологии, т. е. нарушениям психического здоровья, т. к. неуклонное развитие – это условие психического здоровья.

Рассмотрим, как связь образования, развития и здоровья выстраивается и раскрывается под углом «простого» практического вопроса: как родители помогают своим детям в преодолении учебных трудностей. В исследовании [4], посвященном эффективности родительской помощи в ситуациях столкновения ребенка с учебными трудностями было показано, что почти 95% помогающих действий родителей следует отнести к неэффективным, если считать эффективными действия, способствующие развитию ребенка (и тем самым укреплению его психического здоровья). Сами критерии были разработаны в опоре на положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, теорию и практику рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей [3; 4; 5] и представления о видах поддержки, разработанные в ряде исследований под руководством А. Б. Холмогровой [7; 8]. Так были выделены следующие виды действий взрослого с намерением помочь ребенку: 1) антипомощь, 2) формальная помощь, 3) инструментальная помощь, 4) эмпатическая, 5) инструментально-эмпатическая, 6) рефлексивная и 7) рефлексивно-эмпатическая [8].

На основе этих исследований были сформулированы следующие критерии и условия эффективности помощи в преодолении учебных трудностей: 1) содействие субъектной позиции ребенка, 2) сотрудничество ребенка и взрослого, 3) прочный эмоционально-смысловой контакт, 4) совместная деятельность в зоне ближайшего развития ребенка, 5) поддержка рефлексии, осознания ребенком своих способов действия, установления отношений между способами и ошибками, их изменение, 6) отношение к трудности как к ресурсу для развития, 7) наибольший эффект помощи при действии в проблемном эпицентре [4].

Анализ видов помощи сквозь призму выделенных условий приводит к тому, что все условия выполняются, только когда взрослый оказывает рефлексивную или рефлексивно-эмпатическую помощь, которые следует рассматривать как наиболее эффективные и способствующие развитию ребенка. Остальные виды помощи не только неэффективны, но и содержат в себе угрозу психическому здоровью

ребенка, создавая почву для различных отклонений в личностном развитии [4].

Указанное исследование является примером того, как с позиций культурно-исторической психологии может быть операционализирована постановка проблемы взаимосвязи образования, развития и здоровья в контексте конкретной практической задачи оказания психологической помощи ребенку в преодолении учебных трудностей.

Литература

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч.: в 6 т. Том 1. М.: Педагогика. 1982. С.291–436.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Том 2. М.: Педагогика. 1982. С. 5–361.
3. Зарецкий В.К. Еще раз о зоне ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 37–49. doi:10.17759/chp.2021170204
4. Зарецкий В.К., Агеева А.А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 30. № 3. С. 159–179.
5. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. doi:10.17759/chp.2020160104.
6. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26. doi:10.17759/chp.2020160303.
7. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108–118.
8. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 79–92. doi:10.17759/chp.2019150109.
9. Stiles W.B., Gabalda I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error // Psychotherapy © 2016 American Psychological Association 2016, Vol. 53, No. 3, 268—272 0033-3204/16/\$12.00 <http://dx.doi.org/10.1037/pst0000061>.
10. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. doi:10.17759/chp.2020160211.

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 6-10 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ
УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ
(К ПРОБЛЕМЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ «ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО
РАЗВИТИЯ» МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ)**

*В.В. Рубцов, академик РАО, президент Московского
государственного психолого-педагогического университета
(г. Москва, Россия)
e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru*

*А.В. Конокотин, преподаватель кафедры ЮНЕСКО
«Культурно- историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический
университет (г. Москва, Россия)
e-mail: konokotinav@mgppu.ru*

*И.Д. Рыжова, специалист по учебно-методической работе
кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический
университет (г. Москва, Россия)
e-mail: ryzhovaid@mgppu.ru*

Аннотация. Организация коллективной учебной деятельности рассма-
тривается как деятельностьная технология построения «зоны ближайшего
развития» младших школьников. Показано влияние учебных взаимодействий
на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6-10 лет.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, коллективно-учебная дея-
тельность, учебные взаимодействия, коммуникация, понимание, рефлексия.

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND REFLEXIVE
ABILITIES IN 6-10-YEAR-OLD CHILDREN IN THE PROCESS OF
LEARNING INTERACTIONS (ON THE ISSUE OF CONSTRUCTING
THE PRESCHOOLERS' "ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT")**

*V.V. Rubtsov, Academician of the Russian Academy
of Education, President of the Moscow State University
of Psychology & Education (Moscow, Russia)
e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru*

*A.V. Konokotin, Lecturer at the UNESCO Chair
"Cultural-Historical psychology of Childhood",
Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)
e-mail: konokotinav@mgppu.ru*

*I.D. Righova, specialist in educational and methodological work
of the UNESCO Chair "Cultural-Historical Psychology of Childhood",
Moscow State University of Psychology & Education (Moscow, Russia)
e-mail: ryzhovaid@mgppu.ru*

Abstract. Organization of collective learning activity is regarded as an activity-based technology of constructing the preschoolers' "zone of proximal development". The impact of learning interactions on the development of communicative and reflexive abilities is demonstrated.

Keywords: zone of proximal development, collective learning activity, learning interactions, communication, understanding, reflexion.

В системе понятий культурно-исторической психологии понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) является одним из ключевых. С одной стороны, это понятие определяет взаимодействия и взаимоотношения взрослого и ребенка как форму детского развития, с другой – задает общие ориентиры для понимания обучения как условия развития, формирования у детей метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов. Не случайно подавляющее число исследований посвящено анализу того, как «конструировать» зону ближайшего развития, что определяет границы развития, как должны взаимодействовать взрослый и ребенок чтобы то, что является понятием для взрослого, стало содержанием понятия для самого ребенка.

Понятие о зоне ближайшего развития имеет более широкий контекст и вытекает из центрального методологического принципа культурно-исторической психологии о коллективной деятельности как исходной форме развития сознания человека, его способностей и личности [1; 4]. При таком подходе первоначально внешняя коллективная деятельность выступает как своеобразная «Сцена» для актуализации психических процессов, а «Школа», как институт обучения и воспитания, представляет собой культурно организованное пространство развивающихся общностей и деятельностей взрослого и детей (самих детей). В зависимости от того, как строятся и развиваются эти общности и деятельности, зависит успех и результат обучения: складываются образовательные траектории для конкретного ребенка, сохраняются и развиваются его способности [7].

На сегодняшний день наиболее ярким примером реализации идеи Л. С. Выготского о коллективной деятельности как форме развития является опыт замечательных отечественных учёных Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. В конце 60-х годов эти исследователи, последователи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, обосновали на практике и реализовали принципиально новую технологию организации учебной деятельности младших школьников (начальная школа). Коллективом ученых, педагогов, практиков были разработаны новые по содержанию учебные предметы для начальной школы по русскому языку, математике, изобразительному искусству, труду. На их основе процесс обучения строится как совместная работа детей и взрослых в форме коллективной деятельности [2].

Результаты многочисленных исследований последних лет показали, что коллективная учебная деятельность является эффективной технологией для конструирования зоны ближайшего развития детей 6-10 лет, если она отвечает следующим требованиям:

- опирается на специально организованную совместно-распределенную деятельность, направленную на решение учебных задач и освоение соответствующих обобщённых способов их решения;
- основана на инициативе и самостоятельном поиске способов решения классов задач: сами дети открывают их во взаимодействии друг с другом и со взрослым осуществляют поиск общего способа решения;
- опирается на широкое использование знаков и моделей – схем деятельности;
- строится как учебная общность взрослого и детей (самих детей): её основу составляет учебная дискуссия, диалог, открытое взаимодействие детей между собой и со взрослыми [5; 6].

Исследование коммуникативно-рефлексивных процессов в условиях совместно-распределенной деятельности также показало, что взаимосвязь *коммуникации, взаимопонимания и способов взаимодействия* является интегральным показателем включения детей 6-10 лет в совместный способ решения учебных задач и может рассматриваться как основная характеристика «зоны ближайшего развития» младших школьников [8; 9]. При этом главное отличие общности, когда дети включаются в процесс совместного решения задач, от других возможных форм объединения участников заключается в их ориентации на сам способ взаимодействия. Особенности такой ориентации проявляются у детей в адресном поиске совместного способа решения: в оценке ограничения «собственного» и «другого» действия, во взаимном проговаривании и условном изображении (обозначении) «сценариев» возможных взаимодействий, которые могут быть эффективными для решения задач, и последующем моделировании (символическом проигрывании) таких взаимодействий [3; 6].

Возникновение у детей ориентации на способ взаимодействия связано с постановкой новой для них задачи, необходимость решения которой **порождает новую мотивацию**, побуждающую их к организации совместных действий и совместному поиску решения. Следуя новой мотивации, участники обсуждают возникающие ограничения и проектируют необходимые обмены, укрепляя коммуникацию и взаимопонимание, моделируя направления возможных взаимодействий. В этих условиях формируется *общее для участников эмоционально-смысловое поле*, основанное на переживании новых возможностей и смыслов выполняемых ими действий.

Результаты проведенного исследования в целом подтвердили также тот факт, что коллективная учебная деятельность как зона ближайшего

развития представляет сложно развивающуюся детско-взрослую общность. Её характеризует:

- учебная мотивация, направленная на совместный поиск решения учебной задачи;
- способ организации учебных взаимодействий детей между собой и со взрослым;
- коммуникация, направленная на понимание ограничений выполнения собственных действий в строящемся совместном действии;
- взаимопонимание как форма согласования возможных взаимодействий в процессе совместного поиска решения.

Важным показателем возникающей общности, характеризующей коллективную учебную деятельность, является рефлексия – особое умение детей анализировать собственные действия, выделять ограничение возможностей выполнения этих действий в совместном действии и перестраивать их в соответствии с условиями решения задачи. Рефлексия является предпосылкой овладения детьми содержательными смыслами выполняемых ими собственных действий в процессе строящегося совместного действия.

Литература

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч. в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. – 368 с.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. М.: Педагогика, 1972. – 424с.
3. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019.– Том 15.– № 4.– С. 79-88. ISBN 1816-5435 / 2224-8935.Текст электронный // Портал психологических изданий PsyJournals.ru: [сайт]. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n4/Rutsov.shtml> (дата обращения: 14.10.2021).
4. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1962. – 431 с.
5. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 384 с.
6. Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография /под общ. ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.
7. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и об-

разование. – 1996. – Том 1. – № 4. – С. 79-93. ISBN1814-2052 / 2311-7273. Текст электронный // Портал психологических изданий PsyJournals.ru: [сайт]. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n4/Rutsov.shtml> (дата обращения: 14.10.2021).

8. Rubtsov V. V., Konokotin A. V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction / In Darlyne G. Nemeth, G. Glozman (eds.) // *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. San Diego: Elsilver, 2020 – pp. 179-195.

9. Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. Learning Activity as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary School Students. *Kul'turno-istoricheskayapsikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51–60.

Сессия II. Л. С. Выготский и проблемы творчества в психологии

Модераторы:

Диана Борисовна Богоявленская, руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности ПИ РАО, профессор МПГУ (г. Москва, Россия),

Виталий Владимирович Рубцов, президент VII Конгресса ISCAR, Москва-2023 г. (г. Москва, Россия)

IS “THE ANGEL IN HISTORY” HEARING REVERSIBLE VOICES IN THE CHRONOTOPE? VYGOTSKY’S PEREZHIVANIE, RICOEUR’S MIMESIS, AND SPINOZA’S CONATUS

*Y. Nishimoto, Professor of the Kyoto University of Education
(Kyoto, Japan)*

e-mail: yuitsu@kyokyo-u.ac.jp

Abstract. Reversible voices are of great importance for the reconstruction of history. Human voices emerge from their perezhivanie and cultivate themselves through mimesis, and then crystallize into their conatus in their chronotopes of life. This presentation argues that an architectonic (perezhivanie—mimesis—conatus) of the chronotope can make a significant contribution to meaning-centered education.

Keywords: reversible voices, chronotope, perezhivanie, mimesis, conatus.

*Nothing is absolutely dead: every meaning will have its homecoming festival.
The problem of great time. (Bakhtin, 1986, p. 170)*

IS HISTORY REVERSIBLE? Physically speaking, the answer is “no”. But, psychologically speaking, it becomes a tough question. Walter Benjamin entrusted this task to “the angel in history” in *Über den Begriff der Geschichte* (1939-40). The angel in history is surviving against the strong wind (=evolution) from the Garden of Eden. S/he dies hard because s/he is surely hearing reversible voices in history.

Please let me allow to refer to my specialty. The above-mentioned words (i. e. history, reversible, and voices) are of great importance in education / pedagogy. For example, the voice is the preeminent site where the mutual collaboration of minds and bodies are actualized (Merleau-Ponty, 1994, pp. 174-199). Reversible voices of children, students, and teachers are priceless. My hypothesis is that human voices emerge from their perezhivanie and mimesis, and then crystallize into their conatus in their chronotopes of life.

This paper discusses how pedagogical chronotope is organized and constructed in the reality of education. The worldwide education absolutely requires a new paradigm because contemporary education is attempting to reform itself only by promoting standardization approaches (e. g. 21st century generic skills, OECD's key competencies). This trend forces scholars and practitioners to regard education as a prescription for various problems and challenges in the globalizing world. They become to think that education should serve to solve those problems and challenges in the world (e. g. Education 2030) and after all they degrade education to a lower position than economic and political positions. They are obsessed with an idea that education is a means of fulfilling something.

A counter-tide for an alternative vision of education is meaning-centered education, where students and teachers engage in open meaning-making processes and self-organizing educational practices (Kovbasyuk & Blessinger, 2013). Meaning-centered education needs a chronotope. Although Bakhtin's concept of chronotope refers to the interwoven design of time-space in literary works, the author argues that chronotope in the realm of education should be supersized and shed light on epistemology, theory of act, and ontology. Holquist (2010) stresses that the chronotope is epistemological in nature. Steinby (2013) argues that the chronotope is rather an ethical and axiological category, which means the different possibilities of human action in a concrete situation. Furthermore, Stetsenko (2017) quotes Ukhtomsky:

from the point of view of chronotope, what exists is not some abstracted points [in time], but alive and indelible, irrevocable from existence events [события in Russian, literally co-beings, or co-existences], ... not abstract lines in space but "this-worldly" lines by which the events of the distant past are connected to the events of the given moment and through them, to the events of the disappearing in the distance future. (pp. 188-189)

According to Stetsenko (2017), chronotope concerns both theory of act and ontology in the sense that "life (or being), as chronotope, is coterminous and coextensive with human agentive actions/deeds at the intersection of collective and individual agency entailing an integration of past and ongoing actions with yet-to-be-accomplished ones" (p. 189). The orchestration of the above-mentioned prior research makes timbre of chronotope epistemological, agentive, and ontological.

The author, as a Vygotskian and Bakhtinian pedagogist, proposes three significant terms, namely, perezhivanie, mimesis, and conatus, which emerges out of epistemology, theory of act, and ontology respectively in the pedagogical chronotope. In concrete settings of meaning-centered education, the significance of perezhivanie cannot be too emphasized. According to Vygotsky (1994), perezhivanie is a process which integrates the relation of person and environment. "The emotional experience (perezhivanie) arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influ-

ence this situation or this environment will have on the child” (pp. 339-340). Perezhivanie can be an indivisible unity of personality. The author illustrates a metaphor of a coin. The top of a coin is assumed to be meaning (значение) and the back is considered to be sense (смысл), and the coin has a thickness (This thickness is important!). The very thickness can be perezhivanie. Meaning (значение) can be refracted and converted and crystalized into personalized sense (смысл) through perezhivanie. Thus, Vygotsky’s terminology, *вращивание* is embodied in the process of perezhivanie as a refracting prism. The outer external meaning is transformed into the inner personalized sense and the sense in turn ingrows and eventually makes the microcosm of consciousness.

The process mentioned above is dynamic and even aesthetic from the point of view of mimesis. According to Ricoeur, “mimesis does not mean the duplication of reality; mimesis is not a copy; mimesis is poesis, that is construction, creation” (Robbins, 2003, p. 145). What is created by mimesis is also personalized sense.

Perezhivanie and mimesis together inspire Spinoza’s *conatus* (стремление)—power or effort toward self-preservation (Spinoza clearly stated in *Ethics*: “*Affectus, qui passio est, desinit esse passio simulatque eius claram et distinctam formam ideam.*” Emotion, which is suffering, ceases to be suffering as soon as we form a clear and precise picture of it.).

There is a strong and profound *conatus* principle. Dahlbeck (2017) explains: “the *conatus* principle entails that all finite modes strive to increase their power to exist and in doing so to secure a greater part of the overall power of substance. ... Remember that for Spinoza, to exist is to be explainable. The striving to persevere in being is therefore a striving to become more self-determined, more self-explained and more real” (pp. 10-11).

A fundamental basis of pedagogy (education) can be this self-recognized *conatus* which is inspired by a mimetic dialogism between a student and a teacher. The author argues that an architectonic (perezhivanie—mimesis—*conatus*) of chronotope can make a significant contribution to meaning-centered education.

Lastly but not least, the author makes it a rule to rehearse a voice when he encounters some professional or educational difficulties. The voice is:

“Yuichi, language cannot be taught.”

The person who gave the voice present is Elena Kravtsova. Her voice creates the author’s “inner spring”. (Kudryavtsev & Rubtsov, 2020)

References

1. Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated by Vern W. McGee, Edited by Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press.
2. Dahlbeck, J. (2017). *Spinoza and Education: Freedom, Understanding and Empowerment*. Routledge.

3. Holquist, M. (2010). The Fugue of Chronotope. In Bemong, N. et al. (eds.), *Bakhtin's Theory of the Literary Chronotope: Reflections, Applications, Perspectives*. Academia Press.
4. Kovbasyuk, O & Blessinger, P. (2013). *Meaning-centered Education: International Perspectives and Explorations in Higher Education*. Routledge.
5. Kudryavtsev, V. T. & Rubtsov, V. V. (2020). "Inner spring" of Elena Kravtsova: A word about a scientist and a friend. *Cultural-historical Psychology*, 16 (3), 83-86.
6. Merleau-Ponty, M. (1994). *Phenomenology of Perception*. Translated by C. Smith. Routledge.
7. Robbins, D. (2003). *Vygotsky's and A. A. Leontiev's Semiotics and Psycholinguistics: Applications for Education, Second Language Acquisition, and Theories of Language*. Praeger.
8. Steinby, L. (2013). Bakhtin's Concept of the Chronotope: The Viewpoint of an Acting Subject. In Steinby, L. & Klapuri, T. (eds.), *Bakhtin and His Others: (Inter)subjectivity, Chronotope, Dialogism*. Anthem Press.
9. Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. Cambridge University Press.
10. Vygotsky, L. S. (1994). The Problem of the Environment. In van der Veer, R. & Valsiner, J.(eds.), *The Vygotsky Reader*. Blackwell.

ОДАРЕННЫЕ ЛЮДИ КАК СОЦИАЛЬНЫЕ «OUTLIERS» В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ: УСТОЙЧИВОСТЬ И СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ

*Л.Н. Люцко, доктор (Ph.D) психологических наук, доцент,
департамент психологии и образования, Открытый университет
Католинии, (г. Барселона, Испания)
e-mail: liudmila_liutsko@yahoo.es*

Аннотация. Данный доклад охватывает тему одаренности (творчество) как результат изменения и развития личности, особенно после моментов жизненного кризиса, отражает текущее состояние тематики и предлагает более глубокое осмысление существующих проблем, чтобы помочь этим людям найти более устойчивый способ их адаптации к жизни в современном обществе. Одаренные люди часто ассоциируются с социальными «выбросами» в определенное время историко-культурной эпохи, к которой они принадлежат. Если некоторые одаренные люди родились таковыми, какие они есть (редкие случаи), мы встречаем чаще случаи «развитого» таланта либо благодаря упорному труду и поддержке родителей (наставников), либо проявлению таланта как результат канализации эмоций после травмирующего жизненного события, или вообще проходя через определенные жизненные кризисные точки как

этап развития личности. В последнем случае это могут быть два типа личности, более устойчивые или относительно здоровые, адаптированные к поведению общества и менее, кто не смог проработать травму и эмоции (патологические). Чтобы не путать «аномалии» с похожими на вид другими состояниями положительных «аномалий» (например, высокая креативность), необходимо проводить дальнейшие исследования с целью определения более объективных методов отличия патологических состояний от более адаптированных состояний таланта или творчества, чтобы помочь каждому типу личности наиболее адекватным способом.

Ключевые слова: одаренные люди, абнормальность (патология), кризис, развитие, личность, адаптация, устойчивость.

GIFTED PEOPLE AS SOCIETAL “OUTLIERS” IN NOWADAYS: RESILIENCE AND WAYS OF ADAPTATION

*L. Liutsko, Doctor (PhD) in Psychology, Associate Professo,
Department of Psychology and Education, Universitat
Oberta Catalunya (Barcelona, Spain)
e-mail: liudmila_liutsko@yahoo.es*

Abstract. This communication embraces giftedness (creativeness) as a results of personality change and development, especially after the life crisis points and reflect the current state on it and suggest deeper reflection on it in order to help these people to find more resilient way of their adaptation to nowadays society. Gifted people are frequently associated as societal “outliers” in a given time of the historico-cultural epoch they belong to. If some gifted persons were born as they are (rare cases), we met more frequent cases of “developed” talent either by the parents (tutors)’ hard work and support or the talent may appear as channelled high emotions after a life traumatic event or in general during life crisis points as developmental stage of personality. In the latter case it could be both types: 1) more resilient or relative healthy adapted to society behaviour and 2) not treated (pathological) one. In order not to confuse “abnormalities” with similar-looking other states of positive “abnormalities” (high creativity, for example) further research is needed to investigate whether pathological states can be distinguished from talented or creative states in a more objective method to help each of them in a more coherent way.

Keywords: gifted people, abnormality (pathology), crisis, development, personality, resilience, adaptation.

1. Introduction

Gifted people are frequently associated as societal “outliers” in a given time of the historico-cultural epoch they belong to. The works of the many outstanding personalities were considered as “out of time” and were not accepted or understood by their contemporaries. However, at individual level, the talented people frequently have their own problems, mostly on a social

level [10] and need their support [5]. In addition, they may have lack of societal support due to unconstructive approach of perceiving them as “superior” or “best” of the rest that is reflected more frequently in envy (or other negative emotions) instead of adoration of their talent but also comprehension of their own difficulties and problems they pass through. If some gifted persons were born as they are (rare cases), we met more frequent cases of “developed” talent either by the parents (tutors)’ hard work and support [9] or the talent may appear as channelled high emotions after a life traumatic event or in general during life crisis points as developmental stage of personality. In the latter case it could be both types: 1) more resilient or relative healthy adapted to society behaviour and 2) not adapted or not treated (or pathological) one.

2. Gifted vs. people with pathologies.

Crisis as personality development and growth

In Spain, similar to other European countries, in the university curricula we meet gifted people together with other neuropsychological disorders in the developmental education and psychology. Gifted or talented people are out of “normality” since they are set at another extreme of the Gauss bell of the population distribution (Fig.1). Although it is maybe clearer that normality is determined by mean values, it is quite difficult to make judgements about “abnormalities” in order not to put all of them to the pathological category. But we do not treat intellectual people as suffering from “abnormally” high IQ, although until now there has been no methodical distinction between pathological and “gifted” levels in emotional aspects, for example.

Nevertheless, in spite of the fact that most scientific work concentrated on clinical and pathological issues, some studies exist that cast light on this problem of seeing “duality”. Thus Dabrowski pointed out that psychoneurosis is not an illness; and in gifted person’s over-excitability was much more frequently observed compared to the normal population. Manzano et al. [8] from the Karolinska Institute reported that the dopamine system of healthy, highly creative people is similar to that found in people with schizophrenia; and many (but not all) Parkinson’s patients treated with dopamine-enhancing drugs developed artistic talents. Thus, the impulsivity that in some patients caused gambling, overeating and sexual excitability [4], or even “Othello” syndrome [1], in others was channelled into artistry.

Shelley et al. [11] discovered that decreased latent inhibition was associated with increased creative achievement in high-performing individuals. As for the link or similarity between madness and creativity, Shelley says: “It appears likely that low levels of latent inhibition and exceptional flexibility in thought might predispose to mental illness under some conditions and to creative accomplishment under others.”. For example, during the early stages of diseases such as schizophrenia, which are often accompanied by feelings of deep insight, mystical knowledge and religious experience, chemical changes take place in which latent inhibition disappears [11]. “It appears that we have

not only identified one of the biological bases of creativity but have moved towards cracking an age-old mystery: the relationship between genius, madness and the doors of perception” (Prof. Peterson, University of Toronto, 2003).

Who knows, if outstanding personalities with well-known historical biographies were treated for the pathologies they had or were suspected to have, maybe they would not be so outstanding then? They would simply be returned from “positive” or constructive abnormality to a general “normality” level. Then perhaps the world would not have such personalities in the qualities they demonstrated themselves, such as Nobel prize-winning mathematician John Nash (suspected to have paranoid schizophrenia), painter Van Gogh and physicist Einstein (both suspected to have bipolar disorder), writer Andersen (dyslexia), poet Edgar Poe (signs of suicidal behaviour), composer and musician Bethoven (suspected to suffer from bipolar disorder), although his physical deficit (hearing loss) is well known and did not stop him creating magnificent compositions. Most of genius were reported to be more nervous and/or have cyclothymic (affective) disorder [3]. Famous and talented writer Pushkin, who did not speak until five years old, had periods of melancholy (that could be observed as depressions) seen from his lyrics, especially in the autumn period. Dostoevsky suffered from epilepsy and impulsive behaviour (spending a lot of money at the casino).

Dr Kazimierz spent 45 years piecing together the evolutionary growth of the human psyche. In his opinion, all things that are normally considered as potential risks of neurosis or psychosis, such as suffering, loneliness, self-doubt, sadness, inner conflict and all the feelings that we have not learned to live with, we normally do not appreciate and frequently reject as destructive and completely negative; however, they are in fact symptoms of an expanding consciousness. This growth can occur just after some significant crisis, caused by any of external and/or internal causes. In the process of loosening of the stable psychic structure, accompanied by symptoms of psychoneuroses, reality becomes multi-levelled. Psychoneurotic symptoms should be embraced and transformed into concerns about human problems of an ever higher order. Without passing through very difficult experiences, such as psychoneurosis and neurosis, we cannot understand human beings or realize our multidimensional and multilevel development toward higher levels [2]. Moreover, in his opinion:

Almost as a rule, these factors are related to increased mental excitability, depressions, dissatisfaction with oneself, feelings of inferiority and guilt, states of anxiety, inhibitions and ambivalences – all symptoms which the psychiatrist tends to label psychoneurotic. Given a definition of mental health as the development of the personality, we can say that all individuals who present active development in the direction of a higher level of personality (including most psychoneurotic patients) are mentally healthy. ([2], p.112)

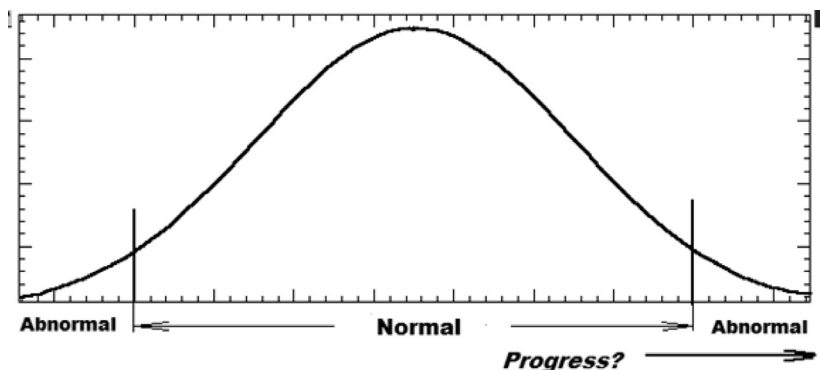
Intense psychoneurotic processes are especially characteristic of accelerated development in its course towards the formation of personality. According

to our theory accelerated psychic development is actually impossible without transition through processes of neuroses and psychoneuroses, without external and internal conflicts, without maladjustment to actual conditions in order to achieve adjustment to a higher level of values (to what “ought to be”), and without conflicts with lower level realities as a result of spontaneous or deliberate choice to strengthen the bond with a reality of higher level. ([2], p.220)

It could be that those people who passed through their life trauma events or crisis, processed these changes in a constructive way: painting, writing, etc... This could be a constructive way of going out of the crisis and further personality change indicating qualitative shift in their development. For this reason, as well as due to the more stressful lives humans have nowadays, it is important to provide the relevant help to persons who are undergoing critical situations in their lives in order to prevent them from falling down, also it is not necessary to return to their previous level if the consequences can be used for personal growth and qualitatively constructive changes.

However, speaking on generational changes, we observe also the tendency of a such shift also at general level: nowadays children start to read earlier, they are smart in digital tools use, etc... The model of future progress can be shown as a tendency to move towards “positive” abnormalities, as expressed by Lutsko [7] (Fig. 1).

Figure 1. Progress trend and Gaussian distribution of normality (adapted by the author, *source: [7]*).



3. Conclusions

Concerning pathological – normal – outstanding behaviour, more experimental and scientific studies are needed in order to understand the complexity of behaviour and individual differences, and proprioception would be an informative base for it. In general, body-mind links were shown with typical experiments from the medical universities program when the heart placed separately from the organism lives and works at its own rhythm, while inside of the organism that cycle can be interfered with due to neurochemi-

cal changes or breathing patterns. For this reason, the modern tendencies of psychological work are based on emotional intelligence, humanistic and positive thinking.

Personality models need to be extended and complemented by behavioural sublevels, ranging from negative (destructive) to positive (constructive) ones. For example, high behavioural variability at its low (or negative) level could bring problems with organisation and planning, some kind of chaotic behaviour; however, in its positive aspect, it could be natural, creative and spontaneous behaviour that allows the person to be “in the flow”. Impulsivity has negative qualities such as gambling, impulse eating, and positive ones such as creativity and artistry. High emotivism, however, is different if we deal with love or hate. And so on. The scientific investigation in proportion deals much more frequently with the negative side of psychological qualities, while the other, positive pole needs to be investigated in order to understand and gain the whole picture.

The basic foundations of Vygotsky’s cultural-historical concept, in its application to the field of studies of clinical psychology (Vygotsky’s work “The Historical Meaning of the Crisis in Psychology”) reveal the principles of post-nonclassical epistemology, the idea of selectivity of perception and the notion of selective interchange with the environment, where these qualities of self-adaptation, self-tuning, and self-organization are considered most essential for a self-developing system.

The mind selects the stable points of reality amidst the universal movement. It provides islands of safety in the Heraclitean stream. It is an organ of selection, a sieve filtering the world and changing it so that it becomes possible to act. In this resides its positive role — not in reflection (the non-mental reflects as well; the thermometer is more precise than sensation), but in the fact that it does not always reflect correctly, i. e., subjectively distorts reality to the advantage of the organism [12]. And since the health of all people depends tightly on their environment (both social and natural one), in order to support the individual development to the future progress and more talents, it is crucial to have and maintain these environments sane as a base of a planetary health [6].

References

1. Cannas, A., Solla, P., Floris, G., Tacconi, P., Marrosu, F. & Marrosu, M.G. (2009). Othello syndrome in Parkinson disease patients without dementia. *Neurologist*, 15(1), 34-36.
2. Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
3. Hare, E. (1987). Creativity and mental illness. *British Medical Journal*, 295: 1587-1589.
4. Hinnell, C., Hulse, N., Martin, A., and Samuel, M. (2011). Hypersexuality and compulsive over-eating associated with transdermal dopamine agonist therapy. *Parkinsonism & Related Disorders*; 16(10): 628-638.

5. Jackson, P. S., & Moyle, V. F. (2009). With Dabrowski in mind: Reinstating the outliers in support of full-spectrum development. *Roeper review*, 31(3), 150-160.

6. Liutsko, L. (2019). The integrative model of personality and the role of personality in a Planetary Health context. *PAID*, 151, 109512. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109512>

7. Lutsko, A. (1995). *The theory of abnormality*. Minsk, ISIR. [In Russian].

8. Manzano, O., Cervenka, S., Karabanov, A., Farde, L., Ullén, F., and Rustichini, A. (2010). Thinking outside a less intact box: Thalamic dopamine D2 receptor densities are negatively related to psychometric creativity in healthy individuals. *PLoS ONE*, 5 (5): e10670. doi: 10.1371/journal.pone.0010670.

9. Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, 27(3), 190-209.

10. Persson, R. S. (2014). The needs of the highly able and the needs of society: A multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roeper Review*, 36(1), 43-59.

11. Shelley, C.H., Peterson, J.B., Higgins, D.M. (2003). Decreased latent inhibition is associated with increased creative achievement in high-functioning individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3): 499-506.

12. Zinchenko, Y.P. and Pervichko, E.I. (2013). Nonclassical and Post-nonclassical epistemology in Lev Vygotsky's cultural-historical approach to clinical psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6:43-56.

УДК 159.9

ЛИРИКА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА В РАБОТАХ Л. С. ВЫГОТСКОГО: К ВОПРОСУ О СМЫСЛОВЫХ АСПЕКТАХ ТВОРЧЕСТВА УЧЕНОГО

*В. С. Собкин, д.психол.н., профессор, академик РАО,
Центр социокультурных проблем современного образования,
ПНИ РАО (г. Москва, Россия)
e-mail: sobkin@mail.ru*

Аннотация. В докладе предпринят психологический анализ особенностей цитирования Л. С. Выготским произведений М. Ю. Лермонтова. Осуществлен поиск цитат произведений поэта во всех доступных публикациях Выготского. Составлен полный корпус цитируемых фрагментов, которые анализируются относительно двух аспектов: содержания художественного произведения и того контекста, в котором они используются Выготским. Конкретные примеры цитирования лермонтовских произведений позволили уточнить содержательные особенности понимания Выготским психологических механизмов эстетической реакции и смыслообразования при восприятии текстов.

Ключевые слова: культурный диалог, цитирование, эстетическая реакция, национальная самоидентификация, смыслообразование.

**M. LERMONTOV'S LYRICS IN L. S. VYGOTSKY'S WORKS:
ON THE QUESTION OF SEMANTIC ASPECTS
OF SCHOLAR'S PROCEEDINGS**

*V. S. Sobkin, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the
Russian Academy of Education, Center for Sociocultural Problems of
Modern Education, Psychological Institute of the RAE (Moscow, Russia)
e-mail: sobkin@mail.ru*

Abstract. The report provides a psychological analysis of the features of L.S. Vygotsky's citation of the works of M.Yu. Lermontov. The search for quotations of the poet's works in all available publications of Vygotsky was carried out. A complete corpus of quoted fragments has been compiled, which are analyzed in relation to two aspects: the content of the work of art and the context in which they are used by Vygotsky. Specific examples of quoting Lermontov's works made it possible to clarify the content features of Vygotsky's understanding of the psychological mechanisms of aesthetic reaction and meaning formation in the perception of texts.

Keywords: cultural dialogue, quoting, aesthetic reaction, national self-identification, meaning formation.

При анализе особенностей цитирования использована техника «двойного прочтения», учитывающая структурные особенности построения текстов и неоднозначность их понимания. Она направлена на выявление внутреннего смыслового диалога («встроенность другого»), что характерно для поэтики текстов Л. С. Выготского [7]. Материалы исследования свидетельствуют о важности фигуры поэта, его голоса как в личностно значимых для Выготского ситуациях национального и социального самоопределения, так и в его профессиональной деятельности при рассмотрении широкого круга вопросов, касающихся восприятия искусства, взаимоотношения речи и мышления, педагогических проблем.

Отсылки Л. С. Выготского к произведениям М. Ю. Лермонтова в его работе о «Гамлете» (1915) касаются двух уровней организации текста этюда. Один из них имеет важное методологическое значение и направлен на уточнение своеобразия читательских установок, которые необходимы для восприятия его «опыта читательской критики»: эмоциональная готовность читателя откликаться на неожиданные интонации при чтении текста, ценностная значимость для него глубинных смыслов. Другой уровень касается прояснения ряда принципиальных моментов, связанных с содержательным анализом текста трагедии. Здесь цитирование лермонтовских стихов важно как для уточнения своеобразия трагедийного, мистического мироощущения при восприятии неизбежной

цепи событий пьесы, так и для понимания особенностей двойственного психологического состояния сознания Гамлета, когда аффективная доминанта перестраивает видение и понимание им происходящего.

Особый интерес представляет статья Л. С. Выготского, которая была написана в 1916 году: «М. Ю. Лермонтов (к 75-летию со дня смерти)» [5, 99-104]. По своему содержанию текст Л. С. Выготского является полемическим ответом на известную статью В. Е. Жаботинского «Русская ласка», которая была написана в связи с юбилеем Н. В. Гоголя [6]. В ней В. Е. Жаботинский стремился показать, что практически все крупнейшие русские писатели с явным презрением относились к евреям (шпионы, готовые к предательству; ростовщики, лишенные морали; не имеющие собственного достоинства мелкие и угодливые людишки, которые не способны к высоким мыслям и чувствам). Определяя свою позицию и обостряя полемику, Л. С. Выготский в качестве формального повода делает своеобразный «игровой ход»: он также выбирает юбилейную дату, которая связана с писателем из представителей «первого ряда» русской литературы, – юбилей М. Ю. Лермонтова. Причем ракурс рассмотрения им творчества М. Ю. Лермонтова, как и у В. Е. Жаботинского по поводу Н. В. Гоголя и русской литературы, в целом, практически целиком связан с отношением к еврейскому вопросу. Но оценка творчества поэта принципиально другая; М. Ю. Лермонтов явно выбивается из намеченного В. Е. Жаботинским списка: «странное исключение на общем <...> фоне русской литературы». Это какая-то особая критическая точка, где взгляд на евреев связан с трагическим мироощущением.

Статья о М. Ю. Лермонтове крайне важна для Л. С. Выготского не только в личностном плане, но и для его дальнейшего профессионального становления как психолога. Написанная по поводу отношения М. Ю. Лермонтова к еврейскому вопросу, она, вместе с тем, затрагивает особые социально-психологические аспекты (ценности, нормы, реакции на запреты и угрозы, своеобразие эмоциональных переживаний и др.), которые необходимы для понимания чужой национальной культуры. Во многом, это те сюжеты, которые определяют содержание возможной программы этнопсихологических исследований; программы, которая могла бы быть реализована в логике культурно-исторического подхода. Следует подчеркнуть и то, что национальной проблематике Л. С. Выготский уделял особое внимание в своих дальнейших психолого-педагогических исследованиях при обсуждении вопросов воспитания. Так, анализируя в «Педагогической психологии» (1926) соотношение интернациональных (общечеловеческих), национальных и классовых воспитательных идеалов он писал: «...национальные формы развития представляют из себя несомненный и великий исторический факт <...> Национальная окраска человеческого поведения представляет из себя, как и все культурные приобретения, величайшую человеческую ценность, однако только тог-

да, когда она не становится футляром, который замыкает в себе человека как улитку в раковину, и отгораживает от внешних влияний...» [3, 201]. И, пожалуй, ключевой момент, отвечающий и его личностному жизненному кредо: «Верность своему народу есть верность своей индивидуальности и единственный нормальный и не фальшивый (выделено мною – В.С.) путь поведения» [3, с. 201].

Эстетическая реакция и педагогика – одна из ключевых тем, обсуждением которой автор завершает свою книгу «Психология искусства». И это не случайно. Подобный перевод рассмотрения основных результатов теоретико-аналитического исследования психологических особенностей эстетической реакции в педагогическую плоскость имел, на мой взгляд, для Выготского важное методологическое значение. Здесь проявилась его установка на проектный метод исследования в психологии; установка, которая в дальнейшем оформилась как особое направление психолого-педагогических работ, организованных в логике формирующего эксперимента. Однако педагогическому сюжету, к сожалению, при обсуждении «Психологии искусства» как правило не уделяется достаточного внимания, поскольку он рассматривается, как вторичный и не обязательный для данной работы.

Поскольку настоящая статья посвящена лермонтовской теме в работах Л. С. Выготского, то в этой связи надо заметить, что переход к педагогической проблематике в «Психологии искусства» начинается с упоминания, наряду с А. С. Пушкиным, именно М. Ю. Лермонтова. Так, цитируя Ю. Айхенвальда, Л. С. Выготский отмечает: «...Допустимо ли разучивать как урок то, что Татьяна влюбилась в Онегина, или что Лермонтову было и скучно, и грустно, и вечно любить невозможно?..» [4, с. 326]. В результате подобных «уроков» лермонтовские стихи и воспринимаются как «кудрявые», в них постоянно отмечаются несоответствия действительности («львица с косматой гривой на челе», «перемешаны и климаты, и времена года» и т. д., и т. п.). И это оценки профессиональных литературных критиков. Что же говорить о школьниках! В этой связи Л. С. Выготский считает, что преподавание искусства должно быть организовано особым образом, когда создаются специальные условия для творческого восприятия литературного произведения; т. е. те условия, которые усиливают (амплифицируют) действие механизмов, порождающих эстетическую катарсическую реакцию читателя. По его мнению, педагогическая практика должна учитывать выявленные в результате исследования психологические закономерности действия эстетической реакции. Развитие читателя и достигается за счет осознания внутренних аффективных противоречий, существующих на разных уровнях организации художественного текста: «через сознание мы проникаем в бессознательное» [4, с. 327]. При этом основная целевая педагогическая установка связана с пониманием искусства как жизнестроительства, раз-

вitiем способности диалектического чувствования мира. Год спустя в своей «Педагогической психологии» (1926) Л. С. Выготский вернется к более детальному обсуждению проблемы эстетического воспитания, уделяя специальное внимание таким вопросам как искусство и мораль («тонкий яд»), роль искусства в изучении действительности, соотношение правды художественной с правдой действительности и др. [3].

Последнее упоминание о М. Ю. Лермонтове мы встречаем на последних страницах последней книги Л. С. Выготского [2]. Сам этот факт биографически важен; он еще раз, на мой взгляд, свидетельствует о значимости поэта как внутреннего собеседника в размышлениях Л. С. Выготского о психологических проблемах. Это проявилось уже в первых его работах и продолжалось в дальнейшем. Обращение в «Мышлении и речи» к творчеству М. Ю. Лермонтова является для Л. С. Выготского важным материалом для анализа особенностей «превращения грамматики мысли в грамматику слов, видоизменении смысловой структуры при ее воплощении в словах» [2, с. 290].

Следует заметить, что общий абрис психологической проблемы выражения мысли в слове Л. С. Выготский обозначил четырем годами ранее в 1930-м году в своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» [1]. В ней, не вдаваясь в детальный грамматический анализ, он делает специальный акцент на важности эмоционального аспекта коммуникации, желании передать свое чувство, заразить им другого человека. В этой связи он и обращается к стихотворению М. Ю. Лермонтова «1831-го июня 11 дня»:

*«Холодной буквой трудно объяснить
Боренье дум. Нет звуков у людей
Довольно сильных, чтоб изобразить
Желание блаженства. Пыл страстей
Возвышенных я чувствую; но слов
Не нахожу, и в этот миг готов
Пожертвовать собой, чтоб как-нибудь
Хоть тень их перелить в другую грудь».*

На этом, пожалуй, рассмотрение творчества М. Ю. Лермонтова в работах Л. С. Выготского сегодня я бы и закончил.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. – М.: «Педагогика», 1982. – 504 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.

5. Добкин С.Ф. Л.С. Выготский: начало пути: Воспоминания С.Ф. Добкина о Льве Выготском; Ранние статьи Л.С. Выготского. – Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996. – 108 с.

6. Жаботинский В.Е. Русская ласка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gazeta.rjews.net/Lib/Jab/Feuilletons.html#linktostr113> (дата обращения 15.05.2019).

7. Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. – М.: Институт социологии образования РАО. 2015. – 568 с.

УДК 159.9.91

ТВОРЧЕСТВО КАК ОБРАЩЕНИЕ

*В. Т. Кудрявцев, д.психол.н., профессор, Московский городской педагогический университет (г. Москва, Россия)
e-mail: vtkud@mail.ru*

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00028)

Аннотация. Анализируется понятие «обращение», с введением которого связан один из фундаментальных вкладов Ф. Т. Михайлова в философию и теоретическую психологию. Многолетняя работа в психологии и контакты с психологами позволили по-новому реализовать эту традицию в ходе осмысления основ психологического знания в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов. С точки зрения Ф. Т. Михайлова культура предстает как сфера воплощенных обращений людей (человеческих общностей) друг к другу. В логике этих обращений понимается как процесс творения культуры в истории, так и ее освоения в ходе индивидуального развития. Индивидуальное обращение, рассчитанное на «всеобщий» отклик, лежит в основе любого человеческого действия. В адресных потоках взаимных обращений, «звов-отзывов» (не только вербальных), выражающих жизненную необходимость людей друг в друге, и рождается человеческая общность – «неявный» продукт их творчества.

Ключевые слова: обращение, культура, творчество, Ф. Т. Михайлов.

CREATIVITY as APPEAL

*V. T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor,
Moscow City University (Moscow, Russia)
e-mail: vtkud@mail.ru*

Abstract. The paper analyzes the concept of ‘appeal’, the introduction of which is related to one of the fundamental contributions of F.T. Mikhailov into philosophy and theoretical psychology. Long-term work in psychology and contacts with psychologists made it possible to implement this tradition in

a new way in the course of comprehending the foundations of psychological knowledge within the framework of cultural-historical and activity approaches. From the point of view of F.T. Mikhailov, culture appears as a sphere of embodied appeals of people (human communities) to each other. The logic of these appeals is seen both as the process of creating culture in history and as its assimilation in the course of individual development. Individual appeal, aimed at 'universal' response, is at the heart of any human action. It is in the targeted streams of mutual appeals, 'call-responses' (not only verbal) expressing the people's vital need of each other, that a human community is born within – in 'implicit' product of their creativity.

Keywords: appeal, culture, creativity, F. T. Mikhailov.

При обосновании исходных позиций культурно-исторической теории в психологии мы сталкиваемся с необходимостью определения самого понятия «культура» и его значимого для психолога содержания. Среди многочисленных дефиниций культуры есть и такое, предложенное Э. В. Ильенковым [3]: культура, ее *предметность* – это система вещей, созданных *человеком для человека, и отношений людей*, которые складываются по поводу и вокруг созданного.

Таким образом, культуру можно определить и как форму *заботы* человека о человеке, пусть заочной. Насечка на дереве – и человек выбрался из леса. А так блуждал бы, рыскал, «лешим» (т. е. импульсом) ведомый, может, в лесу бы и остался. Помогает ли человеку Небо? Да, помогает! Не он «повесил» на небо звезды, но он додумался прочесть в их расположении «географическую карту» (Э. В. Ильенков), с опорой на которую древние мореплаватели и сухопутные странники не пропадали в мире, а попадали, куда нужно. «Если звезды зажигают – значит – это кому-нибудь нужно...» (В. Маяковский). Линейка, которой пользуется школьник, чтобы не прикладывать тысячи вещей друг к другу (хотя это тоже измерение), чтобы оценить их размер... Кругом материнская забота культуры – в буквальном смысле слова! Заботясь друг о друге, люди внутри созданного ими мира культуры овладевают собой, а не слепо подчиняются внешним обстоятельствам. В этом – смысл культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

Философ и психолог-теоретик Ф. Т. Михайлов, будучи последовательным сторонником Э. В. Ильенкова, не сомневался в объективности форм культуры, которые противостоят индивидуальному сознанию как особая «естественноисторического» (Маркс) происхождения, и в этом плане ничуть не подвластны капризам воли индивида. Но при этом он прекрасно понимал, что идеальные формы культуры — всеобщие меры человеческого отношения к любому мыслимому содержанию обретают свою действительность лишь в *актах живого обращения людей друг к другу* [3; 4; 5; 6]. «Соль» философии и «суть» философской, теоретиче-

ской психологии Ф. Т. Михайлова — едины, ибо, как исторически, так и логически, неразделимы для него эти две формы рефлексии человеческого духа, человеческой культуры. Они — в идее смыслопорождающего обращения (вести-речи-посыла, по В. В. Библихину) к миру другого человека с надеждой на отклик. В этом аффективно насыщенном, экспрессивном обращении-посыле целостная конструкция нашей субъективной реальности не просто объективируется, но каждый раз заново строится, реорганизуется по его законам. Именно в логике таких обращений творится история человеческой культуры. А мы по-прежнему почитаем высшей добродетелью трактовать культуру как нечто безличное, безадресное и деавторизованное. Разумеется, как постоянно подчеркивает Михайлов, эти обращения с необходимостью принимают каноническую форму в виде норм нравственности, научности, эстетических идеалов и т. д., кристаллизуясь в творениях культуры — научных текстах, произведениях искусства, технических изобретениях и т. д., но при этом никогда не утрачивают своей первозданности и непосредственности (по словам Феликса Трофимовича, «душа не знает посредников»). Человеческие предметы созданы людьми и для людей, а значит — всегда «со значением». Уже физическая форма стула «подсказывает» усталому путнику: присядь, отдохни [4]. Это — идеальная «подсказка», ее форма стула сохраняет и тогда, когда вы на нем не сидите. Не для вас — так для кого-нибудь другого. Таков посыл и конструктора стула, и столяра, и даже плотника, особым образом обрабатывающего дерево для стула, который предназначен для сидения (недаром появилась новая специализация — «столяр-плотник»). Разумеется, этот посыл адресуется не просто от «личного имени» трех специалистов — за ним стоит многовековая культура работы с деревом, ее образцы и нормы. Предметность такой культуры — образцы мебели, технологии ее изготовления, технические стандарты и др. Она и фиксирует в себе «значение стула» в обобщенной форме, которое опредмечивается в отдельных изделиях. А люди, не посвященные в профессиональные тонкости, сразу воспринимают это значение «пятой точкой». И воспринимают адекватно: «пятая точка» сразу «интуитивно», но на удивление достоверно определит, если технические нормы в каком-то звене технологической цепи были нарушены. Ее не обманешь. Значение слова «снег» первоначально воплощено не в самих по себе замерзших водяных кристаллах, а в полозьях саней и лыжах. Там оно зафиксировано идеально. Да и лыжные мази рассчитаны на определенные температуры, от которых зависит состояние снега. Что общего между мазью и снежинкой? Их связь до поры до времени предполагаема, идеальна, пока человек не встал на лыжи, ходовые качества которых она реально задает. Равным образом язык — не просто система знаков, а семиотический инструмент оформления мыслью и адресации другому человеку (даже если этот другой — ты сам) дотоле неоформленного и

безадресного потока потенциально «значащих переживаний» (Ф. В. Бассин). Ф. Т. Михайлов трактует *обращение и как механизм порождения культуры, и как механизм ее развития (преобразования), и как механизм ее освоения в онтогенезе.*

Что нам Шекспир? Что мы Шекспиру? А у Шекспира актер плачет о какой-то Гекубе, которая, по понятным причинам, не подозревает о существовании актера. Что они друг другу? Ничего, если не понять, что актерскими слезами плачет сам Шекспир. Плачет по страданию вообще — прошлому, настоящему, будущему. По тем, кто еще не родился и не страдал. Потому он — и личность. И его страдание — страдание страданий. Мера переживаний. Уже не только все давно известно (из известного), но и давно пережито. До нас. Пережито не так, но именно то, что переживаем мы. Драматург поставил точку в рукописи, композитор захлопнул крышку рояля, художник нанес последний мазок — все, пережито. И не пережито — куда не войдет в опыт всех и каждого, если ему суждено заново пережить. И кажется правдой Гекуба, и даже верится Пушкину, что Сальери отравил Моцарта, а Репину — что Иван Грозный убил своего сына. А правда одна — наши текущие переживания, поток которых подхватил авторское переживание и приобрел особую оформленность. Наша Таня горче плачет, чем все Тани, уронившие в речку мячик, вместе. Или даже не уронившие. Поэтому утешение приходит к ней первой. А ее не тонущий в речке мячик оказывается успокоением для сотен Танечек, которые оплакивают не мячик, а что-то другое. В этой «волшебной силе искусства» проступает творческое и тем самым объединяющее начало культуры.

По Ф. Т. Михайлову, любое человеческое действие, любая мысль, любой образ, любое чувство приобретают культурную форму (а в иной — все это просто не существует) в силу того, что наполняется смыслом общезначимого обращения к другим людям. Если даже человек что-то делает, о чем-то думает, что представляет, что-то чувствует, оставаясь наедине с собой. Более того, действие, мысль, образ, чувства становятся возможными благодаря тому, что изначально являются обращениями. Эйнштейн не просто рассматривает классическую механику как частный случай в своих построениях, а указывает на границы той картины мира, которая была универсальна для Ньютона и всех тех, кто разделял его мировоззрение. Теория относительности — это обращение. В череде таких обращений, согласно Ф. Т. Михайлову, рождается, живет, творится феномен культуры.

Миллионы «обычных людей», принадлежащих к разным историческим временам, гораздо больше рассказывают о гениях, чем сами гении и их творения. А само по себе понятие «гений», — и в этом парадокс, — почти ничего не говорит о творчестве. Оно характеризует эпоху — со всеми ее взлетами и потолками, высоту которых задают не только гении. «По плодам их узнаете?». Плоды могут созреть, а эпоха до них — не дозреть.

Обращение в форме творения, произведения не находит своего адресата. Потому что его еще нет. Турбина Герона Александрийского, придуманная гениальным математиком, механиком и изобретателем I века н.э., – прообраз паровой турбины воспринималась как гаджет, в первоначальном значении этого французского слова – безделица, игрушка. Первый газопровод построили не в Европе, а в одном китайском городе полтысячи лет назад. А промышленной революции, которая могла изменить мир, не произошло. Что-то не дозрело в сознании культуры.

Гений – это когда существует мир «до» и мир «после», и когда это черта исторически укоренилась. Когда радикально и необратимо изменился сам уклад жизни, способ, образ отношений людей, тип общения и модель коммуникации внутри человеческого сообщества. Что объединяет бабушку, которая разговаривает по мобильнику с подругой из соседнего подъезда и... Норберта Винера или Джона фон Неймана? Пустые лавочки. Во дворе, в другом мире, которого не было еще 20 лет назад. Пустые лавочки – а не только цепочка глобальных научно-технологических последствий, устремленная в будущее. Предложите этим условным бабушкам 21 века совершить ностальгическое путешествие в свои молодые годы. Будь это возможно, они едва ли долго продержаться там без мобильных, скайпов, «зумов» и многого другого, что объединяет их далеко не только с Винером и фон Нейманом, которые, кстати, примерно в те годы и творили, но «дошло» только сейчас. А в художественной форме предвидели глобальный сетевой мир с «пустыми лавочками» или вовсе без «лавочек», в которых просто отпала надобность, еще раньше – князь Владимир Одоевский и век спустя Велимир Хлебников (в обескураживающе точных деталях), авторы литературных утопий. У них как раз были адресаты, но их круг ограничивался читателями такой литературы, хотя «по факту» адресация была неизмеримо шире. И это неслучайно, поскольку «рассказывает» о гораздо большем, чем творчество. А заодно – о возможностях (и ограничениях) творчества, которые всегда историчны. Как и послы, обращения, в форму которых оно облечено.

Акт обращения всегда основан на человеческом воображении.

Уже простейшая форма человеческого воображения «двухкомнатна». Этот образ предложил Майкл Коул, который мы попробуем развить. Сидя в одной комнате, отмечает Коул, вы можете *представить себе* другую, в которой вас нет и даже не бывало. Но именно потому, что вы способны *представить себя* в комнате, которой вовсе не существует и которую только *предстоит построить*.

Комнаты еще нет, а вы уже есть. А вот каким вы будете, когда (лишь в уме) построите комнату – не меньший вопрос, чем то, какой будет комната. Если – не больший. Хрестоматийное: ребенок видит палочку, оседлывает ее, и она – уже лошадка. Но ведь и он – уже наездник. Значит, ребенок сначала увидел палочку глазами наездника, и только поэтому

она стала «волшебной». А дальше – кем он на ней поскачет: ковбоем, индейцем, кавалеристом, спортсменом, цирковым артистом, какие сюжеты «подскажут» эти образы, какие обстоятельства из реальной жизни, всегда уникально переживаемые, «притянут» эти сюжеты (в игре возможно и обратное – ребенок найдет свою образ в заданном сюжете, но механизм тот же), остается гадать. Да ребенок и сам всего не ведает.

Только благодаря воображению человек может жить в многоквартирном «доме человеческой культуры».

Поэтому, как ни парадоксально, значительных усилий воображения требует *подражание*. Если, конечно, не путать его с внешним копированием чужого «поведенческого текста». Ведь для подражания *нужно войти в образ* («во-образ», Э. В. Ильенков) того, кому подражаешь. Пусть не в самые «глубины». Но настолько, чтобы хотя бы «в первом приближении» увидеть действительность его глазами, чтобы хотя бы смутно почувствовать себя в ней его чувствами.

А если еще возникает задача «обмануть» – быть не узнанным со стороны, значит, с этой «стороны» тоже нужно взглянуть на себя, подражающего. Без воображения это невозможно. Скопировать и «перевести во-образ», даже оставаясь «подражателем», – это разные механизмы.

Это относится не только к «подражанию образу», но и к «подражанию образцу». «Энгр желал подражать Рафаэлю, из этого получился Энгр. Сезанн захотел подражать Пуссену — получился Сезанн», – пишет Сальвадор Дали [7, с. 124].

Уже «состоявшийся» Дали, часами просиживал в Лувре, перерисовывая Вермеера, как студиец. Чтобы проникнуть в тайны Вермеера, которого, наряду с Веласкесом, ставил превыше всех художников. Дали очень не любил «измов» – слова «модернизм», например, да и к «сюрреализму» относился с иронией. Для него это было слишком узко. И уже тем более, не вознамеривался сокрушать «классицизм». А это для него было бы слишком мало, да и бессмысленно. Он сформулировал свою эстетическую программу столь же логично, сколь и амбициозно: «поднять современное искусство до уровня классики» [7, с. 145]. Дали в другом месте призывает «Художник, копируй! Всегда тебе что-то останется» [7, с. 148]. Здесь ключевое слово - *художник*.

Так и ребенок, подражая взрослому, стихийно стремится выведать «секреты» сверхзначимой для него взрослости. И даже противопоставляя себя взрослому в качестве бунтующего подростка, – вытащить из него эти «секреты», которые тот в иной, стабильной ситуации не спешит выдавать. Подростковый бунт – лишь экстремальная форма интеграции во взрослое сообщество, считал Д. Б. Эльконин. «Бунт» – форма обращения, исследования, творения своего места в мире, на которое в какой-то момент истории мир уже не может выдать «билет» с обозначением этого места.

Через «бунт», а не через идиллическое согласие поколений, связываются времена – и в искусстве, и в жизни. Связываются силой воображения.

Гамлета раздирает вовсе не пресловутый «внутренний конфликт», не коллизия выбора с непредрежденным исходом. Об этом – и Шекспир, и Выготский [1], и Высоцкий (в одном из своих рассказов о постановке «Гамлета» в Театре на Таганке). Чувствительный Гамлет – на *перекрестье обращений*, языком которых говорят разные времена в лице окружающих его персонажей. Но большинство из них уверено в своей «временной» правде (герои реально живут в разных временах, сосуществуя в одном историческом пространстве), а Гамлет сомневается. Именно поэтому один из учителей Выготского литературовед и критик Ю. И. Айхенвальд дал формулу: «Гамлет – в толпе». Не только на сцене, не только в зале, но и за стенами театра, где могут не знать не только о том, что там дают «Гамлета», но и вообще о его существовании.

И Выготский [1] риторически вопрошает: кто не задавался гамлетовскими вопросами? Не подозревая, что живет в «гамлетовском» мире. Таким он был и в Шекспировском Ренессансе, и в «Серебряном веке» Айхенвальда и Выготского, таков он и сегодня.

Правда, нынешний Гамлет – не на перекрестье, а в сетевой стихии обращений, где анонимность, деавторизация – конвенциональная норма «по умолчанию», сами обращения трудно отделить от потока коммуникативных импульсов, наделив смыслом, а чувство новизны социальной ситуации развития притупляется и затухает в силу ее безостановочной изменчивости, калейдоскопичности и размытости внутренних границ. Чьим голосом сегодняшний Гамлет (а с ним – и Шекспир) задают свои гамлетовские вопросы, расслышать нелегко. Часто не слышит он и самого себя. Не слышит – и не осознает себя «Гамлетом».

Это – не пессимистический финал для исследователя творчества, наоборот. Шекспир оставил открытым главный вопрос: «Что ему Гекуба, что он Гекубе?», и именно современность его предельно заострила. Ответ на него несет любое творение, произведение, решение – научное, техническое, художественное. Но лишь в виде «промежуточного результата» поиска, который инициативно продолжается людьми (Д. Б. Богоявленская), создающими мир друг для друга в образе культуры. Т. е. в образе не только чего-то общезначимого, но и делающего создателей этого мира небезразличными друг другу.

Этот процесс имеет свою особую *социальную режиссуру*, природу и механизмы, которой еще только предстоит исследовать в рамках психологии творчества.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства // Л.С. Выготский М.: Педагогика, 1987. 344 с.

2. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В.Ильенков. М.: Политиздат, 1991. 404 с.
3. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф.Т. Михайлов. М.: Наука, 1990. – 222 с.
4. Михайлов Ф.Т. Избранное / Ф.Т. Михайлов. М.: Индрик, 2001. – 655 с.
5. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. Философский поиск / Ф.Т. Михайлов. М.: Индрик, 2003. – 272 с.
6. Михайлов Ф.Т. Проблема метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2005. Том 2. – С. 30—46.
7. Тайная жизнь Сальвадора Дали, написанная им самим. О себе и обо всем прочем // Сальвадор Дали. М.: Изд-во «СВАРОГ и К», 1998.

УДК 159.9

**«ЕДИНИЦА АНАЛИЗА» Л. С. ВЫГОТСКОГО И МОДАЛЬНЫЙ
АНАЛИЗ Н. ГАРТМАНА: РАЗМЫШЛЕНИЯ В ПОИСКЕ
НОВОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Т. Э. Сизикова, к.психол.н., доцент, кафедра
коррекционной педагогики
и психологии института детства, Новосибирский государственный
педагогический университет (Новосибирск, Россия)
e-mail: tat@ccru.ru*

Аннотация. В данной статье осуществлена попытка сравнить основные характеристики «единицы анализа», представленной в работах Л. С. Выготского, и модальности, модального анализа, данного в работах Н. Гартмана, в его критической онтологии. Данное сравнение, с одной стороны, позволяет психологии встроиться в общую систему координат, получив онтологию, с другой стороны, позволяет на фундаменте культурно-исторической психологии развивать модальную психологию.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, критическая онтология, единица анализа, модальность, модальный анализ.

**«UNIT OF ANALYSIS» L. S. VYGOTSKY AND MODAL ANALYSIS
OF N. HARTMAN: REFLECTIONS IN SEARCH
OF A NEW PSYCHOLOGY**

*T. E. Sizikova, Candidate of Psychology, Associate Professor,
Department of Correctional Pedagogy and Psychology
of the Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)
e-mail: tat@ccru.ru*

Abstract. This article attempts to compare the main characteristics of the “unit of analysis” presented in the works of LS Vygotsky and modality,

modal analysis, given in the works of N. Hartman, in his critical ontology. This comparison, on the one hand, allows psychology to integrate into the general coordinate system, having received an ontology, on the other hand, it allows developing modal psychology on the basis of cultural-historical psychology.

Keywords: cultural-historical psychology, critical ontology, unit of analysis, modality, modal analysis.

В существующих условиях, как и сто лет назад, ведутся поиски новой психологии, могущей отвечать вызовам современности.

Цель данной статьи – раскрыть концептуальное согласование между двумя инструментами построения «новой психологии», новой в том смысле, что она не соответствует доминирующему психологическому знанию, научному подходу, в данном случае, деятельностному и всем его направлениям. Одним понятием является «единица анализа» в психологии, разработанное Л. С. Выготским, другим понятием является «модальный анализ», применимое в критической онтологии Н. Гартмана.

Защищаемый в статье тезис: «единица анализа», как представляет и использует это понятие, наполняя конкретным психологическим содержанием, Л. С. Выготский в своей концепции «одной» психологии, идентична понятию модальности и способу применения модальности для анализа реальности бытия Н. Гартманом в его критической онтологии.

Практическая необходимость защиты данного тезиса в том, что психология получает онтологический фундамент (из философии) и встраивается в общую для научного знания систему координат, определяемую единицей целостности – модальностью. «Модальные способы интерпретации объектов имеют место практически во всех гуманитарных, социальных и естественных науках независимо от степени осознанности и методологической разработанности этих методов...», писала А. А. Медова [10, с. 4]. Отметим, что единица целостности и модальность не являются элементарными единицами, выделение которых соответствует субстратному подходу в науке, ее разных дисциплинах. В тоже время оба понятия не имеют четкого определения в рамках своей дисциплины научного знания. Каждый исследователь, опираясь на традиции, находясь в границах культурных, парадигмальных, концептуальных норм вкладывает свое присутствие в исследование и вносит свой смысл, позволяющий ему использовать модальность или «единицу анализа» в качестве инструмента построения теории, применяя в соответствии со своими интерпретациями понятия и категории. У сложных понятий, имеющих историю развития, неизбежно размыты границы, что позволяет их применять в разных науках под разные задачи.

Одно можно сказать об этих понятиях: каждое из них соответствует парадигме целостности и является не элементом системы, а образующим звеном, «клеточкой» в понимании и представлении данного объекта, позволяющей целостность исследовать изнутри во всех ее взаимосвязях, обходя картезианские противоречия. Конечно, «в известном смысле мы все — картезианцы. И в этом качестве мы обречены разделять также его (наше — Декарта) заблуждения и ошибки, воображая при этом, что преодолеваем их» [7, с. 149], но обращение к модальности — одно из возможных решений психофизической и психофизиологической проблем, пронизывающих психологию.

В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов указали, что «проблема единиц психологического исследования стояла перед каждым направлением психологии» [9, с.139]. Применялось понятие «единица анализа» в двух видах: в качестве «стерильной единицы» [9, с.139] (Э. Толмен, Ж. Пиаже, Ф. Бартлетт и другие) и в качестве целостных недифференцированных образований (Л. Крюгер и Х. Фолькельт, К. Коффка, Л. С. Выготский), которые «лишь на высших ступенях развития начинают дифференцироваться на отдельные, более или менее самостоятельные и определенно очерченные роды, виды и классы психических процессов» [9, с. 140]. Именно как целостное недифференцированное образование «единица анализа» интересует нас в данной статье для проведения параллели с модальностью.

Мы не знаем, знаком ли был Л. С. Выготский с работой Г. Гартмана «К проблеме реальности, философские лекции», опубликованной в 1931 году, в которой Н. Гартман раскрывает основные предпосылки критической онтологии и модального анализа, когда работал над своим фундаментальным трудом «Мышление и речь» (1934) и выделил основные характеристики «единиц анализа». Фундаментальная работа по новой онтологии Н. Гартмана «К основоположению онтологии» вышла в 1935 году. Но те идеи, которые витали в первой трети прошлого века в качестве оснований для новых антропологических проектов создавали общее поле, в котором понимание целостности сменяло применение атрибутивно-структурно-функциональных и феноменологических инструментов исследования и построения наук. Идеи оказались не востребованы, но разработанные проекты «живы» по сей день.

Одним из таких проектов была культурно-историческая психология Л. С. Выготского, мечтавшего о единой, одной психологии [3] и, видимо, поэтому не дающего уточняющего (культурно-историческая) названия разрабатываемой им психологии. Л. С. Выготский, исследуя трансформацию натуральных функций в высшие, культурные, раскрыл для психологии личность и ее развитие. И. В. Ермаковой и И. М. Кондаковым была выделена культурно-историческая парадигма, в рамках которой

«ситуация развития человека (как в историческом, так и индивидуальном плане) оказывается чрезвычайно расширенной — в ней отражается целый мир человеческой культуры с системами орудий труда и знаков. И жест, и орудие труда имеют принципиальную общность в своем знаковом характере. Они опосредствуют взаимодействия субъекта и предмета, и это опосредствование несет на себе отпечаток культуры» [8, с. 50]. Центральной в этом проекте является с методологической точки зрения идея целостности.

Другим проектом, построенном на основе этой идеи, был проект Н. Гартмана [4; 5], относящийся к философии. В проекте новой онтологии Н. Гартмана, психология занимает место среди других наук: 1) точные науки о неорганической природе, 2) биология, 3) психология, 4) науки о духе (литература, история, языковедение, искусствоведение, наука о праве, философия) [6], а психическая жизнь составляет третий слой бытия в слоистом строении реальности. «Психическая реальность — особый слой в его онтологии гетерогенного мира. А отдельный человек, как «индивидуальное духовное бытие», выразитель и носитель «общего духа», занимает особое место в его онтологии. Личностное бытие в критической онтологии обладает относительной автономией и самобытной формой детерминации, отличной от каузальной и телеологической» [12, с. 210], детерминацией нравственной, культурной.

Для двух проектов характерно единство познающего и познаваемого в реальном мире. Онтологически первичным является не противоположность субъекта и объекта. Гносеологическая общность — метод, с помощью которого исследуется объект как целостный, не делимый на части, элементы и прочее. Таким методом для Н. Гартмана является модальный анализ, для Л. С. Выготского анализ с помощью «единиц анализа» или «единиц целого». В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов [9] выделили основные характеристики «единицы анализа» в работах Л. С. Выготского, А. А. Медова [10] и других [6; 11; 12], определили характеристики модальности по работам Н. Гартмана (табл. 1).

Из приведенной таблицы следует аналогичность в воззрениях двух мыслителей, что позволяет сделать вывод о модальной психологии, которая имеет право опираться на культурно-историческую психологию и продолжать те исследования, которые начал Л. С. Выготский. Возможно, в результате анализа «единиц анализа», выделенных Л. С. Выготским в системе координат критической онтологии, одни могут быть отнесены к модальности как модальные объекты, например, переживание, мышление, сознание, личность и др., другие — к категориям, например, значение слова, так как оно конечно, тем самым не отвечает некоторым характеристикам модальности.

Таблица 1. Сравнение основных характеристик «единицы анализа» (Л. С. Выготский) и модальности (Н. Гартмана)

Характеристики «Единицы анализа» (Л. С. Выготский)	Характеристики Модальности (Н. Гартман)
Единица должна быть структурным образованием, связанной психологической структурой.	Переходы модальностей одной в другую, например, благодаря внешним условиям реальная возможность переходит в действительность.
«Неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства...» [2, с. 14].	Модальность – единство полноты, сплошности и простоты при сохранении многообразия и различий (внутреннее и внешнее, субъект и объект, смысл и значение и т.д.).
Единица должна быть способна к развитию, в т.ч. и к саморазвитию, «живой» частью целого.	«Ключевой характеристикой модальности является вариативность, которая позволяет передать многообразие состояний» [12, с. 14]
«Первое свойство единицы заключается в том, что анализ выделяет такие части целого, которые не утратили свойств, присущих этому целому» [1, с. 35].	Модальные целостности, это такие целостности, в которых целое равно каждой своей части.
Единицу необходимо определять в рамках таксономического подхода.	Модальное отношение целого к части выражается формулой «часть есть целое, но целое не есть часть»

Литература

1. Выготский, Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1996. – 352 с.
3. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собрание сочинений. – Т. 1. – М., Педагогика, 1982. – С. 291– 436.
4. Гартман, Н. К основоположению новой онтологии. Перевод на русский язык: Ю.В. Медведев. – СПб.: «Наука», 2003. – 640 с.
5. Гартман, Н. Старая и новая онтология // Историко-философский ежегодник. М.: «Наука». 1988. – С. 320-324.
6. Горнштейн, Т. Н. Философия Николая Гартмана (Критический анализ основных проблем онтологии). – Ленинград: «Наука», 1969. – 280 с.
7. Дудник, С.И., Солонин, Ю.Н. Декарт и картезианство: к новой парадигме рационализма // Парадигмы исторического мышления XX века: очерки по современной философии культуры. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество. 2001. – С.149-157.

8. Ермакова, И. В., Кондаков, И. М. Культурно историческая парадигма: контекст развития // Культурно-историческая психология. 2007 № 2. – С. 49-55.

9. Зинченко, В. П., Моргунов, Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

10. Медова, А. А. Онтология модальности. Диссер. на соискание ученой степени доктора философских наук. Специальность 09.00.01 – онтология и теория познания. – Красноярск, 2016. – 303 с.

11. Пископпель, А.А. «Критическая онтология» Н. Гартмана и психическая реальность // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. – С. 210-222. DOI 10.24411/1813-145X-2018-10170

12. Трубина, Н.А. Модальная сущность бытия человека. Диссер. на соиск. уч.степ. канд. фил. н. специальность 09.00.01 – онтология и теория познания (философские науки). Омск, 2015. – 143 с.

ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ В НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

*Ж. М. Глозман, д.психол.н., профессор, ведущий научный сотрудник
лаборатории нейропсихологии факультета психологии,
МГУ им. М.В. Ломоносова, научный руководитель
Научно-исследовательского центра детской
нейропсихологии имени А. Р. Лурия (Москва, Россия)
e-mail: Glzman@mail.ru*

*А. А. Заречная, к.психол.н., Научно-исследовательский
центр детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия (Москва, Россия)*

Аннотация. Во многих нейропсихологических и дефектологических исследованиях, начиная с работ Л. С. Выготского, одаренность рассматривается как специфическая ситуация аномального/атипичного развития. В основе проблем лежит диспропорциональность психики – сочетание задержки развития одних функциональных систем с парциальной акселерацией других. Одаренный ребенок требует психологического сопровождения и нередко специальной программы коррекционно-развивающего обучения. В докладе будут проанализированы некоторые случаи диспропорционального развития и подходы к их нейропсихологической коррекции.

Ключевые слова: Л. С. Выготский, одаренность, нейропсихология, коррекция.

PROBLEM OF GIFTNESS IN NEUROPSYCHOLOGY

*J.M. Glzman, Doctor of Psychology, Professor,
Leading Researcher, Laboratory
of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State
University, scientific director of the Research Center of Developmental*

A.A. Zarechnaya, PhD in Psychology, Research Center of Developmental Neuropsychology, named after A. R. Luria (Moscow, Russia)

Abstract. Many neuropsychological and defectological studies, beginning with L. Vygotsky works consider giftiness to be a specific situation of abnormal / not typical development. The cause is a disproportional mental development – combination of accelerated and delayed functional systems. A gifted child needs the psychological supervision. We will describe in our presentation some cases of disproportional mental development and approaches to their neuropsychological remediation.

Keywords: L. Vygotsky, giftiness, neuropsychology, remediation.

Во многих нейropsychологических и дефектологических исследованиях одаренность рассматривается как специфическая ситуация аномального/атипичного развития [1-6; 8-9]. «В детском возрасте встречаемся мы с так называемыми вундеркиндами или чудо-детьми, которые в раннем возрасте обнаруживают быстрое созревание какого-либо дарования <...> Уже давно отмечалось, что в таком преждевременном и чрезмерном развитии дарования есть нечто близкое к патологическому, т. е. ненормальному» [2, с. 32]. Иногда эти дети попадают в коррекционные классы или направляются на индивидуальное домашнее обучение.

В основе проблем лежит *дисгармоническое развитие* – сочетание задержки развития одних функциональных систем с парциальной акселерацией других и нарушение последовательности развития психических функций. Причиной дисгармонического развития может быть врожденная либо рано приобретенная стойкая диспропорциональность психики, например, при психопатии или у одаренных детей. Эта группа детей кроме специфического развития высших психических функций (например, очень высокий уровень развития математических навыков с наличием грубой дисграфии и т. п.) характеризуется нарушениями в эмоционально-волевой сфере, проявляющимися в неадекватной реакции на внешние раздражители, «вследствие чего более или менее нарушено поведение и затруднена активная приспособляемость к окружающей среде» [8, с. 38]. К сожалению, личностное и эмоциональное созревание не происходит быстро и не может быть ускорено в отличие от интеллектуального. Отсутствие полноценного взаимодействия со сверстниками, дефицит игровой деятельности приводят к несформированности регуляторных функций.

Исследования М. Е. Богоявленской и Т. Г. Горячевой (2003) показывают, что нарушения 1 и 3 блоков мозга (по А.Р. Лурия) у одаренных детей имеют сходную симптоматику со «средними» детьми – повышенная истощаемость и недостаточность произвольной регуляции поведения,

а нарушения 2 блока – переработка информации – индивидуальны для каждого ребенка.

Повышенная истощаемость проявляется в том, что одаренные дети трудно переносят любую деятельность, требующую достаточно длительных физических или умственных усилий.

Недостаточность произвольной регуляции поведения проявляется в снижении произвольного внимания. Ребенок может делать только то, что ему нравится, и до тех пор, пока это у него получается. Как только ребенок сталкивается с трудностями, он отказывается от занятий.

Изучение эмоциональных качеств математически одаренных детей (учащихся физико-математической школы при МГУ) с помощью рисуночных тестов [8] выявило связь эмоционально-личностных качеств с особенностями межполушарной организации психических процессов (профиль ПЛО). Менее благополучными оказались амбидекстры по сравнению с другими типами ПЛО. И в пиктограммах, и в «рисунке семьи 2 обращало на себя внимание также более частое употребление символов, буквенных и словесных обозначений и более редкое, чем в контрольной группе учащихся общеобразовательной школы, изображение людей (в том числе и самого испытуемого). В рисунке «неизвестного животного» одаренными детьми выявлялись депрессивные и агрессивные тенденции у мальчиков и демонстративные тенденции у девочек.

Таким образом, хотя никаких особенностей в строении мозга, присущих гениальности, пока не обнаружено, одаренность является специфической формой дизонтогенеза вследствие несбалансированности различных функциональных систем, запаздывания, отсутствия или инверсии в прохождении определенных генетических программ или возрастных этапов.

Степень дефектов и возможности их компенсации в значительной степени зависят от условий и направленности воспитания ребенка. Последнее испытывает на себе существенное негативное влияние средств массовой коммуникации, в которых стали очень популярными передачи, типа: «Алло, мы ищем таланты», или «Я самый-самый», с любованием и восхищением детьми, подвергаемым чрезмерным физическим (спортивным) или интеллектуальным нагрузкам, не соответствующим уровню психофизиологического развития ребенка и опасных для его полноценного развития. Аналогичный вред наносят восторженные публикации в соцсетях о юных студентах университетов, например, об Ирине Поляковой, которая в 90-е годы в 13 лет окончила школу и поступила в МГУ на экономический факультет или восьмилетней (!) Алисе Тепляковой, сдавшей ЕГЭ и поступающей сейчас на психологический факультет МГУ. Ирина успешно закончила МГУ, быстро сделала карьеру маркетолога, но всю жизнь ощущала себя несчастной из-за изолированности, неумения общения с соучениками и коллегами и давления матери. Несформиро-

ванность коммуникативных навыков очень затрудняла создание личной жизни и семьи. Два неудачных брака, одна растила сына без алиментов... При этом сына воспитывала совсем по-другому, без завышенных требований и давления. А в конце и в профессии экономиста (выбранной мамой!) разочаровалась и снова пошла учиться. Начиная со школьных лет у девочки были серьезные психосоматические проявления.

Что касается Алисы, нейропсихологический анализ письма девочки в 4 года, которое отец с гордостью разместил на своем сайте, выявляет симптомы задержки психического развития: недостаточную сформированность фонематического слуха и пространственных представлений. То есть уже в 4 года Алисе было необходимо комплексное нейропсихологическое обследование с решением вопроса о необходимости прохождения программы коррекционно-развивающего обучения.

А были ли Ирина, научившаяся читать в 1,5 года, а в 13 окончившая среднюю школу, или Алиса, окончившая ее в 8 лет, вундеркиндами? Сама Ирина считала, что нет, что у нее просто с раннего детства была способность быстро воспринимать и анализировать информацию, хорошие память и внимание, а также старательность. 90 процентов ее способностей, по мнению Ирины — рутинный, упорный труд. Для нее важен был результат, потому что другой альтернативы радоваться не существовало. Если обычный ребенок помимо учебы мог отвлечься на игры, тусовку, Ирину этого лишили, и у нее — единственного ребенка в семье, в отличие от Алисы, не было даже возможности играть с братьями и сестрами.

А что же такое одаренность? Обращаясь к Л. С. Выготскому, как правило, указывают на то, что «любая одаренность есть специальная одаренность к чему-то одному, и существуют различные предрасположения к той или иной деятельности» [3, с.349], что развивается им в более поздних работах в призывах выхода из поэтаlementного анализа. Индивидуальные различия в развитии детей позволяют выделить детей как с задержками психического развития, так и детей с опережающим темпом развития, как правило, сочетающимся с асинхронией развития, например, высокий темп интеллектуального развития при сниженном темпе коммуникативного развития или опережающее развитие рече-лингвистической компетенции при задержке формирования восприятия и воображения или социально-поведенческой компетенции, обуславливающей эффективное взаимодействие с другими людьми [5]. Нейропсихологический анализ такого случая и его коррекции будет представлен в докладе.

Асинхрония, как правило, является следствием неправильного раннего воспитания ребенка. Еще Выготский писал, что специальная одаренность, например, к живописи, музыке или танцу, требует специального обучения с самого раннего возраста [3], но никак не давления со стороны родителей. «Моцарт не стал бы Моцартом, если бы его не привязывали к стулу для многочасовых занятий» — частый аргумент родителей

вундеркинда. Ну, во-первых, надо убедиться, проконсультировавшись у специалиста, что Ваш малыш действительно будущий Моцарт, т. е. обладает талантом (специальной способностью), а это не плод воображения амбициозных родителей. Во-вторых, необходимо помнить, что одаренный ребенок находится в группе риска аномального психического, эмоционального и социального развития, нуждается в психологическом сопровождении, разностороннем развитии, своевременном обследовании и психологической помощи. И закончить хочется опять словами Л. С. Выготского: «Таким образом, и гений, и идиот представляют из себя в детском возрасте такой же точно объект воспитания, как и всякий другой ребенок, и общие законы педагогики писаны для них в такой же мере, как и для всех детей данного возраста. Только исходя из этих общих педагогических законов, мы сумеем найти правильные формы той индивидуализации, которая должна быть сообщена воспитанию каждой из них» [3, с. 348].

Литература

1. Богоявленская, М.Е., Горячева, Т.Г. Нейропсихологические особенности одаренных детей, имеющих нарушения в обучении и социальной адаптации / Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман (ред.) *А.Р. Лурия и психология 21 века. Доклады 2-й Международной конференции памяти А.Р. Лурия*, – М.: Смысл, 2003, с. 233-236.
2. Выготский, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.-Л: ГИЗ., 1930, 80 с. 3 издание. М.: Просвещение, 1991, 93 с.
3. Выготский, Л.С. *Педагогическая психология* / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. 1991. – 480 с
4. Глозман, Ж.М. *Нейропсихология детского возраста* 2-е изд., испр. и доп. Учебник для академического бакалавриата М.: Юрайт, 2017. Гриф УМО, 268 с.
5. Заречная, А.А. *Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6-8 лет с разным темпом психического развития*. Дисс. ...кандидата психологических наук. – Москва: МГППУ, 2018, 250 с.
6. Лебединский, В.В. *Нарушения психического развития у детей*. М.: Изд-во МГУ, 1985.
7. Лукьянчикова, Ж.А. *Межполушарная асимметрия и эмоциональные особенности математически одаренных подростков*. Автореферат дисс. канд. психол. наук. М., 2006.
8. Сухарева, Г.Е. *Клинические лекции по психиатрии детского возраста*. т. 2. М., 1959.
9. Kanner, L. *Child psychiatry*. N.Y., 1955.

Сессия III. Культурно-историческая психология в Бразилии

Модераторы:

Карла Анауате, директор Центра интеграции нейропсихологии и психологии (г. Сан-Паулу, Бразилия),

Татьяна Эдуардовна Сизикова, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск, Россия)

УДК 159.9

О ПРОБЛЕМАХ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЛЬВА СЕМЕНОВИЧА ВЫГОТСКОГО В БРАЗИЛИИ

*З. Престес, д.пед.н., профессор,
Федеральный Университет Флуминенсе
(Нитерой, Рио-де-Жанейро, Бразилия)
e-mail: zoiaprestes@yahoo.com.br*

Аннотация. В настоящей статье обсуждаются проблемы переводов работ Л.С. Выготского на португальский язык в Бразилии. Исследование опирается на переводы его работ в стране, начиная с конца 1970-х годов, и показывает, как книги, переведенные по версиям североамериканских изданий, привели к многочисленным ошибкам. Предпринимается попытка показать, как перевод может привести к неправильной интерпретации идей автора, и защищается идея, что переводчик должен быть знаком не только с работами автора, но и с его биографией. Кроме этого, статья говорит о том, как переводы могут кристаллизовать неправильно переведенные понятия, и обращает внимание на ответственность работы переводчиков.

Ключевые слова: Л. С. Выготский, перевод, книги, понятия.

ON THE PROBLEMS OF TRANSLATING THE WORKS OF LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY IN BRAZIL

*Z. Prestes, Doctor of Pedagogy, Professor,
Federal University of Fluminense
(Niterói, Rio de Janeiro, Brazil)
e-mail: zoiaprestes@yahoo.com.br*

Abstract. This article discusses the problems of translating the works of L.S. Vygotsky into Portuguese in Brazil. The study draws on national transla-

tions of his work dating back to the late 1970s and shows how books translated from North American versions resulted in multiple errors. An attempt is made to show how translation can lead to misinterpretation of the author's ideas and the idea is defended that the translator should be familiar not only with the author's works, but with his biography. In addition, the article discusses how translations can crystallize mis-translated concepts and draws attention to the responsibility of translators' work.

Keywords: Vygotsky, translation, books, concepts.

Лев Семёнович Выготский в своей книге «*Психология искусства*» пишет: «Всякая деформация материала есть вместе и деформация самой формы. И мы начинаем понимать, почему именно художественное произведение безвозвратно искажается, если мы его форму перенесем на другой материал. Эта форма оказывается на другом материале уже другой» [1, с. 64].

Когда мы говорим о переводе произведений с одного языка на другой, тоже имеем в виду деформацию материала. Тем не менее есть деформации переводов, которые могут и необходимо избегать. Но это случается только тогда, когда переводчик берет на себя ответственность компетентно выполнять свою обязанность. И при изучении переводов работ Л. С. Выготского в Бразилии важно выделить также этическую позицию переводчика – он должен служить автору, то есть, переводчик не просто переносит с одного языка на другой, он должен быть прекрасно знаком с биографией автора, с контекстом его жизни и творчества, знать его работы. А когда речь идет о работах Л. С. Выготского, то просто надо знать как его работы потерпели изменения в публикациях даже на русском языке: либо что-то было снято, либо что-то сократили, либо какой-нибудь термин подменили другим и т. д. Поэтому, как можно, например, обвинять переводчика в плохом переводе если в самом оригинале были сделаны фальсификации и искажения?

Но если бы это было так в Бразилии, то было еще полбеды. На самом деле, те, кто в Бразилии посвящают свою работу областям педагогики и психологии, обычно начинают свое знакомство с работами Льва Семёновича Выготского по книге «*Mind in society – the development of higher psychological processes*» [7], организованной Michael Cole и Sylvia Scribner еще в конце 70-ых годов прошлого века. Кто знаком с этой книгой знает, насколько тексты, представленные в ней, далеки от оригиналов Выготского. И об этом предупреждают сами организаторы книги во введении: «Мы собрали отдельный и оригинальный материал на свободном принципе. Читатель не должен ожидать прямого перевода текста Выготского, но изданного перевода, из которого мы **убрали** то, что считаем избыточным и к которому

добавили то, что посчитали важным, чтобы идеи Выготского показались более ясными» [7, с. XIV]¹.

Важно сказать, что эта книга до сих пор является самой популярной книгой «Выготского» [4] в Бразилии и это, конечно, приводит к некоторым последствиям. Ведь в ней, организаторы не только **убрали** то, что посчитали «не нужным» или «не важным», но как они сами говорят **добавили** то, что посчитали необходимым, чтобы «идеи Выготского показались более ясными».

Шестая глава этой книги, если перевести на русский язык, называется «*Интеракция между научением и развитием*». При анализе и сравнении этого текста с текстами Л. С. Выготского, которые содержатся в книге «*Психология развития ребенка*» [3] (2004) Издательства Эксмо, удалось установить, что эта глава совмещает в себе частично статью «*Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте*» (1933 и 1934 гг.) и частично стенограмму доклада Л. С. Выготского на заседании кафедры Дефектологии Педагогического Института им. Бубнова (23.12.1933 г.) «*Динамика умственного развития школьника в связи с обучением*». То есть статья и доклад Л. С. Выготского в руках редакторов книги «*Mind in society – the development of higher psychological processes*» [8] не только превратились в особую главу книги, авторство которой приписывают Выготскому, но еще и плюс к этому, здесь начинаются появляются проблемы с переводами.

Изучая эту и другие работы Л. С. Выготского, где он разбирает понятие «зона ближайшего развития», наиболее точный перевод на португальский язык этого термина будет *zona de desenvolvimento iminente*, поскольку самая важная составляющая данного понятия – утверждение в первую очередь возможности развития, а не его непосредственности и неизбежности, потому что если ребенок не будет иметь возможность сотрудничать с другим человеком в определенные периоды своей жизни, то некоторые высшие функции могут и не созреть. И даже наличие такого человека само по себе не гарантирует его созревания.

Если в Советском Союзе работы Л. С. Выготского, начиная с 1956 года, издают с различными изменениями, поправками; в его работах опускаются имена или параграфы, то на западе, например, в 1962 году, выходит книга «*Thought and language*» [6], авторство которой, на самом деле, приписывается Выготскому, но при этом она представляет собой сокращенную версию «*Мышления и речи*» [2]. В этой книге можно тоже прочесть следующие слова организаторов книги: «При переводе книги мы **упростили и попытались сделать**

¹ Все цитаты этой книги приводятся по бразильскому изданию, то есть в переводе с португальского на русский сделанный Зоей Престес для этой статьи.

более ясным стиль Выготского и одновременно приняли усилия, чтобы произвести с точностью ее (книги) значение. Внутренняя организация книги по главам сохранена, за исключением 2-ой Главы, где внешние упущения привели к перестройке текста и намного уменьшило количество подзаголовков» [6, с. XVI]².

Интересно, что 2-ая глава «Мышления и речи» [2] – это именно та, где Выготский критически анализирует теорию Пиаже, но она настолько упрощена, что просто трудно сравнивать с оригиналом Выготского.

Но всё это только начало истории. Ведь именно через переводы, сделанные на основе североамериканских версий, Бразилия больше 40 лет назад познакомилась с идеями Выготского. У нас нет сомнений, что эти первые инициативы представления в Бразилии идей одного из самых важных советских мыслителей XX века в области педагогики и психологии заслуживают признания. Но сегодня, когда сама Россия признает, что многие тексты автора были сокращены и изменены издателями и редакторами для того, чтобы смогли снова появиться в научных кругах, необходимо срочно задать вопрос: почему продолжаем в Бразилии читать и изучать тексты, которые не были написаны Выготским и которые приводят к неправильному пониманию его мыслей?

В исследовании, которое было проведено в рамках научной работы, удалось проследить путь произведений Выготского в Бразилии с самого начала. Было очень грустно узнать, что как бы не хватало тех насилий, которые потерпели его работы в своей собственной стране, в нашей к этим прибавились другие сокращения и изменения. Пример этому служит уже названная здесь книга «*Thought and language*» [6].

Первое издание этой книги на русском языке было выпущено в Советском Союзе после смерти Выготского, в 1934 году, и копия этого издания находится в микрофильме библиотеки Московского Государственного Университета. Но всем известно, что на труды Выготского был наложен запрет с 1936 года, и только в 1956 году с выпуском незначительным тиражом собрания сочинений «*Избранные Психологические Исследования*» Выготский возвращается на книжные полки. Но версия «*Мышления и речи*», которая издается в этом сборнике, содержит сокращения и поправки редакторов, и в таком же виде будет издана во 2-ом томе шеститомного Собрания Сочинений 80-ых годов. Только начиная с 1996 года Россия начала снова издавать эту книгу Выготского, беря за основу первое издание 1934 года.

А в Бразилии до сих пор сокращенная версия книги [8] (издание MIT, в 194 страниц), переведенная с английского на португальский, издается и переиздается. Интересный факт составляет вторая версия перевода

² Эта книга этим же изданием вышла также в 2003, 1998, 1996, 1987 гг.

с русского на португальский язык этой же книги Л. С. Выготского, изданная в 2001 году тем же издательством «Мартинс Фонтес» на основе полного русского текста, но название книги – *«Построение мышления и языка»* [5] настолько не соответствует оригиналу, что может привести читателя к заблуждениям.

Значит, в Бразилии в настоящее время одно и тоже издательство города Сан-Пауло «Мартинс Фонтес» публикует две версии [8 и 5] (1987 и 2001) этой работы Выготского как будто это две разные книги. По правде, это именно так, ведь одно из них – это сокращенное издание, организованное Технологическим Институтом Массашусетс, переведенное с английского на португальский, не принадлежит в действительности перу мыслителя. Можно утверждать, что это версия издателей, которые совершенно изменили то, что Выготский написал и приписали авторство ему.

Кроме этих уже приведенных проблем с переводом работ Л. С. Выготского в Бразилии, можно привести много примеров неправильного перевода на португальский язык важных понятий Выготского. Например, творчество перевели как *искусство*; *речь* перевели как *язык*; *переживание* как *опыт*; *ведущая деятельность* как *главная деятельность*. Это, конечно, полностью на ответственности переводчика. Но иногда трудности проявляются в работе с издательством. Например, при работе над переводом книги Л. С. Выготского *«Воображение и творчество в детском возрасте»* редактор бразильского издательства всё время исправлял, когда появлялся термин *письменная речь* или *устная речь* только потому, что на нашем языке так не говорится. И те термины, которые были переведены на португальский по книге *«Mind in Society – the development of higher psychological processes»* [7], настолько кристаллизировались, что на сегодняшний день в Бразилии еще есть люди, которые и знать не хотят о проблемах переводов или о проблемах в текстах Выготского, для них имя Выготского превратилось в марку, в патент: важно чтобы его имя числилось в библиографии, и его тексты цитировались, а теория должна интерпретироваться так, как они ее понимают, и перевод – это побочная проблема.

Литература

1. Выготский, Л.С. Психология Искусства. – Минск: Современное слово, 1998. – 480 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 352 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2004. – С. 5-199.
4. Vigotski, L. S. A formação social da mente/Vigotski, L. S. Sao Paulo: Martins Fontes, 1999, 90 p.
5. Vigotski, L. S. Construção do pensamento e da linguagem/Vigotski, L. S. Sao Paulo: Martins Fontes: 2001, 520 p.

6. Vygotsky, L. S. Thought and language/Vygotsky, L. S. Cambridge MA: MIT Press, 1962, 194 p.

7. Vygotsky, L. S. Mind in society – the development of higher psychological processes/Vygotsky, L. S. Harvard University Press, 1978, 176 p.

8. Vygotsky, L. S. Pensamento e linguagem/Vigotski, L. S. Sao Paulo: Martins Fontes, 1987, 194 p.

TALENTO METRÓPOLE PROGRAM: A BRAZILIAN EXPERIENCE OF MEDIATING THE DEVELOPMENT OF CULTURAL TALENT IN INFORMATION TECHNOLOGY

*I. Hazin, Professor, Federal University of Rio Grande
do Norte (Natal, Brasil)*

e-mail: izabel.hazin@gmail.com

*J. Falcao, Professor, Federal University of Rio Grande
do Norte (Natal, Brasil),*

e-mail: falcao.jorge@gmail.com

Abstract. The main objective of this paper is to present Talento Metr pole Program (TMP), a Brazilian experience which aims to develop the cultural talent of young people with high skills in the field of information technology and their interfaces. This program is founded in scientific research focused on the expansion of individual's creativity, always aiming at innovation and entrepreneurship. It also intends to create new opportunities for academic training and development, as well as to explore professional career possibilities related to this domain, with a view to creative insertion in the world of work and solidary social participation.

Keywords: Giftedness; high abilities; development.

Introduction

Talento Metr pole Program is directly linked to the Instituto Metr pole Digital, an academic unit of Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN-Brasil). The program's actions have been contributing since the year of 2015 to respond to full educational needs of young people in one of the poorest regions of Brazil. The implementation of the TMP aimed to cope with three directly related demands: What is cultural talent in the context of information technology? How could it be identified? How to offer proper means in order to mediate its development? We discuss in the following sections available data we could organize up to now in the context of a process that is going on, in order to face the demands above mentioned.

High ability, giftedness, talent: equivalent conceptual categories?

It is ironic that one of the biggest annoyances in the domain of high skills is the definition of the construct itself. When we discuss high skills, gifted-

ness, high abilities and talent are we referring to the same construct? Unlike the status-quo in other conceptual domains, there is no lack of terms and definitions here, where the non-consensual variety is disconcerting, as stated by Cross & Coleman [2]. For many researchers, the terms are used interchangeably, causing terminological confusion. Consequently, concepts become vague with numerous and different definitions. One of the main reasons why we try to define concepts is to clarify what we understand and, in this way, to be able to identify and evaluate phenomena. Conceptualizing efforts, here and in other domains, face two opposite risks: first, we risk to be generic, and therefore to describe something else; on the other hand, if we are very specific, we risk to get rid of important variables, creating inaccuracy. Therefore, in dealing with high abilities in psychology and education, it is essential to choose a theory of development and carefully build-up the concepts with which it is intended to work [7].

The contribution of psychology to the understanding of human development trajectories has historically tended to two quite different positions: firstly, a biological framing, secondly the emphasis on the accumulation of experiences and habits as the core of development. In the midst of such disputes, historical-cultural psychology [13] presents a methodology for the investigation of human development, as well as general laws that regulate this development [11].

For Vigotski, the development of higher psychological functions is configured as a central focus of psychological research, emphasizing the need to overcome dichotomous perspectives, which sometimes disregard natural, sometimes social aspects. In Vygotskian dialectic perspective, it is necessary to consider two lines of development and the synthesis generated by their intertwining. Quoting this author, “the biological and the cultural – both in pathology and norm – have turned out to be heterogenous, distinctive, specific forms of development that do not co-exist next to each other or one above another and are not mechanically linked to each other, but instead are fused together into a higher synthesis, complex, though still unified” [13, p. 26].

Based on the above, it is necessary to consider that the human constitution “is distinguished by unique special qualities and characteristics, specific to each individual, which, essentially, represent a variation of this average type of ‘man in general’” [12, p. 283]. When he reflects on individual differences and inherited forms of behavior, Vigotski emphasizes “...very clear and obvious deviations from personality in relation to the general average” [12, p. 283], or, in other words, the variation of intelligence in the upper and lower levels.

Such an inheritance, however, cannot be considered a destination; on the contrary, this potential does not take place in a vacuum, it is only realized in a social environment, through the offer of tools and socio-cultural mediations. Vigotski uses the concept of cultural talent to refer to the result of this

intertwining. This was a radical argument with vast political and social implications for education, research and politics, including the effort of conceptualizing high skills, giftedness, high abilities and talent. These categories, according to this theoretical framing, might be considered in a multidimensional way, in order to allow the advancement of the delimitation of terms to be used. It becomes possible, as a consequence, to consider an inherited potential, but the central aspect is its transformation based on social development mediation, which is situated, interaction-relational and dynamic-systemic. TMP considers that there is a distinction between high abilities and talent, the first being associated with exceptional natural skills, while the second is associated with cultural tools, specific contexts of learning and working activity, including interindividual cooperation. Such an epistemic turn was initially discussed by Gagné [3], and by Subotnik and Jarvin [8].

In the following section we present the model for identifying and developing talent in the field of information technology developed at TMP.

Talento Metr pole Program: a model for identification and development of cultural talent in the context of information technology

The model for the development of cultural talent that underlies the TMP is the one proposed by Subotnik et al. [11], which provides relevant principles through which the potential is transformed into competence, competence in expertise and eminence expertise [11]. The first stage, called potential and circumscribed to childhood, is characterized by the offer of varied stimuli and a wide range of opportunities, with the central objective of increasing development and learning routes. At this stage, it is common for the child to be intensely involved with specific themes and / or activities of particular interest (hyperfocus). The second stage, notably identified in the period of entry into formal education, is characterized by the movement to transform potential into competence. For this, formal learning, deliberate study and practice in specific areas of socially recognized talents is vital. The third stage, characterized by the transition from competence to experience (expertise), typical of adolescents, requires surpassing the knowledge of the fundamentals of a specific domain. It implies movements that allow the initial socialization in the culture of a certain field of knowledge, which can be accomplished through cooperative work with other professionals, with tutors and with other students. Finally, we highlight the movement of transition from experience to eminence, which commonly occurs in adult life, and is characterized by the original contribution and the reference that the individual assumes in a specific field of knowledge [9;11].

One of the strengths of the described model of talent development is the potential to offer opportunities and guidance that reach a broader range of young people, including those from families with low income, and opportunities for insertion in diverse cultural activities and linguistic environments.

From the above, it is necessary to consider that the proposal of a talent development program is dependent on the link between young people and universities, research centers, among other social devices [5].

The didactic sequence and the nature of the activities offered at TMP were elaborated based on the Talent Development Model [11] and the formative guidelines of the International Society for Technology in Education (ISTE). There are four matrices that guide the proposition of the three regular disciplines and complementary activities, which are: Digital citizenship and collaboration; Research, information management and communication; Critical, flexible and innovative thinking and Problem solving and computational thinking. The overall structure of the TMP is shown in Table 1, below.

Tabela 1: Estrutura global do Programa Talento Metr pole

Timeline and thematics	Goals	Activities
Semester 1. The World of Technology: Yesterday, Today and Tomorrow.	Presenting IT domain, identifying the impact of current research, presenting different thematic areas in order to expand the horizons of knowledge.	Students participate in workshops and lectures on different topics; technical visits to laboratories and research centers are provided; participation in round tables on contemporary themes area encouraged.
Semester 2. Interdisciplinarity and Transversality in Information Technology.	Verticalization of knowledge production and socialization in the IT field: IT in interface with other areas of knowledge. The participant student is invited to develop ideas and solutions to real problems.	Students participate in workshops and short courses on the use of specific IT tools and knowledge. They visit and interact with professors, researchers and professionals from other areas of knowledge who develop projects in interface with ITs.
Semester 3. IT Research, Innovation and Entrepreneurship.	Development of research, extension, innovation and entrepreneurship projects.	Students must select the laboratory and research project in which they will develop their activities. These can be carried out individually or in small groups, with the tutorship of a researcher professor.

Students must prepare, together with their tutor at each semester, an Activity Plan containing the schedule of studies and research projects to be developed. These plans must reflect their interests. Additionally, they carry out a set of activities aimed at developing social skills and creativity. Among these activities, Cine Talento (about movies), Clube de Arte (Art Club) and Lei-

tura (reading) stand out; the creation of a League to participate in scientific olympics at the national level and monitored technical visits to laboratories, universities, research centers and incubated companies in other cities area also programed activities.

Currently, the TMP is composed by 30 students, aged between 12 and 24 years, coming from the last three years of Elementary School, High School and Under-Graduation. The process of identifying these young people is procedural and complex, involving four distinct stages, ranging from the training of teachers who assist in the identification of candidates for the program in schools, to the expanded assessment of intelligence, motivation, creativity and the skills and competences that comprise them.

Finals Remarks

Brazil has a shortage of programs that aim to develop the talents of children and young people with high abilities. Seeking to contribute to minimize this gap, Talento Metr pole Program aims to develop cultural talent of young people with high skills in the fields of information technology and its interfaces, always aiming at innovation and entrepreneurship.

The program's goal has been to offer quality training that addresses the student's interests, considering their potential and by-passing hierarchy and rigidity of traditional teaching. The program has proposed to explore professional career possibilities related to this domain, with a view to creative insertion in the world of work and solidary social participation. In the case of the TMP, we can highlight research and products aimed at help to create productive processes in, for example, tackling childhood cancer and mitigating the effects of the Covid 19 pandemic, through scientific and technological dissemination in public schools.

Finally, TMP has been trying to inspire new programs, fostering actions that transform the full potential of these children and young people into actions that guarantee a more egalitarian world with a better quality of life for all.

References

1. Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
2. Gagn , F. (2005). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
3. Olszewski-Kubilius, P & Thomson, D. (2015). Talent Development as a Framework for Gifted Education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49-59.
4. Olszewski-Kubilius, P.; Subotnik, R. & Worrell, F. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93, 143-152.
5. Smesdrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79-97.

6. Subotnik, R. F., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.

7. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 1–52.

8. Vigotski, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

9. Vygotsky, L.S. (1997). The history of the development of higher mental functions. The collected works of L. S. Vygotsky (4). New York: Plenum.

УДК 159.9.07

LEPYE NELEPITSY: THE ROLE OF NONSENSE FOR VYGOTSKY AND CHUKOVSKY

*P.N. Marques, PhD, Professor, Federal University of Rio de Janeiro
(Rio de Janeiro, Brazil)
e-mail: priscilamarques@letras.ufjf.br*

Abstract. The paper discusses Vygotsky's stance on the role of the absurd and the nonsense in child creation and in works of art aimed at children. The analysis of "Aesthetic education" and *The Psychology of art* reveals Vygotsky's transition from blunt rejection of the absurd and of Chukovsky's work to a rapprochement. Finally, we intend to reassess this dichotomic positions through the exam of a piece of theatrical criticism from the Gomel period – "On Children's Theater", published in 1923.

Keywords: art, play, education, absurd.

On several occasions Lev Vygotsky wrote about creativity in childhood. His most famous works on this topic are: the essay "Play and its role in the mental development of the Child", a lecture given in 1933, *Imagination and creation in childhood*, written in 1930, and the book chapter "Aesthetic education", from *Educational Psychology* (1926). Recent archival findings uncovered what is likely to be Vygotsky's first text on this matter: a theatrical review entitled "On Children's Theater" that was published in the Gomelian newspaper *Nash Ponedelnik* in 1923.

The of imagination and art was relevant to Vygotsky throughout his career with a constant appreciation and valorization of the role of creativity, play and imagination to the psychological development of children. Interestingly, for Vygotsky, one of the most important aspects of creativity and imagination is its tight connection with reality, since "imagination is always built from materials given by reality" [1, p. 10]. This has led him to the formulation of the first law of imagination: "the creative action of imagination is directly dependent

on the richness and diversity of human experience, since this experience offers the material on which fantasy is built" [1, p. 10].

As a pedologist of its time, Vygotsky also discussed fairy tales. In the chapter "On aesthetic education" [2], Vygotsky showed certain reserve about the presence of the fantastic world in children's literature, which he considered to be a "somber element": "by surrounding children with the fantastic, we force them to live as if in an eternal psychosis" [2, p. 309]. He also opposed to the distortion of language in children's literature "language is the most refined tool of thought, by deforming language, we deform thought" [3, p. 311]. Works of art can also distort emotions, since the aesthetic experience has a strong emotional character and, according to the law of emotional reality of fantasy, the fact that literary imagery is unreal is irrelevant to the actuality of the emotions it produces.

Reality is not only the source of creation but also its outcome. What is created comes to exist in reality and thus influence the environment [1]. For this reason, there were heated discussions in the Soviet Union about what kind of art is good for children. The fairy tale (сказка) was the object of such controversy, a debate that Kornei Chukovsky named "The battle for the fairy tale" [3]. The famous children author reports how specialists in childhood, then called pedologists, were firmly against the use of fairy tales for being harmful to the formation of the future workers.

As noted by Gunilla Lindqvist [6], Vygotsky was one of the critics of Chukovsky, particularly of the work *Crocodile*. For him, this type of literature abuses trifles and nonsense in children poetry, and Chukovsky supposedly departs from the idea that the material has to be silly for the child to grasp it. Vygotsky strongly warns against the potentially negative educational effects of this kind of work, and gives a harsh verdict: "such literature develops in children only silliness and stupidity" [2, p. 282].

This criticism firstly appeared in the early theatrical review of the Gomel period, where Chukovsky is obliquely and ironically referred to in the following excerpt: "This is an extremely complicated question for adults, and has provoked a whole polemic in the Russian pedagogical literature: must children play theater games, and how? I highly doubt that the children's faces would get much from the usual make-up and that the sugary fabulation and the fluffy crocodilesque silliness are the only materials for children's theater and literature. There are entire countries of serious childness and profound jest. Just see how seriously a child plays" [4, p. 7].

While here one can easily recognize in Vygotsky the certain "brand of pedologists" mentioned by Chukovsky, that is, experts that he considered "miserable theoreticians of child guidance, contending fairy tales, toys and songs were useless to the children of proletarians" [3, p. 118], I would like to argue that Vygotsky's perspective was slightly less unilateral than it seems. To this we add the fact that, at about the same time, Vygotsky steps back is his criticism and quotes Chukovsky on the rightful position of nonsense and topsy-

turvies (перевертыши) in childhood: “Only recently researchers have paid attention to the enormous role played in children’s art of ‘nonsense’ (лепые нелепицы) and ‘amusing absurdities’ that is achieved by children’s verses in the combination of the most ordinary phenomena of life” [5, p. 410].

Therefore, it is fair to admit that Vygotsky’s rejection of Chukovsky’s alleged silliness and underestimation of children’s psychology expressed in the review of 1923 and in “Aesthetic education” was prior his reading of Chukovsky’s article “Lepye nelepitsy” (published in 1924), which clearly affected Vygotsky’s understanding the role of absurd and nonsense in art for children.

In this work, Chukovsky explain that, although he acknowledged the role of nonsense in child imagination, he was not able to understand the attraction that the topsy-turvy world exerted on children, until he “at last, found the explanation for this strange phenomenon, not in literature, but in life itself. My two-year-old daughter supplied the answer to this riddle” [3, p. 97]. What follows is the story of how one day, being 23 months old, Chukovsky’s daughter came to him “looking mischievous and embarrassed” and said that the dog meows. The father insisted on realism, correcting the child, but seeing that the girl persisted and laughed at her own “erratic innovation which seemed to scare her a little” [3, p. 97], the father went along with the play. Such spontaneous experiment led Chukovsky to the conclusion that, at that moment, his daughter was not scared of the topsy-turvy, but was amused and even mastered it by creating the play herself.

Besides, Chukovsky expands the perspective of absurd as being a way for the child to play with ideas (not only with objects) and that the function of such play is not purely amusement: “this play may be a gay diversion, but this is not its chief function. In most of their games, children are, on the contrary, extremely serious” [3, p. 100].

As it can be seen, Vygotsky’s reception of Chukovsky has two distinguished moments: a negative stance expressed in “On children’s theater” (published in 1923) and in “Aesthetic Education”, which although it was published only in 1926, reflected Vygotsky’s work as a teacher educator and experimenter in psychology during the Gomel period (until 1923), that is before his reading of “Lepye nelepitsy”, and a second moment, expressed in the final chapter of *The Psychology of Art*, where he quotes and comes to agree with Chukovsky.

However, Vygotsky’s revision of his own position towards the absurd and the nonsense is not only a product of the intellectual debate with Chukovsky. I would like to argue that Vygotsky’s path to the incorporation of the topsy-turvy and detachment from a more conservative and rigid position is already somehow sketched in the “minor” review of 1923. Despite its total unpretentiousness and lack of theoretical generalization, “On Children’s Theater” reveals some preliminary convergences between Vygotsky and Chukovsky. It can be argued that source of such convergence is the contact with reality, seeing that both have reassessed their own views based on the actual contact with

real children. Like Chukovsky with his two-year-old daughter, Vygotsky withholds pedagogical and psychological considerations and goes along with the play for that brief moment when he is watching a theatrical play with children actors in Gomel: “For the children, though, all is decided and clear: theater is for them an elevated play (...) And it is so good that children are not interested in pedagogical questions. This once I want to be with them on this issue. It may not be very clever for an adult, but it is cheerful” [4, p. 7].

This unassuming moment when Vygotsky takes off the hat of the psychologist to be *with* the children is analogous to Chukovsky’s movement of for once playing along his daughter. By stressing this attitude we intend to provide a more subtle and thorough understanding of how Vygotsky’s theoretical works and practice are deeply intertwined and form an engine that works dialectically in such a way that the blunt rejection of nonsense and adoption of a conservative view of fairy tales was modulated by the contact with reality without disregard to the educational implications. When writing not for teachers (as it was the case of *Educational psychology*) but for a broad non-specialized audience, Vygotsky allowed himself to be freer and, I would add, have a more dialectical sense to the topic: “It is certain that one must disseminate not only what is ‘rational, good and eternal’, but also care for what is cheerful, prosaic and fascinating. Add salt to this insipid and dry slice to the child, add the salt of laughter and tear, the salt of theater.” [4, p. 7].

References

1. Vygotsky, LS *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. M.: Prosveschenie, 1991. 93 p.
2. Vygotsky, LS *Pedagogicheskaya psikhologiya*. M.: AST Astrel Khranitel, 2008. 671 p.
3. Chukovsky K *From two to five*. Berkley, Los Angeles, London: University California Press, 1971. 170 p.
4. Marques, PN “Young” Vygotsky: unpublished works about art and the role of artistic creation in child development // *Educação e Pesquisa*. 2018. Volume 44. P. 1-14. doi 10.1590/S1678-4634201844183267
5. Vygotsky, LS *Analiz esteticheskoi reaktsii*. M: Labirint, 2001. 480 p.
6. Lindqvist G *Vygotsky’s Theory of Creativity* // *Creativity Research Journal*. 2003. Volume 15. No. 2-3., P. 245-251. doi: 10.1080/10400419.2003.9651416

IMAGINATION, CREATIVITY AND TABLETOP ROLE-PLAYING GAMES

*L.Sch.I. Wagner, Master’s degree, Sao Paulo State University
(Londrina, Parana, Brazil)
e-mail: wagnerls.psy@gmail.com*

Abstract. In this work we analyze imagination and creativity in Tabletop Role-Playing Games (TRPG) with the concepts of Cultural-Historical Theo-

ry (CHT). Most research with play and games focus on early childhood, but TRPG demands a level of abstraction usually only developed after puberty, expanding the reach of CHT study of games beyond childhood. In the first part of this work we describe Vygotsky's texts on imagination and play on the childhood, imagination and play on the adolescence, the concept of *perzhivanie* and the problem of the creative work of the actor. Then we expand with Lindqvist's concept of playworlds and Holzman's concept of performance. In the second part of this work we describe TRPG, some interesting phenomena in TRPG like "immersion" (intense cognitive and emotional investment) and "bleed" (a dialectics between player and character experiences) using the concepts presented on the first part to understand these phenomena and the implications of CHT on data collection and data analyses of TRPG. We conclude proposing new venues of research and analysis.

Keywords: Tabletop Role-Playing Games; Imagination; Creativity; Performance; Playworlds and Cultural-Historical Theory.

MENTAL MAP AS A MEDIATOR IN THE PSYCHOTHERAPEUTIC PROCESS OF AWARENESS AND SUBJECTIVATION

E.M.P. Kahhale, Doctor, Laboratory Coordinator of Health and Sexual Studies (LESSEX), Nucleus of Advanced Studies in Psychosomatics, Faculty of Human Sciences and Health, Pontifical Catholic University of Sao Paulo (Sao Paulo, Brazil)
e-mail: ednakahhale@pucsp.br

M.I.F.L. Neta, Doctor, Doctor of Clinical Psychology, Professor of Undergraduate Psychology, Central University do Vale do Ribeira (UNIVR/UNISEPE) (Sao Paulo, Brazil)
e-mail: mariaireneneta@gmail.com

Abstract. The process of psychotherapy, as according to the perspective of sociohistorical psychology, presupposes a dialectical relation between the individual and society, which means both the therapist and their client have an active and dialogical role in the process of promoting the latter's autonomy and protagonism. During human constitution – a process through which the subject both constitutes oneself and is constituted by their social, familial, professional, affective and sexual interactions – language is a key mediator, which allows the therapist's mediation in the psychotherapeutical context to make use of instruments, such as the mind map, in order to broaden the client's processes of subjectivation through the objectivity-subjectivity relationship. The mind map is a tool which, through its production, brings forth the possibility of objectivizing subjective fields of meaning related to a given subject-matter. This process of objectivization as a means of clinical handling can work as a way to integrate the psychic apparatus as whole to the totality of its functions, and thus produce

new experiences, which will be appropriated and alter the fossilized subjective configuration in the dialectics between objectivation and subjectivation. That considered, this work intends to analyze the potentialities of making use of the mind map tool in the psychotherapeutical process of two female clients who have been through online psychological care by the Laboratory of Studies on Sexuality (LESSEX), tied to PUC/SP's Clínica Psicológica Ana Maria Popovic. In both cases the tool revealed itself to be a potent way of handling fossilized gender relations, that is, relations which reproduce uncritical and stereotyped patterns of behavior, based on binary and oppressive configurations.

CREATIVITY WORKSHOP

*B. Anauate, Doctor (PhD), Clinical Psychology, Director
of the Center for Combining Neuropsychology and Psychology (CINAPSI)
(Sao Paulo, Brazil)
e-mail: carla@ramark.com.br*

*M. Halpern-Chalom, Adjunct Professor, Paulista University, Institute of
Human Sciences, Psychology Department (Sao Paulo, Brazil)
e-mail: mhchalom@gmail.com*

Abstract. In this paper, we will briefly present a practical psychoeducational intervention known as “Creativity Workshop”. The objective of this practice is to work upon creativity with a view to new proposals and points of view, of what was not been yet seen or perceived, with a goal to personal transformation and interpersonal relationships, increasing and persuing tolerance and mutual respect. Vygotsky points out that creative imagination is in between the world of culture and the world of nature and is the basis of all mature activity.

Keywords: creativity workshop, tolerance, respect, transformation.

INTRODUCTION

Given the complexity of the phenomenon, there are several definitions and theories about Creativity. In general, the concepts are related to: a creative product, which is original and have a social impact; creative personality characteristics and the behaviors that characterize them; or a favorable environment for the emergence of creativity [8]. According to Vygotsky the origin of creativity starts with the manifestations of play activity, present on the object substitution that children make, and passes through a process of integration and evolution on adolescence when it becomes a higher mental function directed by the inner speech. Finally reaches mature creative imagination in adulthood as artistic, scientific and technological innovations [1,5].

The Creativity Workshops are a group psychoeducational practices, with therapeutic effects, carried out in institutions that aim to favor creative thinking,

which would be linked to the generation of different and alternative responses associated with the possibility of problem solving; and the creative personality, which would be linked to new experiences, tolerance and sensitivity to new information [8]. In this work, we consider the development of new answers to that particular person who is participating, even if it is not socially original. They are proposed as a process of 2 to 3 months of meetings, with weekly frequency.

Methodologically speaking, it seeks to favor self-reflection and exchanges within the group in activities in which a theme that triggers the creative process is launched at each meeting, around which the work is developed. The definition of the theme depends on the age of people within the group and the purpose of the work.

Initially, a material is made available, a theme is given and an individual production is requested with the elements provided. Each meeting offers different themes as:

- what the person has inherited, what would he like to have inherited, what he would not like to have inherited and what he would like to stop inheriting;
- what the person has overcome and what he needs to overcome;
- represents his dreams;
- represents his nightmares;
- among many others.

There is a variety of materials, such as: wool, scissors, glue, cardboard, colored crayons, black sandpaper; scrap, string, dry leaves, white paper and colored papers.

In the first phase of the work, the focus is on the individual and seeks the development of creative potential, breaking usual patterns of behavior and transforming old principles. It can be aimed at anyone, not just gifted people, but it can be very useful for them too, to increase their flexibility and creativity, as well as to improve their self-perception and their interpersonal relationship. People with high intellectual potential, but with personality characteristics such as perfectionism and lack of self confidence or rigidity, who end up giving up when criticized or upon adversity for fear of failure, can be especially benefited by this work proposed in this paper.

WORKSHOP: SELF-PRESENTATION

We will exemplify with an activity that we often propose to a new group: a self-presentation task. Usually, in self-presentation tasks, each person is asked to say their name, age, profession or some other characteristic that is familiar, depending on the context; or we leave it free, but the answers are usually very common, usually following the pattern of the first speaker. Repeating what we already know is an easy process that does not generate transformation.

If I go the same way every day, I don't look at anything else, I don't pay attention to myself or the environment. But if I enter an unknown street, I begin to notice the windows, the holes on the floor, pay attention to people who pass by, the odors, the sounds [6, p.62].

In the Creativity Workshops we create forms of self-presentation that are different from the common ones, aiming to promote the development of creative potential. We ask, for example, for a self-presentation by pasting magazine figures on a cardboard – an unusual request that will require the construction of a new and unusual self presentation that is not yet ready. Halpern-Chalom [4] suggests:

1. The various ways to constitute an identity: what to present?
 2. A reflection on self-image: how do I see myself? How do I want to be seen? What part of me I will present to the group and to myself?
 3. The complexity of communication: how to present what I want?
- Or even include other questions and matters, such as:
4. Which figures best represent me?
 5. How will I be able to present myself with this material?
 6. As I look for images in the magazine, how will I deal with the lack of figures that seem to represent me?

For this adventure, my maps are not enough for me. All degrees are useless. All learned knowledge is useless. You will have to navigate with only one thing: your dreams. Dreams are the maps of sailors looking for new worlds. In the search for your dreams you will have to build a new knowledge, which I don't know myself ... And your thoughts will have to be different, different from those you now have [2, p.85].

The feeling is of not knowing where to start, until the paths start to show themselves. Choices are made until a product is finished that, despite not being able to present the complexity of the person, presents a lot about him. This is an example of the production phase of a Creativity Workshop. Due to the tendency of people to “copy” the pattern created by others, they are launched in this phase of individual production in which they will have to seek the references to complete the task in themselves.

The activities are designed to generate initial discomfort through proposals that lead participants to leave comfortable and familiar places, to deal with materials and activities that are not the ones they usually use, in order to create something new, to look at themselves in a different way, to reflect and enable them to do the same in other situations. Vygotsky point out that “all forms of creative imagination include affective elements” [7, pg. 19].

As the process unfolds, participants begin to feel more comfortable to express themselves in different ways. They begin to realize that they are able to do so, increasing self-confidence in their ability to produce with resources that initially seem limited and inhospitable.

Then we move on to the sharing phases in which the participants expose their productions to the group. New challenges arise: concerns about self-acceptance: How will people see me? What will they think about me? Did what I propose meet the expectations of others?

The role of the workshop participants is fundamental at this point in helping to break down these barriers and possible blockages that may exist, welcoming all people and productions in a receptive and open manner. Usually the produc-

tions are not criticized by colleagues but by the author himself, internally and deliberately. They tend to compare themselves with others and depreciate their own work, it is essential that the workshop dilute these feelings by valuing each composition in its uniqueness, without judgment and respecting individual differences. It seeks to dilute the fear of failure, of looking silly, of exposing oneself, the self-judgment of feeling worse, less competent, less creative or skilled than the others – fears related to rejection and exclusion.

It is important receive all types of ideas presented in a Creativity Workshop because it is itself the basis for building a cohesive, welcoming, pleasant and productive group. In this way we try to work on the cultural barriers of the fear of not being accepted by peers and the emotional barriers with the fear of failure, some of the influential variables in Creativity [8]. The greater the confidence and security in the environment, the greater the achievements of all members of the group.

When productions are shared it is common to have an identification with what the other produced, preconceptions are often broken. People begin to perceive themselves beyond appearances, as human beings with qualities and defects, potentials and limitations, achievements and failures, each in their battle in life, helping to increase tolerance and mutual respect. There are reverberations for everyone's life, with increased self-confidence and the ability to express themselves in a more assertive way.

CONCLUSION

According to Vygotsky creativity is a transformative activity where emotion, meaning and cognitive symbols are synthesized. Focus in creative activities as well as construction of creative artifacts or products which can have a lasting impact across generations emphasizing that no cognition of reality is possible without an element of imagination [3].

Activities like this happen throughout the work, creating provisions like those witnessed by some participants:

- Change in the way of relating to themselves and to others; greater clarity and a new point of view of situations that were already presented – indicating openness to new looks and transformation of old principles.
- Decreased fear of others' opinions and negative self-judgment – indicating the breaking down of barriers to creative development.
- Help to understand each other's limits and to respect individual differences. – indicating increased tolerance and mutual respect.

With dynamics that invite participants to do individual activities to later share their reflections in a group, a space is created for the development of creative potential and flexibility, which can be used to improve the relationships of each one with themselves and with their peers.

References

1. Ayman-Nolley, S. Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity, In: Creativity Research Journal, volume 5, Issue 1: Play, Vygotsky and Imagination. Pages 77-85. 1992.

2. Alves, R. A arte de ensinar. Sao Paulo: Papirus, 2000.
3. Connery, M. C., John-Steiner, V. P., Majanovic-Shane, A. Vygotsky and creativity a cultural historical approach to play, meaning making and the arts., Peter Lang Publishing Inc., New York. 2010.
4. Halpern-Chalom, M. O processo de aprendizagem vivencial semeando o desenvolvimento humano. In: Cupertino, C. M. B. (org.) Espaços de criação em Psicologia: oficinas na prática. Sao Paulo: Annablume, pp.37-52. 2008.
5. Smolucha, F. A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity, In: Creativity Research Journal, volume 5, Issue 1: Play, Vygotsky and Imagination. Pages 49-67. 1992.
6. Vianna, K. – A Dança – Sao Paulo: Siciliano, 1990.
7. Vygotsky, L. S. Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and Eastern European Psychology, 42 (1), 7-97. 1930/2004.
8. Wechsler, S.M – Criatividade: Descobrendo e Encorajando. Campinas: Lamp/Puc-Campinas, 2008.

BE REFUGEE: ELEMENTS OF REFLECTION IN THE INCLUSION-EXCLUSION DIALECTIC OF INEQUALITIES

*L.P. de Almeida, PhD in Social Work from UNESP – Campus Franca,
full professor at the Stricto Sensu Graduate Program in Psychology,
Dom Bosco Catholic University (Campo Grande, Brazil)
e-mail: lpinhoa@hotmail.com*

*F.B. de Souza, PhD, in Psychology, Dom Bosco Catholic University
(Campo Grande, Brazil)
e-mail: fransouzagui@gmail.com*

Abstract. This paper presents a discussion of the subject in a condition of refugee, this condition urges us to rethink the concrete issues involved in the situation. Forced displacements of large populations are occurring worldwide. They are people forced to leave their homes, their city and their country in search of safety. Thus, in the 1951 Convention relating to the Status of Refugees and Brazilian Law n.9.474 of 1997, refugee is defined as one who due to various types of persecution (race, religion, nationality, social group or political opinion, that is, to the serious and widespread violation of human rights) is required to leave your home country and residence. To understand the refugee today is, therefore, to understand the condition of being a refugee in the set of determinations that involve the movement of the real printed in the dialectic of mediations, of the contradictions and the totality of human life today encompassing the processes of inclusion-exclusion of the subject in times of increasing world explorations of capitalist production imprinted on the current social issue, undermining individualities and increasing social inequalities imprinted in various contexts.

It must be recognized that refuge is a condition, not a phenomenon, definitive aspects and that the person in refuge should not be blamed or victimized, but accept. Therefore, as a social being, the refugee must be thought from the ontology of a subject situated in the social inequalities present in contemporary society. Thus, this paper proposes a discussion of the issue today, from the perspective of historical-dialectical materialism and its expressions trying to collaborate with the comprehension of the ethical-political sufferings experienced by the subject in everyday life and imprinted on the inequalities of the present day.

Keywords: Refugee, inequalities, inclusion-exclusion, contemporaneity.

GROUPALITY AND NETWORKING ARTICULATION AS A CARE PROCESS FOR WOMEN IN SITUATIONS OF VIOLENCE

*B.B. Brambilla, Doctor, Professor of Undergraduate Psychology,
Doctor in Social Psychology, Pontifical Catholic University
of Sao Paulo (Sao Paulo, Brazil)
e-mail: comafetividade@gmail.com*

Abstract. Violence against women can be understood as a worldwide phenomenon, structured on the basis of social relations of exploitation-domination-oppression patriarchal-capitalist. This expression of inequality demonstrates incalculable consequences for the mental health of women and families. The modalities of assistance and care for women in situations of violence are multiple and diverse, aiming to meet their psychosocial and legal needs. In Psychology, strategies are commonly used to care for the traumatic and painful experience, ensuring care and support based on the therapeutic relationship. The present work, drawing on the assumptions of Socio-Historical Psychology, has understood some central elements for the construction of a care project, such as the meanings of the experiences and dramas, the interaction with other women who have already lived similar situations, seeking to build favorable conditions for new connections and meanings, based on the idea of the Zone of Proximal Development as a strategy for developing new resources to overcome violent and conflicting situations, in addition to compressing the need to offer material resources for the development of new alternatives for life. In this way, we have understood the grouping and exchanges arising from the group process itself as tools of care, of co-responsibility, among women in situations of violence, considering an appropriate locus for displacements of fossilizing processes of subjectivity and the production of new identities. In addition, we consider the network articulation as a necessary strategy to offer effective support, with social protection, comprehensive care and affections that enable the experience of new social situations, producing greater confidence, hope and mental health.

Keywords: Violence against women, mental health care, grupality.

Сессия IV. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: от теории к изменениям на практике

Модераторы:

Ева Филипяк, профессор, Университет Казимира Вельки г. Быдгош (Польша)

Алексей Сергеевич Обухов, профессор, ведущий сотрудник, Институт образования, Высшая школа экономики (Россия)

Часть 1. Изменение культуры обучения

DEVELOPING THEORETICAL THINKING IN CHILDREN DURING THEIR EARLY SCHOOL YEARS (AGES 6 TO 10). VYGOTSKY AND DAVYDOV'S THESES. FROM THEORY TO CHANGE IN PRACTICE. TEACHING (DESIGN) EXPERIMENT

*E. Filipiak, Professor, Faculty of Pedagogy, Department of Didactics
and Research on Educational Culture, Kazimierz
Wielki University of Bydgoszcz (Bydgoszcz, Poland)
e-mail: ewafilipiak@gmail.com*

*J. Szymczak, doctor (PhD), researcher and teacher, Kazimierz Wielki
University of Bydgoszcz of Bydgoszcz (Bydgoszcz, Poland)
e-mail: jszym@ukw.edu.pl*

*M. Kolber, PhD, Assistant Professor, Faculty of Pedagogy, Kazimierz
Wielki University of Bydgoszcz (Bydgoszcz, Poland)
e-mail: magda.kolber@gmail.com*

*A. Mroczkowski, Doctor (PhD), Assistant Professor, Faculty of
Pedagogy, Kazimierz Wielki University of Bydgoszcz (Bydgoszcz, Poland)
e-mail: adamrm@ukw.edu.pl*

Abstract. The authors will present the problem of creating conditions and the social situation of the development of theoretical thinking in children aged 6-10. The results of the teaching experiment carried out in 5 classes of primary education will be presented. The study group consisted of 5 teachers and 22 early childhood students. The theoretical framework and the foundation for the implemented project were the theses based on the cultural-historical theory developed by L.S. Vygotsky as well as the theory of developmental teaching developed by V. V. Davydov. The research activities undertaken in the experiment were aimed at discovering the developing potential inherent in the maturing way of child functioning, observing active forms of activity, as

well as observing the children while solving specially designed developmental tasks and methods of “using” the assistance from the teacher- interventionist. The difficulties of teachers and students in implementing developmental education were also monitored.

Keywords: theoretical thinking; learning activity, design experiment, early education.

More can be found in:

Filipiak, E. (2018). Cultural-historical theory by Lev S. Vygotsky: strategies of studiem on children’s. Learning and development. From theory to change in practice. Forum Oświatowe,30(2), 169–182. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/673>

THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THEORETICAL THINKING SINCE CHILDHOOD: CONSIDERATIONS FROM TEACHING-ORIENTEERING ACTIVITY

*A.P. Gladcheff, PhD, Postdoctoral Fellow in Education, Sao Carlos Federal University (Ribeirao Preto, SP, Brazil)
e-mail: anapaula.glad@alumni.usp.br*

*A.M. Longarezi, PhD, Associate Lecturer in Education, Federal University of Uberlandia (Uberlândia, MG, Brazil)
e-mail: andrea.longarezi@gmail.com*

*C.P. Nascimento, Professor, PhD in Education, University of Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brazil)
e-mail: carolina_picchetti@hotmail.com*

*D.C. Piotto, Professor, PhD, Doctor of Psychology and Human Development Psychology, University of Sao Paulo (Ribeirao Preto, SP, Brazil)
e-mail: debora.piotto@gmail.com*

*E.S. Araujo, Associate Lecturer, PhD in Education, University of Sao Paulo (Ribeirao Preto, SP, Brazil)
e-mail: esaraujo@usp.br*

*F.F. de Marco, Associate Lecturer, Ph.D. in Education, Federal University of Uberlandia (Uberlandia, MG, Brazil)
e-mail: ffmarco@gmail.com*

Abstract. The presentation discusses the process of theoretical thinking development based on the framework of Cultural-Historical Activity Theory. Through the analysis of a pedagogical activity carried out with a group of preschool children and organized in the light of the proposal of the Teaching-Orienteering Activity, the presentation will highlight the pedagogical media-

tions that are considered necessary for placing theoretical concepts as the central content of teacher's teaching activity. Through this experience, we intend to argue that the development of theoretical thinking can begin since early childhood education when teaching organizes actions in which theoretical knowledge, as an expression of the unity between the product and the process of a concept elaboration, is placed as a core element of the subjects' activity.

Keywords: theoretical thinking, pedagogical activity; child education.

In the present work we emphasize the analysis of pedagogical activity in the context of early childhood education, considering the thesis that theoretical thinking is a permanent *movement* of the subject's *activity* that seeks to consciously appropriate the many and diverse human activities objectified in the world. Being a permanent *process*, and not a "final state", theoretical thinking *can* be worked on from the beginning of school education, *depending* on the way teaching is organized.

In order to develop this thesis, we analyzed a teaching situation, aiming to show how the *way of organizing* the pedagogical activity can promote the bases for the development of theoretical thinking since early childhood education. We sought to analyze the pedagogical mediations that are presented as necessary so that the scientific (VIGOTSKI, 2009) or theoretical (DAVIDOV, 1988) concepts, identified in a given area of knowledge, effectively place themselves as elements that promote the development of the subjects' theoretical thinking (teachers and students). In this direction, we aimed to apprehend the relationship between empirical thinking and theoretical thinking in Pedagogical Activity, problematizing interpretations that establish a *linear* relationship between concept and thought.

The Pedagogical Activity is understood as the unit between the (teacher's) Teaching Activity and the (child's and/or student's) Learning Activity (MOURA et al., 2010). Considering the concept of *activity* from the Cultural-historical theory (LEONTIEV, 1983), this dialectical unit between Teaching Activity and Learning Activity is expressed in the understanding that Teaching Activity, as the teacher's *activity*, seeks to create conditions for the subjects to enter into learning *activity* with a certain object of knowledge.

The need to develop this problem emerges from our investigations on the organization of Pedagogical Activity, particularly in relation to the formation of theoretical thinking, a process that can be explained considering the Vygotskian premise that "[conceptual] learning does not begin only at school age, it also exists at preschool age]" (VIGOTSKI, 2009, p.388). We make this discussion, having as a theoretical-methodological reference the studies about the Teaching-Orienteering Activity, developed by Moura (2012), who understands that the

Teaching-Orienteering Activity has a necessity: to teach; it has actions: it defines the way or procedures of how to put knowledge into play in the

educational space; and it elects auxiliary teaching tools: the methodological resources appropriate to each objective and action (book, chalk, computer, abacus, etc.). And finally, the analysis and synthesis processes, throughout the activity, are moments of permanent evaluation for those who teach and learn [emphasis in the original text]. (p. 155)

Through the analysis of a pedagogical activity carried out with a group of preschool children and organized in the light of the proposal of the Teaching-Orienteering Activity, the presentation will highlight the pedagogical mediations that are considered necessary for placing theoretical concepts as the central content of teacher's teaching activity.

The teaching situation analyzed reflects a learning-triggering situation materialized in the form of a virtual story that sought to place teachers and children in teaching and learning activities, respectively, with the mathematical concept of *grouping*.

The virtual story "The journey of Ulysses" has its origin in the work developed with a literary classic, *Odyssey*, in the adaptation by the author Ruth Rocha. From the story of Ulysses, a virtual story is created by the teachers in which the Greek hero is captured by the powerful sorceress Circe, who holds him hostage and forces him to do certain tasks. According to the virtual story, as soon as he arrives on the island, the witch deprives Ulysses from all his mathematical knowledge and gives him the task of taking care of the animals of the island, so that none is lost. Without mathematical knowledge, Ulysses asks the children for help, through a letter, to solve the following problem: how could he do this without knowing how to count? Otherwise, he would not be released. Children are mobilized with the hero's need and help him through a letter, proposing that he control the number of animals by means of one-to-one correspondence: one pebble for each animal. Continuing the teaching activity, Ulysses thanks the received help and presents a new problem that he has to solve: the number of animals has increased a lot, and it would no longer be possible to control them using the correspondence of one pebble for each animal. So, very concerned about the huge number of animals that he should now take care of, he asks the children for help again so that he can do it using a small amount of pebbles.

Thus, the story summarizes the following learning-triggering problem: How can Ulysses control a very large number of animals that he has to take care of, without carrying so many pebbles? Such a problem places the child in a situation similar to the human problem experienced in the process of creating the concept of number: controlling ever greater quantities with the fewest possible sign-objects.

The organization of the Teaching Activity by the teacher made it possible for the children to elaborate and discuss some hypotheses, demonstrating that they were mobilized to assume for themselves the triggering problem proposed in the story. Returning to the Vygotskian thesis that "*outside the con-*

ceptual system, concepts can only assume empirical links with the object”, a first question to be analyzed about *The journey of Ulysses* is, precisely, the *conceptual system* to which the concept of grouping is linked to.

In summary, the analysis showed that children at this age may begin the process of appropriating a theoretical concept – in the discussed case, the concept of grouping. We defend the idea that the beginning of the development of theoretical thinking *may* occur from early childhood education, *depending on* the way teaching is organized in this stage of basic education.

References

1. Davidov, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico (Martha Shuare, Trad.). Moscú: Progreso.
2. Leontiev, A.N. (1983). Actividad, consciencia, personalidad. Habana: Pueblo y Educación, 1983. 2ª reimpressão.
3. Moura, M.O. (2012). A atividade de ensino como ação formadora. In A.D. Castro, A.M.P. Carvalho (Orgs.), Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Cengage, Learning.
4. Moura, M.O. et all. (2010). A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In M.O. Moura. (Org.), A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural (pp. 81-110). Brasília: Liber Livro.
5. Vygotsky, L.S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Часть 2. Изменение культуры мышления учителя

PROFESSIONAL SUPPORT FOR TEACHERS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING THE DEVELOPMENTAL TEACHING MODEL AND CHANGING THEIR PHILOSOPHY OF THINKING AND PERSONAL THEORIES

*E. Filipiak, Professor, Faculty of Pedagogy, Department
of Didactics and Research on Educational Culture,
Kazimierz Wielki University of Bydgoszcz
(Bydgoszcz, Poland)
e-mail: ewafilipiak@gmail.com*

Abstract. Implementing experimental activities (developmental teaching) involved expanding in early childhood students and teachers (supervisors) necessary professional cultural competences, knowledge and skills. It also entailed preparing them to construct knowledge with the child, help in solving problems in cooperation with the child, as well as creating social situation of development. Constructing understanding of these problems were the basis for creating conditions for having conversations that facilitate understanding of the practice, analysis and reflection on developmental learning sessions conducted in the culture of school classes. The students and teachers had the opportunity to develop their cultural competences by attending workshops preceding developmental teaching sessions. These sessions led to the mutual exchange and redefinition of one's own meanings.

Keywords: developmental teaching, support for teachers, social situation of development, Laboratory of Educational Change.

More can be found in:

Ewa Filipiak (2020) Connaitre les croyances des enseignants pour changer leur comprehension de ce qui se passe en classe. L'exemple du Laboratoire de changement educatif en Pologne W: Croyances et pratiques professionnelles des enseignants / eds. Alain Bouvier, Marie-Jose Sanselme. Sevres : France Education International, 2020; Seria: Revue internationale d'éducation, 1254-4590 ; 84. p. 145-152.

REFLEXIVITY AND REFLECTION OF THE TEACHER IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

J. Szymczak, Doctor (PhD), researcher and teacher,
Kazimierz Wielki University
(Bydgoszcz, Poland)
e-mail: jszym@ukw.edu.pl

Abstract. Reflectivity is one of the teacher's cultural competences. It involves: observing everyday school life (including observing and recording children's learning activity), analyzing the ethnographic samples, consciously introducing changes in one's own activity. Moreover, reflectivity creates cultural space for a teacher's reflection related to those aspects which are important for building his/her awareness of being a teacher. I will present the following tools: Child Observation Scale (SOD-SZ) developed by Anna Izabela Brzezińska, a model of developing reflectivity in early school education teachers, Educational Situation Analysis Sheet (AnAlySE). The Child Observation Scale (SOD-SZ) allows a teacher to record the results of observing a child at the ages of 6/7-8/9 years old. Its purpose is to record two kinds of indicators, i.e. those referring to behaviour while working in pairs, and those concerning children's answers directed to an interlocutor or the child him/herself, which enable to assess the quality of cooperation between children while working on a task. It allows to observe three stages of dealing with an assignment by a child: (1) an introductory stage, (2) the time of dealing with a task and (3) finishing the interaction. A teacher may make use of two observation methods: the continuous observation with recording the course of interactions and the time sample observation. This tool enables to assess the quality of cooperation in the course of an event in two dimensions, i.e. (1) the interaction dynamics and (2) the interaction effectiveness. It supports a teacher in designing educational situations which would be appropriate for a child's needs. The model of reflectivity development in everyday school reality is a theoretical construct which consists of six stages, i.e. (1) a choice of an educational situation, (2) a description of a situation, (3) an analysis of a situation with the use of personal knowledge, (4) an identification of problematic spheres, (5) an analysis of identified categories with the use of external resources (literature, cooperation with specialists in a given field or other teachers), (6) building the awareness of being a teacher. The work on implementing the model may be enhanced by a tool corresponding with it, which is the *Educational Situation Analysis Sheet (AnAlySE)*. It consists of three parts, i.e. (1) an educational situation description, (2) an educational situation analysis, (3) (a) change(s) suggestion/suggested solutions, and each of them is made up of questions addressed to a teacher.

Keywords: reflectivity of the teacher, reflection of the teacher, tools for a teacher.

VYGOTSKY'S CONCEPT AS A THEORETICAL AND ANALYTICAL TOOLS IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*B. Zamorska, doctor (PhD), assistant professor,
Da Vinci College (Poznan, Poland)
e-mail: beata.zamorska@cdv.pl*

Abstract. I discuss the concepts of the social situation of development and perezhivanie, which are used during teachers' professional training. The duality of these concepts is used as a lens through which we study the process of teachers' development and as a tool for researching educational practice.

The starting point is an analysis of the teachers' relations in their professional environment. Each teacher is preparing a narrative of their daily work showing what is important to them, what they value the most, what is difficult in their practice, and how they cope in different situations. These stories are presented to the whole group of participants. The rule is not to judge them, but to redesign each teacher's model of activity.

The next point is to reframe their practice with new questions. We focus on selected cases from their practice. Usually, these are recurring situations that are difficult or intriguing for them, which we consider from different points of view. Our analytical concept is the teacher's perspective based on their interpretation of their intentional activity in a specific school setting. This stage ends with questions which are essential for teachers for examining their practice.

The teachers use various registration techniques (recordings, student's work, peer observations and notes) for the collection of data.

During subsequent regular meetings the collected data is analysed together with the teachers which leads to redefining the object of teaching activity and creating developmental conditions for everyday school settings.

The goal is to reconstruct how teachers re-conceptualize themselves and how they co-create their professional situation of development.

Keywords: social situation of development, professional development, perezhivanie.

ACTION RESEARCH AS A TOOL FOR DEVELOPING THE PRACTICE THROUGH REDEFINITION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN TEACHERS' EDUCATION

*B.D. Gołębniak, professor, dr hab. University of Lower Silesia,
Faculty of Applied Sciences (Puszczykowo, Poland)
e-mail: dorota.golebniak@wp.pl*

Abstract. Action research is a tool for developing partnership cooperation between universities and schools interested in creating a learning en-

vironment for all educational entities. In individual dimension, they help to develop reflectiveness and strengthen thinking about development – both vertically and horizontally. They are based on “close cooperation” of formal openness to change, they constantly develop re-situate learning of all subjects of education. In the presentation, I will share my experience from research project that have been carried out and aim to partnerships between universities and schools interested in creating a learning environment for all educational entities.

Сессия V. Культурно-историческое значение теории Л. С. Выготского для национальных систем образования

Модераторы:

Юлия Соловьева, PhD, профессор-исследователь, Автономный университет Тласкала (Мексика),

Луиза Игоревна Адамян, и.о. заведующего кафедрой психологической антропологии, Московский педагогический государственный университет (Россия)

VYGOTSKY'S IMPACT IN THE AMERICAN: A CONTINUING LEGACY

*A.E. Puente, Professor of Psychology, Former President (2017) of the American Psychological Association, President (2021) Society for Behavioral Neuroscience and Comparative Psychology, University of North Carolina Wilmington (Wilmington, USA)
e-mail: antonioenriquepuente@gmail.com*

Abstract. Though the 125th anniversary of Vygotsky brings forth cause for significant celebration, such an opportunity can be incompletely appreciated if this is limited to his impact on education and in Russia. This presentation will focus on his impact on educational theory and practice in the Americas, both North and South America as well as neuropsychological theory and practice in these locations. The effects of Vygotsky on education are impactful in the Americas because of its breadth from theory, to practice to social justice. The presentation will be divided into different sections: Education as well as neuropsychological theory, practice and social justice in North America and in Latin America. An interface will be attempted between the Americas across these different domains and, in turn, with Russia with the intent of developing an idea of the meta impact that Vygotsky has had worldwide.

Keywords: Vygotsky, America, neuropsychology.

VIGOTSKIAN APPROACH AND EDUCATION IN MEXICO

Y. Solovieva, PhD, research professor, Faculty of Natural Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala (Mexico), Institute of Neuropsychology and Psychopedagogy of Puebla,

*Honorary Doctor of the National University of Peru (Huanuco),
Member of IPAN and SLAN (Mexico)
e-mail: aveivolosailuy@gmail.com*

*L. Quintanar Rojas, Doctor of Psychology, Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala (Mexico)
e-mail: ranatniug@icloud.com*

Abstract. Vigotskian approach, as an independent paradigm in psychology, may serve as a basis for educational research and practice. There is a lot of recent publications in Mexico and Latin America, which show the growing interest for this approach. At the same time, there still very few intentions of real application of cultural historical approach in the systems of education at all levels. The aim of the article is to discuss the urgent necessity of profound academic study of cultural historical approach at professional level in universities carrier of psychology and in post-graduated programs not only as bibliographic reference, but also as the base of research.

Keywords: Vigotskian approach, system of education, educational research, methodology in psychology, educational methods.

Introduction

Vigotskian approach should be understood as unique psychological conception with own proposal for object of study, system of concepts, unit of analysis and methods (Solovieva & Quintanar, 2019). It's impossible to reduce this approach to the mention of some terms or concepts, taken from Vigotsky's text in isolated way, without general and profound study of the principles and methods of his conception. Additionally, it's not possible to use Vigotsky's approach limiting it to the works of proper Vigotsky, without continuation of his works by his followers (Leontiev, 2003; Talizina, 2018), who continued non-classical psychology in their published works and research, as the consequence of application of the theory (Elkonin, 2016).

Instead of this understanding, in contemporary literature, it's common to observe that this approach is used in combination with other terms, concepts and methods, which are opposite to Vigotsky's proposals. In the first place, this opposite proposal is social constructivism and social anthropological approach, which are commonly mentioned as synonyms for cultural historical conception of development (Hernández, 2019). In our mind, the possibility of combination of approaches is possible only, on the basis of dialectical critic analysis of what these approaches offer and what might be done on their basis.

Vigotsky's approach was never a static approach, which means the possibility of constant development within same dialectic conception and which was clearly shown in recent publications of Vigotsky's personal notes and unknown publications (Vigotsky, 2017). Once adapted and understood, it's rather difficult and strange to resign to this conception and an essential part of it is self-reflected critic. In different parts of Vigotsky's own works is possible

to find reconsiderations and more clear descriptions and examples of what the author tries to express. For example, Vigotsky's opinion about "zone of proximate development" has changes, as he has written that identification of the zone of proximate development "is not sufficient" procedure for profound clinical assessment of development, when the essential goal of assessment is finding of the clinical reason of difficulties (Vigotsky, 1984 a, 267).

From dialectical point of view, the concepts, the examples and explanations, should be constantly revised and changes in each theory, which is not the same as changing of basic principle. Development of the theory can't be confused with substitution of philosophical basis of the theory, which is, in case of Vigotsky, historical and dialectical materialism (Vigotsky, 1984b). Constructivism, very frequently used as similar theory or as a modern continuation of Vigotsky's approach, represents idealistic and mechanistic positions about human development (Escotto-Córdova, 2012; Solovieva & Cols, 2021).

The study Vigotsky's conception in Mexico

In Mexico, the name of Vigotsky is broadly mentioned in public and private universities for students of psychology, pedagogy, and special education. The teachers, mostly, only mention his name in relation with the concept of the zone of proximate development, which, immediately is related to social constructivism. Very frequently Vigotsky is studied in the same class with Piaget, so that students believe that conception of Vigotsky and Piaget are equal. The teachers never propose to read direct texts of Vigotsky himself or of his direct followers. Instead of that, students would only revise general texts on methodology and epistemology of science or education, which never present any kind of differences between Vigotsky's and Piaget's positions. There are very few post-graduated programs in Mexico in matters of psychology or education, where Vigotsky is studied without interpretation of constructivism or social anthropology (Hernandez, 2019).

At the same time, there are very few educational institutions, which use Vigotsky's approach for practice and research. Actually, there not so many professional specialists who are trained in this approach and can organize practice and research according to the methods and ways of analysis in this approach. So, the main difficulties, as we understand them, consist, on the one hand, on avoiding direct publications of the approach with exaggerated preference for modern and simple interpretations by the authors who didn't studied this approach directly and profoundly.

Another strong difficulty, on the other hand, consist in organization of experimental research and not only revising the texts of Vigotsky. In this case, research requires the knowledge of the whole system of cultural historical approach, with main principle, concepts methods, arguments, and flexible possibility of different strategies for analysis of the data, including qualitative analysis. This point represents a great obstacle for the organization of research because modern cognitive psychology is only interested in the quantitative

analysis of data, which is obtained with psychometric tests. Such position contradicts to proposal of qualitative analysis of different aspects of development, for example, of social situation of development or new formations of each psychological age (Obukhova, 2006; Solovieva & Quintanar, 2020).

The main method of experimental study, proposed by Vigotsky, and used by his followers, is very poorly understood, or is missing at all. Instead of constant creation of new ways for assessment and intervention in normal and special education and child neuropsychology, only static ways for psychometric assessment with quantitative analysis with no kind of psychological content behind the numbers and percentages. It's useful to remember that Vigotsky has expressed strong critics of quantitative and psychometric way of assessment. Vigotsky (1984 a: 267) wrote: "calculation and comparison are never a true diagnosis by itself".

There are few examples of consistent study and use of cultural historical conception in a broad way as admitting necessity of direct works of L.S. Vigotsky, which are very accessible in Spanish in print and on-line, continuation of Vigotsky's conception in activity theory and organization of own original research on this basis. The authors are obliged to admit that, sadly, academic administrations in universities, don't promote historical cultural conception by many different reasons. These reasons may be political, ideological, conventional, or personal. From psychological point of view, all of these reasons may combine as the only one reason: social conformity.

We can mention our own developmental and neuropsychological research and practice, which took place for 25 years (starting from 15 of August of 1994), during which we have prepared more than 200 graduated students, from Mexico and other Latina American countries, in Master-Degree Program at Faculty of Psychology of Puebla Autonomous University. All their thesis dissertations were fulfilled based on cultural historical approach. Starting from 1995, this program under direction of Luis Quintanar Rojas (1994-2016) and Yulia Solovieva (2016-2020) prominent representatives of cultural historical approach have visited Mexico with lectures, conferences, dialogues, and conversations. A variety of joint research and publications appeared in Mexico; the results of these efforts are powerful at the moment, as most of students follow this approach in their professional work in public and private institutions. This formative work of specialists has finished, because of sudden changes in administration of the University and our obligatory retirement from this program on 7-th of February of 2020. The authors of the article have implemented cultural historical conception of development into practice of pre-school and primary school education in a small private college Kepler in the city of Puebla for 11 years (www.colegiokepler.edu.mx) and continue this work on-line till present day in conditions of pandemic COVID-19.

Another prominent example is the work of Eduardo Alejandro Escotto Córdova and Ana María Baltazar Ramos at Faculty of Psychology of National

University of Mexico UNAM, FEZ- Zaragoza. It's important to stress that at the level of pre-graduated student the learning of Vigotsky's conception is strongly limited in general. Till last two year there were now representatives of cultural historical approach with profound original proposals in UNAM. During last 20 years, the interest of young student in this approach and introduction in systematic study of the works of Vigotsky was always formed during classes with E. A. Escotto, fulfilment of first thesis and participation in research under his direction. E.A. Escotto and A.M. Baltazar managed to create and direct laboratory for preschool development, which imply practice social work of university student in the field of developmental psychology, attending preschool children and parents for achievements of the zone of proximate developmental of Mexican preschoolers (Solovieva, Escotto & Baltazar, 2017; Solovieva & Cols., 2017).

One more important example is the work of Juan Carlos Cervantes Rios who struggled for years defending his Ph.D. dissertation at Guadalajara University. His distinguished dissertation was devoted to formation of historical concepts in primary school children, showing unsatisfactory level of the work with scientific concepts in public schools. The work faced a lot of difficulties, including the necessity of changing thesis director in two occasions, because of misunderstanding and absence of the will of cooperation with so critical approach. J.C. Cervantes develops original topic of gender formation in childhood from the perspective of cultural historical approach (Cervantes Ríos, J. C. & Cháves Garcia, 2017, 2021; Cervantes, 2018).

In all cases, continuation of the work and conformation of laboratories and groups of researchers is always threatened by abrupt decisions of administration, poor human, technological, economic support, and ideological conformism if not direct aggression.

Brief final reflexion

In general, cultural historical approach as dialectical and historical approach, is always a critical approach from the point of view of methodology and epistemology. This point is not expressed in literature and general academic atmosphere sufficiently. Consequently, very often, representatives of this approach suffer ideological obstacles from the side general and academic expression of passive conformity. These situations are very common in Mexico. Organization of research and practice in the system of education according to Vigotsky's conception means to reject the study of isolated cognitive functions, isolated study of emotions and of intellect, isolated study of teaching and learning. New units for analysis of data should be used or even created. Organizers of experimental works should learn to be real researchers and technical works who reproduce translated and adapted psychometric tests, always published in English. In Vigotsky's work, we may find critics of such reductionist view of psychological assessment (Vigotsky, 1984 a).

The real difficulty of understanding of cultural historical theory of human development is the necessity of general understanding of the relation between the principles, the concepts, and the method. This method mightn't be reduced to observation and description of social life in different contexts and of spontaneous development as a part of this social life as it happens in constructivism and social anthropology. At the same time, the method mightn't be reduced to description by numeric data or to establishment of statistic correlation between one data and another. The researcher must understand that the most important position of cultural historical researcher is to reject the objective of observation and description and to admit that psychological processes might be understood only together with the process of development as a result of interactive formation as cultural activity.

As the main conclusions, we enlist existent objective external social or educational reasons of obstacles, which exist in México on the way to proper understanding of Vigotsky's conception:

1. The use only of interpretation and not of direct texts of Vigotsky and his followers, probably, because of the complexity of these texts.

2. Absence of teachers and researchers, formed academically in cultural historical approach with sufficient experience and strong will to continue with creative formative experiments.

At the same time, it's possible to analyse with more details the reasons of difficulties for overcoming of the exposed external reasons from internal point of view as the point of view of psychological theory adapted by teachers and researchers:

1. Obligatory necessity of changing the whole paradigm as conception of human development and functioning and not only of adaptation of some concepts, such as "the zone of proximate development".

2. Flexible approach to data recollection and data analysis, constant combination for quantitative and qualitative analysis with strong preference for qualitative analysis of reasons of psychological phenomenon.

Finally, a common reason for general inertia in overcoming external and internal difficulties might be joint by the same ideological reason: social conformism as total absence of critical atmosphere for reading texts, giving lectures, and organizing experiments and practice in normal and special education.

The authors of this chapter are convinced that similar situation takes place not only in Mexico, but in most of the countries. The overcoming of this difficulties should include the study of Vigotsky's works in universities and inclusion of special circles of lectures dedicated to this theory. The same situation must happen in post-graduated programs. The matters of Master and Ph.D. dissertations in the field of general and applied psychology should be directly applied to normal and special education and neuropsychological practice.

References

1. Cervantes Ríos, J. C. & Cháves García, S. (2017). Desarrollo de la identidad de género desde la psicología histórico-cultural. *Revista Estudios Culturales*. 2 (10): 171-196.
2. Cervantes, J.C. (2018). "Gender Identity in Early Childhood" in The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science», *KnE Life Sciences*: 189–198.
3. Cervantes Ríos, J. C. & Chávez García, S. (2021). Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana. *Obutchénie: Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 5(1), 69-93.
4. Elkonin, D.B. (2016). Acerca de las fuentes de la psicología no clásica. In: L. Quintanar & Yu. Solovieva (Eds.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas.: 187-190.
5. Escotto-Córdova, E.A. (2012). La paradoja de las paradojas o el fin del constructivismo. En: E.A. Escotto-Córdova (Ed.) *Ensayos sobre psicología materialista. Psicología, Historia y Neurociencias*. (2ª ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.: 131-150.
6. Hernández, R.G. (2019). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
7. Leontiev, A.N. (2000). *Lectures on general psychology*. Moscow: Sense.
8. Obukhova, L.F. (2006). *Psychology of ages*. Moscow: Superior Education.
9. Solovieva, Yu., Escotto, A. & Baltazar, A. (2017). Conception of Play Activity and its application in Mexico. In: T. Bruce, P. Hakarainen & M. Breidkyte (Eds). *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. London: Taylor & Francis.: 97-107.
10. Solovieva, Yu., Baltazar, A.M., Escotto, A. & Quintanar, L. (2017). Training of Teachers: Difficulties and Proposals in Mexico. *Journal of Studies in Education*, 7(4): 78-91.
11. Solovieva Yu., Quintanar, L. (2019). *Metodología formativa en la psicología histórico cultural*. Madrid: Giunter-EOS.
12. Solovieva, Yu. & Quintanar, L. (2020). Vigotsky's concept of social situation of development for assessment of development. In: Sizikova T., Popova N., Durachenko O. *Actual problems of cultural historical psychology*. Federal University of Novosibirsk, Novosibirsk: 91-105.
13. Solovieva, Yu., Quintanar, L., Baltazar, A. & Escotto, E. (2021). La postura de Vigotsky no es constructivista. *Ciencia Ergo Sum* (in print).
14. Talizina, N.F. (2018). *The theory of teaching according to activity theory*. Moscow: Moscow State University.
15. Vigotsky, L.S. (1984a). *Selected Works*. Vol. 4. Moscow: Pedagogy.
16. Vigotsky, L.S. (1984c). *Selected Works*. Vol. 6. Moscow: Pedagogy.
17. Vigotsky, L.S. (2017). *Notebooks of L.S. Vigotsky*. Moscow: Kanon+.

FROM VYGOTSKY TO CHAT: ONE MEDIATOR'S PERSPECTIVE

*M. D. Cole, PhD, Professor of Communication
and Psychology, University of California San Diego, Founder
and Director of the Laboratory for Comparative Human Cognition
(Los Angeles, California, USA)
e-mail: mcole@ucsd.edu*

Abstract. My goal is to describe the ways in which North American psychology has thus far appropriated the ideas of Lev Vygotsky from two perspectives -- the historical/institutional and the personal. For most of my professional career, I have occupied both positions as an individual scholar and an official representative of the United States. I began my professional career as a post-doctoral exchange scholar at Moscow State University under the direction of Alexander Luria. Subsequently, I have continued to study and employ the ideas of Vygotsky and his circle to understand the role of culture in human development. Simultaneously I was an official representative of the United States participating in bi-national academic exchange programs in Psychology and Communication. As a means of illustrating the intertwining of these perspectives, the institutional and the personal in one narrative, I have chosen to begin with the year 1962, the year I arrived in Moscow -- the moment in time when the historical/institutional and personal converged.

ОГЛАВЛЕНИЕ

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Секция 1.1. Творчество и одаренность: модели, теории и диагностика	3
Комплексный инсайт при создании исследовательского объекта: анализ случая (А.Н. Подъяков)	3
Рефлексивно-продуктивное целеобразование я-концепции как системообразующий фактор трансформации одаренности в культурно-созидающее творчество (методология его самостоятельного развития) (И.Н. Семенов)	7
Парадигмальный анализ как основа для творческого решения практических задач (А.В. Сандалова)	12
Одаренность как личностный ресурс лиц шизоидной личностной организации (С.Ю. Тарасова)	16
Определение критериев музыкальной одаренности детей (в условиях конкурсов) (А.В. Шестакова)	20
Секция 1.2. Возрастные особенности становления и развития одаренности	25
Герменевтические технологии развития творческих ресурсов личности подростков (Н.Б. Ковалева)	25
Направленность интересов подростков в современных условиях (Е.Е. Корниенко)	29
Эссе как форма развития творческих способностей студента в учебно-образовательном процессе (Е.Р. Кузьмина)	32
Сторителлинг в развитии речи и креативности детей дошкольного возраста (Д.Е. Лобачев, Д.Р. Саитова)	36
Использование экспертной оценки в выявлении одаренности школьников (А.С. Мамбеталина, А.С. Нурадинов, А.К. Сатова, Т.С. Нуркешев, А.Б. Сатанов, А.А. Каркулова, К.С. Мухамбеткалиева)	41
Развитие мелкой моторики у детей младшего возраста посредством нетрадиционных видов аппликации (Л.А. Прудецкая)	45
Сравнение социальной адаптируемости студентов как формы одаренности в период до и во время пандемии (Е.В. Соловьева)	48
Исследование творческих способностей студентов педагогического вуза как фактора готовности к профессиональной деятельности (Н.В. Русина, С.В. Мурафа)	52
НАПРАВЛЕНИЕ 2. ПУТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ КАК ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	57
Секция 2.1. Образовательная среда как путь развития одаренности и творчества	57
Учебная исследовательская задача как дидактическое средство построения деятельностной образовательной среды (А.В. Леонтович)	57

Топос интегрального образования, как пространство развития творчества (Д.В. Абу-Талеб)	62
Результаты эмпирического исследования способности подростков принимать творческие решения и совершать образовательный выбор (Е.В. Батина, Л.А. Емельянова, О.А. Семиздралова)	66
Формирование понятийного взгляда на природные явления в развивающей образовательной среде (Е.В. Высоцкая, А.Д. Лобанова, М.А. Янишевская)	71
Влияние физической нагрузки на когнитивное развитие одаренных детей (Т.С. Игнатенко)	75
Школьная информатика как инструмент формирования межпредметных связей (А.А. Корнев, А.В. Озеричкий)	77
Особенности характеров и социально-психологическая адаптации одаренных подростков (И.В. Кузнецова)	82
Лаборатория разума: коворкинг равных (опыт практического применения) (А.А. Миллер)	87
Роль руководителя образовательной организации в развитии одаренности и творчества обучающихся (А.В. Морозов, Н.В. Колюгло)	90
О преподавании математики в университетской гимназии (Ю.В. Садовничий)	95
Об особенностях исследования в разных образовательных средах (И.М. Улановская)	99
Творческое развитие психологических теорий как основа обучения студентов педагогического ВУЗа (А.Н. Фомина)	103
Секция 2.2. Исследовательская деятельность как путь развития творчества и одаренности	109
Творчество подростков в музее архива РАН: наука и искусство как сферы познания (Л.А. Аметова)	109
Модель исследовательской компетентности школьников как фактор развития одаренности (В.М. Ковалевская)	112
Педагогическая поддержка детей с ОВЗ и инвалидностью, проявивших высокий уровень способностей в сфере дополнительного образования (на примере художественно-эстетической направленности) (Е.Б. Колосова, Е.И. Адамян, Л.И. Адамян)	116
Формирование исследовательской компетенции будущих педагогов в процессе прохождения педагогической практики (С.В. Мурафа)	121
ТЕМАТИЧЕСКИЕ СЕКЦИИ	126
Психофизиологические факторы эффективного формирования нового индивидуального знания: общее и индивидуально-специфичное	126
Исследование выраженности явления стрессовой регрессии в условиях урока в школьном классе (А.И. Булава, Ю.И. Александров)	126
Эмоциональные значения цветов: психосемантический анализ (Д.А. Виноцкий, В.Д. Абросимова, К.А. Брагинец, В.В. Каравайная, Ю.С. Королева, Е.А. Субочева, А.М. Титова)	130
ЭЭГ корреляты инсайтного решения творческих задач у обучающихся с признаками одаренности (Л.А. Дикая, Е.Ф. Бороховский)	136

Сравнительный анализ субъективных и объективных методов диагностики стресса (А.Е. Манаенков)	140
Обучение с чередованием заданий и последующее воспроизведение элементов усвоенного материала (А.А. Созинов, Ю.И. Александров)	144
Психофизиологические особенности изменения эксплицитных предубеждений к детям с ОВЗ в условиях образовательной среды (И.М. Созинова, К.Р. Арутюнова, Ю.И. Александров)	148
Творчество и одаренность в искусстве	153
Родительская поддержка одаренных детей: быть родителем танцора (М.О. Александрович)	153
Кризисы персональной идентичности Джексона Поллока и рождение метода живописи действия (К.В. Бабкин)	157
Особенности художественного сознания студентов (И.Н. Воробьева)	162
Режиссура образовательного события: инструменты театральной педагогики (Т.А. Климова)	166
Маркеры художественной одаренности (И.В. Лопаткова)	170
Свобода. Творчество, Одаренность. (А.А. Мелик-Пашаев)	175
Структурные изменения особенностей личности у студентов театрального колледжа в процессе обучения (В.С. Собкин, Т.А. Лыкова, А.В. Собкина)	179
Психология спорта	185
Ресурсное обеспечение обучения одаренных спортсменов, как условие их самореализации (С.К. Багадирова)	185
Нейродинамические характеристики как предикторы одаренности человека (А.К. Дроздовский, Л.Г. Уляева)	190
Молодые спортсмены с признаками одаренности: роль среды, субъектные качества (мотивированность), опыт диагностики (М.И. Мурзина)	194
Ресурсный подход в диагностике и психологическом сопровождении спортивно-одаренных детей (Е.Е. Хвацкая, Н.Е. Латышева)	199
 МЕЖДУНАРОДНЫЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ, ПОСВЯЩЕННЫЙ 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л. С. ВЫГОТСКОГО: «РОЛЬ ВЫГОТСКОГО В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ОДАРЕННОСТИ»	
Открытие Международного круглого стола (Д.Б. Богоявленская)	203
 Сессия I. Направления развития культурно-исторической психологии в ISCAR	
Жизнь как творчество: призвание ученого (Д.Б. Богоявленская)	204
Life as Creation: the Vocation of a Scientist (D.B. Bogoyavlenskaya)	208
Developing Creativity in Science: the Case of Vygotsky (M. Dafermos)	212
Культурно-историческая психология в наши дни: опасные связи (А.Д. Майданский)	213
Crisis as a Source of Transformative Interventions in Teachers' Education from a Vygotskian perspective (K. Plakitsi)	217
STEM imagination and creativity in different cultural eras (M. Fleer, G. Fragkiadaki, R. Prabhat)	217

Связь обучения, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии (В.К. Зарещкий, А.Б. Холмогорова)	218
Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в процессе учебных взаимодействий (к проблеме конструирования «зоны ближайшего развития» младших школьников») (В.В. Рубцов, А.В. Конокотин, И.Д. Рыжова)	224
Сессия II. Л. С. Выготский и проблемы творчества в психологии	229
Is “the Angel in History” Hearing Reversible Voices in the Chronotope? Vygotsky’s Perezhivanie, Ricoeur’s Mimesis, and Spinoza’s Conatus (Y. Nishimoto)	229
Одаренные люди как социальные «Outliers» в настоящее время: устойчивость и способы адаптации (Л.Н. Люцко)	232
Лирика М. Ю. Лермонтова в работах Л.С. Выготского: к вопросу о смысловых аспектах творчества ученого (В.С. Собкин)	238
Творчество как обращение (В.Т. Кудрявцев)	243
«Единица анализа» Л.С.Выготского и модальный анализ Н. Гартмана: размышления в поиске новой психологии (Т.Э. Сизикова)	250
Проблема одаренности в нейропсихологии (Ж.М. Глозман, А.А. Заречная)	255
Сессия III. Культурно-историческая психология в Бразилии	260
О проблемах перевода произведений Льва Семеновича Выготского в Бразилии (З. Престес)	260
Talento Metr�pole Program: a Brazilian Experience of Mediating the Development of Cultural Talent in Information Technology (I. Hazin, J. Falcao)	265
Lepye Nelepitsy: the Role of Nonsense for Vygotsky and Chukovsky (P.N. Marques)	270
Imagination, Creativity and Tabletop Role-Playing Games (L.Sch.I. Wagner)	273
Mental Map as a Mediator in the Psychotherapeutic Process of Awareness and Subjectivation (E.M.P. Kahhale, M.I.F.L. Neta)	274
Creativity Workshop (B. Anauate, M. Halpern-Chalom)	275
Be Refugee: Elements of Reflection in the Inclusion-Exclusion Dialectic of Inequalities (L.P. de Almeida, F.B. de Souza)	279
Groupality and Networking Articulation as a Care Process for Women in Situations of Violence (B.B. Brambilla)	280
Сессия IV. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского: от теории к изменениям на практике	281
Часть 1. Изменение культуры обучения	281
Developing Theoretical Thinking in Children During Their Early School Years (ages 6 to 10). Vygotsky and Davydov’s Theses. From Theory to Change in Practice. Teaching (design) experiment (E. Filipiak, J. Szymczak, M. Kolber, A. Mroczkowski)	281
The Process of Development of Theoretical Thinking Since Childhood: Considerations from Teaching-Orienteering Activity (A.P. Gladcheff, A.M. Longarezi, C.P. Nascimento, D.C. Piotto, E.S. Araujo, F.F. de Marco)	282

Часть 2. Изменение культуры мышления учителя	286
Professional Support for Teachers in the Process of Implementing the Developmental Teaching Model and Changing their Philosophy of Thinking and Personal Theories (E. Filipiak)	286
Reflexivity and Reflection of the Teacher in Everyday School Life (J. Szymczak)	287
Vygotsky's Concept as a Theoretical and Analytical Tools in Teachers' Professional Development (B. Zamorska)	288
Action Research as a Tool for Developing the Practice Through Redefinition of the Relationship Between Theory and Practice in Teachers' Education (B.D. Gołębniak)	288
Сессия V. Культурно-историческое значение теории Л.С. Выготского для национальных систем образования	290
Vygotsky's Impact in the American: A Continuing Legacy (A.E. Puente)	290
Vygotskian Approach and Education in Mexico (Y. Solovieva, L. Quintanar Rojas)	290
From Vygotsky to CHAT: One Mediator's Perspective (M. D. Cole)	297
ОГЛАВЛЕНИЕ	298

Для заметок

Научно-методическое издание

Психология творчества и одаренности

Сборник статей Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

Часть 3

15-17 ноября 2021 года, г. Москва

Под редакцией Д. Б. Богоявленской

Ответственная за выпуск: Г. П. Пирлик

Совет Московского отделения Российского психологического общества
Кафедра психологической антропологии Института детства МПГУ
МГППУ

Подписано в печать
Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 17,44.
Уч.-изд. л. 19,35. Тираж 100 экз.
Типография