

Международная академия гуманизации образования
Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ – РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Материалы международного конгресса

Витебск, 22–27 сентября 2014 г.

В 2 томах

Том 2

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК [37.036.5-056.317+159.992.76-056.45](062)
ББК 74.002.64я431+74.200.264я431+88.837я431
П44

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 25.06.2014 г.

Редакционная коллегия:
И.М. Прищепа (*главный редактор*),
О. Грауманн, М.Н. Певзнер

Рецензенты:
проректор по учебной работе ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *В.И. Турковский*; заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*; начальник научно-исследовательского сектора ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат исторических наук, доцент *А.Л. Дединкин*; заведующий кафедрой психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент *Т.Е. Косаревская*; заведующий кафедрой педагогики ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Ракова*; доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *С.В. Лауткина*; доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук *Е.С. Боброва*

П44 **Поддержка одаренности – развитие креативности** : материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г. : в 2 т. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.), О. Грауманн, М.Н. Певзнер. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 2. – 240 с.
ISBN 978-985-517-452-4.
ISBN 978-985-517-454-8 (т. 2).

В сборник включены доклады, представленные авторами на международный конгресс «Поддержка одаренности – развитие креативности» и посвященные исследованию технологий организации психолого-педагогической работы по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности, изучению влияния средовых условий на формирование фенотипа одаренных, проблемам организации инклюзии в системе образования. Материалы могут быть использованы специалистами системы непрерывного профессионального образования, научными работниками, а также всеми заинтересованными в исследовании проблем диагностики и развитии одаренности и креативности.

УДК [37.036.5-056.317+159.992.76-056.45](062)
ББК 74.002.64я431+74.200.264я431+88.837я431

ISBN 978-985-517-452-4
ISBN 978-985-517-454-8 (т. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

О Г Л А В Л Е Н И Е

Блок 3. РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ	4
Блок 4. ДИАГНОСТИКА В ОБЛАСТИ ОДАРЕННОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ	145
АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ	239

БЛОК 3. РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

РАСКРЫТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Воробьева О.И.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Развитие иноязычных коммуникативных способностей дошкольников нужно рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса развития, воспитания и обучения на основе опыта родного языка. Занятия иностранным языком должны быть осмыслены преподавателем как часть общего развития личности ребенка, связаны с его сенсорным, физическим, интеллектуальным воспитанием.

Целью статьи является изучение способов развития интеллектуально-творческих способностей дошкольников на занятиях по английскому языку в детских дошкольных учреждениях.

Материал и методы. Источниками исследования явились работы известных педагогов, психологов, методистов по проблемам обучения иностранным языкам. Методологической основой исследования послужили положения теорий речевой и учебной деятельности, развивающего обучения.

Результаты и их обсуждение. В статье представлено теоретическое обоснование форм и методов работы с дошкольниками на занятиях по английскому языку по развитию их интеллектуальных и креативных способностей, созданию благоприятной исходной базы для дальнейшего овладения ими иностранным языком.

Заключение. Организация обучения английскому языку дошкольников предполагает выбор оптимальных форм и методов работы, требует определенной методики, ориентированной на сотрудничество и творческое общение педагогов с детьми, а также детей друг с другом.

Ключевые слова. Интеллектуально-творческий потенциал, коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция.

DISCLOSURE OF THE INTELLECTUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF CHILDREN TO LEARN ENGLISH LANGUAGE IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS

Vorobyova O.I.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masharov University»,
Republic of Belarus*

The forming of pre-school age children's foreign language communicative abilities should be looked at as an integral part of a general process of development, upbringing and teaching based on the experience of native language. Foreign language classes must be viewed by a teacher as a part of childrens' personality development and connected with their sensor, physical and intellectual upbringing.

The goal of the article is the study of the ways to develop pre-school children's intellectual and creative abilities at English classes in kindergartens.

Material and methods. The sources of the research are works by well known teachers, psychologists, methodologists on the problems of foreign language teaching. The methodological ground of the research are points of speech and academic activity theories, developmental teaching.

Findings and their discussion. Theoretical ground for the choice of forms and methods of pre-school children teaching at English classes aimed at developing their intellectual and creative abilities, building up a good start for their further acquiring a foreign language is introduced in the article.

Conclusion. The organization of teaching English to pre-school children requires a choice of optimal forms and methods, a certain complex of methods oriented on cooperation and creative communication of teachers and children, and children with each other.

Key words. Intellectual and creative potential, communicative competence, linguistic competence.

В условиях перехода к новым государственным образовательным стандартам актуальным становится создание новой межкультурной парадигмы иноязычного образования, а также выработка технологий оптимизации языкового образовательного процесса. Одно из проявлений обозначенных тенденций – обучение английскому языку в дошкольном возрасте, вызывающее интерес ученых, педагогов, родителей. Актуальным представляется выявление требований к языковой подготовке детей в дошкольных учреждениях, определение методических подходов к обучению языковому материалу, видам речевой деятельности, организации учебно-воспитательного процесса по английскому языку.

Развитие коммуникативных способностей дошкольников нужно рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса развития, воспитания и обучения на основе опыта родного языка. Занятия иностранным языком должны быть осмыслены преподавателем как часть общего развития личности ребенка, связаны с его сенсорным, физическим, интеллектуальным воспитанием. В связи с вышесказанным целью нашего исследования является изучение способов развития интеллектуально-творческих способностей дошкольников на занятиях по английскому языку в детских дошкольных учреждениях.

Материал и методы. Источниками исследования явились работы известных педагогов, психологов, методистов – Роговой Г.В., Леонтьева А.А., Верещагиной И.Н., Мильруд Р.П., Максимовой И.Р., Конышевой А.В., Негневицкой Е.И. и других. Методологической основой исследования послужили положения теорий речевой и учебной деятельности, развивающего обучения. Общим методологическим подходом является коммуникативный подход к обучению иностранному языку. Ребенок овладевает языком как средством общения, то есть не просто усваивает отдельные слова и речевые образцы, а учится конструировать высказывания по известным ему моделям в соответствии с возникающими у него коммуникативными потребностями.

Результаты и их обсуждение. Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что дошкольное обучение иностранному языку следует рассматривать как важный этап, предваряющий заложение универсальных умений и навыков общения на иностранном языке. Основной задачей дошкольного иноязычного образования, по утверждению методистов [1-5], является первоначальное подведение малыша к последующему общению с носителями английского языка. Занятия иностранным языком развивают детей, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень, наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка на знание родного.

Известно, что возможности раннего возраста в овладении иноязычной речью поистине уникальны. Успешное овладение дошкольниками иноязычной речью становится возможным потому, что их отличает более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала, естественность мотивов общения, отсутствие так называемого языкового барьера, сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке и др. Кроме того, игра, являясь главным ви-

дом деятельности дошкольника, позволяет сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы.

На основании проведенного исследования, анализа литературных источников по проблеме можно выделить следующие особенности обучения английскому языку детей дошкольного возраста.

На ранней стадии изучения английского языка коммуникативная компетенция включает в себя следующие коммуникативные умения и навыки: 1) развитие намеренного запоминания, а именно: воспроизведение слов и простейших речевых моделей, заучивание наизусть рифмовок, односложные ответы на вопросы; 2) навык внимательного слушания собеседника и адекватная реакция на его вопросы; 3) умение выразить свою точку зрения в пределах изученных слов и выражений; 4) понимание содержания учебных текстов, умение вставить в текст то или иное слово по просьбе преподавателя; 5) выполнение некоторых видов творческих заданий как закрепление устной работы; 6) осознанное восприятие устных высказываний преподавателя, партнера по диалогу, носителя языка; 7) умение повторить слова и выражения за аудиозаписью; 8) прослушивание с последующим воспроизведением несложного аутентичного текста.

Детей учат планировать монологические высказывания и выражать свои мысли, пользуясь ограниченным по сравнению с родным языком запасом языковых средств. Одним из важных видов работы является рассказ по картинкам на русском языке с использованием английских слов. Главное в работе педагога по развитию связной речи дошкольников – занимательные занятия, индивидуальный подход, интенсивная тренировка в составлении различных речевых конструкций.

При обучении диалогу нужно помнить о том, что на ранней стадии обучения иностранному языку дети учатся употреблять начальные элементы речевого этикета для выполнения определенных коммуникативных задач, как например, поприветствовать и ответить на приветствие, попрощаться, ответить на прощание или предложить вместе совершить какое-либо действие, а также выразить просьбу или пожелание.

При обучении аудированию ставятся следующие задачи: 1) научить детей понимать речь преподавателя и сверстников в нормальном темпе; 2) прослушать описательные тексты, диалоги, рифмовки или загадки в исполнении преподавателя, а также диктора – носителя языка в аудиозаписи (видеозаписи) и воспроизвести их. На занятии желательно чередовать слушание различных текстов и работу над ними с другими видами деятельности.

В ходе разработки различных методик по обучению детей чтению выделилось два основных направления: whole-word approach, то есть чтение, основанное на восприятии слова целиком, без членения его на буквы и слоги; phonic approach, звуковой метод, основанный на выделении звуков в слове. Т.И. Ижогина [6] предлагает интересную методику обучения малышей чтению путем игры в "Страну Буквляндию". Каждая буква в этой стране - это не просто буква, а какой либо сказочный персонаж. Опираясь на присущие детям образную память и ассоциативное мышление, учитель вместе с учениками создает образы-легенды всех букв и буквосочетаний, объединяя все сказочным сюжетом. Усвоению навыков чтения способствуют игры, например: "Путаница". *Ночью ветер перепутал таблички на клетках зоопарка или в магазине на продуктах и т.д. Нужно навести порядок.*

Обучение письму начинают с тех букв, начертание которых совпадает с начертанием соответствующих транскрипционных знаков. Самыми трудными для детей являются те буквы, начертание которых совпадают с русскими при несовпадении обозначаемых ими звуков. Здесь помогут специальные игры. Например: *Прочитай слово по-русски и по-английски.* Предлагаются слова, которые состоят из букв, общих для двух языков.

Развитие лингвистической компетенции подразумевает овладение правильным произношением, накопление определенного лексического запаса, активное и пассивное

употребление дошкольниками соответствующего количества грамматических структур. Обучение аспектам языка основывается на следующих положениях.

При обучении фонетике целесообразно, во-первых, осуществлять сознательную работу над звуком даже в самом раннем возрасте; во-вторых, применять игровой подход к фонетике, включать фонематическую тренировку в занимательный сюжет, разыгрываемый учителем совместно с учениками; в-третьих, сопровождать звукопроизнесение движениями рук и тела; в-четвертых, создавать эмоциональное отношение к звуку.

Изучение лексики подразумевает, что любое вводимое слово должно, во-первых, быть коммуникативно значимым для ребенка; во-вторых, вступать в семантические и грамматические связи с другими словами. Так, при изучении глаголов отбирают те из них, которые обозначают каждодневные действия ребёнка (*to wash, to eat, to sleep, to dress, to play* и т.д.), а также слова, обозначающие активные действия (*to fly, to run, to jump, to hop, to swim* и т.д.). Знакомство с такой лексикой сопровождается показом действий педагогом, ребёнком, игрушкой. Глаголы могут «произносить» знакомые персонажи сказок и мультфильмов. Для закрепления английских слов используется игра «Тренер и спортсмены». Тренер (педагог) даёт команды (сначала с показом, при повторе команды – без показа), спортсмены (дети) их выполняют.

При обучении грамматической стороне речи большое внимание уделяется введению и закреплению той или иной модели в доступной для ребенка форме. Одна из самых трудных задач – не только помочь детям запомнить отдельные грамматические формы, но и научить использовать их в разных ситуациях. Например, ребёнок говорит: «*I can jump*». При изменении ситуации он должен уметь сказать, например: «*A frog can jump*». При объяснении грамматических форм используются небольшие рассказы, например: «*Однажды английский язычок заглянул в кладовку, где хранятся английские слова, и увидел, что все они перепутаны. Язычок решил навести порядок. Он наклеил на все слова ярлычки. Давайте тоже «наклеим» ярлычки. Когда мы ещё не знаем, о чём или о ком говорим, то «приклеиваем» к слову ярлычок «a» (a cat, a dog), а если хорошо знаем, то ярлычок «the» (the cat the dog).*»

Контроль знаний, умений и навыков позволяет определить объём знаний каждого ребёнка, выяснить эффективность методики, внести необходимые изменения в планирование, оказать помощь отстающим детям и в итоге добиться успешных результатов в обучении английскому языку. Контроль проводится на каждом занятии в форме упражнения или игры, таких, например, как выполнение команд (*Put your finger on your nose*), нахождение различий в картинках (*Spot the differences*). Немаловажную роль при проведении контроля играют поощрения.

В обучении иностранному языку в детском саду большое значение отводится правильной, педагогически и методически продуманной организации занятия, его режиму. При планировании обучающего материала, имея в виду неустойчивость внимания малышей, следует прибегать к чередованию различных форм, методов и приемов обучения. Подвижные игры необходимо чередовать с закреплением лексико-грамматического материала, отгадыванием загадок, придумыванием рифм, заданиями на рисование.

Отечественный методист А.В. Коньшева [3] выделяет следующие методы и приемы обучения иностранному языку, которые можно использовать с целью раскрытия интеллектуально-творческого потенциала дошкольников: хоровое повторение за педагогом, индивидуальное повторение, хоровое и индивидуальное пение, декламация, организация игр с элементами соревнования, чередование подвижных и спокойных игр.

Одним из важнейших методов обучения иностранному языку детей является игра. Возможность опоры на игру позволяет обеспечивать естественную мотивацию речи на иностранном языке, сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания. Игры могут применяться с различными целями: при введении и за-

креплении знания лексики и моделей иностранного языка (кресворды, "аукционы", настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями, выполнение команд и т.п.); для формирования умений и навыков устной речи (ситуативные творческие игры, игры в куклы, игра в "Репку" или "Теремок"); как форма самостоятельного общения детей на иностранном языке (например, дети представляют животных из сказок).

Использование песенок, попевок, считалок, скороговорок, стихов на занятиях в детском саду обязательно. Предусматривается методически продуманное использование песен в процессе обучения дошкольников, что позволяет педагогу решить ряд развивающих и обучающих задач.

Дошкольники требуют наглядного, яркого и доходчивого преподавания. Ассоциация слов с конкретными предметами или действием является необходимым условием усвоения языкового материала на этом этапе. Например, после прослушивания рассказа дети изображают его героев и разыгрывают сценку. Надежным помощником преподавателю при обучении малышей является яркая, красочная наглядность.

Заключение. В ходе проведенного нами исследования установлено, что целевым ориентиром обучения английскому языку в детских дошкольных учреждениях является первоначальное подведение дошкольника к последующему общению с носителями языка, развитие его интеллектуальных и креативных способностей, создание благоприятной исходной базы для дальнейшего овладения языком. Выявлено, что организация обучения английскому языку дошкольников предполагает выбор оптимальных форм и методов работы, требует определенной методики, ориентированной на сотрудничество и творческое общение педагогов с детьми, а также детей друг с другом.

Литература

1. Мильруд, Р.П., Максимова, И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. -- 2000. -- № 4. -- С. 14 -19.
2. Рогова, Г.В. , Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей и студентов пед. вузов. / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 130 с.
3. З.Конышева, А.В. Английский для малышей. Стихи, песни, игры, рифмовки, инсценировки, утренники / А.В. Конышева. — СПб.: КАЮ, Мн.: Издательство "Четыре четверти", 2005. -160 с.
4. Негневицкая, Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра/ Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 6. - С. 20 – 26.
5. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком/А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. - №5. – С. 24-29.
6. Ижогина, Т.А. Как научить малышей читать/ Т.А. Ижогина // Иностранные языки в школе. – 1993. - № 1. – С. 49 – 51.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИЗНАКАМИ ПСИХОМОТОРНОЙ ОДАРЕННОСТИ В ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Власенко Н.Э.

*Учреждение образования «Белорусский государственный университет
физической культуры», Институт повышения квалификации
и переподготовки руководящих работников и специалистов
физической культуры, спорта и туризма, г. Минск, Республика Беларусь*

В период дошкольного детства весьма важно сохранить и приумножить творческий потенциал одаренных детей, т.к. одаренность, проявляющаяся уже в дошкольном возрасте, может сойти на нет, если не побуждать ребенка к творческой самостоятельности.

Цель статьи – рассмотреть педагогически целесообразные методы, направленные на развитие творческого потенциала детей дошкольного с признаками психомоторной одаренности в двигательной деятельности.

Материал и методы. Материалом послужили исследования отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих проблемы психомоторной одаренности личности. Основной метод исследования – анализ и обобщение научно-методических источников.

Результаты и их обсуждение. В статье раскрыты особенности применения игрового метода, метода проблемного обучения и эвристических методов в физическом воспитании одаренных детей.

Заключение. Рассмотренные методы являются научно обоснованными и эффективными в развитии творческого потенциала детей дошкольного возраста с признаками психомоторной одаренности.

Ключевые слова: методы развития творческого потенциала, дети дошкольного возраста.

THE METHODS OF CREATIVITY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE SIGNS OF PSYCHOMOTOR TALENT IN MOTOR ACTIVITY

Vlasenko N.

*The department of theoretical methodological fundamentals
of physical training Institute of professional development and retraining
of leading employees of physical training, sports and tourism
of Belorussian state physical training university*

It is important to save and multiply gifted children's creativity during the time of preschool childhood as creativity revealed at preschool age can vanish unless a child's creativity independence is stimulated.

The purpose of the article is to study pedagogically expedient methods directed to creativity development in preschool children with the signs of psychomotor talent in motor activity.

Material and methods. Native and foreign scientists' research touching upon the problems of personality's psychomotor talent served as the material for the article. The basic research method is scientific and methodological source analysis and summing up.

Results and their discussion. The article reveals the peculiarities of the game method usage, the method of problem-based learning, as well as heuristic methods of gifted children physical training.

Conclusion. The considered methods are scientifically grounded and effective for creativity development in preschool children with the signs of psychomotor talent in motor activity.

Key words: creativity development methods, pre-school children.

Физическая культура, как неотъемлемая часть культуры общества, предполагает созидательное преобразование личностью своей природы. В настоящее время изучение проблемы развития личности ребенка имеет первостепенное значение, как в целостном образовательном процессе дошкольного учреждения, так и в практике физического воспитания. Исследования педагогов (В.Н. Шебеко, Л.Д. Глазырина, В.Т. Кудрявцев, А.С. Дворкина, Ю.К. Чернышенко и др.), психологов (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Е.П. Ильин и др.) характеризует понимание важной роли средств физической культуры для формирования потребностно-мотивационной, волевой, нравственной сфер детей. В работах указанных авторов раскрыты пути влияния педагога на развитие творческих способностей ребенка в процессе занятий физическими упражнениями.

По мнению многих ученых, в период дошкольного детства весьма важно сохранить и приумножить творческий потенциал одаренных детей, т.к. одаренность, проявляющаяся уже в дошкольном возрасте, может сойти на нет, если не побуждать ребенка к творческой самостоятельности, к неожиданным ассоциациям, основанным на игре воображения, к собственным вариантам решения двигательных задач. Вместе с тем,

проблема развития творческого потенциала детей дошкольного возраста с признаками психомоторной одаренности в двигательной деятельности в существующих научно-методических источниках раскрыта не в полной мере.

Цель статьи – рассмотреть педагогически целесообразные методы, направленные на развитие творческого потенциала детей дошкольного с признаками психомоторной одаренности в двигательной деятельности.

Материал и методы. В изучении указанной проблемы мы опирались на исследования отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих вопросы одаренности личности в целом и психомоторной одаренности в частности, условия становления творческой индивидуальности ребенка в процессе занятий физическими упражнениями. Методы исследования: анализ и обобщение передового педагогического опыта по проблеме детской одаренности, педагогические наблюдения в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста.

Результаты и их обсуждение. Е.П. Ильин, анализируя сущность понятия «одаренность» в психолого-педагогических исследованиях А.Н. Леонтьева, А.В. Либина, А.Р. Лурия, Э. Виннера, делает вывод, что «одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1, с. 130].

Исходя из представлений А.Н. Леонтьева, одаренность есть у всех, вопрос лишь в степени ее выраженности у отдельных людей. Вместе с тем, по отношению к детям дошкольного возраста термин «одарённость» принято считать условным. Учитывая то, что ребенок – это еще несформировавшаяся личность, корректнее было бы говорить о признаках детской одаренности, которые проявляются в ярких, очевидных достижениях (или предпосылках для таких достижений) в том или ином виде деятельности. В настоящее время психологи различают несколько видов одаренности: общая интеллектуальная, специфическая академическая, творческая, психомоторная, лидерская, социальная [2]. Психомоторную одаренность характеризует своеобразный комплекс двигательнo-координационных способностей, проявляющихся у детей дошкольного возраста в самостоятельной и организованной двигательной деятельности.

По мнению В.Н. Шебеко, одним из показателей психомоторной одаренности является креативность, которая «проявляется в оригинальности выполнения, необычности сочетания движений, способности к переносу двигательного опыта, причем зачастую креативность определяет успешность выполнения двигательного действия» [3, с. 195–196].

Научно-исследовательская деятельность и многолетний практический опыт работы с детьми дошкольного возраста позволили нам выделить наиболее эффективные методы, способствующие развитию творческого потенциала детей дошкольного возраста с признаками психомоторной одаренности в двигательной деятельности. К ним относятся: игровой метод, метод проблемного обучения, эвристические методы. Рассмотрим подробнее сущность указанных методов и возможность их применения в физическом воспитании одаренных детей.

Игровому методу в теории и методике физического воспитания отводится важнейшее место в развитии психомоторных и творческих задатков детей дошкольного возраста. Его сущность заключается в том, что двигательная деятельность воспитанников организуется на основе содержания, условий и правил игры. При обучении детей физическим упражнениям широко применяются игровые приемы, способствующие эмоционально-образному уточнению представлений о характере движений (например, «прыгаем, как зайчики», «летаем, как самолеты» и др.).

В работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста, имеющими признаки психомоторной одаренности, игровой метод позволяет использовать имитационные упражнения с целью эмоционального раскрытия двигательного образа (например, «птички клюют зернышки», «достань солнышко», «ветер качает деревья» и др.), а в старшем дошкольном возрасте данный метод способствует аналитическому и творческому восприятию техники движений.

Значительные педагогические возможности в физическом воспитании одаренных детей заложены в подвижных и спортивных играх, которые укрепляют мышцы всего тела, улучшают обмен веществ, повышают общую работоспособность организма, совершенствуют двигательные умения и воспитывают физические качества, вырабатывают у детей элементарные умения ориентироваться в пространстве, формируют точность и коллективную согласованность двигательных действий. Наряду с совершенствованием двигательного потенциала подвижные игры развивают интеллект, фантазию, воображение, активизирует творческую деятельность детей, поднимают ее на более высокий социальный уровень.

Следует отметить, что применение игрового метода в физическом воспитании одаренных детей не ограничивается решением оздоровительных, образовательных и развивающих задач. Так, обучение дошкольников элементам спортивных игр (хоккея, футбола, баскетбола, тенниса, бадминтона и др.) содействует своевременному выявлению воспитанников с ярко выраженными двигательными способностями. Именно эти задатки и склонности к тому или иному виду спорта у конкретного ребенка раскрывает руководитель физического воспитания дошкольного учреждения и обращает пристальное внимание коллег (тренеров, руководителей спортивных секций, кружков и др.) на его дальнейшую спортивную ориентацию.

Творческим подходом в физическом воспитании детей, имеющих признаки психомоторной одаренности, отличается метод проблемного обучения. Его цель – усвоение воспитанниками программного материала путем решения специальных двигательных задач – проблемы моделирования проблемных ситуаций в процессе их выполнения. Существенная особенность проблемного метода состоит в том, что решение ребенком посильных проблемных задач в подвижных играх и физических упражнениях рождает веру в свои силы, развивает умственные способности, приучает мыслить самостоятельно, делает обучение более интересным и увлекательным.

Рассмотрим варианты проблемных ситуаций и задач на примере прохождения детьми полосы препятствий, включающей 5-7 видов движений:

первый вариант – преодоление препятствий по установленному педагогом образцу;

второй вариант – преодоление препятствий с изменением видов движений, которые должны придумать дети;

третий вариант – самостоятельное конструирование детьми полосы препятствий и способов их преодоления.

Создание педагогом проблемных ситуаций, их осознание, принятие и самостоятельное решение воспитанниками активизирует преобразовательную деятельность одаренных детей, исключает механическое заучивание и воспроизведение упражнений.

Эвристические методы обучения базируются на создании детьми новых образовательных результатов. В нашем случае – это новые виды физических упражнений, подвижных игр и правил к ним, сюжетов и образов, сопровождающих двигательную деятельность. Наиболее эффективными для развития творческого потенциала детей с признаками психомоторной одаренности будут следующие эвристические методы: метод придумывания, метод вживания и метод образного видения.

Метод придумывания основан на создании неизвестного ранее продукта в результате определённых умственных и двигательных действий. Например, ребенку

предлагается придумать и выполнить движения на предложенную тему (животные, растения, машины и др.); придумать и показать к упражнению как можно больше аналогов (упражнений, похожих по технике выполнения); придумать и выполнить противоположное движение (ассоциация по сходству).

Метод вживания предполагает подражательные и имитационные действия, связанные со стремлением воспитанников к одухотворению предметов и игровых персонажей (волка, кошки, солнышка, дерева и др.). При этом «рождаются» неповторимые чувства, мысли, ощущения, которые и являются эвристическим образовательным продуктом, выраженным ребенком в двигательной форме.

Метод образного видения базируется на эмоционально-образном исследовании какого-либо объекта. Например, дети показывают действия, изображенные на картинке, обновляя знакомое упражнение новыми структурными частями. Раскрываемые образы, соответствуют характеру разучиваемого движения, помогают создать правильное зрительное представление о нем, а возникающие при этом положительные эмоции побуждают воспитанников комбинировать новые варианты двигательных действий [3].

На наш взгляд, эвристические методы позволяют существенно расширить возможности игрового и проблемного методов, поскольку ориентируют педагога и воспитанника на достижение неизвестного им ранее результата.

Заключение. Рассмотренные в статье методы (игровой метод, метод проблемного обучения, эвристические методы) являются научно обоснованными и эффективными в развитии творческого потенциала детей дошкольного возраста с признаками психомоторной одаренности. Их комплексное применение требует тактичного поведения педагога (воспитателя, руководителя физического воспитания учреждения дошкольного образования), наблюдающего и корректирующего деятельность детей, направляющего и поощряющего творческие поиски своих воспитанников.

Литература

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер: Мир книг, 2012. – 444 с.
2. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
3. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие / В.Н. Шебеко. – Минск: Выш. шк., 2010. – 288 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Сергеева Б.В.

*ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет»,
г. Краснодар, Российская Федерация*

Наиболее благоприятным и значимым периодом для выявления и развития творческого потенциала личности является начальная школа, поскольку в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Поэтому развить заложенный в каждом ребенке творческий потенциал, воспитать у него необходимые для этого качества, – значит, в первую очередь, создать педагогические условия, которые будут способствовать этому процессу.

Цель статьи – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность условий, способствующих развитию творческого воображения младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству.

Материал и методы. Материалом послужили философские, психологические, педагогические исследования о развитии творческого воображения. Основными методами исследования – изучение и теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме.

Результаты и их обсуждение. В статье рассматриваются понятия воображение, творческое воображение, определены педагогические условия способствующие развитию творческого воображения младших школьников на уроках изобразительного искусства, описаны результаты естественного педагогического эксперимента, в котором структурированные условия были реализованы на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Заключение. Процесс развития творческого воображения младших школьников будет успешным, если в процессе обучения на уроках изобразительного искусства целенаправленно создавать следующие условия: использование нетрадиционных форм организации уроков изобразительного искусства; реализация проектной деятельности учащихся; применение на уроках изобразительного искусства с использованием ИКТ-технологий.

Ключевые слова: воображение, творческое воображение, педагогические условия развития творческого воображения на уроках изобразительного искусства.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS AT LESSONS OF THE FINE ARTS

Sergeeva B.V.

FSEI HPE «Kuban state university», Krasnodar, Russia

The most auspicious and important period for revealing and development of creative potential of a person is a primary school, because at this age the foundations of creative and educational path, psychological base productive activities, a complex of values, qualities, abilities, personal needs, underlying its creative attitude to reality. Therefore, to develop inherent in every child's creative potential, to bring him the necessary quality, means, first of all, to create a pedagogical conditions that will facilitate this process.

The purpose of the article is theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of the conditions conducive to the development of creative imagination younger students in learning the fine arts.

Material and methods. The material was philosophical, psychological, pedagogical research on the development of creative imagination. The basic methods of the research study and theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature on the problem.

Results and their discussion. The article considers the concept of imagination, imagination, defined pedagogical conditions conducive to the development of creative imagination Junior pupils at the lessons of fine art, described the natural results of the pedagogical experiment in which structured the conditions were implemented on the lessons of fine arts in elementary school.

Conclusion. Development of creative imagination younger students will be successful if in the process of learning the lessons of fine arts purposefully create the following conditions: the use of non-traditional forms of organization of the lessons of art; the implementation of project activities for students; the use on the lessons of art using ICT technologies.

Key words: imagination, imagination, pedagogical conditions of development of creative imagination on the lessons of art.

В современных условиях роста социальной конкуренции молодому специалисту нужно уметь творчески применять те знания и навыки, которыми он обладает и преобразовывать деятельность таким образом, чтобы сделать её как можно более эффективной. Чтобы быть востребованным в современном обществе, необходимо привносить в него новое своей деятельностью, т.е. быть «незаменимым». А для этого практическая

деятельность будущего педагога должна носить творческий характер. Сегодня, в XXI веке, решая проблему воспитания мыслящего, творческого, активного, здорового человека, педагогическая общественность понимает, что сформировать такую личность может только творческая, мыслящая и гуманная школа.

Наиболее благоприятным и значимым периодом для выявления и развития творческого потенциала личности является начальная школа, поскольку в этом возрасте закладываются основы творческой и образовательной траектории, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, качеств, способностей, потребностей личности, лежащих в основе ее творческого отношения к действительности. Но реализующийся в учебной деятельности творческий потенциал младшего школьника станет продуктивной силой только тогда, когда внутренние побуждения учащихся совпадут с объективными задачами, которые ставит перед ними учитель. Поэтому развить заложенный в каждом ребенке творческий потенциал, воспитать у него необходимые для этого качества, – значит, в первую очередь, создать педагогические условия, которые будут способствовать этому процессу.

Изучением креативной (творческой) деятельности младших школьников занимались как отечественные педагоги и психологи (Г.С. Альтшуллер, Л.С. Выготский, И.П. Волков, В.В. Давыдов, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.В. Копосова, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов, А.А. Мелик-Палхаев, Б.Н. Никитин, З.Н. Новлянская, В.Э. Чудновский, Д.Б. Эльконин, В.С. Юркевич и др.), так и зарубежные исследователи (Дж. Гауэн, Дж. Гилфорд, Э. Де Боно, Ф. Баррон, К. Тейлор, П. Торренс, Д. Льюис, Дж. Гетцелс, Ф. Джексон, Р. Стернберг, Дж. Рензулли и др.).

Актуальность исследования определяется потребностью учителей-практиков в обосновании и создании таких оптимальных условий организации работы на уроках изобразительного искусства, которые способствовали бы успешному развитию их творческого воображения.

Цель статьи: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность условий, способствующих развитию творческого воображения младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству. Она конкретизируется в следующих задачах: проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования; обосновать и проверить выделенные условия, способствующие развитию творческого воображения младших школьников в процессе обучения изобразительной деятельности.

Материал и методы. Основой исследования являются философские, психологические, педагогические исследования о развитии творческого воображения, периодизации психического развития, теоретические положения о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности ребенка; теоретические основы активности обучения и развития творческого воображения.

С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы следующие методы: изучение и теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы по теме исследования; изучение педагогического опыта; теоретическое обобщение, синтез данных, анализ имеющихся программ обучения детей младшего школьного возраста.

Результаты и их обсуждение. Воображение – познавательный психический процесс, заключающийся в создании человеком новых образов на основе имеющихся у него представлений. Психический процесс – есть акт психической деятельности, имеющий свой объект отражения и свою регуляционную функцию. Иными словами, воображение основано на оперировании конкретными чувственными образами или наглядными моделями действительности, но при этом имеет черты опосредствованного, обобщённого познания, объединяющие его с процессом мышления.

Воображение – особая форма человеческой психики, характерная исключительно для человека. Оно, по словам Р.С. Немова, является самым «психическим» из всех психических процессов, поскольку ни в чем другом, кроме воображения, не проявляется так идеальный и загадочный характер психики.

Творческое воображение – это такой вид воображения, в ходе которого учащийся самостоятельно, создает новые образы и идеи, и которые воплощаются в конкретные оригинальные продукты деятельности. Творческое воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности учащегося.

В психологической науке определено, что воображение может быть четырех основных видов: активное, пассивное, репродуктивное, продуктивное [1].

Итак, воображение есть основа всех познавательных процессов человека, и поэтому, развивая воображение детей, учитель может управлять многими их психофизиологическими состояниями с целью выполнения предстоящей деятельности. Продуктивность деятельности, в свою очередь, зависит от активного творческого планирования и выполнения. Данный вывод указывает на необходимость более подробного рассмотрения соотношения воображения и творчества в учебной деятельности младших школьников.

Мы определили, что воображение выступает как отражение свойств личности отдельно взятого ребенка, которое связано, прежде всего, со спецификой памяти, восприятия и мышления. Иными словами, воображение выступает как отражение свойств личности, ее психологического состояния в данный момент времени. Однако фантазия, как и любая форма психического отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она должна способствовать самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечтательность, замену реальной жизни грезами. Для выполнения этой задачи учителю необходимо создать оптимальные условия, которые будут способствовать не только формированию творческого воображения, но и его прогрессивному развитию. Поэтому необходимым условием формирования и совершенствования любого психического процесса (в том числе и воображения) является включение субъекта в активные формы деятельности, какой и является изобразительная деятельность. Творчество учащихся понимается как самостоятельное решение новых поставленных перед ними задач. В занятиях по изобразительному искусству заложены все предпосылки для развития творчества. Проявление его может быть связано не только с решением сложной задачи изображения, как в тематической композиции, но и с простейшей односложной задачей, решаемой в работе с натуры, по памяти и представлению.

Развивающего эффекта на уроках изобразительного искусства можно добиться путем оптимального сочетания разнообразных методов и приемов обучения. Только при нетрадиционной организации процесса обучения достигается одна из важнейших целей уроков изобразительного искусства – развитие воображения, творческих способностей школьников, т.к. именно подобные формы работы стимулируют школьников к творческому добыванию и применению знаний и умений [2].

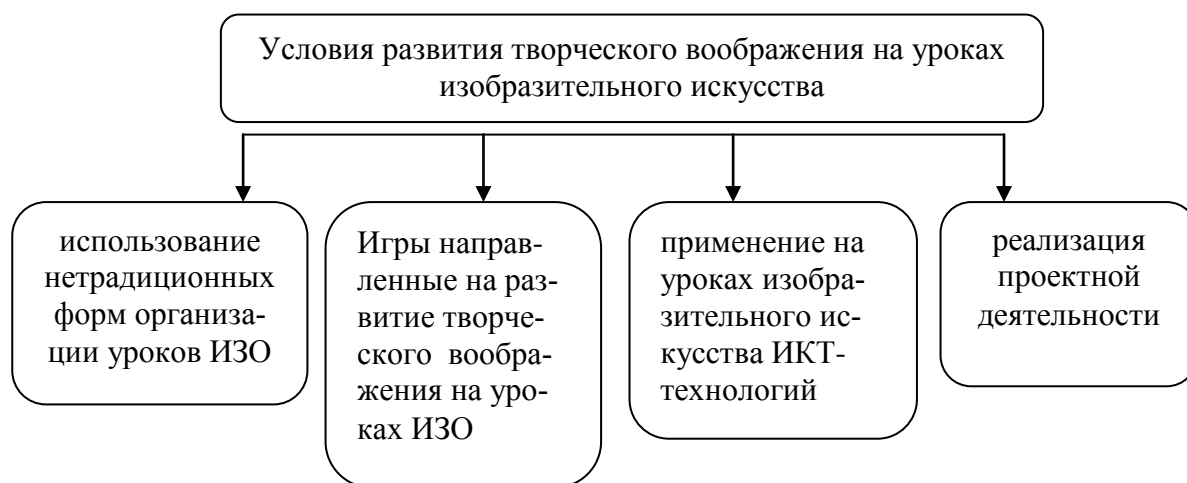
Таким образом, обобщая выше изложенный материал, необходимо отметить, что учитель на уроках изобразительного искусства для развития творческого воображения школьников, их творческого мышления, творческих способностей, должен отдавать предпочтение методам и технологиям, которые делают работу активной и интересной, вносят элементы игры и занимательности, проблемности и творчества.

В экспериментальной части нашего исследования с помощью методики исследования индивидуальных особенностей воображения (определение уровня сложности воображения, степень фиксированности представлений, гибкость или ригидность воображения и степень его стереотипности или оригинальность). Нами были выявлены уровни развития творческого воображения.

На формирующем этапе нашего эксперимента нами были структурированы условия развития творческого воображения на уроках изобразительного искусства.

Остановимся на содержании понятия «условие» с точки зрения философии, логики и педагогики. В философском энциклопедическом словаре данное понятие определяется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействии), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» Н.И. Кондаков в качестве условия называет среду, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления; «то, от чего зависит другое». Таким образом, понятие «условие» характеризует обстоятельства внешней среды специальноорганизуемые, создаваемые для достижения определенных целей.

В педагогике под педагогическими условиями понимаются «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения определенных педагогических целей» [3]. Данное определение понятия «педагогические условия» является основным и в нашем исследовании.



Перечислим эти условия: проведение уроков изобразительного искусства в разных жанрах: урок – викторина, урок – импровизация, урок – спектакль, урок – прогулка, урок – путешествие, урок – репортаж с выставки и т.д. На уроках можно осуществлять взаимосвязь с музыкой, литературой, историей, т.е. проводить интегрированные уроки искусства. Разнообразные упражнения, которые обусловлены разными учебными задачами в работе с натуры, по памяти и по представлению, в декоративной работе. Использование дидактических игр т.к. младшие школьники стремятся к игровой деятельности, которая требует от них сообразительности, внимания, учит выдержке, вырабатывает умение быстро ориентироваться и находить правильное решение. Применение разнообразных современных технологий обучения: обучение в сотрудничестве, групповая форма организации обучения; игровые технологии; информационные компьютерные технологии; проектные методы обучения.

Структурированные нами условия мы реализовали на уроках изобразительного искусства в начальной школе. В результате проведенного эксперимента с использованием тех же методик, которые были на констатирующем этапе, мы выявили положительную динамику развития творческого воображения младших школьников.

Проведенное экспериментальное исследование показало, что целенаправленная систематическая работа с учениками младших классов на уроках изобразительного искусства позитивно сказывается на уровне всех компонентов творческого воображения, что подтверждено процентными показателями динамики развития творческого воображения учащихся экспериментального 4 «А» класса (снижение низкого уровня до 0% и увеличением высокого уровня на 15%).

Заключение. Таким образом, процесс развития творческого воображения младших школьников будет успешным, если в процессе обучения на уроках изобразительного искусства целенаправленно создавать следующие условия: использование нетрадиционных форм организации уроков изобразительного искусства; реализация проектной деятельности учащихся; применение на уроках изобразительного искусства с использованием ИКТ-технологий.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991.
2. Путко В.Г. Развитие творческого воображения младших школьников / В.Г. Путко. – М., 2010. – 122 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.И. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 144 с.

РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Затаева О.Н.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Работа с одаренными студентами творческих специальностей требует создания в образовательном учреждении определенных условий, облегчающих выявление и поддержку таких студентов, способствующих развитию и реализации их способностей, стимулирующих учебную и творческую деятельность студентов данной категории. Именно поэтому, сегодня остро стоит задача создания образовательной среды, в которой творчески одаренные студенты могут развивать свои способности и дарования, реализовать компетентность в профессиональной деятельности.

Цель статьи: определить потенциальную структуру образовательной среды вуза в аспекте развития одаренности студентов творческих специальностей.

Материалы и методы. В ходе исследования, на основе анализа научных работ, а также учебно-творческой деятельности студентов художественно-графического факультета УО «ВГУ имени П.М. Машерова», рассмотрена модель образовательной среды вуза, с целью определения ее потенциала в аспекте развития одаренности студентов творческих специальностей на межличностном, групповом и вузовском уровне.

Результаты и обсуждение. В статье рассмотрена модель образовательной среды вуза и определен ее структурный потенциал в аспекте развития одаренности студентов творческих специальностей на трех уровнях (межличностном, групповом и вузовском).

Заключение. Таким образом, успешность развития одаренности студентов творческих специальностей зависит от использования в полном объеме потенциала образовательной среды вуза. А именно, от внедрения активных технологий обучения, организации целенаправленного воспитательного воздействия, включения студентов в активную творческую деятельность и межличностное общение; от разработки психологического и методического сопровождения одаренных студентов; использования психолого-педагогических методик для диагностики и

мониторинга; создания системы стимулирования и материальной поддержки одаренных студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: образовательная среда, одаренность, творчество.

DEVELOPMENT GIFTED STUDENTS ART IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNIVERSITY

Zataeva O.N.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Working with gifted students of creative disciplines requires the creation of an educational institution to certain conditions, to facilitate the identification and support of students, contributing to the development and implementation of their ability to stimulate learning and creativity of students in this category. That is why, today, it is crucial that the creation of an educational environment in which to creatively gifted students can develop their skills and talents, to realize competence in professional work.

Article aims to determine the potential structure of the educational environment of the university in terms of development of gifted students of creative disciplines.

Materials and methods. In a study based on the analysis of scientific papers, as well as educational and creative activity of students of art-graphic faculty EE "VSU behalf PM Masherova ", the model of the educational environment of the university, in order to determine its potential in terms of development of gifted students of creative disciplines at the interpersonal, group, and institutional level.

Results and discussion. In this paper we consider a model of the educational environment of the university and is determined by its structural potential in terms of development of gifted students of creative disciplines at three levels (interpersonal, group, and high school).

Conclusion. Thus, the success of the development of gifted students of creative disciplines depends on the use of the full potential of the educational environment of the university. Namely, from the introduction of active learning technologies, the organization focused educational influence, the inclusion of students in creative activities and interpersonal communication; from the development of psychological and methodological support for gifted students; the use of psychological and pedagogical techniques for the diagnosis and monitoring; creating incentives and financial support for gifted students of creative disciplines.

Key words: educational environment, talent and creativity.

Государственная программа работы с одаренной молодежью направлена на обеспечение условий для саморазвития каждой личности; подготовку молодежи к интеграции в мировое образовательное пространство. Работа с одаренными студентами творческих специальностей требует создания в образовательном учреждении определенных условий, облегчающих выявление и поддержку таких студентов, способствующих развитию и реализации их способностей, стимулирующих учебную и творческую деятельность студентов данной категории. Именно поэтому, сегодня, как никогда, остро стоит задача создания образовательной среды, в которой творчески одаренные студенты могут развивать свои способности и дарования, реализовать компетентность в профессиональной деятельности.

Цель статьи: определить потенциал структуры образовательной среды вуза в аспекте развития одаренности студентов творческих специальностей.

Материалы и методы. В ходе исследования, на основе анализа научных работ, а также учебно-творческой деятельности студентов художественно-графического факультета УО «ВГУ имени П.М. Машерова», рассмотрена модель образовательной среды вуза, с целью определения ее потенциала в аспекте развития одаренности студентов творческих специальностей на межличностном, групповом и вузовском уровне.

Результаты и обсуждение. Анализ научных исследований показывает, что образовательную среду можно определить, как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса, особенности содержания образования в единстве материально-предметного содержания и способа его усвоения. Образовательная среда составляет основу жизнеспособности любого высшего учебного заведения. В ней формируются условия для воспитания и формирования личности одаренного студента.

В нашем исследовании выбрана антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В.И. Слободчиковым, которая включает в себя совместную деятельность субъектов образовательного процесса. В.И. Слободчиков [1] в качестве основных параметров образовательной среды предлагает рассматривать ее насыщенность, структурированность. При этом следует учитывать и экопсихологический подход В.И. Панова [2], согласно которому образовательная среда – это система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся способностей, так и для развития уже проявившихся дарований личности студентов.

Под одаренностью понимается индивидуальное потенциальное своеобразие наследственных, социальных и личностных предпосылок для развития способностей личности до уровня выше условно "среднего", благодаря которым она может достичь значительных успехов в определенной отрасли деятельности.

Опыт работы с одаренными студентами художественно-графического факультета показал, что на первом этапе необходимо, выявление студентов, имеющих способности выше «среднего уровня» к определенным видам изобразительной деятельности, отличающихся нестандартностью мышления, творческим воображением, развитой интуицией, самостоятельностью и потребностью в развитии своего творческого потенциала. Диагностика и мониторинг одаренности должны быть комплексными, последовательными и разнообразными. Второй этап работы - формирующий: создание условий для развития одаренных студентов, который реализуется в учебных планах, программах, формах и методах работы, цель которых – создать благоприятную образовательную среду для самореализации, удовлетворения потребностей в новых знаниях, общении, самовыражении и воспитании взаимоотношений. Творчески одаренная личность студента развивается и формируется в активной деятельности и общении при обеспечении соответствующих условий, созданных образовательной средой вуза.

Анализ научных исследований, а также опыт работы, позволили структурировать потенциал образовательной среды вуза в аспекте развития одаренных студентов творческих специальностей можно по трем уровням: межличностный, групповой и вузовский.

Межличностный уровень. Результативность данного уровня зависит от благоприятного эмоционального фона межличностных отношений студентов между собой, а так же студентов и преподавателей в совместной творческой деятельности и общении. Необходимо целенаправленное привлечение студентов к общению и совместной деятельности с творческими педагогами. Во время такого общения и знакомства с творчеством педагогов у студентов возникает вдохновение, появляется огромное желание творить самому. Одаренным студентам необходимо общение с педагогами-наставниками. Педагог-наставник должен быть не только знатоком своего предмета, но и обладать профессионально-личностной культурой.

Групповой уровень. Совместное творчество как стиль жизнедеятельности учебной группы в вузе. Творческое развитие одаренных студентов возможно в специально организуемой среде, в качестве которой может выступать учебная группа. Общение и совместная деятельность в учебной группе – выступают жизненным пространством, в котором реализует себя студенты. Результативному творческому развитию одаренных студентов способствует создание в группе атмосферы психологической комфортности необходимой для совместной творческой деятельности. В таком социально-психологическом климате одаренные студенты могут всю свою энергию отдавать творческим, продуктивным занятиям. Формами работы преподавателя со студентами в учебной группе являются: творческие проекты и акции, коллективные творческие выставки, пленэры, мастер-классы и пр.

Вузовский уровень обусловлен социально-психологическим климатом вуза, сложившимися традициями, педагогами, обеспечивающими учебно-воспитательный процесс, а также креативностью образовательной среды вуза, как фактором развития одаренных студентов творческих специальностей. Построение такой среды предполагает соблюдение принципов построения креативной образовательной среды, соответствующее содержание образовательной среды, ее насыщенность и разнообразие, ориентацию на творческие возможности и индивидуальные особенности одаренных студентов. Формами работы с одаренными студентами, на вузовском уровне, являются: внедрение активных технологий обучения, организация стажировок, международных пленэров, участие студентов в международных проектах, создание системы стимулирования творчества и материальной поддержки одаренных студентов творческих специальностей.

Заключение. Таким образом, успешность развития одаренности студентов творческих специальностей зависит от использования в полном объеме потенциала образовательной среды вуза. А именно, от внедрения активных технологий обучения, организации целенаправленного воспитательного воздействия, включения студентов в активную творческую деятельность и межличностное общение; от разработки психологического и методического сопровождения одаренных студентов; использования психолого-педагогических методик для диагностики и мониторинга; создания системы стимулирования и материальной поддержки одаренных студентов творческих специальностей.

Литература

1. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. - М., 1997. С. 177–184.
2. Панов В. И. Педагогика //1996 - № 6 - С. 4-6.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ НАУЧНЫЙ КРУЖОК КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА*

Лисова И.А.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

В современном мире ведущим ресурсом стал информационный, что обусловило появление такого термина, как «экономика знаний». Развитие конкретного социума напрямую зависит от его интеллектуального капитала. Гуманизация образования на всех его уровнях способствует подготовке специалиста высокого уровня, так как получение специальных знаний не должно ограничивать социализацию подрастающего поколения.

* Работа поддержана грантом БРФФИ № Г14М-103 договор от 23.05.2014 г.

Цель статьи – описание преимуществ педагогики сотрудничества при изучении ономастики в интегрированном научном кружке.

Материал и методы. Основой мониторинга стали сценарии и материалы, используемые при подготовке, а также результаты, достигнутые в ходе заседаний интегрированного научного кружка «Имена собственные во времени и пространстве». На занятиях применяется широкий спектр методов обучения и воспитания, для реализации поставленной нами цели использовался дескриптивный метод.

Результаты и их обсуждение. В статье проведен анализ деятельности интегрированного научно-исследовательского кружка «Имена собственные во времени и пространстве».

Заключение. Интеграция в рамках заседаний кружка «Имена собственные во времени и пространстве» происходит на всех уровнях образования: школьники получают первый опыт научно-исследовательской работы, студенты и магистранты имеют возможность получить оценку результатов исследований, проведенных в ходе написания курсовых, дипломных и магистерских работ, что, безусловно, повышает их качество, а также подготовиться к защите, аспиранты и преподаватели могут внедрить свои проекты в учебный процесс. Высокий уровень знаний, умений и навыков участников заседаний подтверждают победы в научно-исследовательских конкурсах и высокие отметки при защите работ. Занятия способствуют профориентации школьников, компенсации разрыва между программами школы и вуза, а также регионализации обучения.

Ключевые слова: кружковая работа, интеграция обучения, научные исследования, антропонимика.

INTEGRATED SCIENTIFIC CIRCLE AS THE REALIZATION OF RESEARCH CAPACITY

Lisova I.A.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

In today's world has become the leading resource of information that led to the emergence of such terms as "knowledge economy." Development of a particular society depends on its intellectual capital. Humanization of education at all levels contributes to the preparation of high level specialist, since getting expertise should not restrict the socialization of the younger generation.

The purpose of the article – description of the benefits of cooperation in the study of pedagogy onomastics in integrated scientific circles.

Material and methods. Basis of monitoring scenarios and steel materials used in the preparation of, and results achieved during the meetings of the integrated scientific circle "Proper names in time and space." The classes use a broad range of methods of training and education, in order to accomplish our goal of a descriptive method was used.

Results and discussion. The article analyzes the activities of integrated research circle «Proper names in time and space».

Conclusion. Integration within the circle meetings "Proper names in time and space" occurs at all levels of education: students get their first experience of research, and graduate students have the opportunity to obtain an estimate of the results of research conducted during the writing course, diploma and master's works that certainly increases their quality, as well as to prepare a defense, graduate students and teachers can implement their projects in the educational process. High level of knowledge and skills of participants in meetings confirm victory in research competitions and high marks in the protection work. Things promote career counseling students, compensation gap between school and university programs, as well as the regionalization of training.

Key words: group work, the integration of education, research, anthroponimics.

В современном мире ведущим ресурсом стал информационный, что обусловило появление такого термина, как «экономика знаний». Развитие конкретного социума напрямую зависит от его интеллектуального капитала. Гуманизация образования на всех его уровнях способствует подготовке специалиста высокого уровня, так как получение

специальных знаний не должно ограничивать социализацию подрастающего поколения. В Концепции развития системы научно-исследовательской работы студентов в Республике Беларусь на 2010-2015 гг. и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 гг. отмечается необходимость решения проблемы преемственности уровней образования, что определяет **актуальность** затронутой нами темы.

Цель статьи – описание преимуществ педагогики сотрудничества при изучении ономастики в интегрированном научном кружке.

Материал и методы. Основой мониторинга стали сценарии и материалы, используемые при подготовке, а также результаты, достигнутые в ходе заседаний интегрированного научного кружка «Имена собственные во времени и пространстве». На занятиях применяется широкий спектр методов обучения и воспитания, для реализации поставленной нами цели использовался дескриптивный метод.

Результаты и их обсуждение. Не существует сферы человеческой жизни, где бы не были задействованы имена собственные. Ономастика как наука способна передать максимум знаний об окружающем мире. «Имена собственные во времени и пространстве» – интегрированный научный кружок, работающий с 2012 года на базе филиала кафедры общего и русского языкознания в ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска». Заседания кружка проходят один раз в месяц. В 2013 г. к кружку присоединились школьники ГУО «СШ № 2 г.п. Бешенковичи» и ГУО «СШ № 11 г. Витебска», где организована внутришкольная научная деятельность. В работе принимают участие ученики 8-11 классов, студенты 3-5 курсов, магистранты и аспиранты. Опытom делятся ученые, работающие в рамках Витебской ономастической школы: доктор филологических наук, профессор А.М. Мезенко, руководитель кружка, кандидат филологических наук, доцент В.М. Генкин, приглашенный консультант кандидат филологических наук, доцент Г.К. Семенькова. Работу с учащимися гимназии организует магистр филологии, учитель русского языка Е.К. Моисеева, со школьниками занимается выпускница филологического факультета, молодой специалист, учитель русского языка и литературы ГУО «СШ № 2 г.п. Бешенковичи» Н.И. Иванова. Почетным гостем заседаний кружка является заведующая общим читальным залом ГУ «Витебская областная библиотека имени В.И. Ленина» В.Г. Пилипенко, предлагающая выставку-обзор литературы по проблематике занятия.

Так, вышеприведенные данные свидетельствуют о возрастании интереса школьников и студентов к ономастике.

Традиционно заседания состоят из трех блоков: теоретического, исследовательского и игрового. В занятие включаются постоянные рубрики «Ономастика в лицах» и «Новости ономастики», которые готовят школьники и студенты по материалам прессы и электронных ресурсов. Каждое заседание проходит в нетрадиционной форме: интерактивное путешествие в страну топонимики, прогулка в зоопарк, праздничный концерт, вещание канала Ономастика-TV, экскурсия по региону и др.

Кандидатом филологических наук Т.В. Скребневой (руководитель кружка с 2012 по 2013 гг.) были сформулированы задачи и этапы исследовательского проекта «Ономастическое пространство учреждения образования», заложенного в основу программы занятий: 1) описание актуальных для коллектива учащихся онимов (антропонимы, топонимы, зоонимы, прагматонимы) во всех употребляемых формах и вариантах; 2) изучение факторов, определяющих выбор и использование различных форм и вариантов онимов (на примере личных имен, прозвищ, ников, зоонимов); 3) выявление особенностей употребления онимов в учреждении образования в неофициальном и официальном общении; 4) представление полевой структуры ономастического пространства образовательного учреждения.

Так, участники заседаний получают возможность реализовать творческий и научный потенциал в работе с доступным материалом.

В 2013-2014 учебном году проведено 8 заседаний кружка, где в центре внимания оказались топонимы (сентябрь: «Топонимия России и Беларуси: принципы номинации»), зоонимы (октябрь: «Зоонимия Витебщины: особенности номинации и функционирования»), теонимы и мифонимы (декабрь: «Рождественские имена»), антропонимы (январь: «Фамилии и прозвища Беларуси и России»), прагматонимы (февраль: «Прагматика онимов»), поэтонимы (март: «В мире литературных имен»), регионимы (май: «Регионимы. Именник г.п. Бешенковичи»). Состоялось две защиты научно-исследовательских проектов школьников ГУО «Гимназии №2 г. Витебска» и ГУО «СШ №2 г.п. Бешенковичи» (май и январь). Учениками гимназии № 2 Я. Капрановой, Ю. Леоновой и А. Абразюк подготовлена научная работа «Антропонимикон гимназии №2 г. Витебска», которая была удостоена первой категории на областном конкурсе «Первый шаг в науку», а также второй категории на республиканском конкурсе работ школьников. М. Барабашова получила диплом лауреата за лучшее выступление в секции «Русский язык и литература» на XI Всероссийских гимназических ученических чтениях (Санкт-Петербург, 21 марта 2014 г.), с результатами исследования «Прозвища в антропонимном поле Гимназии № 2 г. Витебска», данная работа была удостоена первой категории также на районном и областном конкурсе. Леонова Ю., Капранова Я. получили благодарность за активное участие в научно-исследовательской деятельности НОУ «Эврика». Проект «Именник СШ № 2 г.п. Бешенковичи», защищенный учащимися, получил второе место на областном конкурсе научных работ школьников. Студенты и магистранты принимали участие в двух конференциях (Міжнародна наукова-практична конференція студентів, аспірантів і молодих вчених “VII Машгараўскія чытанні”; Молодость. Интеллект. Инициатива: II Международная научно-практическая конференция студентов и магистрантов). Аспиранты кафедры общего и русского языкознания Е.А. Сосновская, И.А. Лисова, М.Л. Дорофеев, А.А. Бувич, О.В. Шеверина, магистрант А.С. Марудова в процессе занятий внедрили результаты своих диссертационных исследований. Активно привлекались данные дипломных и курсовых работ студентов.

Так, в ходе занятий задействован широкий спектр ономастической лексики, позволяющий затронуть широкий круг интересов членов кружка, а также расширяющий кругозор учащихся.

В 2013 году кружок приобрел свой логотип и «гимн». Логотип кружка был создан на одном из занятий из островов, названия которым дали школьники, студенты и преподаватели. Каждый из островов загадочного архипелага символизирует научный проект, который будет или был подготовлен участниками заседаний. Активные участники заседаний кружка в течение года были награждены памятными подарками от Профкома студентов и лично от профессора А.М. Мезенко. Так, прошла презентация монографии «Антропонимное пространство Витебщины» [1] и книги «Имя внутригородского объекта в истории» [2], которыми и были отмечены активисты. Успехи членов кружка периодически освещаются университетской газетой «Мы і час». С октября 2013 г. функционируют две Интернет-страницы, отражающие основные результаты заседаний, награды, статьи о кружке, материалы для подготовки (адреса: <https://vk.com/public60487006>; <https://www.facebook.com/vsuvitebskonyma>).

Так, организовано взаимодействие и сплочение всех участников заседаний, приводящее к их более активному и успешному сотрудничеству.

Приведем сценарий одного из заседаний кружка (автор – И.А. Лисова), проведенного в январе 2014 г.

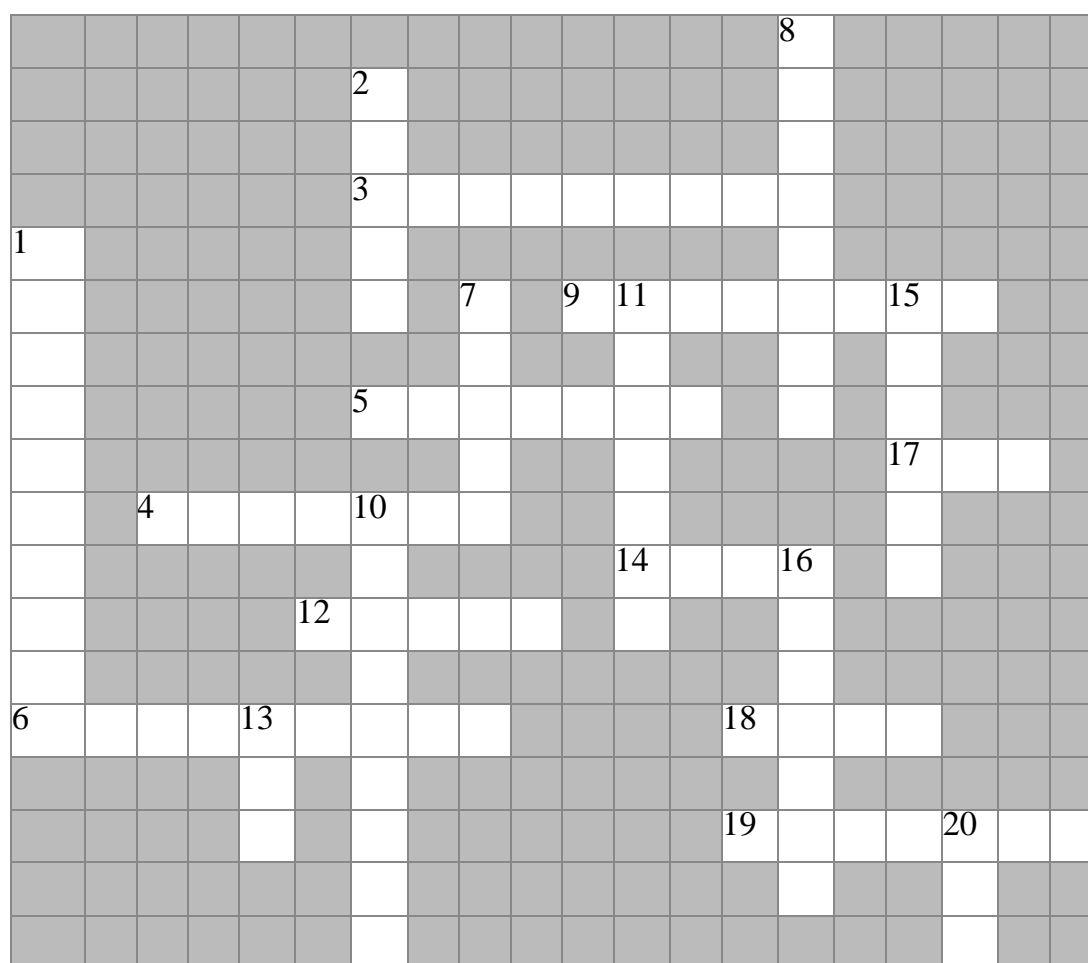
Тема занятия: «Фамилии и прозвища жителей Беларуси и России».

Форма занятия: «Поиски папарацци» (сопровождается мультимедийной презентацией).

Цели занятия: 1) формирование у учащихся навыков постановки научной проблемы и представления результатов исследования, 2) усвоение знаний об особенностях таких элементов антропонимной системы, как фамилии и прозвища, установление их взаимосвязи, 3) стимулирование научной деятельности школьников.

Вводная часть. Добрый день! Сегодня наше заседание связано с особенностями научного поиска. Хорошо заданный вопрос – это половина ответа. А кто чаще всего задает вопросы? Сегодня мы проведем поиски, как настоящие папарацци. А в центре нашего внимания сегодня фамилии и прозвища жителей Беларуси и России и, конечно, их исследователи.

Закрепление пройденного материала. Вспомним о теме предыдущего заседания, которое было посвящено теонимии и мифонимии. Внимание, «Кроссворд-шоу» на нашем импровизированном канале! Раздаточный материал (автор кроссворда – студентка филологического факультета Н. Богдя):



Задание. По горизонтали: 3) День Рождения Иисуса; 4) Кого в Завете называют "Агнец Божий"? 5) ее шкурку муж сжег в печи; 6) ритуальный персонаж – символ плодородия, 9) с неба – звездой, в ладошку – водой, 12) Царь, который живет в тесном домике. Он на вкус совсем не плох, стручковатый друг... 14) первый пророк в Ветхом Завете (был пастухом), 17) злая старуха, которая пытается сорвать приход Нового года, 18) скатерть бела – весь мир одела, 19) герой народных русских сказок, имеет обычно много голов. По вертикали: 1) кличка животного, которое фактически не существует, но человек представляет его как реального, 2) главный Бог, громовержец в славянской мифологии, 7) конь Геракла, 8) имена мифологических персонажей, 10) наука, изу-

чающая имена богов, 11) прообраз Деда Мороза (Санта Клауса) – святой... 13) кого создал Бог из ребра Адама? 15) персонаж, который олицетворяет зимний праздник в фольклоре, 16) божество славянской мифологии, связанное с атмосферными функциями, 17) строил ковчег.

Ответы. По горизонтали: 3) Рождество, 4) Христос, 5) лягушка, 6) Масленица, 9) снежинка, 12) Горох, 14) Амос, 17) Яга, 18) зима, 19) Горыныч. По вертикали: 1) мифозооним, 2) Перун, 7) Пегас, 8) мифонимы, 10) теонимика, 11) Николай, 13) Ева, 15) Коляда, 16) Стрибог, 20) Ной.

Теоретическая часть. Для того чтобы работа исследователя была актуальна, необходимо знать, что было сделано в науке по выбранной теме ранее. Сообщение: «Исследование фамилий и прозвищ в отечественной и зарубежной науке» (готовит студент).

Интервью. Как же жить журналисту без интервью? Сегодня у нас в гостях Галина Константиновна Семенкова, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского языкознания, которая защитила диссертацию на тему «Прозвішчы жыхароў Віцебшчыны: структура, семантика, геаграфія» (Г.К. Семенкова рассказывает о содержании своей диссертации и работе над ней). Вопрос присутствующим: А что вы знаете о происхождении своей фамилии, насколько она распространена в Беларуси? (задание участники получили заранее).

Научный дебют. Презентация научного проекта «Антропонимикон гимназии №2 г. Витебска» (после презентации следуют вопросы к докладчикам и рекомендации присутствующих).

Репортаж. А у нас прямой эфир, на презентации новой книги побывал наш корреспондент (о содержании монографии рассказывает студентка). Награждение активных участников.

Новости ономастики. Видео из архива, домашние ласковые прозвища (<http://www.1tv.ru/videoarchive/50008&p=136>).

Викторина. «Угадай кто?» (Сопоставить фото и прозвище, объяснить, почему было дано такое прозвище). 1. Сверчок (А.С. Пушкин). 2. Ахилл (К.Н. Батюшков). 3. Папа (Э. Хемингуэй). 4. Философ (Кирилл или Константин). 5. Великий Муфтий (И.А. Бунин). Какие прозвища есть у вас или ваших товарищей? По каким причинам они появились?

Заключительная часть. Раньше фамилий у людей не было. Были прозвища, из них со временем имена. Желаем вам иметь только положительные прозвища и, конечно, прославить свою фамилию, навсегда оставив ее в истории родного края. Всего самого наилучшего!

Заключение. Таким образом, интеграция в рамках заседаний кружка «Имена собственные во времени и пространстве» происходит на всех уровнях образования: школьники получают первый опыт научно-исследовательской работы, студенты и магистранты имеют возможность получить оценку результатов исследований, проведенных в ходе написания курсовых, дипломных и магистерских работ, что, безусловно, повышает их качество, а также подготовиться к защите, аспиранты и преподаватели могут внедрить свои проекты в учебный процесс. Высокий уровень знаний, умений и навыков участников заседаний подтверждают победы в научно-исследовательских конкурсах и высокие отметки при защите работ. Занятия способствуют профориентации школьников, компенсации разрыва между программами школы и вуза, а также регионализации обучения.

Литература

1. Мезенко, А.М. Антропонимное пространство Витебщины : монография / А.М. Мезенко, Т.В. Скребнева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 148 с.
2. Мезенко, А.М. Имя внутригородского объекта в истории: Об урбанонимах Беларуси XIV – нач. XX в. / А.М. Мезенко. – Минск : Выш. шк., 2003. – 301 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ БЛОКОВ ДЬЕНЕША

Левчук З.К.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Парадигма всеобъемлющей креативности сменяет мировоззренческие парадигмы прошлого. Объясняется это необходимостью адаптации человека к постоянно обновляющимся условиям жизни в двадцать первом веке.

Цель статьи – теоретическое обоснование и разработка методики формирования креативных способностей воспитанников дошкольных учреждений в образовательной области «Элементарные математические представления».

Материал и методы. Материалом послужили работы известных ученых по проблеме математического развития детей дошкольного возраста. Основной метод исследования – разработка и применение поливариантных игровых заданий креативного характера и педагогический анализ результатов использования блоков Дьенеша в образовательной области «Элементарные математические представления».

Результаты и их обсуждение. В статье представлено теоретическое обоснование методики формирования креативных способностей воспитанников дошкольных учреждений.

Заключение. Применение блоков Дьенеша в образовательной области «Элементарные математические представления» способствуют формированию креативности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: креативность, универсальное множество блоков Дьенеша, операции математического мышления детей дошкольного возраста.

FORMING OF PRE-SCHOOL AGE CHILDRENS' CREATIVITY IN THE PROCESS OF USING DIENES BLOCKS

Levchuk Z.K.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

The paradigm of total creativity comes to change viewpoints of the past. It is motivated by the necessity of man's adaptation to constantly renewing life conditions in the twenty first century.

The aim of the article is the theoretical grounding and working out of methods to form creative abilities of pre-school age children in the educational sphere "Elementary mathematics".

Material and methods. The material was works written by famous scholars on the problems of teaching mathematics to pre-school age children. The main method of research is working out and use of varied games and tasks of creative character and pedagogical analysis of the results of the use of Dienes blocks in the educational sphere "Elementary mathematics".

Findings and their discussion. The theoretical grounding of the methods to form kindergarten children's creativity is introduced in the article.

Conclusion. The use of Dienes blocks in the educational sphere "Elementary mathematics" advances the forming of pre-school age children's creativity.

Key words. Creativity, universal set of Dienes blocks, pre-school age children's mathematical thinking operations.

В соответствии с Конвенцией о правах ребенка, каждый воспитанник дошкольного учреждения имеет право на получение образования, направленного на развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в самом полном объеме. Поэтому одной из задач дошкольного образования является развитие детей, формирование их креативности. Парадигма всеобъемлющей креативности сменяет ми-

ровоззренческие парадигмы прошлого. Объясняется это необходимостью адаптации человека к постоянно обновляющимся условиям жизни в двадцать первом веке. При этом под креативностью мы понимаем «творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности» [1, 266]. Одним из направлений формирования креативности детей дошкольного возраста является их математическое развитие, реализуемое в образовательной области типового учебного плана дошкольного образования «Элементарные математические представления».

Цель статьи – теоретическое обоснование методики формирования креативных способностей воспитанников дошкольных учреждений в образовательной области «Элементарные математические представления». Данная цель конкретизируется в следующих задачах: охарактеризовать универсальное множество блоков венгерского математика Золтана Дьенеша; разработать поливариантные задания, формирующие операции математического мышления детей дошкольного возраста; раскрыть процесс использования блоков Дьенеша для формирования умений применения приемов анализа и синтеза, сравнения, классификации, обобщения, систематизации и построения умозаключений, соответствующих совершенствованию креативности детей дошкольного возраста.

Материал и методы. Источниками исследования явились работы известных педагогов, психологов, методистов - Столяра А.А., Белошистой А.В., Носовой Е.А., Будько Т.С. и др. Работа выполнена с применением методов сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научных исследований, монографической литературы, периодических изданий; методов педагогического анализа результатов использования блоков Дьенеша в поливариантных игровых заданиях.

Результаты и их обсуждение. Под креативностью в узком значении слова понимается дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта [1, с.133]. Содержание образовательной области «Элементарные математические представления» позволяет предлагать детям поливариантные задания на материале применения блоков Дьенеша. Это способствует созданию креативной образовательной среды в дошкольных учреждениях, развитию свойств и качеств математического мышления ребёнка и его способности к математическому познанию действительности» [2, 44].

А.А. Столяр подчеркивал, что одним из направлений «современной концепции обучения самых маленьких детей не менее важным, чем арифметические операции, для подготовки их к усвоению математических знаний является формирование логического мышления» [3, с. 277]. При этом результатами математического развития воспитанников являются: сформированные у них приёмы умственной деятельности - анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, классификация; умения строить индуктивные и дедуктивные рассуждения, целенаправленность, организованность, активность, критичность математического стиля мышления [2, с. 46]. То есть математическое развитие детей обеспечивает их личностное совершенствование, что в сочетании с нравственным воспитанием служит формированию креативных способностей воспитанников дошкольных учреждений.

Дошкольники с высоким уровнем математического развития быстрее запоминают материал, уверены в своих силах, легче адаптируются в любой обстановке, лучше подготовлены к школе. К 5-7-ми годам ребенок на элементарном уровне в состоянии овладеть приемами логического мышления, умениями строить умозаключения при условии целенаправленной организации использования креативной образовательной среды в дошкольных учреждениях.

Исследование показывает, что большое значение для формирования креативности детей имеет применение логических блоков Дьенеша. Золтан Дьенеш – всемирно

известный венгерский математик, создатель авторской методики обучения детей, в основе которой лежит использование логических блоков, которые представляют собой набор из 48-ми геометрических фигур. В зависимости от игровой ситуации блоки называются различными объектами из окружения детей: цветы, грибы, машинки и др.

Для формирования приема сравнения, направленного на установление признаков сходства и различия между предметами и явлениями, педагог помогает воспитаннику овладеть умением выделять свойства объекта на основе сопоставления его с другим объектом. С этой целью задается признак, например, дать Зайчику все большие «морковки». Сначала детьми проверяется наличие или отсутствие этого признака у каждого элемента множества блоков, а затем они выделяются и объединяются в группу по признаку «большие».

Формированию умения определять общие и отличительные признаки сравниваемых объектов служит сравнительный анализ выделенных свойств и нахождение их отличия и общих свойств. При этом сначала определяются общие свойства у двух предметов, а затем – у нескольких. С этой целью дети рядом с большим красным квадратом ставят большой красный круг и доказывают, по каким признакам эти фигуры не «дружат» или «дружат». Выполнение таких поливариантных заданий развивает креативность детей, так как обеспечивает разнонаправленность поиска и доказательства правильности выхода из одной и той же ситуации.

Блоки Дьенеша помогают формировать умение отличать существенные и несущественные признаки объекта. Например, собирая для Зайки все треугольники-морковки разного цвета, показываем, что общим и существенным признаком является форма, а общим, но не существенным признаком всех треугольников является цвет.

В соответствии с наиболее существенными признаками выполняется классификация – мысленное распределение предметов по классам.

Классификация предполагает использование приемов сравнения и обобщения, т.е. мысленного объединения предметов или явлений по их общим и существенным признакам.

Для овладения этими приемами сначала формируется умение относить конкретный предмет к заданной группе и выделять из общего понятия единичное. Поэтому дети на занятиях по формированию элементарных математических представлений с помощью блоков Дьенеша овладевают обобщающим словом «многоугольники», затем треугольник относят к группе многоугольников или выделяют из общего понятия многоугольников единичное, например, квадрат.

Классификация предполагает умение распределять предметы по группам. Предметная деятельность с блоками Дьенеша позволяет раскладывать их по форме, размеру, цвету, толщине. Для обеспечения креативного подхода классификацию можно проводить не только с заданием основания, но и с поиском основания детьми. В этом случае педагог сообщает количество групп, на которые следует разделить множество предметов.

Блоки Дьенеша позволяют учить детей систематизировать объекты – располагать их в определенном порядке, устанавливать между ними последовательность. Большое значение при выполнении систематизации имеет сериация объектов, т. е. построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов по выбранному признаку (протяженности, массе, интенсивности окраски и др.).

Для осуществления сериации сначала формируется умение находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и расположенных в одном ряду. Более сложным является формирование умения находить закономерность расположения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков. С этой целью дети строят дорожки для сказочных героев из блоков, отличающихся по форме и количеству, или количеству и размеру, цвету и толщине и др.

Заключение. Таким образом, исследование показывает, что большое значение в формировании креативности детей дошкольного возраста имеет специальная работа по применению блоков венгерского ученого Дьенеша, способствующая овладению приемами логического мышления, математическому развитию воспитанников дошкольных учреждений.

Литература

1. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720с.
2. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400с.
3. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)» / Р. Л. Березина, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая и др.; Под ред. А. А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Яковлев А.О.

Учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры», г. Минск, Республика Беларусь

Развитие креативности, творческого потенциала является важной составляющей проблемы самоактуализации человека.

Цель статьи – рассмотреть креативность как первичную социальную потребность индивида.

Материал и методы. Материалом послужили исследования отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих проблемы развития креативности как одного из феноменов человеческой природы. Для достижения цели были использованы библиографический, системный, структурный методы.

Результаты и их обсуждение. В статье рассматривается креативность, её источник и формы проявления. Разные подходы к определению креативности, невозможность строго структурировать это явление подталкивает научное сообщество к изучению данного феномена человеческой природы.

Заключение. Развитие креативности, творческого потенциала личности является тем ключом, который может открыть путь к здоровой и продуктивной жизни человека.

Ключевые слова: креативность, потребности, самоактуализация.

CREATIVITY DEVELOPMENT: THEORETICAL ASPECT

Yakovlev A.O.

Educational establishment «Belarusian State University of Physical Culture», Republic of Belarus

The development of creativity, creativity is an important part of the problem of self-actualization of a person.

The purpose of the article is to consider creativity as a primary social need of the individual.

Material and methods. The material was the study of domestic and foreign scientists concerning problems of development of creativity as one of the phenomena of human nature. To achieve the goal were used bibliographic, systemic, structural methods.

Findings and their discussion. The article considers the creativity, its sources and forms of manifestation. Different approaches to the definition of creativity, the inability strictly to structure this phenomenon encourages the scientific community to study this phenomenon of human nature.

Conclusion. The development of creativity, the creative potential of personality is the key that can open the way to a healthy and productive life.

Key words: creativity, needs, self-actualization.

В настоящее время существует ряд тестов по определению креативности у детей и взрослых, однако, просмотрев их, можно понять, что креативность не имеет точного показателя для измерения. Неточность в определении креативности, невозможность строго структурировать это явление, неподатливость его к научному изучению привлекает к себе внимание и подталкивает научное сообщество к изучению одного из феноменов человеческой природы.

Цель статьи – рассмотреть креативность как первичную социальную потребность индивида.

Материал и методы. Материалом послужили исследования отечественных и зарубежных ученых, затрагивающих проблемы развития креативности как одного из феноменов человеческой природы. Для достижения цели были использованы библиографический, системный, структурный методы.

Результаты и их обсуждение. В первую очередь следует определиться с тем, что подразумевается нами под креативность: "способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления" [3]. Ключевым здесь является определение креативности, прежде всего, как способности. В свою очередь под творчеством мы будем понимать процесс и результат созидательной деятельности.

В фундаменте нашего исследования будут лежать инстинкты как предпосылки человеческих потребностей. С точки зрения психоанализа инстинкт - это квант психической энергии или, как это обозначил З. Фрейд, "мера запроса на работу ума" [4]. По мнению Вилена Гарбузова роль инстинктов заключается в адаптации индивида к окружающей среде, при этом в личностной ориентации человека они недооцениваются. Ввиду этого В.Гарбузов выделяет семь инстинктов "семь первичных профилей личности, а с этим – семь врожденных судьбоносных ориентаций": самосохранения, продолжения рода, альтруистический, исследования, доминирования, свободы и сохранения достоинства [2]. В дальнейшем каждому из семи инстинктов присваивается порядковый номер в зависимости от их иерархической важности. Стоит отметить, что "в норме у человека может доминировать один или несколько из семи инстинктов, остальные же выражены слабее, но все они влияют на формирование личности человека" [2]. Из представленной концепции семи инстинктов нам следует обратить внимание на одну из выделенных В. Гарбузовым диад: исследовательский инстинкт и инстинкт свободы. Эта диада, как пишет автор, "обеспечивает первичную специализацию особи".

Имея представление об инстинктах, мы поднимаемся на ступень выше, к их производным - потребностям (желание, нужда). В широком смысле потребность понимается как отражение в сознании нужды (нужности, желанности, чего-то в данный момент), часто переживаемое как внутреннее напряжение (потребность состояния) и побуждающее психику к активности, связанную с целеполаганием. Американский психолог Генри Мюррей в своей классификации потребностей разделял их на первичные и вторичные. Первичные потребности – это ощущение нужды любого живого существа в том, что определяет его выживание: потребность в пище, воде, потребность дышать, размножаться и т.д. Здесь мы наблюдаем непосредственную связь с инстинктами. И если на этом этапе многие живые существа останавливаются, то человек возводит свои потребности на более высокий уровень – вторичный. Предпосылками появления вторичных потребностей стало появление собственного "Я" у человека (как субъективного восприятия действительности). Для иллюстрации обоих видов потребностей (первичных и проистекающих из них вторичных) в качестве примера мы возьмем голод – первичную потребность, характеризующуюся насыщением организма необходимым (недостающим) количеством веществ для выживания. Вторичной потребностью, как следствие из первичной, станет аппетит – потребность утоления голода не как необходимости, а как желания получить удовольствие, наслаждение от еды. Аппетит – это предчувствие приятного вкусового ощущения, и в отличие от голода аппетит не создает гнетущего

напряжения. Эрих Фромм писал, что "...насыщение, когда человек очень голоден, приятно, потому что оно устраняет физиологическое напряжение. От удовлетворения голода отличается удовольствие, получаемое от удовлетворения аппетита. Голод – феномен дефицита; его удовлетворение – необходимость. Аппетит – феномен избытка; его удовлетворение — не необходимость, а проявление свободы и плодотворности. Сопутствующее ему наслаждение можно назвать радостью" [5]. Иной пример: размножение – первичная потребность в продолжении рода. Вторичная – секс – потребность получения удовольствия посредством интимной близости: сексуально «голодный» человек обретает удовольствие, когда избавляется от физиологического или психического напряжения, и это избавление доставляет ему удовольствие. Но сексуальное удовольствие, какое мы называем радостью, обретается в избытке и свободе и служит выражением чувственной и эмоциональной плодотворности [5]. В итоге мы можем заключить, что основой практически всех вторичных потребностей является потребность в получении удовольствия: оно характеризуется субъективным восприятием окружающего нас мира. Помимо этого их общей чертой является и то, что человек способен отказаться от них, не подвергая опасности свое выживание как вида. Но, конечно же, мы не станем этого делать.

Кроме первичной и вторичной формы выражения потребностей мы можем провести их дифференциацию, основываясь на том, что в человеке сосуществуют два начала – биологическое (животное) и социальное (разумное) (Аристотель, Рене Декарт и др.). Эти два начала тесно переплетены друг с другом, что исключает строгий дуализм в нашей работе. Мы проводим тонкую разделяющую черту лишь для того, чтобы глубже взглянуть на механизмы наших потребностей, однако это никак не отменяет понимания человека как целостной машины, подобно той, которую описывал Ж. О. Ламетри в своей работе "Человек-машина".

Благодаря двойственности человеческого существа, мы классифицируем потребности схожим образом: на биологические (или витальные) и социальные. Структурными компонентами их являются первичные и вторичные потребности. Примеры биологических потребностей мы уже приводили выше (голод, секс и т.д.). Они характеризуются в большей степени физиологическими потребностями индивида. Что же касается социальных потребностей, то их первоисточник кроется в нашем "Я", то есть данный вид потребностей обусловлен наличием у нас сознания и, по существу, присущ практически лишь нашему биологическому виду. Стоит добавить еще и то, что вторичные потребности характерны исключительно для человека. Из вышесказанного мы можем сделать вывод, что в случае, если удовлетворение биологических потребностей является залогом выживания в экосистеме, то удовлетворение социальных – это залог выживания в обществе как продукте взаимодействия между людьми. В качестве примера первичной социальной потребности мы возьмем общение – её вторичной формой проявления можно назвать дружбу или любовь. Целью такого общения становится более глубокое раскрытие себя другому человеку. Другой пример: познание – первичная потребность в понимании материального и духовного мира человека. Её вторичная форма – образование, выполняющее функцию накопления, структурирования и передачи знания (результата познания).

В итоге человек предстает перед нами как биосоциальное существо, гармонично сочетающее в себе природную двойственность.

Проведенная нами дифференциация потребностей сделана для того, чтобы детально разобраться в причинах и следствиях, пройдя, так сказать, "Per aspera ad astra" (через тернии к звездам). Однако, все потребности априори неразделимы по причине того, что они берут свое начало из одного источника – инстинктов. Помимо этого все потребности, так или иначе, коррелируют друг с другом. Вторичные потребности – это, как уже было сказано нами, следствие нашего "Я", и если элиминировать первичные потребности, то вторичных не будет существовать. В свою очередь, отсутствие вторичных повлекло бы за собой то, что Homo sapiens не возник бы на Земле, как вид. Л.С. Выготский писал: "если бы деятельность человека ограничивалась одним воспроизве-

дением старого, то человек был бы существом, обращенным только к прошлому, и умел бы приспособляться к будущему только постольку, поскольку оно воспроизводит это прошлое. Именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее" [1].

Принимая во внимание все то, что было сказано выше, мы можем вернуться к началу наших рассуждений, то есть к креативности. И здесь мы говорим о ней не только как о "способности", но и как о врожденной потребности человека созидать, которая вынуждает его развиваться как личность и биосоциальное существо. Это можно проиллюстрировать на примере детей дошкольного возраста, чья креативность представляет собой "неограниченный алмаз". Она чиста в своей реализации посредством творческой деятельности, которая обеспечивает интегративность процесса получения чего-то нового: "Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка" [1]. Как и любой добытый алмаз, чистая креативность обязана быть подвергнута огранке для придания ей той формы, в которой она проявит свое естественное сияние. Такую работу по "огранке" проводит общество, с целью задать определенное направление творческой активности каждого человека, иначе бесконтрольность этого процесса приведет к бесконтрольности самого человека. Результатом огранки становится преобразование алмаза в бриллиант, а в нашем случае из "чистой креативности" в "направленную", свет которой имеет свое неповторимое сияние. Так, выходом творческого потенциала у архитектора станут необычные проекты зданий в сфере архитектуры, но при этом в быту он может не иметь возможности реализовать его, что приведёт к несостоятельности нашего архитектора в данной деятельности. Здесь нам нужно указать на то, что данный пример относится к среднестатистическому человеку и не затрагивает гениальных личностей, чья креативность была подвергнута лишь частичной обработке. В таких случаях мы либо приятно удивляемся и восхищаемся "гениями", либо восстаем против того, что они нам открыли (показали). Альберт Эйнштейн – один из признанных гениев, чья творческая деятельность изменила представление о физическом восприятии окружающего мира. Эта личность подходит к описанию того, как творчество удивляет и восхищает. Обратный пример – Джордано Бруно, идеи которого были инновационными и смелыми для конца XVI начала XVII века настолько, что за них он был приговорен к сожжению.

Помимо вышесказанного нам нужно рассмотреть последнюю и ключевую часть нашей темы – креативность как первичная социальная потребность индивида, вторичной формой которой становится эстетическая потребность. Мы уже знаем, что общим всех вторичных потребностей является не только их малозначимость с точки зрения выживания, но и то, что, удовлетворяя их, человек получает субъективное удовольствие. В итоге эстетические потребности удовлетворяются только субъективным путем, что отражает их взаимосвязь с креативностью.

Заключение. Творческий потенциал человека необъятен. Креативность как врожденная социальная потребность творить присуща каждому человеку. По этой причине, если мы скажем, что каждый человеком рожден творцом, мы не сделаем ошибку, ведь, начиная от простой открытки в детстве и заканчивая созданием целого мира, мы развиваем себя и тот мир, который нас окружает. Реализация человеком своего творческого потенциала является тем ключом, который может открыть путь к здоровой и продуктивной жизни личности.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологические очерк. 3-е изд. / Л. С. Выготский. - М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
2. Гарбузов, В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. -СПб, АО "Сфера", 1994. -160 с.

-
4. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2012. – 448 с.
 5. Холл, С. К., Линдсей, Г. Теория личности/ Пер. с англ. И.Б. Гриншпун. - 2-е изд. - М.: Психотерапия, 2008.-672 с.
 6. Фромм, Э. Человек для самого себя/ Э. Фромм.- М.: Аст, 2012. - 314 с.
 7. Фромм, Э. О неповиновении и другие эссе/ Э. Фромм.- М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2012. – 217 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Бумаженко Н.И.¹, Шашуткина Т.И.²

¹Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова», Республика Беларусь

²Государственное учреждение образования «Гимназия № 3 г. Витебска имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь

Главная цель, стоящая перед современной школой состоит в том, чтобы воспитать активную творческую личность, осознающую глобальные проблемы человечества, готовую посильно участвовать в их решении, креативно подходить к решению возникающих противоречий.

Цель статьи – на основе анализа современных подходов к проблеме развития одаренности личности, представить систему заданий, направленных на развитие творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных педагогов и психологов по проблеме детской одаренности. В ходе исследования применялся ряд методов, основным из которых был педагогический эксперимент. В дополнение к нему были использованы следующие *методы*: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; психолого-педагогической диагностики учащихся; количественной и качественной обработки данных.

Результаты и их обсуждение. В статье представлена система работы с детьми младшего школьного возраста по развитию у них творческих способностей на уроках русского языка и литературного чтения.

Заключение. Представленный опыт работы поможет как начинающим, так и опытным педагогам в организации эффективной работы по развитию творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: творческие способности, мотивация, исследовательская деятельность, самовыражение.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER STUDENTS AT RUSSIAN LESSONS AND LITERARY READING

Bumazhenko N.I.¹, Shashutkina T.I.²

¹Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus

²State educational establishment «Vitebsk Gymnasium № 3 Pushkin»,
Republic of Belarus

The main aim of confronting the modern school is to foster active, creative personality, understand global problems of humanity ready feasibly participate in their decision, creative approach to solving the contradictions that arise.

The purpose of the article - based on an analysis of current approaches to the problem of development of gifted person, present system of tasks aimed at developing the creative abilities of younger students at Russian lessons and literary reading.

Material and methods. Material were works by famous teachers and psychologists on the problem of children's gifts. The study used a number of methods, the main of which was the pedagogical experiment. In addition to it the following methods were used: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature; psychological-pedagogical diagnostics of students; quantitative and qualitative data.

Findings and their discussion. The article presents a system of working with children of primary school age to develop their creative abilities at Russian lessons and literary reading.

Conclusion. Introduced experience will help both beginners and experienced teachers in the organization of effective work on the development of creative abilities of younger students at Russian lessons and literary reading.

Key words: creativity, motivation, research, self-expression.

Современное динамично развивающееся общество все чаще переосмысливает социальный заказ школе, корректирует или изменяет задачи образования. Главная цель, стоящая перед школой, на данном этапе состоит в том, чтобы воспитать активную творческую личность, осознающую глобальные проблемы человечества, готовую по-сильно участвовать в их решении. Таким образом, успешными признаются люди, мыслящие не шаблонно, способные находить выход из проблемной ситуации, принимать нестандартные решения.

Среди зарубежных исследователей проблемы развития детского творчества, следует отметить Дж. Гилфорда, П. Торренса, С.А.Медника и др. В отечественной психологии и педагогике проблему творческих способностей затрагивали Л.С.Выготский, Н.Лейтес, В.Н.Дружинин, А.М.Матюшкин, Б.П.Теплов, Ю.З.Гильбух, Д.Б. Огоявленская и др. Понятийный аппарат, содержание и основные положения теории творческих способностей разработаны, главным образом, именно в трудах этих ученых. К вопросу о компонентах творческих способностей обращались Р.Стернберг, А.Н.Лук, Л.Д.Столяренко, В.И.Андреев, В.Т.Кудрявцев и В.Синельников [1].

Цель статьи – представление системы заданий, направленных на развитие творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.

Материал и методы. В ходе исследования применялся ряд методов, основным из которых был педагогический эксперимент.

В дополнение к нему были использованы следующие *методы*:

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы;
- психолого-педагогической диагностики учащихся;
- количественной и качественной обработки данных.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- философский взгляд на триединство языка, мышления, речи, обосновывающий речевое развитие учащихся (Ф.И. Буслаев, Л.В. Щерба);
- исследования в области речевой деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А.Леонтьев);
- педагогические труды, определяющие выбор и разработку технологии обучения (Ю.К. Бабанский, К.Д. Ушинский, Д.Селевко);
- лингвистические подходы к изучению речи (В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, Д.Э. Розенталь, Л.П. Якубинский);
- методические концепции развития речи учащихся (Е.С. Антонова, Е.В. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик).

Результаты и их обсуждение. Процесс формирования творческих способностей на уроках русского языка и литературного чтения можно представить в виде схемы, состоящей из трех блоков. Названия каждого блока определены спецификой изучаемой дисциплины и компетенциями, формируемыми в процессе ее изучения (рис. 1, рис. 2).

Первый блок – создание мотивации творческой деятельности. Его *цель* – формирование у младших школьников качеств, служащих предпосылками для творческой деятельности: наблюдательности, общительности, памяти, внимания, сообразительности, привычки анализировать и осмысливать факты. Для творчества нужны воля, умение преодолевать свою лень и объективные трудности, активность во всех делах и в первую очередь – в познании. В то же время предпосылками творчества являются мир эмоций, спо-

способность увлекаться, развитые познавательные интересы, воображение. Главный стимул творчества – огромная радость, которую оно дает и ученику, и учителю.



Рис. 1. Развитие творческих способностей учащихся начальных классов на уроках русского языка.



Рис. 2. Развитие творческих способностей учащихся начальных классов на уроках литературного чтения.

Второй блок – элементы исследовательской деятельности учащихся в познавательном процессе, творчество в изучении языковой теории и практики. *Цель* – работа по конструированию знаний.

Третий блок – самовыражение индивидуальности, личности ученика через творчество. Это высказывание, сочинение, даже самое, казалось бы, простое: школьник рассказывает о радостных днях каникул или описывает картину природы. Сочинения совершенствуют письменную речь, увеличивают словарный запас, развивают детскую фантазию, воображение, реализовывают желание ребёнка привлечь внимание одноклассников.

Для каждого блока подобраны конкретные творческие задания.

Практически каждый раздел курса русского языка начальной школы содержит возможности для включения творческих заданий. Творческие задания повышают интерес детей к учению, к предмету, помогают выявить и развить не только общеучебные, но и специальные способности учеников.

На уроках *литературного чтения* успех работы по развитию креативных способностей учащихся возможен в случае, если она проводится регулярно, последовательно и в системе. Разнообразные виды работы с текстом развивают и активизируют у учащихся познавательную и творческую деятельность, дисциплинируют, заставляют работать на уроке всех учащихся без исключения.

Сочетание вышеупомянутых форм, методов и приемов работы позволяют учителю и учащимся достигать высоких результатов в формировании творчески активной личности.

Представленная система работы позволила научить детей рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях, многие стали прекрасными рассказчиками, научились правильно ставить вопросы собеседнику, проявились способности писать сочинения, что в свою очередь позволило повысить качество знаний не только по русскому языку, но и по остальным предметам.

Динамика роста свидетельствует о продуктивности данного опыта. Дети, продолжая учиться в среднем звене, не снижают уровень творческой активности: участвуют в различных олимпиадах и конкурсах.

Благодаря развитию творческого мышления учащиеся владеют креативными и интеллектуальными умениями:

- самостоятельной работы с любой информацией (изучение, анализ, построение выводов);
- поиск нужного материала к уроку или внеклассному мероприятию;
- поиск альтернативных вариантов решения проблем;
- работа с разными справочными материалами;
- отстаивание собственной точки зрения.

Заключение. Представленный опыт можно рекомендовать для ознакомления, как начинающим педагогам, так и опытным учителям, так как материал по вопросам развития творческих способностей младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения систематизирован.

Считаем, что девизом работы любого учителя должны стать слова Г.Лихтенберга: «Когда людей станут учить не тому, что они должны думать, а тому, как они должны думать, то тогда исчезнут всякие недоразумения» [2].

Литература

1. Борзова, В.А., Борзов, А.А. Развитие творческих способностей у детей / В.А.Борзова, А.А.Борзов. – Самара, 1994. – 315 с.
2. Гин, С.И. Мир фантазии: Методическое пособие для учителей начальной школы / С.И.Гин. – М.: Вита – пресс, 2001. – 128с.
3. Образовательный стандарт учебного предмета «Русский язык» (I-XI классы) // Пачатковае навучанне. – 2010. - №3.
4. Образовательный стандарт учебного предмета «Русская литература» (I-XI классы) // Пачатковае навучанне. – 2010. - №4.
5. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения I-IV классы. – Министерство образования Республики Беларусь, 2012. – 240 с.

ОДАРЕННОСТЬ С ДИСГАРМОНИЧНЫМ ТИПОМ РАЗВИТИЯ КАК СВОЙСТВО РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

Сивашинская Е.Ф.

*Учреждение образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

Создание условий, обеспечивающих выявление и образование одаренных детей, является одной из приоритетных задач общества и государства. Цель статьи – раскрыть некоторые теоретические и практические аспекты образования одаренных детей с особенностями психофизического развития на примере детей с синдромом Аспергера (СА).

Материал и методы. Материалом послужили научные труды зарубежных и отечественных исследователей по проблемам одаренности, образования детей с СА и признаками одаренности, а также соответствующая образовательная практика. Основные методы исследования: теоретический анализ, обобщение педагогического опыта, наблюдение, рефлексия.

Результаты и их обсуждение. В статье выделены наиболее характерные особенности детей с СА. Доказано, что одаренность с дисгармоничным типом развития является свойством таких детей. Определены основные педагогические условия эффективной организации процесса обучения учащихся с синдромом Аспергера и признаками одаренности.

Заключение. Дети с СА обычно проявляют признаки одаренности с дисгармоничным типом развития. Поэтому в процессе их образования необходимо создать соответствующие педагогические условия, а также осуществлять командный подход, объединяющий специалистов и в области психологии одаренности, и в области коррекции СА как нарушения аутистического спектра.

Ключевые слова: одаренность с дисгармоничным типом развития, синдром Аспергера, «исключительные дети».

GIFTEDNESS WITH DISHARMONIOUS TYPE OF DEVELOPMENT AS THE PROPERTY OF THE CHILD AFFECTED BY ASPERGER'S SYNDROME

Sivashinskaya E.F.

*Educational establishment «Brest State University named after A.S. Pushkin»,
Republic of Belarus*

Creation of conditions for the identification and education of gifted children is one of the priorities of the society and the state. The purpose of the article is to reveal some of the theoretical and practical aspects of education of gifted children with features of the mental and physical development, for example, children affected by Asperger's syndrome.

Material and methods. Material was the scientific works by foreign and belarusian researchers on giftedness, education of children affected by Asperger's syndrome and with signs of giftedness and relevant educational practice. The main methods of research are theoretical analysis, synthesis of pedagogical experience, observation, reflection.

Findings and their discussion. The article highlights the most salient features of children affected by Asperger's syndrome. It is proved that giftedness with disharmonious type of development is a property of such children. Some pedagogical conditions of effective teaching gifted students affected by Asperger's syndrome are defined in the article.

Conclusion. Children affected by Asperger's syndrome usually display signs of giftedness with disharmonious type of development. Therefore the organization of their education requires compliance with relevant pedagogical conditions and the team approach, bringing together experts in the field of the psychology of giftedness and the correction of the autism spectrum disorders.

Key words: giftedness with disharmonious type of development, Asperger's syndrome, "exceptional children".

Создание условий, обеспечивающих выявление и образование одаренных детей, является одной из приоритетных задач общества и государства. Вследствие сложности феномена одаренности существует несколько десятков научных концепций одаренности. Данное обстоятельство делает невозможным выработку общих эталонов и стратегий развития всех ее проявлений. Нередко работа с одаренными учащимися в учреждениях общего среднего образования сводится к подготовке и проведению предметных олимпиад, разного рода соревнований, конкурсов и т.п. Вместе с тем, немалому числу детей с признаками одаренности в силу их эмоционально-личностных и иных особенностей не удастся достойно проявить свои способности в сложных и жестких условиях соревнования. К таковым, например, относятся одаренные дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), в том числе с синдромом Аспергера (СА) и иными нарушениями аутистического спектра. В связи с вышесказанным особую актуальность приобретает проблема повышения компетентности педагогов в области образования одаренных детей с ОПФР. В соответствии с этим цель данной статьи – раскрыть некоторые теоретические и практические аспекты образования детей с ОПФР и признаками одаренности на примере детей с СА.

Материал и методы. Работы зарубежных и отечественных исследователей по проблемам одаренности, образования детей с синдромом Аспергера и признаками одаренности, а также соответствующая образовательная практика изучались методами теоретического анализа, обобщения педагогического опыта, наблюдения, рефлексии и др.

Результаты и их обсуждение. Согласно критериям ВОЗ, синдром Аспергера – общее нарушение развития, относящееся к нарушениям аутистического спектра и включающее нарушения в социализации, коммуникации, сенсорном восприятии, когнитивные и иные особенности. Наряду с достаточно высоким уровнем (вплоть до одаренности) развития когнитивных способностей и умений и обычно хорошо развитой вербальной коммуникации, детям с СА свойственна «триада нарушений» (Л. Уинг) в сфере социального взаимодействия, коммуникации и воображения [1].

На основе анализа научных работ зарубежных ученых (Г. Аспергер, К. Гилберг, Т. Питерс, Л. Уинг, У. Фрит, Т. Этвуд и др.), опыта работы специалистов и педагогов нами были определены наиболее характерные особенности детей с СА: социальная нивность, эгоцентризм; средний или выше среднего уровень интеллекта; ограниченные интересы в той или иной области знания; приверженность к специфическим, нефункциональным ритуалам и установившемуся заведенному порядку; формальность, замкнутость речи, ограниченность ее темами, представляющими личный интерес; вербальные стереотипы; несоблюдение правил диалога, отсутствие эмоциональной взаимности, понимания чувств другого человека; неспособность взаимодействовать со сверстниками, устанавливать дружеские отношения; отставание развития моторики, моторные стереотипы, нередко двигательная расторможенность (гиперактивность) и др.

Многие проблемы, с которыми сталкиваются дети с СА в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. Согласно Т. Этвуду, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, низкая центральная когерентность, визуальное мышление [2].

Когнитивные, коммуникативные, социальные и иные особенности, учебный профиль детей с рассматриваемым нарушением позволяют отнести их к категории так называемых «исключительных детей». «Исключительность» проявляется в значительном отклонении (выше или ниже) от нормы в когнитивном, социально-эмоциональном, физическом развитии, то есть имеет два параметра: одаренность или наличие нарушений психофизического развития. В случае если для ребенка характерны оба этих параметра одновременно, говорят о двойной «исключительности». Ребенок с СА, как пра-

вило, «дважды исключительный (особый)», так как ему свойственны и симптомы данного нарушения, и признаки одаренности с дисгармоничным типом развития.

Исследователи одаренности этого типа (М.Е. Богоявленская, А.И. Савенков и др.) пришли к выводу, что она может быть следствием диссинхронии (неравномерности) развития, которая в свою очередь является результатом неравномерности морфологического созревания или развития функциональных систем головного мозга в условиях среды. В целом неравномерность в развитии одаренных детей выражается в заметном несоответствии между их высоким потенциалом и трудностями его практической реализации, между темпами развития интеллектуальной, аффективной и моторной сфер. Как подчеркивают российские ученые Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич и другие в разработанной ими «Рабочей концепции одаренности» (2003), проявление феномена детской одаренности с дисгармоничным типом развития сопровождается трудностями в общении, поведении и обучении. Все это характерно и для детей с СА.

Рассмотрим особенности образовательных программ и организации процесса обучения детей, у которых признаки одаренности сочетаются с СА. Результаты проведенных исследований (М.Е. Богоявленская, Г.Б. Моница, Е.И. Щепанова и др.) и наш личный опыт обучения и воспитания таких детей дают возможность охарактеризовать трудности, которые они испытывают в процессе обучения. Эта группа одаренных детей по сравнению с одаренными сверстниками без СА имеет более выраженную диссинхронию познавательного, социального и эмоционального развития. Они менее способны к последовательному и индуктивному мышлению, адекватному использованию оперативной памяти, имеют трудности с разделением существенных и несущественных признаков, части и целого, причины и следствия, нередко не успевают вовремя закончить работу, меняют темы своих проектов. Такие учащиеся испытывают трудности в работе в группах с другими детьми, даже со сходным уровнем умственного развития. В то же время, когда они сами выбирают себе занятия, то, способны погружаться в длительную и напряженную работу без внешнего подкрепления. Существенно и то, что учащимся с рассматриваемой «двойной исключительностью» не подходят учебные программы для одаренных учащихся, направленные только на ускорение или интенсификацию.

Разработка специальных стратегий и методов образования детей с «двойной исключительностью» – одаренностью и СА – достаточно сложный процесс вследствие действительной исключительности и непохожести данных групп детей. При этом установлено, что дети с диагнозом СА, проявляющие признаки одаренности, обладают достаточно высокими компенсаторными механизмами, но для их включения необходимо наличие определенных педагогических условий. Для реализации своего потенциала рассматриваемая категория детей нуждается в ранней и точной диагностике их когнитивных, психических и иных особенностей, в долгосрочном психолого-педагогическом сопровождении в семье и школе.

Эффективной стратегией обучения таких учащихся является индивидуализация учебного плана, обогащение учебных программ с одновременным учетом сильных и слабых сторон конкретного ребенка. Основной акцент необходимо делать на развитие эмоциональной сферы, формирование адекватной самооценки, коммуникативных, социальных умений, умений саморегуляции. Организуя учебную деятельность одаренных учащихся с СА, важно избегать преобладания в ней малостимулирующих, не интересных для них заданий и задач (многократное повторение пройденного материала, заучивание отдельных правил и параграфов, изучение не интересующих детей тем и т.п.) с отсроченным поощрением. Следует учесть также, что они предпочитают сложные, вызывающие интерес задания, поэтому предъявление более коротких и простых заданий может увеличивать фрустрацию (раздражительность, тревога и т.п.) у некоторых из

них. Обычно такие учащиеся предпочитают практическую деятельность, компьютерное обучение, интересное содержание занятий и индивидуальное внимание педагога.

В целом для развития и обучения одаренных детей с СА необходима образовательная среда, которая, с одной стороны, ориентирована на их способности и интересы, а с другой – позволяет корректировать имеющиеся у них нарушения. Педагогическими условиями эффективной организации процесса обучения данной категории учащихся также являются: содействие интеграции детей в микросоциум (класс, школа и др.); оказание им помощи в решении эмоциональных, межличностных и иных проблем; предоставление образцов конструктивного поведения; формирование умений саморегуляции; реализация во взаимодействии с детьми позитивной модели поведения, «мягкого руководства» (частая похвала, избегание категорических запретов и т.п.); выявление индивидуального стиля и успешных стратегий учебной деятельности; установление партнерских отношений с учащимися и обсуждение возникающих у них трудностей в учебной деятельности; поощрение проявления познавательной активности и креативности; создание обогащенной, индивидуализированной и вариативной образовательной среды; применение технологий развивающего, проблемного, проектного и т.п. обучения, игровых технологий, а также методов и приемов обучения, направленных на развитие логического, дивергентного мышления.

Заключение. Таким образом, дети с синдромом Аспергера обычно проявляют признаки одаренности с дисгармоничным типом развития. Поэтому в процессе их образования необходимо создавать охарактеризованные выше педагогические условия, а также осуществлять командный подход, объединяющий специалистов как в области психологии одаренности, так и в области коррекции данного нарушения аутистического спектра.

Литература

1. Сивашинская, Е.Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е.Ф. Сивашинская; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2012. – 99 с.
2. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ МЕТОДИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Бобылева Л.И.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Современная система профессионального образования должна быть направлена на подготовку специалиста, способного к творческому преобразованию образовательного пространства.

Цель статьи – определение условий развития методического творчества будущего учителя иностранного языка.

Материал и методы. Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный педагогический опыт автора в преподавании дисциплин «Методика обучения иностранным языкам в школе», «Современные технологии обучения иностранным языкам» на филологическом факультете ВГУ имени П.М.Машерова. В работе использовался системный анализ научной литературы, методы обобщения, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. В статье проанализированы условия и ступени развития методического творчества будущего учителя иностранного языка, даны конкретные приемы работы.

Заклучение. Системный подход к совершенствованию методической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе межпредметного взаимодействия, с одной стороны, и современных педагогических технологий обучения, с другой стороны, является действенным способом развития профессиональных способностей студентов и их методического творчества.

Ключевые слова. Этапы формирования методического творчества, приемы работы, педагогические технологии.

STUDENTS' METHODOLOGICAL CREATIVITY DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING AS FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Bobyleva L.I.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

The modern system of professional education must be directed to training specialists who are able of educational area creative transformation. The aim of the article is to define the circumstances of future foreign language teachers' methodological creativity development.

Material and methods. The source of the investigation is psychological, pedagogical and methodological works on the problem covered and the author's personal experience in lecturing courses on methods and modern technologies of foreign language teaching at the philological department of VSU named after

P. M. Masherov. The research is based on the method of system analysis, generalization, modelling and interpretation of the results obtained.

Findings and their discussion. The circumstances and stages of future foreign language teachers' methodological creativity development are analysed, definite ways of work are given.

Conclusion. The system approach to future foreign language teachers' methodological training on the basis of the interaction of corresponding subjects, on the one hand, and modern pedagogical technologies of education, on the other hand, is an effective way of student's professional and creative abilities development.

Key words. Stages of methodological creativity development, ways of work, pedagogical technologies.

Сегодня система профессионально-педагогического образования вступила в новую стадию своего функционирования, характеризующуюся сменой приоритетов с передачи готовых знаний на квалифицированную подготовку специалиста, способного к конструктивному преобразованию образовательного пространства в соответствии с потребностями как отдельной личности, так и общества в целом. Именно творчески мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и способный к моделированию учебного процесса педагог является гарантом достижения целей обучения.

В этой связи возникает необходимость в создании комплексной системы собственно методической подготовки будущего учителя иностранного языка, включающей как учебно-познавательную (усваиваемая информация), так и профессиональную деятельность, моделируемую в обучении на основе системы познавательных ситуаций и проблемных задач, позволяющих развернуть содержание образования в динамике и создать возможности для интеграции знаний ряда научных дисциплин. Такой подход придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемому материалу, обеспечивает возможности органичного развития как интеллектуально-творческих, так и профессиональных мотивов.

Целью нашего исследования является определение условий развития методического творчества будущего учителя иностранного языка, разработка современной модели профессиональной подготовки студентов и путей ее практической реализации.

Материал и методы исследования. Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный педагогический опыт автора в преподавании дисциплин «Методика обучения иностранным языкам в школе», «Современные технологии обучения иностранным языкам» на филологическом факультете Витебского государственного университета имени П.М.Машерова.

С целью достижения достоверности и аргументированности в рассмотрении поставленной проблемы были использованы системный, структурный, факторный методы. Для выявления специфики технологии поэтапного формирования методического творчества учителя иностранного языка использовались методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научной литературы по теме исследования, методы педагогического анализа и обобщения фактов, ситуаций и документации, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Формирование профессиональной компетентности учителя иностранного языка требует создание в образовательном процессе вуза эффективных педагогических условий, к числу которых следует отнести 1) ориентацию на развитие субъектности личности, способной к самоактуализации и самоидентификации; 2) создание креативной среды; 3) побуждение к рефлексивной деятельности; 4) диалогизацию образовательного процесса.

Реализация перечисленных педагогических условий обеспечивается технологией поэтапного формирования методической компетентности учителя, представленной следующими компонентами: первый этап – адаптационно-репродуктивный; второй этап – активно-деятельностный; третий этап – творчески-преобразовательный [1, с. 330]. Каждый этап направлен на формирование профессиональной компетентности будущего специалиста и предполагает эффективное личностное и практико-ориентированное взаимодействие субъектов педагогического процесса.

Адаптационно-репродуктивный этап включает освоение системы методических знаний, умений и навыков, интенсивное становление профессионально-ценностных ориентаций, формирование представлений о профессиональной компетентности учителя иностранного языка. Указанный этап является основополагающим в подготовке квалифицированного специалиста. Он предполагает использование 1) социально-воспитательных технологий; 2) гуманистических педагогических технологий, опирающихся на диалог как форму обмена информацией, мотивацию достижений; 3) технологий проблемного обучения; 4) технологий обучения, направленных на развитие творческих качеств личности и предусматривающих ее включение в активную познавательную деятельность и обучение в сотрудничестве.

Активно-деятельностный этап предусматривает дальнейшее развитие субъекта учебно-познавательной деятельности за счет его самоидентификации и самоактуализации, основанных на системном единстве методических знаний, умений и навыков и их практической реализации, первичном осознании своих реальных возможностей в моделируемых ситуациях. Данный этап характеризуется проблемным характером учебно-познавательной деятельности студентов, использованием активных и интерактивных методов обучения.

Творчески-преобразовательный этап предполагает выработку индивидуального стиля студента как активного субъекта собственной педагогической деятельности, способного принимать профессионально грамотные решения, обладающего рефлексивной компетентностью. Педагогические условия формирования методической компетентности будущего учителя реализуются на основе комплекса уже перечисленных выше технологий, однако акцент делается на проектные, творческие виды работы. На данном этапе важно использование на занятиях учебно-педагогических заданий, требующих самостоятельного объяснения студентами явлений и процессов, спорных методических ситуаций,

отстаивания собственного мнения, развитой рефлексии собственной деятельности и деятельности своих однокурсников, творческого решения познавательных задач.

Таким образом, реализация на практике указанных выше этапов формирования методической компетентности будущего учителя иностранного языка обеспечивается переходом от преимущественно информативных форм обучения к обучению, включающему элементы проблемности, научного и творческого поиска, где акцент делается на самостоятельную познавательную деятельность студента. В этой связи особое внимание следует уделить внедрению в учебный процесс современных технологий обучения, разработке системы управления самообразованием студентов, созданию методического тренинга с использованием приемов проблемного и профессионально-педагогического игрового обучения, четкой внутренней организации педагогической практики.

В целях развития познавательной активности, творческих способностей и навыков самостоятельной работы будущих учителей иностранного языка в курс методики преподавания английского языка в Витебском государственном университете наряду с традиционным обсуждением теоретических вопросов широко внедрена система учебно-исследовательских и письменных практических заданий, а также заданий для самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Учебно-исследовательские задания направлены на развитие у студентов познавательных умений, связанных с анализом задач урока, отбора и дозировки учебного материала, упражнений, методов, приемов и средств обучения, представленных в УМК, и др.

Письменные практические задания способствуют формированию проектировочных методических умений и предназначены научить студентов подбирать в соответствии с целями и задачами урока языковой и речевой материал; правильно определять последовательность его предъявления; рационально использовать средства обучения, режимы работы, систему упражнений, способы контроля и самоконтроля; разрабатывать фрагменты уроков.

Развитию методического творчества и гностических умений студентов способствует решение методических задач и обсуждение проблемных вопросов [2]. Широко используются учебные видеофильмы и конспекты уроков студентов-практикантов, в которых представлен как положительный, так и отрицательный опыт обучения, проанализированный групповыми руководителями в период педагогической практики.

В процессе работы с видеофильмами студенты проводят мини-исследования диагностического, проектировочного и поисково-рефлексивного плана. Диагностические исследования направлены на выявление проблемы, диагностики уровня обученности и обучаемости учеников, их индивидуальных особенностей, мотивации в изучении иностранного языка, что в итоге позволяет ставить адекватные цели и задачи по обучению и воспитанию учащихся. Проектировочные исследования являются основой моделирования учебного процесса и связаны с анализом таких вопросов, как логика построения урока; трудности, которые испытывают ученики, и их причины; иные варианты реализации методических задач и др. Поисково-рефлексивные исследования нацелены на установление обратной связи и осознание результатов обучающего воздействия.

Проведение студентами заранее подготовленных собственных фрагментов уроков позволяет а) развить у будущего учителя умения ролевого взаимодействия (понять, принять и исполнить определенную функциональную роль; ориентироваться в ролях партнеров по общению; регулировать свое поведение в конфликтной ситуации и т.д.); б) выявить особенности навыков и умений профессионально-педагогического общения у разных студентов и индивидуализировать процесс обучения; в) выработать навыки анализа ситуаций педагогического общения. Анализ и коллективное обсуждение поведения участников деловой игры требует от студентов актуализации практических знаний по педагогике, психологии, методике преподавания иностранного языка и развивает способность реалистически оценивать собственные уроки или его фрагменты.

Можно выделить три вида самоанализа урока иностранного языка: предваряющий, текущий, итоговый. Предваряющий анализ соотносится с этапом подготовки урока, с анализом учебного материала, целей, задач, приемов и способов обучения и т.д. В процессе такого анализа готовится план конкретного занятия. Текущий анализ урока осуществляется во время его проведения. Он требует комплексных умений распределять внимание, наблюдать, замечать, оценивать совместную деятельность учителя и учащихся, направленную на решение конкретных целей и задач занятия. Итоговый анализ соотносится с завершающим этапом урока и предусматривает сопоставление исходного плана урока с его реализованным вариантом. Данный анализ позволяет оценить достоинства и недостатки занятия, наметить пути устранения его слабых сторон и дальнейшего совершенствования сильных, выявить причины отклонения от плана.

Особое место в развитии методического творчества студентов занимают социальные технологии. К их числу относят дискуссии, дебаты, кейс-метод, проектную технологию, ролевые игры. С психологической точки зрения, социальные технологии обучения представляют собой форму совместной учебной деятельности, где усвоение содержания материала тесно связано с реализацией основных функций профессионального общения: 1) прагматической – взаимодействие коммуникантов в процессе совместной деятельности; 2) формирующей – развитие человека и становление его личности; 3) функцией самоутверждения – познание и утверждение себя в собственных глазах в ходе общения с другими людьми; 4) функцией организации и поддержания межличностных отношений – оценивание других людей и установление определённых отношений. Все виды социальных технологий предполагают наличие сотрудничества и творческого взаимодействия между участниками общения.

Заключение. В рамках проведенного исследования было выявлено, что именно комплексный, системный подход к совершенствованию методической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе межпредметного взаимодействия, с одной стороны, и современных педагогических технологий обучения, с другой стороны, помогают преодолеть определенный разрыв между теорией и практикой, являются действенным способом развития профессиональных способностей студентов и их методического творчества.

Литература

1. Савельева, С. С. К вопросу о совершенствовании профессионально-педагогической подготовки в вузе в контексте инновационного развития российской образовательной системы / С. С. Савельева // Инновационно-развивающаяся Россия: проблемы, тенденции, перспективы: сб. статей. – Волгоград – М.: Планета, 2011. – С. 330-332.
2. Бобылева, Л. И. Сборник задач и заданий по методике преподавания английского языка / Л. И. Бобылева. – Витебск: ВГУ, 2006. – 46 с.

УЧИТЕЛЬ-ФАСИЛИТАТОР КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Шоцкая Г.А.

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Республика Беларусь*

Фасилитарный подход в образовании предоставляет дополнительные возможности для раскрытия внутреннего потенциала учащихся, а также их креативности.

Цель статьи – историографический анализ фасилитарного подхода в образовании.

Материал и методы. Материалом послужили работы таких исследователей, как К. Роджерс, Р. Бэрн, Н.Коттелл и др. Основной метод исследования – анализ научной литературы по проблеме, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В статье представлена характеристика фасилитарного подхода в образовании. Очерчена проблема использования психологического феномена социальной фасилитации в образовательном процессе.

Заключение. Фасилитарный подход в образовании предполагает создание благоприятных условий для самостоятельного и осмысленного учения.

Ключевые слова: фасилитарный подход, социальная фасилитация.

A TEACHER-FACILITATOR AS A MEANS OF STUDENTS` CREATIVITY DEVELOPMENT

Shotskaya G.A.

Educational establishment «Baranovichy State University», Republic of Belarus

The facilitating approach in education gives additional possibilities for students` inner potential revealing as well as their creativity.

The purpose of the article is the historiographical analysis of the facilitating approach in education.

Material and methods. The material was works by such researchers as C. Rogers, R. Baron, N. Kottrell, and others. The basic research method was the analysis of scientific literature on the problem and pedagogical experiment.

Findings and their discussion. The article gives the characteristics of the facilitating approach in education. It frames out the problem of the psychological phenomenon of social facilitation usage in the process of education.

Conclusion. The facilitating approach in education presupposes the creation of favourable conditions for individual and sensible studying.

Key words: the facilitating approach, social facilitation.

Бесспорно, развитие креативности учащихся в рамках образовательного процесса возможно лишь в условиях отсутствия диктата со стороны преподавателя, в случае возможности права выбора, собственной точки зрения, определения и видения учащимся горизонтов его развития. Обучение, основанное на гуманистическом человеко-центрированном психологическом подходе американского психолога Карла Роджерса, предоставляет все указанные выше возможности.

В 40-е гг XX века К.Роджерс создал стиль психотерапии, центрированный на клиенте, и стиль преподавания, центрированный на учащемся. Первая презентация концепции и практики обучения, ориентированная на учащихся, состоялась в 1952 г в Гарвардском университете на конференции, посвященной новым педагогическим подходам, позволяющим влиять на поведение человека. К. Роджерсом было введено понятие «фасилитатор». Фасилитация в образовательном контексте означает создание благоприятных условий на основе сотрудничества преподавателя с учащимися, принятия и постоянной поддержки учащихся, веры в их способности, взаимоуважения и доверия. Таким образом, фасилитарный подход в образовании создан на основе идей гуманистической психологии, одним из основоположников которой является К.Роджерс.

Материалы и методы. Характеризуя традиционное обучение как единство предписанной извне учителям и учащимся учебной программы, фронтального общения, стандартных тестов академических достижений, внешних оценок успеваемости, которые снижают любознательность учащихся, их познавательную мотивацию и вызывают бессмысленность учебных занятий, К. Роджерс считал, что альтернативой этой практике обучения является центрированная на учащихся гуманистическая практика. Согласно К.Роджерсу, традиционное авторитарное обучение предполагает, что необходимо подчиняться правилам, нельзя ошибаться, задавать вопросы, перечить преподавателю, самое главное в учебе – отметка, учебники скучные и т.п. В противовес этому фасилитарный подход в образовании призван обеспечивать следующее:

-
-
- создание психологического климата доверия между преподавателем и учащимися;
 - обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
 - активизация мотивационных ресурсов учения;
 - развитие у преподавателей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому обучению;
 - помощь преподавателям и учащимся в личностном развитии;
 - основная задача преподавателя – фасилитация (стимулирование и инициирование) осмысленного учения.

В рамках гуманистического обучения любознательность познается и поощряется, преподаватель дружелюбен и заботлив, можно изучать то, что нравится, процесс учения доставляет удовольствие. Учитель-фасилитатор организует процесс преподавания не как трансляцию информации, а как фасилитацию (активизацию, обеспечение и поддержку) процессов осмысленного учения.

Основными установками учителя-фасилитатора являются следующие:

- истинность и открытость: способность учителя открыто выражать и транслировать свои мысли в межличностном общении с учащимися;
- принятие и доверие: внутренняя уверенность преподавателя в возможностях и способностях каждого учащегося;
- эмпатическое понимание: видение преподавателем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции.

Результаты и их обсуждение. Согласно К. Роджерсу, интересны только такие знания, которые существенно влияют на поведение. На поведение влияет только то знание, которое присвоено учащимися и связано с открытием, сделанным им самим. Знание, которое добыто лично тобой, истина, которая тобой добывается и усваивается в опыте, не может быть прямо передана другому. Как только кто-то пытается передать такой опыт непосредственно, часто с естественным энтузиазмом, возникает обучение, и его результаты – мало значимы. К. Роджерс, ссылаясь на датского философа Сёрена Кьеркегора, отмечал, что последний открыл и очень ясно описал это еще век назад. К. Роджерс считал также, что необходимо отказаться от экзаменов, так как они измеряют не тот вид знания, который важен для человека, добывающего знания.

Говоря о значении психотерапии для образования, можно утверждать, что оно состоит в том, чтобы разрешить учащимся на любом уровне соприкоснуться с важными проблемами их жизни, чтобы они сталкивались с проблемами и спорными вопросами, которые возникнет необходимость разрешить. Задача для учителя – создать атмосферу, помогающую возникновению учения, значимого для учащегося. Здесь можно привести следующую метафору: «Не будьте проклятым ящиком с боеприпасами, будьте ружьем!». Знания должны быть функциональны, должны вносить изменения, которые распространяются на человека и его действия, а не быть простыми фактами.

В рамках фасилитарного подхода также важно отметить конгруэнтность педагога, которая предполагает, что учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле, он должен осознавать свое отношение к другим людям, принимать свои настоящие чувства, быть откровенным в отношении с учениками, восторгаться, когда ему нравится, скучать, когда неинтересно. Педагог – живой человек, а не безличное воплощение требований программы или связующее звено для передачи знаний.

Учение, значимое для ученика, может иметь место в том случае, если учитель принимает учащегося таким, какой он есть, и способен понять его чувства. Условие для появления значимого знания создаст учитель, способный тепло принимать учащихся, безусловно положительно относиться к ним и эмпатически понимать их чувства страха, предчувствия и обескураженности, сопутствующие восприятию нового материала. Пе-

дагог знакомит учащихся со своим социальным опытом и знаниями в определенной области и помогает им использовать этот опыт. Но это не значит, что он будет навязывать им свой опыт. К. Роджерс также полагал, что экзамены должны быть исключены, так как проверка достижений учащихся прямо противоречит выводам психотерапии, полезным для значимого учения. В психотерапии экзаменуется сама жизнь.

Говоря о фасилитарном подходе в образовании, необходимо отметить такой феномен, как социальная фасилитация. В научной литературе дефиниция «социальная фасилитация» (от англ. *facilitate* – облегчать) понимается как «повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т.п.) другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [2, с. 425].

Выполнение аудиторной работы в присутствии на занятии людей, не входящих в конкретную учебную группу, может существенно повлиять на результат работы, увеличивая продуктивность выполняемых заданий, увеличивая степень креативности. Приведем примеры заданий в рамках изучения иностранного языка, связанных с генерированием критических идей. Подобные задания готовятся студентами во внеаудиторное время, а их результаты представляются в группе в присутствии на занятии «посторонних» людей. Для усиления фасилитирующего эффекта социального присутствия во время презентации в группе данного вида заданий студентам заранее сообщается, что их работу будут оценивать «посторонние» люди. Возможно сообщение задачи, стоящей перед «посторонними».

Аргументация. Студентам может быть предложено согласиться или не согласиться с приведенным высказыванием и аргументировать свою точку зрения. Присутствующие на занятии люди выбирают наиболее весомые аргументы, соглашаются или не соглашаются с какой-либо из представленных интерпретаций проблемы.

Решение проблемы. Перед учебной группой ставится проблема, связанная с изучаемой темой. Студенты предлагают возможные пути ее решения. Присутствующие «посторонние» выбирают наиболее конструктивные идеи.

Аукцион проектов. Данный вид работы организуется в форме соревнования: презентация нескольких проектов с их последующей оценкой и ранжированием. Присутствующие студенты выбирают лучший проект и аргументируют свой выбор. Друзья из параллельной группы также могут участвовать в соревновании, представляя свой проект.

Машина времени. После прочтения литературного произведения или просмотра кинофильма студентам предлагается представить, что они могли бы вернуться в определенный момент в прошлом, и ставится задача предложить свой вариант развития событий. «Посторонние» комментируют версии студентов или предлагают свою историю.

Написание газетного репортажа. Для внеаудиторной работы студентам можно предложить написать газетный репортаж на определенную тему. После его презентации на занятии в условиях социального присутствия «посторонние» люди выбирают (и аргументируют свой выбор) наиболее удачные репортажи, которые они смогли бы напечатать в газете, если бы были главным редактором. «Посторонние» преподаватели или друзья рассматривают репортажи с точки зрения актуальности темы, стиля изложения материала, творческого подхода.

Анализ народной сказки. С целью усиления процесса генерирования критических идей могут быть использованы и определенные приемы педагогической арт-терапии. Так, в рамках изучения тем «Belarus», «Great Britain», «The USA» при знакомстве с понятием «национальный характер» студенты читают и анализируют выбранную ими сказку и её героев, результирующих в себе конкретные черты определённого национального характера. Обсуждается история, судьба народа, повлиявшие на появление этих черт. Анализируется, как в сказках народа отражается его нравственная система

координат. Дискуссия проходит в условиях социального присутствия. «Посторонние» люди могут принимать участие в обсуждении поднимаемых проблем.

Сочинение сказки. Студентам можно предложить написать сказку на заданную тему самим. «Посторонние» люди должны оценить креативность мышления студентов, найти сходство стиля сказки со стилем творчества какого-либо известного автора.

Написание киносценария. Написание киносценария к литературному произведению (отрывку) также является методическим приёмом, имеющим целью усиление процесса генерирования критических идей студентами. Возможная схема написания сценария следующая: название эпизода, обстановка, текст и действия героев, музыка и звуковое оформление. Студенты могут также предложить возможных актеров. Присутствующие «посторонние» выбирают лучший киносценарий, аргументируя свой выбор; сценарий и роль, над которыми они хотели бы работать, если бы были режиссером или актером; выявляют новое в интерпретации литературного произведения и характере героев в сценарии.

Сочинение финала. С целью усиления процесса генерирования критических идей для внеаудиторной работы студентам предлагается небольшое по объёму литературное произведение без финальной части. Задача состоит в его завершении. На следующем занятии присутствующие «посторонние» сравнивают предложенный финал с вариантом автора, выявляют сходство в логике мышления, выбирают вариант, который, возможно, понравился больше, чем у автора произведения.

Написание истории, основанной на музыкальном произведении. Использование техник педагогической арт-терапии для усиления процесса генерирования критических идей может базироваться и на музыкальных произведениях. Так, перед студентами может стоять задача написать историю, основанную на сюжете какой-либо песни. Истории зачитываются в группе. Присутствующие «посторонние» высказывают предположения о том, какая песня была выбрана для написания рассказа, описывают собственные ассоциации. Для выполнения данного задания необходимо выбирать произведения с определенным сюжетом, соответствующим изучаемой теме. Удачным примером, на наш взгляд, является песня «Strangers in the Night», исполненная Фрэнком Синатрой, и др.

Сон героя. Иногда возможно использование методических приёмов, способствующих усилению нескольких видов доминирующих реакций одновременно. Для усиления процессов возникновения ассоциаций и генерирования критических идей после прочтения литературного произведения или просмотра художественного фильма (отрывков) студенты описывают в сочинении-эссе возможный сон главного героя. Выполнение задания основано на соотношении сознательного и бессознательного, отраженного на уровне ассоциаций. Данное задание направлено на усиление процесса возникновения ассоциаций, но так как оно связано с генерированием идей, то относится к сложной мыслительной деятельности, поэтому должно планироваться для внеаудиторной работы. Студентам заранее сообщают, что «посторонние» будут анализировать их сочинения, интерпретировать описанный сон героя.

Заключение. Таким образом, фасилитарный подход в образовании предполагает создание благоприятных условий для самостоятельного и осмысленного учения, активизацию и стимулирование любознательности и познавательных мотивов учащихся, поддержку проявлений тенденций к сотрудничеству, креативной деятельности и т.п.

Литература

1. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : Пер. с англ. / Общ. Ред. и предисл. Исениной Е.И. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 494 с.
3. Шоцкая, Г. А. Способы использования социальной фасилитации как фактора повышения продуктивности обучения студентов иностранному языку / Г. А. Шоцкая // Веснік ВДУ. – 2011. – № 4. – С. 110 – 114.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Старинская Е.В.

*Бердянский государственный педагогический университет,
г. Бердянск, Украина*

Статья посвящена проблеме изучения психолого-педагогических условий развития интеллектуальной инициативности учащихся. Сегодня в научно-педагогической среде все чаще говорят об интеллектуально направленной педагогике, которая сориентирована на развитие у детей интеллектуальных способностей, желания и умения учиться, навыков делового сотрудничества со сверстниками. Перед интеллектуально направленной педагогикой стоит совершенно неординарная задача – даже не выбрать, а найти и сформировать методы работы с учениками, готовя их к деятельности во всё более динамичном научном процессе.

Целью нашего исследования было проанализировать с помощью процессуально-деятельностного подхода, который является системо-образующим, особенности инициативности в контексте проблемы регуляции интеллекта (интеллектуальной инициативности) и условия ее формирования. Данный подход представляет интерес с точки зрения понимания интеллектуальных процессов и их взаимодействия при решении интеллектуальных задач. Так, в контексте нашего исследования крайне важен принцип изучения интеллекта в деятельности.

Материал и методы. Исходным моментом в изучении исследуемой проблемы стало определение соотношения понятий теоретического мышления и творческого уровня выполнения практических видов деятельности.

С целью определения психологических особенностей совместной деятельности были проанализированы: психологические особенности совокупного субъекта (группа); основные виды и факторы ее эффективности. Нами были рассмотрены наиболее оптимальные показатели и критерии эффективности совместной деятельности: характер решаемой задачи; особенности организации учителем деятельности учеников и состав ученической группы; совместимость членов группы в межличностных взаимоотношениях и когнитивная совместимость.

Результаты и их обсуждение. Проанализированы основные направления, научные подходы к рассмотрению исследуемой проблемы.

Заключение. В процессе исследования были выделены и экспериментально проверены условия развития интеллектуальной инициативности учащихся, выявлена зависимость развития психических процессов, в частности интеллектуальной инициативности как интегрального свойства личности, от характера совместной деятельности; возможности интенсификации развития интеллектуальной инициативности через специальную организацию интерактивной деятельности (творческую и кооперативную деятельность, практические диалогические действия, создание перспектив).

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, интеллектуальная инициативность учащихся.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' INTELLECTUAL INITIATIVE

Starynska E.V.

Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

The article is devoted to the study of psycho-pedagogical conditions of the development of intellectual initiative of pupils. Nowadays in scientific and teaching environments they are increasingly talking about intelligently directed pedagogy, which is oriented towards the development of children intellectual ability, willingness and ability to learn, their skills of business cooperation with peers. Intelligently directed pedagogy has quite an extraordinary task - not even to choose but to find and form ways to work with pupils preparing them for the activities in an increasingly dynamic scientific process.

The aim of our study was to analyze using procedural activity approach, which is system-forming, peculiarities of initiative in the context of the regulation of intelligence (intellectual initiative) and the conditions of its formation. This approach is of interest in terms of understanding the intellectual processes and their interaction in solving intellectual problems. Thus, the principle of studying of intelligence in the activity is extremely important in the context of our research.

Material and methods. The starting point of the study was to define the correlation between the concepts of theoretical thinking and creative level of implementation of practical activities.

In order to determine the psychological characteristics of joint activity there have been analyzed the psychological peculiarities of the collective subject (group); main types and factors of its effectiveness. There have been considered the most optimal indicators and criteria of effectiveness of joint activity: the nature of the problem being solved; features of the organization of pupils' activity by the teacher and the composition of pupil group; compatibility of group members in interpersonal relationships and cognitive compatibility.

Findings and their discussion. The main directions of scientific approaches to the consideration of the investigated problem are analyzed.

Conclusion. The conditions of the development of pupils' intellectual initiative have been defined and experimentally verified in the process of the study. We have revealed the dependence of the development of mental processes such as intellectual initiative as an integral property of the personality on the nature of joint activity; possibilities of intensifying the development of intellectual initiative through a special organization of interactive activity (creative and cooperative activities, practical dialogical actions, prospects creating).

Key words: psycho-pedagogical conditions, pupils' intellectual initiative

Сегодня в научно-педагогической среде все чаще говорят об интеллектуально направленной педагогике, которая сориентирована на развитие у детей интеллектуальных способностей, желания и умения учиться, навыков делового сотрудничества со сверстниками. Природа интеллекта двойственна – биологическая и логическая одновременно. Интеллект играет важную роль не только в психике человека, но и вообще в его жизни. Новая образовательная философия определила приоритетные направления педагогической деятельности, среди которых особый вес приобретает стратегия направления учебно-воспитательного процесса на формирование духовного мира личности, утверждение общечеловеческих ценностей, раскрытие потенциальных возможностей и способностей учащихся. Современная школа имеет право на собственный стиль. Перед интеллектуально направленной педагогикой стоит совершенно неординарная задача – даже не выбрать, а найти и сформировать методы работы с учениками, готовя их к деятельности во всё более динамичном научном процессе. Основные положения интеллектуально направленной педагогики направлены на кардинальное изменение доминирующих «векторов педагогики»: от обучения как строго регламентированного подхода к ученику – к виду процесса приобретения знаний как индивидуальной деятельности школьника. Сделать это может на сегодняшнем этапе развития отечественного образования только широкое внедрение новых педагогических технологий, направленных на развитие творческих сил, способностей и склонностей детей, основанных на совместной учебной деятельности.

Получая образование, человек осуществляет специфическую учебную деятельность, связанную с теоретическим мышлением, сознанием. По мнению ученых-исследователей, построение педагогической теории невозможно без анализа учебной деятельности субъекта учения. Подчеркивается, что понятие учения и учебной деятельности не совпадают по своему содержанию. «Основным в теории учебной деятельности, – пишет С. Максименко, – есть положение о необходимости формирования у школьников теоретической ориентации, особенностью которой стало выделение человеком в различных сферах духовного производства общего содержания, усвоение адекватных способов построения научных понятий, моральных ценностей и правовых норм» [1, с. 97]. Специфическим предметом учебной деятельности является общест-

венно выработанные способы осуществления практических и теоретических действий. Поэтому учебная деятельность нацелена на усвоение общих способов действий. Следовательно, предметом учебной деятельности является «научные понятия, законы науки, опирающиеся на общие способы выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач» [2, с. 119].

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает у учащихся основы теоретического мышления и сознания, а также творческий уровень выполнения практических видов деятельности.

В. Давыдов отмечает, что «содержанием теоретического мышления есть сущность опосредованная, рефлексивная, существенная. Такое мышление – это идеализация основной стороны предметно-практической деятельности, а именно: воспроизведение в ней общих форм вещей, их меры и законов» [3, с. 306]

Теоретическое мышление имеет свой особый смысл, отличный от содержания эмпирического мышления, это область объективно взаимосвязанных представлений, которые составляют целостную систему. Без нее и вне ее эти представления могут быть лишь предметами эмпирического наблюдения.

Важным является тот факт, что учебная деятельность превращает теоретическое содержание знаний для всех в личностные образования в процессе усвоения.

Целью нашего исследования было проанализировать с помощью процессуально-деятельностного подхода, который является системо-образующим, особенности инициативности в контексте проблемы регуляции интеллекта (интеллектуальной инициативности) [4] и условия ее формирования.

Материал и методы. Исходным моментом в изучении исследуемой проблемы стало определение соотношения понятий теоретического мышления и творческого уровня выполнения практических видов деятельности.

С целью определения психологических особенностей совместной деятельности были проанализированы: психологические особенности совокупного субъекта (группа); основные виды и факторы ее эффективности. Нами были рассмотрены наиболее оптимальные показатели и критерии эффективности совместной деятельности: характер решаемой задачи; особенности организации учителем деятельности учеников и состав ученической группы; совместимость членов группы в межличностных взаимоотношениях и когнитивная совместимость.

Результаты и их обсуждение. Наиболее влиятельными представителями процессуально-деятельностного подхода является Б. Ананьев, Л. Веккер, В. Брушлинский, Г. Костюк, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, О. Тихомиров и другие. Методологическим основанием данного подхода является принцип единства сознания и деятельности, смысл которой заключается в том, что человеческая психика, в том числе и интеллект, проявляется и формируется в деятельности (трудовой, учебной, игровой и т.д.).

Л. Веккер рассматривает интеллект как целостно функционирующую совокупность познавательных процессов, включающая все уровни, начиная с сенсомоторного и заканчивая концептуальным. При этом интегратором интеллекта выступает мышление [5]. Б. Ананьев понимает под интеллектом сложную умственную деятельность, что составляет единство познавательных процессов разного уровня, результат межфункциональных связей психомоторики, внимания, памяти и мышления. Он и его сотрудники показывают взаимовлияние высших и низших функций интеллекта [6].

Данный подход представляет интерес с точки зрения понимания интеллектуальных процессов и их взаимодействия при решении интеллектуальных задач. Так, в контексте нашего исследования крайне важен принцип изучения интеллекта в деятельности.

Исходным моментом в изучении исследуемой проблемы стало определение соотношения понятий теоретического мышления и творческого уровня выполнения прак-

тических видов деятельности. Принято во внимание точку зрения исследователей (В. Давыдова, П. Гальперина, В. Моргуна, М. Матюхина, Л. Уманского и др.), которые определили ведущие виды совместной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-исследовательская, совместно-взаимодействующая) для учащихся школы.

С целью определения психологических особенностей совместной деятельности были проанализированы: психологические особенности совокупного субъекта (группа); основные виды и факторы ее эффективности.

В процессе анализа проблемы рассмотрены наиболее оптимальные показатели и критерии эффективности совместной деятельности: характер решаемой задачи; особенности организации учителем деятельности учеников и состав ученической группы; совместимость членов группы в межличностных взаимоотношениях и когнитивная совместимость (работы Л. Божович, Г. Балла, О. Дусавицкого, А. Леонтьева, М. Матюхина, Г. Костюка, А. Скрипченко, Г. Щукиной и др.);

Нами была выявлена зависимость развития психических процессов, в частности интеллектуальной инициативности как интегрального свойства личности, от характера совместной деятельности; возможности интенсификации развития интеллектуальной инициативности через специальную организацию интерактивной деятельности (творческую и кооперативную деятельность, практические диалогические действия, создание перспектив).

Исследование показало, что в психолого-педагогических исследованиях закономерности и механизмы развития интеллектуальной инициативности учащихся преимущественно рассматриваются в учебном пространстве традиционного обучения.

В процессе исследования были раскрыты принципы интерактивно-коррекционной совместной учебной деятельности; представлена апробированная программа развития интеллектуальной инициативности учащихся, которая включает психолого-педагогические условия и систему средств такой работы с учащимися; представлен комплекс психокоррекционной работы, приведены фрагменты интерактивных уроков и комплекс конкретных интерактивных психокоррекционных упражнений на уроках «Интеллект и инициатива».

Нами были определены психолого-педагогические условия, направленные на развитие интеллектуальной инициативности учащихся. Прежде всего, мы исходили из необходимости соблюдения общих психолого-педагогических условий развития и формирования личности учащихся: учет субъектного опыта; учет возрастных и индивидуальных особенностей интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной, поведенческой сфер; обеспечение комплексного подхода к формированию личности. К описанным условиям мы отнесли следующие:

1. Совместная учебная деятельность. Среди различных направлений изучения совместной учебной деятельности выделяются два основных подхода. Согласно первому характер протекания совместной учебной деятельности и взаимоотношения в ней обуславливаются свойствами личности, уровнем психического развития, выработанными нормами поведения участников. Теоретическую основу этого подхода составила концепция интеллектуального развития Ж.Пиаже. Второй подход констатирует, что содержание и структура совместной деятельности детерминируют как отношения в группе, так и развитие личности. Теоретической основой этого подхода к совместной деятельности как детерминанты интеллектуального развития стала концепция Л.С. Выготского о психическом развитии через социальное и индивидуальное. В исследовании акцентируется внимание на проблеме блокирования процесса качественного преобразования психологических особенностей учащихся в условиях «общественного онтогенеза» (общество предоставляет ребенку готовые средства). «Реанимировать» этот процесс можно, устраняя негативные факторы традиционного учебного пространства, внедряя интерактивные технологии совместной учеб-

ной деятельности, которые будут выступать основой формирования стремления ученика к самоопределению, самореализации. Анализ теоретического материала показал актуальность проблемы развития интеллектуальной инициативности, а также то, что ее развитие возможно в условиях групповых форм обучения. В основу экспериментального исследования положена идея сочетания этих двух линий.

2. Использование интерактивных технологий в совместной учебной деятельности. Интерактивные технологии создают обучающую среду, в которой теория и практика усваиваются одновременно, в процессе чего ученики ищут связь между новыми и уже полученными знаниями, принимают альтернативные решения, имеют возможность «сделать открытие», формируют свои собственные идеи и мысли, учатся инициативному сотрудничеству. В интерактивных технологиях, выбранных для исследования, преобладают ситуации открытого внутреннего и внешнего интеллектуализированного диалога, построенного вокруг «точек удивления», основная цель которых – не решение проблемы, а ее углубление и выход за пределы стандартного решения

3. Развитие диалогического мышления школьников. Диалог предполагает взаимодействие и согласование различных смысловых позиций. Диалогическое интеллектуализированное мышление является необходимой основой для согласования различных пониманий, точек зрения, целостно-смысловых позиций партнеров по взаимодействию.

4. Содействие становлению интеллектуально-инициативного образа «Я» учащегося. Содержание интеллектуально-инициативного образа «Я» ребенка является отражением характера инициативного познания предметного мира, социальных отношений, обстоятельств жизни и деятельности, отношений к ним и оценки самого себя. Поэтому важно, чтобы организация учебной деятельности была субъектно-ориентированной, учитель должен учитывать субъективный опыт познания и самопознания детей и способствовать их развитию.

5. Стимулирование и развитие интеллектуально-инициативных отношений учащихся типа «Я – другой». Учет точек зрения, состояний других людей и согласование их с собственными определяет характер взаимопонимания между партнерами, что проявляется в совместной учебной деятельности, интеллектуально-инициативных отношениях, взаимодействии. Поэтому развитие умений налаживать конструктивные взаимоотношения в системе «Я – другой», навыков группового взаимодействия способствует развитию и закреплению компонентов интеллектуальной инициативности в процессе обучения. С учетом определенных психолого-педагогических условий нами составлена модель развития интеллектуальной инициативности учащегося в процессе интерактивного обучения.

Заключение. Итак, анализ психологической литературы и результаты проведенного экспериментального исследования показали, что:

а) мышление и инициативная направленность личности и высокий уровень такого их специфического показателя как рефлексивное оценивание, служат основанием для развития интеллектуальной инициативности в процессе совместной деятельности.

б) наличие небольшого процента исследуемых с высоким уровнем интеллектуальной инициативности указывает на необходимость проведения работы по развитию интеллектуальной инициативности учащихся в процессе совместной деятельности.

Литература

1. Максименко С.Д. Совместная учебная деятельность школьников как фактор активизации учебно-воспитательного процесса // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе / Под ред. С.Д. Максименко. – К., 1983. – С. 89-101.
2. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии – 1985. – № 3, с. 113-123.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
4. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов н/Д., 1983, – 123 с.
5. Веккер Л.М. Психические процессы.: в 3 т. – Т. 2. – Л. – 1976. – 432 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л. : Лен. Ун-та, 1968, – 339 с.

SEVERAL ASPECTS OF TEACHER PROFESSIONALISM AND THEIR ROLE IN FACILITATING CREATIVITY OF STUDENTS: ISSUES AND SOLUTIONS

Anspoka Z.V.

*Riga Teacher Training and Educational Management Academy,
Riga, Latvia*

Topicality of the problem appears from the educational goal – helping student to acquire the knowledge and skills that open for him/her possibilities to create new ideas and new values, to be able to evaluate critically every new fact and situation before accepting or denying it, to be able to communicate with other people and work individually and in a team. The aim of the study is to pay attention to those aspects of teacher's professionalism that facilitate and to those that hinder the development of student's creativity in the pedagogical process at school.

Material and methods. Theories of creativity and constructivist learning and cooperation, the results of unstructured interview and observation of pedagogical process.

Findings and their discussion. The creativity is a personal trait which is characterized by novelty, originality and usefulness of ideas or products proposed. Creativity is not inborn and ready-made but it can be stimulated if the circumstances are created.

Conclusion. There are several aspects of teacher professionalism that facilitate the creativity of student. Attention has been focused to some problems related to teaching/learning aids, teaching/learning content, usage of language in the textbooks and developing student's cognitive activity, critical thinking and self-esteem.

Key words. Creativity, teacher professionalism for developing creativity of student.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА УЧЕНИКА: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Анспока З.В.

*Рижская академия педагогики и управления образованием,
г. Рига, Латвия*

Одной из основных задач школьного образования в современном мире является подготовка человека к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию в течение всей его жизни. Важное умение ученика – развитое продуктивное мышление и творчество.

Цель статьи: **обратить внимание на некоторые аспекты профессиональности учителя для развития творчества ученика в современном педагогическом процессе.**

Материал и методы. В статье излагается теории творчество и педагогики, результаты интервью учителей и наблюдений педагогического процесса.

Результаты и их обсуждение. Изучено понимание творчества, проанализированы педагогические ситуации, раскрыты возможности учителя для развития творчества ученика, активизации умственной деятельности и самостоятельности ученика в педагогическом процессе.

Заключение. Продуктивное мышление характеризуется умениями широко использовать усвоенные знания, преодолеть барьер прошлого опыта, найти разрешение противоречий между актуализированными знаниями и требованиями проблемной ситуации, оригинальность решений. Педагогу необходимо постоянно совершенствовать своё педагогическое искусство, наполняя его глубоким содержанием и изяществом исполнения.

Ключевые слова: творческое действие, целеполагающая деятельность учителя.

We live in a time we cannot expect that the world outside will conform to our needs. There is a necessity for a skill to act creatively acquiring a skill to adapt into the society and to see where the place is where we fit in, what we can do to satisfy our needs, how to act making the environment around us better, how to help those people live, we are closely connected to [1; 2]. The aim of the study is to pay attention to those aspects of teacher's professionalism that facilitate and to those that hinder the development of student's creativity in the pedagogical process at school.

Materials and methods. The exposition of the problem is based on the theories of creativity, ideas exposed in constructivist learning and cooperation theories, unstructured interview and the results of observation of pedagogical process.

Results and their discussion. On the basis of assumption that creativity is a personal trait which is characterized by novelty, originality and usefulness of ideas or products proposed [2;3], fifty two basic education teachers were interviewed to find out how teachers understand the creativity and how they facilitate the development of this personal trait in the pedagogical process at school. Evaluating the results of the interviews it is found out that 70% of teachers understand creativity as the personal trait implying all the criteria mentioned. They acknowledge that the facilitation of the creativity in the pedagogical process at school depends on teacher's professionalism. Other respondents' understanding is different. 26 % of respondents link creativity only to the study subjects of arts (literature, music, visual arts). They think that creativity could appear in the other study subjects at school only episodically. It should be taken into account that 4 % of the respondents state that question about the facilitation of student's creativity is overstated. Two respondents express opinion that creativity in pedagogy is a modern problem, but they cannot explain it precisely. This is the reason why these teachers do not know what to do to facilitate student's creativity. Observation of the pedagogical process using random sampling at schools of Latvia in lessons of ten different study subjects from first to ninth grade, showed that in 67 % of cases the structure of the lesson corresponds to the typical explanatory-illustrative model. This is the model where students spend 65–70 % of the time in the lesson receiving information by listening or reading it. The perception of the information for all the students in such lessons is provided in absolutely equal way taking into account neither student's skills, nor learning experience, prior knowledge and level of skills. Only 30–35 % of the time in the lesson is dedicated to the analysis of the information, communication between students and teacher, sharing opinions, analyzing, specifying it, as well as feedback. Feedback at the end of the lesson basically help to judge how alert student has been during the process of perception of the information, what he/she remembers and how he/she is using the information in similar situations. Considering students' attention, concentration and personal interest, teacher's lecture or reading the text even for a few minutes influence the results of the learning for almost one third of all the students in the class. Students who are not able to concentrate in such a situation because of various reasons give answers that clearly show only mediocrity or even low results for some students when teacher asks questions, finding out how the information has been perceived and in what quality it has been used. If we look at this problem from the point of view of teacher and how he/she understands the creativity, we can assure that student's creativity was not facilitated by teacher's planned and realized explanatory-illustrative activity, where teacher's main task is to explain the teaching/learning content as clear as possible and student's task is to perceive this content, understand and be able to use it following the pattern. Creativity starts in the moment when there is an environment created for students to find the information using different information sources, when there is a necessity to evaluate it critically and use it for creating new knowledge. Thus if explanatory-illustrative cognitive activity facilitates just the perception of the information, remembering it, learning by doing becomes the tool to develop student's intellectual, emotional and social skills, his/her self-assessment skills and facilitation of divergent thinking [1; 4; 5]. 46 % of respondents declare during the unstructured interview that it takes too much time and it is sometimes dangerous to let the student find his/her own way in searching for new information as the student can get non-objective information, learn to do something incorrectly etc. It cannot be denied that in some pedagogical situations pattern is very important, especially when the student has no experience in usage of particular teaching/learning aids or tools, and has no skills how to gather information in a qualitative

way and evaluate it analytically. However it should be considered that this model of the lesson structure orientates students mostly towards the reproduction of the information and not towards the evaluation it analytically finding causal relationship. That is why it should not be permissible to spend so much time in one lesson on student's perceiving, understanding and reproducing information that is prepared in advance instead of identifying, restructuring it basing on the individual experience, sometimes even stepping back from the basic idea, finding new solutions. Creativity is not inborn and ready-made but it can be stimulated if the circumstances are created. Some of the very important factors that facilitate creativity are also student's inner freedom to plan the time for the completion of the task, as well as wellbeing during the teaching/learning process with the responsibility for the result of his/her own activity [4; 5; 7]. Creativity in a child is expressing already in an early childhood. A child in ages 3 to 5 years is ready to solve different problems in an original way, create associations and notice inter-relations between facts making grown-ups wonder. If we put a child in a frame that is created by parents or school not letting a child to take responsibility for the consequences of his/her action, creativity could be suppressed [7]. We can conditionally divide teachers' answers in two groups giving an opinion what factors facilitate student's creativity in the pedagogical process. The first group includes answers that correspond to the creation of an environment that stimulates student's creative activity. The second group includes answers that clearly confirm that school nowadays is not able to provide everything that is needed for the forming personality. It can only offer different opportunities to acquire skills to learn when it is needed. According to the interviewed teachers' answers it is possible to facilitate student's creativity only if such pedagogical tools are used: open questions, problem-situations, conditions of the task that offer a student the possibility to choose the number of activities e.tc. The observation of the pedagogical process witnesses, that student classes are particularly heterogeneous from the point of view of ethnicity, experience, individual skills and needs. In order to ensure that student feels comfortable and motivated for the creative activity one of the aspects of teacher's professional competence is – integration of the teaching/learning content and the usage of the language used to acquire this content. If a student is forced to work with a teaching/learning content that does not correspond to the level of his/her language skills, the productivity of student's cognitive activity is reduced, sense of self is growing worse, student is not able to control his/her activity, he/she suffers from failures, experiences emotional pressure that leads also to reduction of learning motivation, self-evaluation[8;9]. The results of empirical research show that nowadays teacher must be ready to work with students who use two languages in acquiring education content and skill of self-organized learning process. In order to help the students, who use two languages in learning process for different reasons, it is important that teacher has comprehension in multiculturalism, has knowledge of several languages and cultures.

Conclusions. There are differences between teachers' opinions what creativity is, how creativity is connected to student's cognitive activity, what balance should there be between the reproduction of the experience of the former generations and its critical evaluation. Student's creativity is facilitated by student's inner freedom to plan the time for completing the task, feeling comfortable during the learning process and responsibility for the result of his/her own work. Attention has been focused to some problems related to teaching/learning aids, account of the teaching/learning content, and usage of language in the textbooks, to find the balance between traditional and innovative in the pedagogical process.

References

1. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt [To Learn Children to Thought]*. Rīga: RaKa. (in Latvian).
2. Cropley, A. (2003). *Creativity in Education and Learning. A guide for teacher and educators*. London: Routledge.

-
-
3. Bebre, R. Skolotāja kreativitātes pētījumi Latvijā. Radoša personība. Starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. [Teacher's Creativity research in Latvia] 3. sēj. Rīga: RaKa. 11.-18. lpp. (in Latvian).
 4. Fullan, M., Langworthy, M. (2013). Towards a New End; new pedagogies for Deep Learning. Available: <http://www.newpedagogies.org> [Accessed Juny, 20, 2014].
 5. Marzano, R.J. (2000). Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
 6. Anspoka, Z. (2014). Tradicionālais un inovatīvais mūdienu pedagoģiskajā procesā. Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 1. daļa. [Traditional and Innovative in the Pedagogical Process Nowadays: Some Problems and Solutions] Rēzekne: Rēzeknes Augstskola. 347-355. lpp. (in Latvian).
 7. Raipulis, J. (2005). Radošo spēju attīstība. [Development of Creativity] Psiholoģijas Pasaule. 8.nr. 36.-41. lpp. (in Latvian).
 8. Anspoka, Z. (2012). Teacher in the multicultural classroom: some aspects of the teacher's professional competence development. Current trends in the concept's and strategies of lifelong learning. Materials of the International Forum. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburg Academia Post diploma education. p. 119- 127
 9. Hirsto, L. (2001). Children in their Learning Environments: Theoretical Perspectives. University of Helsinki, Unit of Educational Psychology Reports.

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Щербинина О.С.

*ФГБОУ ВПО «Костромской государственный
университет имени Н.А. Некрасова», г. Кострома, Российская Федерация*

Необходимость социально-педагогического сопровождения одаренных детей заставляет задуматься над содержанием и трудностями организации этого процесса на каждом его этапе.

Цель статьи – на основе анализа психолого-педагогических трудов по проблеме одаренности и результатов собственных исследований раскрыть значимость и этапы технологии социально-педагогического сопровождения развития одаренных детей.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных ученых по проблеме одаренности и феномена «социально-педагогическое сопровождение». Основные методы исследования – изучение передового педагогического опыта, тестирование и анкетирование.

Результаты и их обсуждение. В статье охарактеризована сущность феномена «одаренность», а также проблемы выявления, поддержки и развития одаренных детей. На основании представленных особенностей и трудностей развития одаренных детей нами обоснована необходимость социально-педагогического сопровождения данной категории детей, в основу которого может быть положен рефлексивно-деятельностный подход. Итогом статьи становится раскрытие значимости и содержания технологии социально-педагогического сопровождения одаренных детей.

Заключение. Технология социально-педагогического сопровождения одаренных детей, в основу которой положен рефлексивно-деятельностный подход, включает в себя следующие этапы: постановочный, диагностический организационно-исполнительский, аналитический.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, социально-педагогическое сопровождение.

THE TECHNOLOGY OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN

Shcherbinina O.S.

FSEI HPE «Kostroma state University named after N.A. Nekrasov», Russia

The need of socio-pedagogical support of gifted children makes you reflect on the content and difficulty of this process at every stage.

The purpose of the article is based on the analysis of psychological and pedagogical works on the problem of talent and results of own researches to reveal the importance and technology stages of socio-pedagogical support of development of gifted children.

Material and methods. The material was the work of Russian scientists on the problem of genius and phenomenon of "social-pedagogical support". Basic methods of the research - the study of the advanced pedagogical experience, testing and questioning.

Results and their discussion. The article outlines the essence of the phenomenon of "genius", and also the problem of the identification, support and development of gifted children. Based on the peculiarities and problems of development of gifted children us the necessity of socio-pedagogical support of this category of children, which can be put reflective-activity approach. The result of the article is revealing the importance and content technologies socio-pedagogical support of gifted children.

Conclusion. The technology of socio-pedagogical support of gifted children, which is based on reflective-activity approach includes the following stages: production, diagnostic organizational performance, analytical.

Key words: talent, gifted child, socio-pedagogical support.

Важной задачей современного образования в России является сохранение и развитие интеллектуального, физического, творческого и социально-лидерского потенциала человека. В этом случае речь идет, в первую очередь, об одаренных людях, которые являются национальным достоянием, требующим внимательного и заботливого отношения.

Значимость данной проблемы подчеркнута в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», выдвинутой Президентом РФ, а также в положениях Закона РФ «Об образовании», гарантирующем содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте.

Цель статьи: на основе анализа психолого-педагогических трудов по проблеме одаренности и результатов собственных исследований раскрыть значимость и этапы технологии социально-педагогического сопровождения развития одаренных детей. Она конкретизируется в следующих задачах: обосновать актуальность проблемы социально-педагогического сопровождения одаренных детей; определить содержание феномена «одаренность», особенности и трудности развития одаренных детей; представить технологию социально-педагогического сопровождения одаренных детей.

Материал и методы. Источниками исследования явились психолого-педагогические наработки по изучению феномена одаренности и особенностей развития одаренного ребенка, труды отечественных и зарубежных ученых о сущности социально-педагогического сопровождения личности.

Основные методы исследования – изучение передового педагогического опыта, тестирование и анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Несмотря на обширную практику работы с одаренными детьми в нашей стране, сегодня существует большое количество проблем выявления, поддержки и развития рассматриваемой нами категории воспитанников.

Во-первых, отсутствие в науке и практике единых подходов к пониманию детской одаренности и её первопричин приводит к наличию трудностей в определении целевой аудитории для реализации образовательных проектов, пониманию механизмов диагностики способностей и сопровождения талантливых детей. «Что мы понимаем под одаренностью? Для каких детей следует организовать особую деятельность? Как выявить одаренного ребенка и что следует ему предложить?» – эти вопросы и сегодня остаются открытыми.

Во-вторых, разнообразие видов одаренности, отсутствие возрастных границ проявления этого феномена вызывает затруднения в определении специфики как долгосрочных, так и краткосрочных образовательных программ. Здесь основные вопросы связываются с пониманием результата деятельности: «Что мы хотим получить в итоге? Как определить имеющиеся задатки и способности детей? Наличие достижений в определенном виде деятельности? Компенсацию затруднений в развитии одаренного ребенка?».

В-третьих, частнометодический характер имеющегося опыта работы с одаренными детьми и слабая представленность существующих практик в публицистической литературе обуславливают недостаточную профессиональную готовность педагогов к работе с одаренными детьми. Относительно этой проблемы извечным остаются вопросы: «Что делать?», «С чего начать?», «Какие формы работы использовать?».

При этом остается открытым вопрос «что же такое «одаренность»?

Современная психолого-педагогическая наука не имеет однозначного определения понятия одаренности, что, безусловно, является объяснимым в силу того, что его терминологическая сущность зависит от методологических позиций, заложенных в основание разрабатываемой теории.

В настоящее время все большее количество исследователей проблем одаренности опираются в своих работах на определение, сформулированное в Рабочей концепции одаренности, где данный феномен определяется 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 [1].

В.С. Юркевич, характеризуя одаренных детей, говорит о таких группах как высокоодаренные дети (дети, одаренные от природы); одаренные в силу стечения обстоятельств; высокомотивированные дети.

Помимо этого, специалисты выделяют две группы одаренных детей. К одной относятся дети с гармоничным развитием познавательных, эмоциональных, регулятивных, психомоторных, личностных и других сторон психики, а в другую входят дети, психическое развитие которых отличается неравномерностью (дисинхронией) в уровне сформированности указанных психических процессов. Например, ребенок с высоко развитым интеллектом может отличаться эмоциональной неустойчивостью, недоразвитием психомоторной сферы и т.д. Во вторую группу чаще всего входят высоко или исключительно одаренные дети. Именно эти дети, как правило, имеют выраженные особенности развития и вызываемых этими особенностями трудностях, которые частично совпадают, частично отличаются от трудностей сверстников по уровню выраженности и важности (рейтингу), а частично являются специфическими, отличающими именно эту группу детей. Данные трудности в основном затрагивают психосоциальную (или социально-психологическую) сферу. Среди них:

- специфичные игровые интересы одаренного ребенка по сравнению с предпочитаемыми играми сверстников;
- отвержение стандартных требований;
- погружение в философские проблемы;
- внутренняя потребность совершенства;
- критичное отношение к собственным достижениям;
- восприимчивость к сенсорным стимулам и хорошее понимание отношений и связей между явлениями;
- недостаточная терпимость к людям, уступающим им в развитии тех или иных способностей;
- повышенная потребность во внимании взрослых в силу природной любознательности;
- проблемы в эмоциональном развитии (явная инфантильная реакция);
- несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

Перечисленные трудности не заканчивают список возможных осложнений в развитии одаренного ребенка. И роль этих особенностей столь велика, что с одной стороны, они могут служить «индикаторами» одаренности, по которым и предполагают наличие одаренности, с другой – могут выступать в качестве своеобразных преград на пути самореализации детей с повышенными возможностями.

Как показывают многочисленные исследования, лишь небольшая часть одаренных детей, вырастая, реализуют свои способности на соответствующем их возможностям уровне.

Почему же одаренные дети, становясь взрослыми людьми, так редко и трудно реализуют свои повышенные возможности в зрелой, профессиональной деятельности? В.С. Юркевич в своих работах делает акцент на следующих причинах:

1. Одаренные дети и подростки не имеют достаточного опыта преодоления трудностей, прежде всего в познавательной сфере, практически никогда не встречаясь с серьезными препятствиями во время обучения. Правда, у этого контингента детей и подростков есть дискомфорт в социальной сфере, иногда очень значительный, но он носит разрушающий характер. Навыки саморегуляции – это первая (и, пожалуй, главная проблема одаренных).

2. Одаренные дети очень рано настраиваются на накопление и переработку знаний. Эту их страсть вполне разделяет школа. По данным ряда психологов, высокий уровень интеллектуальных способностей у одаренных детей редко соответствует их творческим возможностям, что впоследствии приводит к трудностям профессиональной самореализации. Таким образом, вторая проблема особоодаренных – креативность.

3. Особо одаренные дети испытывают значительные трудности личностного развития, выражающиеся в проблемах общения со сверстниками. В целом, видимо, можно говорить о социальной дезадаптивности детей с исключительными проявлениями одаренности, их недостаточной включенности в социальные нормы и требования коллектива, где они учатся. Социальные связи – это третья проблема одаренных.

4. И, наконец, особую проблему этих детей составляют трудности профессионального самоопределения - специализации способностей [2].

Представленные особенности и трудности развития одаренного ребенка говорят о необходимости специально организованной деятельности, позволяющей развивать его способности и учитывающей специфику развития, позволяя решать возрастные задачи и предупреждая осложнения в социальном развитии такого ребенка.

Значительными потенциалами в решении перечисленных задач обладает социально-педагогическое сопровождение одаренных детей, способствующее созданию условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной педагогической среды.

Возможности социально-педагогического сопровождения в работе с одаренными детьми заключены как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта.

В результате проведенного пилотажного исследования нами определен и обоснован рефлексивно-деятельностный подход к социально-педагогическому сопровождению одаренных детей, сущность которого заключается в том, что социально-педагогическое сопровождение в качестве целевой функции рассматривает педагогическую помощь детям в проектировании своего личностного развития, в том числе развития тех качеств, которые позволяют достигать максимального личностного развития и самореализации одаренного ребенка в рамках объективно данной педагогической среды. Это сочетается со стимулированием рефлексии собственного роста.

На основе этого подхода была разработана технология социально-педагогического сопровождения развития одаренных детей. Характеризуя технологию социально-педагогического сопровождения одаренных детей, мы основываемся на точке зрения Л.В. Мардахаева в определении социально-педагогической технологии, который характеризует ее как наиболее оптимальную последовательность социально-

педагогической деятельности, позволяющую получать рациональный результат в конкретной ситуации (оптимальная логика социально-педагогической деятельности в работе с конкретным объектом) [3].

При этом под целью технологии социально-педагогического сопровождения одаренных детей мы подразумеваем создание условий для максимального личностного развития и самореализации одаренного ребенка в рамках объективно данной педагогической среды.

Данная технология может содержать следующие этапы:

1. Постановочный. Выявление одаренных детей, определение вида одаренности и создание банка данных одаренных детей.

2. Диагностический. Проведение психолого-педагогической диагностики с целью определения потребностей одаренных детей, особенностей и трудностей их развития. Занесение диагностических данных в специально созданный дневник индивидуального развития одаренного ребенка.

3. Организационно-исполнительский. Разработка ребенком индивидуальной программы своего развития.

4. Аналитический. Педагогическое стимулирование рефлексии и определение эффективности проводимой работы по результатам диагностики и практических успехов одаренного ребенка.

Заключение. Представленные этапы социально-педагогического сопровождения одаренных детей имеют опыт реализации в современных образовательных учреждениях. Однако практика требует расширения этого направления деятельности, обладающего неограниченными потенциалами в работе с одаренными детьми.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Б. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин и др. – М., 2003.
2. Юркевич В.С. Типы одаренности (памятка учителям и родителям) // <http://www.kolmogorovschool.ru>.
3. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.

РЕГУЛЯТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЛАВАНИЯ

Малахов С.В.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Актуальность исследований в области формирования жизненно важных двигательных навыков с течением времени возрастает. Навык плавания считается жизненно важным именно в силу возможности его применения в условиях водной среды, необычной для постоянного или длительного пребывания в ней человека.

Цель статьи – выявление регулятивов обучения плаванию детей 4-5 лет, способствующих гармоничному развитию личности ребенка, формированию жизненно важных двигательных умений и навыков.

Материал и методы. Материалом послужили труды отечественных и зарубежных ученых, специалистов по проблеме дошкольного образования и воспитания. Методы исследования – анализ литературы, педагогические наблюдения, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен анализ современного состояния проблемы физического воспитания детей 4-5 лет, предложен новый подход к индивидуализации процесса обучения плаванию детей данного возраста.

Заключение. Регулятивы обучения плаванию детей 4-5 лет, использованные при разработке и апробации методики индивидуализации на основе принципа энтропии, обеспечивают более эффективное овладение умением плавать детьми данного возраста.

Ключевые слова. Индивидуализация, принцип энтропии, обучение плаванию.

REGULARITIES OF THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK ON DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY IN THE PROCESS OF FORMING THE SKILL OF SWIMMING

Malakhov S.V.

*Educational establishment «Belarusian state pedagogical M. Tank University»,
Minsk, Republic of Belarus*

The relevance of research in the field of formation of vital motor skills over time increases. The skills of swimming is vital due to the possibility of its application in water conditions, unusual for permanent or long-term stay in her man.

The purpose of the article is to identify regularities learning to swim 4-5 years' children, contributing to the harmonious development of the child's personality, formation of vital motor skills.

Material and methods. The material was the works of domestic and foreign scientists, experts on the issue of pre-school education and upbringing. Research methods – analysis of the literature, pedagogical observations, pedagogical experiment.

Results and their discussion. The article presents the analysis of contemporary problems of physical education of 4-5 years' children, a new approach to the individualization of process of training to swim children of this age.

Conclusion. Regularities learning to swim 4-5 years' children, used during the development and testing of methods of individualization based on the principle of entropy, provide more effective mastering the ability to swim kids at this age.

Key words. Individualization, the principle of entropy, swimming lessons.

Исследованиями специалистов в области дошкольного образования и воспитания определено, что возраст четырёх-пяти лет является особенно важным периодом в развитии ребёнка, его личностной сферы. Данный возраст следует считать базовым во всех видах деятельности, в том числе и двигательной. В этом возрасте ребёнок начинает осознавать своё место в системе отношений со взрослыми, оценивать свои личностные качества, свою непосредственность, индивидуальность, требовать к себе отдельного внимания. В то же время ребёнку 4-5 лет присуще желание быть похожим на кого-то из взрослых, повторять, копировать жесты, мимику, действия и слова объекта подражания. Всё сказанное об особенностях данного возраста является в определённой степени предпосылками индивидуализации обучения плаванию детей 4-5 лет в условиях учреждения дошкольного образования [1-4 и др.].

Цель статьи – выявление регулятивов обучения плаванию детей 4-5 лет, способствующих гармоничному развитию личности ребенка, формированию жизненно важных двигательных умений и навыков.

Материал и методы. Состав выборки первичного эксперимента: 51 мальчик и 38 девочек. В повторном исследовании приняли участие дети средних групп в количестве 11 девочек и 20 мальчиков. Вследствие свойственного детям 4-5 лет стремления к хаотичности, неорганизованности, нерациональности самостоятельных действий, индивидуализировать процесс обучения целесообразно путём максимальной активизации роли педагога. В этом случае взятый за основу принцип энтропии является отражением сходства между хаотичностью и неорганизованностью самостоятельных действий детей и открытым в термодинамике явлением энтропии. Закон увеличения энтропии был сформулирован Рудольфом Клаузиусом, который рассматривал энтропию как меру беспорядка, а её увеличение – как движение к хаосу.

Энтропия (ἔντροπία – что в переводе с греческого означает *поворот, превращение*) – мера вероятности осуществления какого-либо явления и его проявлений [5, 6, 7].

Эвентуальность экстраполяции энтропии в педагогическую отрасль науки подтверждается данными педагогических наблюдений за характером двигательных действий детей на начальных этапах изучения техники движений, свидетельствующих о необходимости упорядочивания, гармонизации образовательного процесса и активизации роли педагога как основного субъекта организации данного процесса [8, 9, 10].

Используя понятие «индивидуализация обучения плаванию» необходимо иметь в виду, что при его практическом применении понимается не абсолютная, а относительная индивидуализация. Необходимо учитывать, что цель перед всей группой стоит одна, но виды и приемы работы с каждым ребенком выбираются разные. Особое внимание уделяется стимулированию интереса и желанию детей выполнять предлагаемые задания. Итог выполнения задания должен представлять для ребенка определенную ценность. Правила поведения, ориентированные на ценность, называют регулятивами.

Результаты и их обсуждение. Анализ научной литературы позволил определить *регулятивы обучения плаванию детей 4-5 лет: системность* (обучение плаванию дошкольников рассматривается как целостный, социально обусловленный, четко структурированный процесс); *последовательность* (дидактически обусловленная динамика процесса обучения плаванию детей 4-5 лет – «Освоение водной среды», «Начальное разучивание», «Углубленное разучивание и закрепление умений плаванию», «Совершенствование ранее сформированных умений и навыков плаванию»); *рациональность* (совершенствование процесса обучения плаванию детей 4-5 лет в соответствии с индивидуально-личностными и общественными изменениями); *детерминизм* (учет макро- и микросоциальных факторов в процессе обучения плаванию дошкольников); *единство внешних и внутренних условий* (оптимальное сочетание специфики плавания как вида спорта, особенностей адаптации детей дошкольного возраста к условиям водной среды, условий и традиций современных дошкольных учреждений).

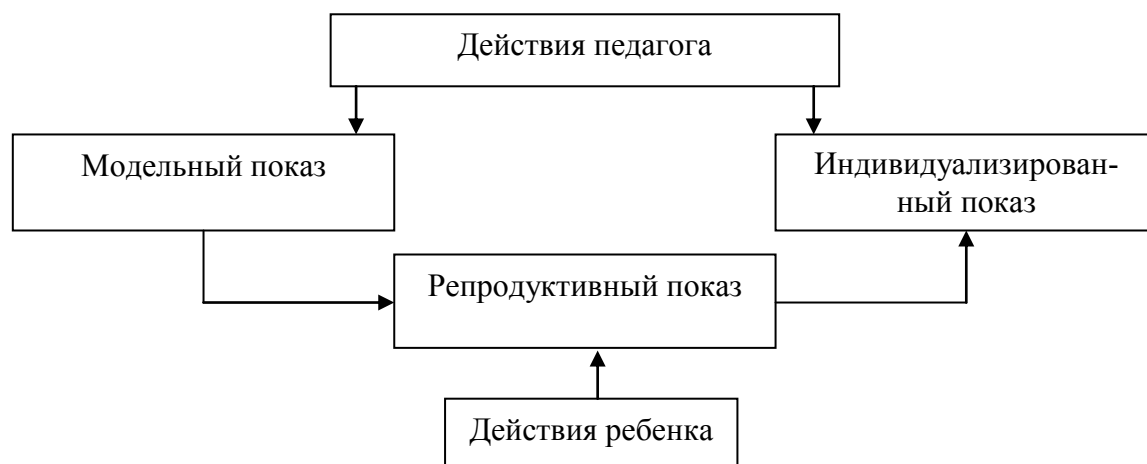


Рис. Структурно-логическая схема полифункционального показа в обучении плаванию детей 4-5 лет на основе принципа энтропии.

Выявленные регулятивы обучения плаванию детей 4-5 лет были учтены при разработке методики индивидуализации обучения на основе *принципа энтропии*, направленной на экспликацию в образовательном процессе обучения плаванию детей 4-5 лет в учреждениях дошкольного образования ряда необходимых составляющих – традиционных и инновационных способов и путей обучения, специфики обучения плаванию,

психолого-возрастных особенностей и личностных качеств обучаемых, реальных возможностей и условий обучения.

Специфическим методом обучения плаванию детей 4-5 лет на основе принципа энтропии является полифункциональный показ. Структурно-логическая схема полифункционального показа в обучении плаванию детей 4-5 лет на основе принципа энтропии представлена на рис.

Представленные на схеме действия педагога и действия ребенка иллюстрируют единичный цикл процесса передачи знаний и формирования представлений о вновь изучаемом плавательном движении. Полифункциональный показ – способ установления связи между объектами, когда изменение одного из них влечет изменение другого, т.е. модельный показ движений при плавании, демонстрируемый педагогом, является основанием для репродуктивного показа этих же движений, выполняемого ребенком, и, как следствие – индивидуализированный показ движений педагогом, осуществляемый в зависимости от индивидуальных особенностей выполнения задания каждым ребенком.

Заключение. Характеристика *принципа энтропии* в обучении движениям как совокупности эмпирических и гносеологических обобщений, служащих основанием для последующих практических действий, раскрывает его направленность на решение конкретных двигательных задач. В обучении плаванию принцип энтропии выступает в роли *регулятивного*, так как является инструментальным основанием практической деятельности по передаче знаний и умений в той части образовательного пространства, которая определяется границами «педагог–обучаемый». Именно в индивидуализации обучения проявляется регулятивная функция принципа энтропии – в качестве требования противодействия энтропии как феномену. Индивидуальный подход педагога к обучаемому обеспечивает фокусирование процесса в направлении негэнтропии – то есть в направлении упорядоченности, организованности, слаженности. Активизация роли педагога позволяет реализовать условие «открытости системы» как на макро-уровне, так и на микро-уровне. На макро-уровне педагог принимает на себя внимание всей группы детей и, используя их свойство, стремление быть похожими, подражать – формирует в представлении детей своими собственными действиями новый зрительный образ изучаемого движения, наиболее близко соответствующий модели. На микро-уровне педагог побуждает каждого ребенка, используя те же его особенности, отвлечься от ненужных в данный момент, освоенных ранее умений, и сконцентрировать свое внимание на изучении нового движения, создавая зрительный образ с учетом индивидуальных особенностей, способностей, темперамента конкретного ребенка.

Литература

1. Андерсон, В.А. Играя, учим плавать / В.А. Андерсон // Физическое воспитание детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада: из опыта работы: [сб. ст.] / сост. Ю. Ф. Луури. – М., 1991. – С. 32–37.
3. Барани, И. Обучение детей плаванию / И. Барани; [сокр. пер. с венгр.]. – М.: Физкультура и спорт, 1960. – 158 с.
4. Васильев, В.С. Обучение детей плаванию / В.С. Васильев. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 94 с.
5. Stinson, B. Swimming instancing for preschoolers / B. Stinson // Physical Education. – 1981. – Vol. 38, № 4. – P. 164–167.
6. Осипов А.И., Уваров А.В. Энтропия и ее роль в науке // Соросовский Образовательный Журнал. 2004. № 1. С. 70-78.
7. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986.- 432 с.
8. Седов, Е.А. Одна формула и весь мир. Книга об энтропии / Е.А. Седов. - М.: Знание, 1982. – 174 с.
9. Глазырина, Л.Д. Физическое воспитание и развитие ребёнка : учеб.- метод. пособие / Л.Д. Глазырина; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск: БГПУ, 2009. – 292 с.
10. Томилов, В.Н. Педагогика спорта: возможное направление / В.Н. Томилов // Теория и практика физической культуры. - 2001. - № 7. – С. 9-10. Малахов, С.В. Индивидуализация обучения плаванию детей 4-5 лет на основе принципа энтропии / С.В. Малахов.- Минск: Бестпринт, 2013. – 131с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

*Кужель О.П., Лазуко С.С., Скринаус С.С.
Учреждение образования «Витебский государственный
медицинский университет», Республика Беларусь*

Приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является подготовка школьников к быстрому восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к осознанному, эффективному и творческому использованию информационных технологий в учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Цель исследования: повышение эффективности использования компьютерных технологий при обучении химии, как фактора творческого саморазвития личности учащихся (X класс).

Материал и методы:

1. *Теоретические методы:* анализ методической, психолого-педагогической и технической литературы по проблеме исследования; анализ современных отечественных ППС обучающего и контролирующего типов.

2. *Экспериментальные методы:* педагогическое наблюдение; анализ качества усвоения нового материала; анализ результатов компьютерного тестирования; анкетирование, беседа; констатирующий, поисковый, формирующий и контролирующий эксперимент, методы математической статистики, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности.

В эксперименте принимали участие 25 учеников 10-го класса средней общеобразовательной школы № 24 г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. В статье указывается на необходимость использования компьютерных технологий в процессе обучения химии для большей индивидуализации и персонализации процесса обучения, что способствует творческому саморазвитию личности школьника.

Заключение. Апробация экспериментального курса «Компьютеризация обучения химии» показала, что его включение в учебный план намного эффективнее традиционных, ранее проводимых нами, факультативных занятий по углублению теоретических предметных знаний учащихся. 80% учащихся отметили, что данный вид деятельности в большей степени повлиял на формирование у них способности к самоуправлению в учебной и творческой деятельности, т.е. на умение планировать свою работу, рационально использовать время, способность к самоорганизации и мобилизации.

Ключевые слова: компьютерные технологии, творческое саморазвитие личности.

USE OF COMPUTER TECHNOLOGY AS A FACTOR OF CREATIVE EVOLUTION OF PUPILS

*Kuzhel O.P., Lazuko S.S., Skrinaus S.S.
Education establishment «Vitebsk State Medical University», Republic of Belarus*

Priority direction of state policy in the sphere of education is to prepare students for the quick open to new ideas, acceptance of non-standard solutions, an informed, effective and creative use of information technologies in the educational-cognitive and future professional activity.

Objective: increase of efficiency of use of computer technologies in teaching chemistry, as a factor of creative self-development of pupils.

Material and methods:

1. Theoretical methods: analysis of methodological, psychological-pedagogical and technical literature on the study of the problem.

2. Experimental methods: pedagogical supervision; analysis of the quality of mastering of the new material; the analysis of the results of computer testing; questionnaires, discussions, stating, search, shaping and controlling the experiment, methods of mathematical statistics, retrospective analysis own teaching.

In the experiment involved 25 pupils of the 10th grade of the secondary school № 24 of Vitebsk.

Results and their discussion. The article points to the need use of computer technologies in teaching chemistry for greater customization and personalization of the learning process that promotes creative self-development of the pupils.

Conclusion. Testing of the experimental course "Computerization of teaching chemistry" showed that its inclusion in the curriculum is much more efficient than traditional, previously held by us, extracurricular activities to deepen the theoretical background knowledge of the students. 80% of students noted that this type of activity to a greater extent influenced the formation of their ability to self-government in the educational and creative activities, i.e. on the ability to plan their work, rational use of time, the ability for self-organization and mobilization.

Key words: computer technology, creative self-development.

Современным информационным технологиям отводится ведущая роль в оптимизации образовательных систем информационного общества, на пороге которого стоит наша страна. Реформирование образования невозможно без использования новых компьютерных и телекоммуникационных технологий. С информатизацией связывается и изменение содержания образования, а также применение новых методов обучения, способствующих творческому саморазвитию школьников и их дальнейшей подготовки к трудовой деятельности.

Цель исследования: повышение эффективности использования компьютерных технологий при обучении химии, как фактора творческого саморазвития учащихся (X класс).

Материал и методы:

➤ **Теоретические методы:** анализ методической, психолого-педагогической и технической литературы по проблеме исследования; анализ современных отечественных ППС обучающего и контролирующего типов.

➤ **Экспериментальные методы:** педагогическое наблюдение; анализ качества усвоения нового материала; анализ результатов компьютерного тестирования; анкетирование, беседа; констатирующий, поисковый, формирующий и контролирующий эксперимент, методы математической статистики, ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Необходимым социально-экономическим требованием к современному труженику является готовность его к самообразованию, которая предусматривает сформированность следующих умений: 1) планировать самостоятельную работу; 2) усваивать содержание новой информации поступающей в различных формах и из различных источников; 3) осуществлять анализ, синтез, сравнение, обобщение и другие логические операции; 4) владеть приёмами запоминания, обработки и закрепления знаний и умений; 5) использовать современный справочно-библиографический аппарат, осуществлять поиск необходимой информации в электронных базах данных, с помощью компьютера обрабатывать и хранить полученную информацию; 6) проводить самоконтроль периодичности, интенсивности и качества самостоятельной работы и адекватно оценивать её результаты. Эти умения и входят в состав компонентов учебно-творческих способностей школьника [1].

Сегодня все более очевидным становится тот факт, что темпы и успешность социального прогресса во многом зависят от количества творчески развитых личностей, от степени актуализации их креативного потенциала, от их способности осуществлять быстрое развитие науки, техники, производства. Человек с творческим типом мышления быстрее адаптируется к различным условиям жизни, находит нестандартные решения любых возникающих проблем.

Креативность как универсальная способность к творчеству является атрибутом человеческой духовности, одаренности и условием свободного самовыражения личности, что представляется нам существенным резервом современной цивилизации, главной движущей силой поступательного развития человеческого общества.

Нельзя отрицать, что традиционная классно-урочная форма обучения имеет свои положительные стороны, такие как: систематический характер обучения, упорядоченная логическая подача материала, организационная чёткость и оптимальные затраты при массовом обучении. Необходимо заметить также и некоторые недостатки: относительно низкий уровень самостоятельности, пассивность или видимая активность учащихся, шаблонное построение урока, однообразие, слабая обратная связь и мотивация, усреднённый подход, выборочный контроль при выполнении устных заданий в классе. Кроме того, при этой системе обучения сложно учитывать индивидуальные особенности учащихся. Именно поэтому, компьютеризация учебно-воспитательного процесса и подготовка учащихся к осознанному эффективному использованию СНИТ в учебно-познавательной деятельности является одной из главных задач отечественной системы образования. Это обусловлено и социально-экономическими требованиями общества и личностными образовательными потребностями школьников.

Как показали наши исследования, наиболее целесообразным для компьютеризации школьного курса химии как фактора творческого саморазвития учащихся, является введение дополнительного контекстно-направленного курса по выбору, так как использование КТ на уроках химии малоэффективно в контексте ТСЛ. По мнению В. А. Сластенина [2], целостный курс по выбору имеет ряд преимуществ. Во-первых, его содержание можно оперативно дополнять и обновлять, во-вторых, целостный интегративный курс дает возможность установить разнообразные межпредметные связи, что благотворно сказывается на формировании у учащихся естественно-научной картины мира, и в-третьих, позволяет осуществить предметную профориентационную работу. К тому же в процессе целостного курса ребята постепенно вовлекаются в усложняющиеся виды деятельности: учебную, поисковую, творческую.

В основу экспериментального курса положены знания по химии, физике, математике и умения работать на компьютере, которые приобретаются в курсе «Основ информатики и вычислительной техники». В ходе изучения естественно-научных дисциплин у учащихся формируются знания и умения, которые следует использовать как опорные при усвоении содержания контекстно-направленного курса. Основной целью курса является формирование и развитие умений и навыков применения компьютерных технологий при изучении химии во всех видах педагогической деятельности при решении учебных задач. Следовательно, цель – химическая подготовка школьника и ТСЛ не изменена, а изменились только условия её достижения. Традиционные средства обучения дополнились использованием компьютера, что повлекло усиление цели. Таким образом, химическая подготовка школьников в сочетании с подготовкой их к использованию КТ выполняет различные функции: обучающую (приобретение знаний, умений и навыков применения КТ при обучении химии), развивающую (развитие мышления, творческих способностей, исследовательских умений и навыков), воспитательную (раз-

вление сенсорного восприятия, интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной сферы, а культуры эргономических взаимоотношений).

Экспериментальный курс вводится за счет часов школьного компонента, рассчитан на 36 часов (1 раз в неделю), он включает три основных взаимосвязанных блока: теоретический, практический и блок творческих заданий. Каждый из вышеуказанных блоков в свою очередь включает четыре компонента инвариантной составляющей курса по выбору: мотивационно-ориентационный, когнитивно-личностный, процессуально-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

При проектировании процессуально-деятельностного компонента курса учитывались следующие её составляющие: гностическая, проектировочная, конструктивная, организаторская и коммуникативная.

Именно при выполнении творческих заданий формируются такие компоненты творческих способностей, как интеллектуально-логические (учащиеся анализируют, сравнивают, описывают процессы и явления, объясняют, доказывают), интеллектуально-эвристические (способность генерировать идеи, переносить знания и умения в новые ситуации, способность к самоанализу). Немаловажным оказывается формирование эстетических качеств личности.

Таким образом, содержание курса включает следующие аспекты деятельности:

- интеллектуальный, связанный с расширением химического и информационного кругозора, повышением уровня эвристического и алгоритмического мышления, предметной ИКТ учащихся;
- психологический, связанный с формированием готовности к восприятию инновационной деятельности, с верой в свои умственные и творческие возможности;
- развивающий, включающий познавательную активность на базе диалектического способа мышления, подсознательную, мотивационную и эмоциональную сферу личности;
- методический, связанный с приёмами и методами передачи информации, а также созданием условий для развития ИКТ умений достаточных для использования ИКТ при изучении химии в контексте ТСЛ;
- практический, связанный с умением создавать микропрезентации, решать задачи с использованием ИКТ.

Заключение. Апробация экспериментального курса, с учётом вышеуказанных условий показала, что его включение в учебный план намного эффективнее традиционных, ранее проводимых нами, факультативных занятий по углублению теоретических предметных знаний учащихся.

В связи с вышеизложенным, по согласованию с Первомайским РОО г. Витебска, нами был разработан экспериментальный курс «Компьютеризация обучения химии», который был включён в учебный план 10-го класса средней общеобразовательной школы № 24 г. Витебска за счёт часов школьного компонента. 80% учащихся отметили, что данный вид деятельности в большей степени повлиял на формирование у них способности к самоуправлению в учебной и творческой деятельности, т.е. на умении планировать свою работу, рационально использовать время, способность к самоорганизации и мобилизации.

Литература

1. Андреев В.И. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей. –Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1989. — С.141.
2. Педагогика: Учеб. Пособие для студентов пед. учеб. завед. /В.А. Сластенин, И.Ф.и др. – М.: Школа-Пресс, 1997.-512 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА-МЕДИКА

Лазуко С.С., Городецкая И.В., Кужель О.П.

Учреждение образования «Витебский государственный медицинский университет», Республика Беларусь

Внедрение компьютерных технологий в медицинское образование можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира и как важнейший компонент подготовки студентов к дальнейшей трудовой жизни.

Целью данной статьи является рассмотрение информационно-коммуникационных технологий в развитии творческого потенциала студентов-медиков.

Материал и методы. Материалом исследования послужили анализ источников литературы, методические разработки лабораторных занятий по нормальной физиологии. В ходе анализа материала использовались методы описания, сравнительно-сопоставительный, в том числе элементы обобщения, аналогии и анализа.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен ряд методов, используемых в физиологическом практикуме для формирования коммуникативной, информационной, социальной компетенций студентов-медиков.

Заключение. Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет моделировать различные условия учебного процесса, обрести опыт аналитической и исследовательской деятельности в группах, возможность реализовать свои способности, все это способствует развитию творческого потенциала студента.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, творческий потенциал.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES - AS A BASIS TO DEVELOP CREATIVE POTENTIAL MEDICAL STUDENTS

Lazuko S.S., Gorodetskaya I.V., Kuzhel O.P.

Education establishment «Vitebsk State Medical University», Republic of Belarus

The introduction of computer technology in medical education can be described as a logical and necessary step in the development of modern information world, and as an essential component of preparing students for future working life.

The aim of this article is to consider the information and communication technologies in the development of the creative potential of medical students.

Material and methods. The research is based on the analysis of the sources of literature, methodical laboratory studies in normal physiology. The analysis of the material was used methods of description, comparative, including elements of generalization, analogy and analysis.

Findings and their discussion. The article presents a number of methods used in physiological workshop for forming communicative, informational, social competences medical students.

Conclusion. The use of information and communication technologies enables to simulate different conditions of educational process, to gain experience analytical and research activities in groups, the opportunity to realize their potential, all this contributes to the development of the creative potential of the student.

Key words: information and communication technologies, creative potential.

Деятельностный и личностный подходы – основные проблемы педагогики и психологии высшего образования, зачастую противопоставляются в сфере творчества. Здесь, ясно и отчетливо, видны ограничения деятельностного подхода, его важная, но все же вспомогательная роль в анализе природы творческого акта и методов его стимулирования.

Можно ли научить творчеству? Ответ может быть только отрицательным. Креативность – это отнюдь не некая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть не чем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности.

Новые информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) вызывают серьезные изменения в процессах «получения знания, преобразования знания в образование и его применение на практике» [1]. Они предлагают учащимся большое количество различных носителей информации, расширяя возможности зрительного восприятия.

Проблема информатизации и непосредственно связанной с ней компьютеризации в целом всех сфер человеческой деятельности и в частности медицины является одной из глобальных проблем современного мира. Причина тому – неслыханное для предшествующих эпох стремительное развитие медицины за счет вливания новых достижений молекулярной биологии, генетики, фармакологии, компьютерных технологий. Эти достижения реализуются в принципиально новых диагностических и лечебных подходах, требующих высококвалифицированных специалистов в каждой области.

Медицинское образование в 21 веке должно соответствовать нуждам здравоохранения и общества по числу и качеству подготовки специалистов, обеспечивать эффективность образования (соотношение вкладываемых ресурсов к результату), и обеспечивать конкурентоспособность на основе стандартов качества обучения и научной продукции.

Процесс подготовки будущих специалистов в вузе включает обучение, воспитание, развитие студентов, их научно-исследовательскую работу, профессиональную деятельность преподавателей и студентов [2].

Качество обучения определяется выбором форм, методов, средств, которые регулируют педагогический процесс, направленный на конечный результат подготовки будущих конкурентоспособных на рынке оказания услуг врачей, провизоров, стоматологов, способных к самообучению и творческому мышлению.

В условиях нарастающей конкуренции на рынке образовательных услуг на успех могут рассчитывать вузы, обеспечивающие образование высокого качества. Качество образовательных услуг становится гарантией привлекательности вуза и доверия потребителей.

Поэтому внедрение компьютерных технологий в медицинское образование можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира и как важнейший компонент подготовки студентов к дальнейшей трудовой жизни.

Целью данной статьи является рассмотрение информационно-коммуникационных технологий в развитии творческого потенциала студентов-медиков.

Материал и методы. Материалом исследования послужили анализ источников литературы, методические разработки лабораторных занятий по нормальной физиологии. В ходе анализа материала использовались методы описания, сравнительно-сопоставительный, в том числе элементы обобщения, аналогии и анализа.

Результаты и их обсуждение. Преподаватель на практических занятиях по физиологии способен развивать ключевые компетенции, научить грамотно работать с информацией, используя при этом компьютер как средство обучения, развивать интегрированные способы образовательной деятельности. Для развития ключевых компетенций в физиологическом практикуме необходимо: создание условий, апробирование и внедрение информационно-коммуникационных технологий, организация образовательного процесса с использованием ИКТ, приобретение знаний, практических навыков и умений.

Студенты на кафедре нормальной физиологии Витебского медицинского университета во время лабораторных занятий выполняют практическую работу, чтобы

продемонстрировать знания и приобрести ряд умений. Использование полианализатора (комбинация измерительного оборудования, соединенного с компьютером) в физиологическом практикуме позволяет измерить многие величины, вести анализ полученных результатов, распечатать результаты исследования, делать выводы и заключение. Регистрация показателей, отражающих деятельность различных органов и систем организма, может проводиться в условиях покоя, эмоционального и физического напряжения. В этом случае студенты становятся и исследователями, и испытуемыми.

Программное обеспечение студенческой лаборатории позволяет без разработки дополнительных программ создавать различные варианты лабораторных работ, а следовательно, максимально приблизить процесс обучения к условиям современной клиники. Наряду с глубоким усвоением теоретического материала студенты получают возможность приобрести практические навыки работы на самом современном учебном оборудовании, что, несомненно, повысит уровень будущего специалиста.

Для развития коммуникативной, информационной, социальной компетенций на кафедре разработан и успешно используется метод проектов, позволяющий студентам обрести опыт аналитической и исследовательской деятельности в группах, возможность реализовать свои способности. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности. Если студент получит исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать её, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться в дальнейшем к меняющимся условиям жизни.

Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается со студентами. При этом проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов другим учащимся группы или учащимся других групп. В основе учебных проектов лежат исследовательские методы обучения. Вся деятельность студентов сосредотачивается на следующих этапах:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования;
- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования;
- проведение сбора данных;
- анализ полученных данных;
- оформление конечных результатов;
- подведение итогов, корректировка, выводы.

Использование умений работать на компьютере с использованием различных программ при проведении проектов, способствует созданию ситуации успеха у студентов, повышает их мотивацию и развивает творчество, формирует дух здоровой конкуренции.

Следует признать, что объективно оценить уровень сформированности компетенций невозможно, но, принимая положение «Ключевые компетенции проявляются в форме умений и навыков», можно по набору умений и навыков отследить личностный рост студента. В помощь студенту в формировании ключевых компетенций авторами статьи разработан и успешно внедрен в учебный процесс электронный тренажер по практическим навыкам. Максимальное внимание уделено возможности получения и отработки тех навыков, которые необходимы будущему врачу-специалисту в дальнейшей профессиональной деятельности. В электронном тренажере пошагово представлен ход работы, их видеодемонстрация, что облегчает контроль точности исполнения, как со стороны самого студента, так и со стороны преподавателя. А включенные в тренажер дополнительные проверочные тесты осуществляют текущий контроль качества по усвоению материала при изучении нормальной физиологии.

Заключение. Такая структура методических рекомендаций создает условия для получения учащимися обоснованной оценки как теоретических знаний и умений, так и практических навыков на каждом занятии.

Таким образом, использование в физиологическом практикуме информационно-коммуникационных технологий позволяет моделировать различные условия учебного процесса, к которым студенту необходимо быстро адаптироваться, что способствует развитию и проявлению ключевых компетенций.

Литература

1. Кинелев, В.Г. Контуры образования XXI века / В.Г. Кинелев // Информационные и коммуникационные технологии. – 2010. - №11 – С.78-85.
2. Верещагин, Ю. Ф. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: учебное пособие / Ю. Ф. Верещагин, В. П. Ерунов. – Оренбург: ОГУ, 2003.

ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Харитонова Е.А.¹, Лагун Т.Т.²

¹Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

²Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», г. Минск, Республика Беларусь

В контексте научно-прикладных проблем логопедии особое место принадлежит изучению связной монологической речи у учащихся с различными вариантами речевой патологии.

Цель исследования – получение новых данных об особенностях и возможностях формирования монологической речи учащихся 6-8 классов с тяжёлыми нарушениями речи при обучении их построению и оформлению монолога-рассуждения.

Материал и методы. Материалы для данной работы получены за период с 2003 по 2014 г.г. Исследование проводилось на базе ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 18 г. Минска для детей с тяжёлыми нарушениями речи», а также на базе ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 217 г. Минска».

При обработке экспериментального материала использовались количественные и качественные методы анализа.

Результаты и их обсуждение. Изучены особенности построения устного и письменного монолога-рассуждения учащимися 6-8 классов с тяжёлыми нарушениями речи и их нормально говорящими сверстниками. Выявлено положительное влияние поэтапного формирования умения рассуждать и строить монологический текст соответствующего типа.

Заключение. Выявлено, что нарушения монологической речи, проявляющиеся при построении монолога-рассуждения, обусловлены трудностью формирования языковых обобщений и рядом психологических и психолингвистических факторов, необходимых для построения связного текста. Результаты исследования дают материал для дальнейшего совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения детей с тяжёлыми нарушениями речи в 6-8 классах специальной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: монологическая речь, монологические высказывания типа рассуждения, учащиеся с тяжёлыми нарушениями речи, коррекционно-развивающее обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи.

FEATURES AND CAPABILITIES FORMATION MONOLOGUE SPEECH OF STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Kharitonova E.A.¹, Lagoon T.T.²

¹*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

²*Educational establishment «Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus*

In the context of scientific and applied problems of speech therapy a special place belongs to the study of coherent monologue speech of students with different variants of speech pathology.

The purpose of the study – to provide new data on the features and capabilities of the formation of monologue speech in grades 6-8 with severe speech disorders in the training of their construction and design of the monologue-arguments.

Material and methods. Materials for this work were obtained for the period from 2003 to 2014 GG The study was conducted on the basis of SEI "Special Secondary School № '18 Minsk for children with severe speech disorders," as well as on the basis of SEI "Secondary school № 217 in Minsk."

When processing the experimental material used quantitative and qualitative methods of analysis.

Findings and their discussion The features of the construction of the oral and written arguments of the monologue-students in grades 6-8 with severe speech disorders and their normally speaking peers. The positive impact of the phase-forming ability to reason and to build a monologue text of the relevant type.

Conclusion. Found that violations of monologue speech, manifested in the construction of a monologue-arguments are due to the difficulty of forming linguistic generalizations and a number of psychological and psycholinguistic factors required for the construction of a coherent text. Results of the study provide material for further improving the remedial developmental education of children with severe speech disorders in 6-8 classes a special secondary school.

Key words. Monologue speech monologue statements like reasoning, students with severe speech disorders, developmental remedial instruction for children with severe speech disorders.

Проблема формирования связной речи на материале текстов повествовательного и описательного характера частично раскрыта применительно к учащимся с тяжёлыми нарушениями речи начальных классов (В.К.Воробьёва, Э.Б.Парфенова, Л.Ф.Спирова, Н.Г.Токарева, С.Н.Шаховская, и др.), к дошкольникам с тяжёлыми нарушениями речи (Т.Д.Барменкова, В.П.Глухов, И.Д.Емельянова, Т.Н.Ланина, Э.Р.Саитбаева и др.), к старшеклассникам с тяжёлыми нарушениями речи (Л.Р.Давидович). Ряд авторов анализируют особенности письменной монологической речи учащихся с речевым недоразвитием (А.А.Алмазова, О.А.Безрукова, В.К.Воробьёва, Е.В.Исаева, О.Е.Грибова, Р.Е.Левина, О.Л.Лукаш, М.М.Любимова, Е.Н.Российская, Е.Ф.Соботович, Л.Ф.Спирова, В.В.Строганова, С.Б.Яковлев и др.). Однако в данных исследованиях не в полной мере раскрываются особенности овладения монологической речью учащимися с тяжёлыми нарушениями речи на лексическом, грамматическом и семантическом уровнях. Также в литературе отсутствуют данные о формировании монологической речи учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, обучающихся в 6-8 классах, на материале функционально-смысловых типов речи, в частности монологической речи типа рассуждения.

Таким образом, практическая значимость и недостаточная разработанность данной проблемы в коррекционной педагогике определяют актуальность исследования.

Цель исследования: получение новых данных об особенностях и возможностях формирования монологической речи учащихся 6-8 классов с тяжёлыми нарушениями речи при обучении их построению и оформлению монолога-рассуждения.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2003-2014 гг. на базе ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 18 г. Минска для детей с тяжёлыми нарушениями речи», а также на базе ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 217 г. Минска». В экспериментальную группу вошли 90 учащихся 6-8 классов с ТНР и 90 учащихся 5-7 классов с нормальным речевым развитием.

Работа выполнялась в четыре этапа: 1 этап – изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования; постановка проблемы; определение цели и задач исследования; 2 этап – разработка содержания экспериментального исследования (методика исследования возможностей продуцирования устного и письменного монологического высказывания на материале текста-рассуждения); проведение констатирующего эксперимента; обобщение и систематизация полученных данных; 3 этап – разработка и реализация экспериментального обучения; проведение контрольного эксперимента; 4 этап – анализ результатов обучающего и контрольного экспериментов; формулирование выводов.

Методы исследования определялись как теоретическими позициями лингвистики и психолингвистики, специальной педагогики, так и задачами исследования: теоретический (анализ научной литературы по проблеме исследования); эмпирические: биографический (изучение психолого-медико-педагогической документации), психолого-педагогический эксперимент в констатирующем и обучающем вариантах; интерпретационные (количественный и качественный анализ полученных данных с использованием метода математической статистики (F-критерий Фишера).

Результаты и их обсуждение. Исследование устных и письменных монологических высказываний типа рассуждения позволило установить типологию трудностей понимания и воспроизведения текстов учащимися с ТНР: неполнота и нерасчлененность образа первичного текста, фрагментарность его понимания (низкий уровень анализа содержательной структуры текста); нарушение иерархизации содержательных элементов (пропуски, замены, искажения, перестановки фрагментов содержания, затруднения в выделении главного и второстепенного); трудности установления внутренних смысловых отношений между текстовыми фрагментами (пропуски, перестановка одного из взаимосвязанных фрагментов текста; нелогичность и непоследовательность изложения); нарушение поверхностной связности текста (ошибки в употреблении языковых и внеязыковых средств связности); нарушение языкового оформления высказывания.

Специфические особенности воспроизведения текстовых сообщений типа рассуждения исследуемой категорией школьников обусловлены: бедностью и недостаточной определённой понятий и представлений учащихся, стоящих за текстом; ограничением ассоциативных связей, задействованных при ориентации в тексте; затруднениями в установлении внутренних смысловых отношений в исходном тексте; нарушением механизма встречного порождения высказывания; недостаточностью механизма экспликации симультанного представления в линейное речевое высказывание; проблемами декодирования и кодирования языковых единиц.

Учёт особенностей проявления трудностей продуцирования текстов-рассуждений учащимися с ТНР позволил определить уровни развития монологической речи учащихся изучаемой категории: III уровень – достаточный уровень развития монологической речи- высокий уровень анализа структурно-смыслового содержания текста; правильное установление внутренних смысловых отношений в тексте; наличие в тексте всех содержательных элементов необходимой информации и расположение их в логической последовательности, использование в тексте языковых и внеязыковых средств поверхностной связности; II уровень – средний уровень развития монологической речи – односторонний характер понимания и осмысления основной мысли текста; затруднения в иерархизации содержательных элементов и структурировании текста; пропуск или замена не более одного элемента необходимой информации; частичная реализация

глубинных отношений; отдельные случаи нарушения последовательности изложения информации; краткость и неразвернутость высказывания; недостаточная связность текста; ошибки языкового оформления высказывания; I уровень – низкий уровень развития монологической речи – ограниченное понимание основной мысли текста; выраженные нарушения иерархизации содержательных элементов; осмысление лишь отдельных компонентов актуальной информации без установления взаимоотношений между ними; пропуски и замены двух и более элементов необходимой информации; выраженные нарушения последовательности и логичности изложения материала; нарушения поверхностной связности; грубый аграмматизм.

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, определяют необходимость создания коррекционной методики обучения школьников с тяжелыми нарушениями речи умению создавать связные высказывания. Необходимо обучить пяти-, шести- и семиклассников с тяжёлыми нарушениями речи строить монологический текст как коммуникативную единицу, последовательно сформировав у них определенные умения, исходя из специфических особенностей, присущих данному контингенту учащихся. При этом логопедическая работа должна пронизывать все фазы порождения текста: ориентировку в условиях сообщения, программирование, реализацию программы и контроль.

Заключение. Таким образом, анализ состояния монологической речи учащихся 6-8 классов с тяжёлыми нарушениями речи (на материале текста-рассуждения) позволяет заключить, что наличие системного речевого недоразвития у них определяет своеобразие порождения, построения и языкового оформления ими монолога-рассуждения в письменной и устной форме. Нарушения монологической речи, проявляющиеся при построении монолога-рассуждения, обусловлены трудностью формирования языковых обобщений и рядом психологических и психолингвистических факторов, необходимых для построения связного текста.

Проведение коррекционного обучения по специально разработанной методике, предусматривающей поэтапное формирование умения рассуждать и строить текст типа рассуждения, будет способствовать значительному продвижению учащихся 6-8 классов с тяжёлыми нарушениями речи в овладении навыками связной монологической речи. Тем самым будет обеспечена большая эффективность коррекционно-педагогической работы по преодолению тяжёлых нарушений речи у этих детей и успешность их обучения в старших классах.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Николаенко С.В.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Среди важных проблем досуга и деятельности вне учебных занятий является проблема правильного, т.е. основанного на достижениях современной психолого-педагогической науки, развития личности с учетом ее потенциала, способностей, креативности.

Цель статьи: предложить апробированные формы работы со студентами филологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова по вхождению их в креативную среду университета и социума в целом.

Материал и методы. Материалом для статьи является программа по развитию креативности и поддержке одаренности студентов, разработанная на филологическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова в 2013 году. Среди методов – методы педагогического описания имеющегося опыта в работе высшего учебного заведения и гимназии.

Результаты и их обсуждение. Программа на филологическом факультете действует по нескольким направлениям: задействованы научные интересы активно работающих лингвистических школ по лингвокультурологии и ономастике, передача опыта исследовательской деятельности от опытных ученых-профессоров; создание интересных и актуальных для студентов проектов общественных организаций и объединение их в клуб; вовлечение гимназистов в учебно-научно-воспитательный процесс на факультете.

Закключение. Совместная внеучебная деятельность в рамках развития одаренности и креативности студентов и школьников способствует социокультурному развитию учащейся молодежи, их вхождению в культурное и научное пространство региона и страны, накоплению положительного гражданского и духовно-нравственного опыта.

Ключевые слова: социокультурное развитие, интегральная устойчивая характеристика личности, индивидуальный стиль.

THEME VECTOR ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE STUDENTS OF THE PHILOLOGY FACULTY

Nikolaenko S.V.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Among the important issues concerning leisure and outdoor activities is the problem of the correct, based on the achievements of modern psychology and pedagogics, personality development with regard to its potential, abilities and creativity.

The article aims to offer the proven ways of working with the students of the Philology Faculty of Vitebsk State University named after P.M.Masherov by letting them enter the creative environment of the University and society as a whole.

Material and methods. The material for the article is the programme for the development of creativity and support of gifted students which has been developed on behalf of the Philology Faculty in 2013. The method of pedagogical description of the experience gained at a higher educational establishment and gymnasium has been used.

Results and their discussion. The programme of the Philology Faculty acts in several directions: research interests are involved of the actively working language schools in cultural linguistics and onomastics, knowledge transfer from the experienced researchers and professors; creation of public organization projects which are interesting and relevant for students and also their association to the club; involvement of high school students in the educational and research process at the Faculty.

Conclusion. Joint extracurricular activities in the development of talent and creativity in students and pupils contribute to social and cultural development of students, their entry into the cultural and research atmosphere of the region and the country in general, the accumulation of positive civic and moral experience.

Key words: social and cultural development, integrated sustainable personality characteristics, individual style.

Многочисленные психолого-педагогические исследования рассматривают понятие креативности как способность к творчеству, а также уровень развития творческих способностей, характеризующий личность в целом. Креативность представляет собой уровень творческих способностей индивида, характеризующий готовность к продуцированию принципиально новых идей. Мы рассматриваем креативность как интегральную устойчивую характеристику личности, определяющую её способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Так, креативность – это способность генерировать нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных задач.

Образовательная среда, в которой креативность и одаренность могли бы актуализироваться, должна обладать потенциальной многовариантностью, которая обеспечивает возможность нахождения решений и стимулирует развитие воображения, фантазии, проективных начал [2,3]. Так, для реализации в учебном процессе вуза концепции развития творческой личности требуется существенная перестройка сложившейся педагогической системы. Необходимо проведение целого ряда работ по разработке конкретных технологий обучения для каждой дисциплины, созданию принципиально новой методической базы кафедр, введению новых методов и организационных форм обучения. Все это делает такую работу актуальной.

Цель статьи – предложить апробированные формы работы со студентами филологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова по вхождению их в креативную среду университета и социума в целом.

Материал и методы. Поскольку одной из поставленных приоритетных задач образовательного процесса в ВГУ имени П.М. Машерова на 2013 год является развитие творческого потенциала студентов и его стимуляция, важными компонентами процесс обучения должны быть создание комплекса мероприятий, направленных на поддержку одаренных студентов и развитие креативности. Материалом для статьи является программа по развитию креативности и поддержке одаренности студентов, разработанная на филологическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова в 2013 году. Среди методов – методы педагогического описания имеющегося опыта в работе высшего учебного заведения и гимназии.

Результаты и их обсуждение. Программа функционирует в рамках понимания того, что креативность и интеллект – противоречивое единство, и реализуется по следующим ключевым направлениям:

- 1) система поддержки талантливых студентов и учащихся гимназии;
- 2) развитие преподавательского потенциала на факультете;
- 3) наличие современной инфраструктуры университета;
- 4) расширение самостоятельной деятельности студентов и гимназистов.

При составлении программы мы основывали на 2 аспектах развития одаренности:

1. *Инструментальном*, который характеризует способы деятельности.
2. *Мотивационном*, характеризующем отношение обучаемого к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности [1].

Инструментальный аспект предполагает

- ▶ наличие специфических стратегий деятельности;
- ▶ сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности;
- ▶ высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области;
- ▶ особый тип обучаемости.

К *мотивационному аспекту* относится повышенная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности или определенным формам собственной активности; ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности; повышенная познавательная потребность, любознательность; предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации; высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели [4].

Аспектный анализ позволяет выделить следующие типы одаренности: *интеллектуальный, академический, художественный, креативный, лидерская или социальная одаренность, психомоторная или спортивная одаренность*. Учитывая данную типологию одаренности, мы, вслед за учеными-специалистами, выделили следующие *виды одаренности* по виду деятельности:

-
-
- ▶ практическая (спортивная и организационная);
 - ▶ познавательная (интеллектуальная одаренность различных видов);
 - ▶ художественно-эстетическая (хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая);
 - ▶ коммуникативная (лидерская и аттрактивная);
 - ▶ духовно-ценностная (одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям) [6,8].

Таким образом, изучив психолого-педагогическую литературу по поставленной проблеме, мы установили, что в образовательной и научно-исследовательской практиках сложились два подхода к проблеме обучения и развития одаренных учащихся.

Первый предполагает работу со специально отобранными учащимися, характеризующимися уже развитыми повышенными способностями (так называемые особо или высокоодаренные студенты и школьники);

Второй предполагает создание условий для развития одаренности, по природе заложенной практически в каждом обучаемом.

На основании полученных выводов и результатов мы составили программу развития креативности и поддержки одаренности студентов филологического факультета. Предлагаемая программа функционирует по 5 различным направлениям:

1. «У талантливого ученого – талантливые ученики» (деятельность научных школ).
2. «Надежность, качество и перспектива» (студенческая научная работа).
3. «Познание и творчество».
4. «Молодежь и наука» (деятельность учебно-научно-методического лингвистического центра).
5. Инновационные проекты.

Рассмотрим подробнее каждое из направлений.

1. «У талантливого ученого – талантливые ученики».

Данное направление предполагает обобщение опыта ономастической и лингвокультурологической научных школ проф. Мезенко А.М. и Масловой В.А. Аспиранты и специалисты высшей квалификации активно разрабатывают проблематику региональных ономастических и лингвокультурологических исследований под руководством проф. Мезенко А.М. и Масловой В.А.

2. «Надежность, качество и перспектива»

Работа студенческих научных кружков на кафедрах общего и русского языкознания, литературы, английской филологии, немецкой филологии. Защита студенческих проектов.

3. «Познание и творчество»

В рамках созданного в сентябре 2012 года Клуба общественных объединений ФилФака (КООФ) действуют: дискуссионный клуб «Эристика» на актуальные темы на русском и иностранном языке, литературные конкурсы, студенческие олимпиады, Интернет-телевидение ТВУ, фоторепортажи, студенческая газета «Лестница»; проводятся недели искусственной языковой среды. Интересной формой работы явилась апрельская Неделя познания и творчества со студентами факультета и учащимися старших классов г. Витебска под общей идеей «Креативность и интеллект – противоречивое единство». В рамках недели олимпиады по филологическим дисциплинам, различные творческие конкурсы (видеороликов, чтецов собственных сочинений, литературных композиций), ролевые игры на иностранном языке. Неделя проходит с поддержкой Представительства Россотрудничества в Республике Беларусь.

Организован на факультете и «Поэтический театр на Филологическом». Состоялись премьеры спектаклей к международному дню поэзии, к юбилею Б.Окуджавы и В. Короткевича. В октябре планируется бал-маскарад к 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова.

Согласно проведенным на факультете исследованиям было выявлено, что существует зависимость между образовательными планами студентов (ориентированность на высшее образование) и определенностью будущей профессии. Также по результатам мы констатировали, что важным фактором, влияющим на профессиональное самоопределение молодого человека, является складывающееся у него представление о профессиях. Смысловые поля, образующиеся вокруг многих профессий, социальные стереотипы и мифы во многом влияют на выбор жизненного плана. На этом основании и был разработан на факультет проект профсоюзной организации студентов.

4. «Молодежь и наука. Первые шаги»

Создание и проектная деятельность научных кружков со школьниками на базе УНМЛЦ филиалов кафедр филологического факультета ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска».

На 4-м курсе филологического факультета среди дисциплин специализации есть дисциплина «Инновационные технологии в языкознании и методике его преподавания». Практический выход системы занятий по дисциплине заключается в разработке проектов и презентации их перед студентами 1-го курса и школьников старших классов Витебского региона. Основная цель лаборатории – привлечение на раннем этапе студентов, способных к научной деятельности.

5. Инновационные проекты

Участие в выполнении инновационного проекта ГУО «Гимназия № 2 г. Витебска» «Создание культурно-языкового интеграционного ресурсного центра в образовательном пространстве гимназии и региона» (инновационная площадка МО РБ).

Для дальнейшего углубления в проблему развития креативности и поддержки одаренности, разработки конкретных действий по стимулированию и потенциальной многовариативности научной, образовательной и воспитательной среды необходим более системный подход к данной проблеме:

- 1) до сих пор нет удовлетворительной системы основных понятий теории развития одаренности, так как часто одаренность синонимична понятию достижение;
- 2) следует разработать методику выявления познавательных и личностных компонентов одаренности;
- 3) на теоретико-практическом уровне важно расширить систему психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с изучением особенностей их мотивации, принципов и методов развития одаренности.

Заключение. Все это требует включения в этот процесс психологической службы, дидактов университета, управления воспитательной работы, научно-исследовательского сектора, учебно-методического отдела.

Литература

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М: Академия, 2000.
2. Долматов, А.В. Основы развивающего образования: Теория, методы, технологии креативной педагогики / А.В. Долматов. – СПб: ВУС, 1998.
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 1999.
4. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб: Евразия, 1999.
5. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
6. Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – МГТА, 2001.
7. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2002.

ПСИХИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Попелюшко Р.П.

Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

Становления украинской государственности, интеграция в европейское и мировое сообщество, отказ от тоталитарных методов управления государством и построение гражданского общества предусматривают ориентацию на человека, развитие его творческого потенциала, создание условий для более полной самореализации личности в соответствии с её способностями и талантами.

Целью статьи является теоретически обосновать психолого-педагогические условия оптимального развития творческих способностей младших школьников.

Материал и методы. Материалом послужили работы исследователей по проблеме формирования творческой личности, детского творчества, одаренности детей младшего школьного возраста. Основной метод исследования – метод анализа психолого-педагогической литературы.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен избирательный анализ психических особенностей развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Заключение. Период начальной школы является особым периодом для развития творческих способностей ребенка, когда в течение учебы ученик характеризуется высокой восприимчивостью. При организации учебно-воспитательного процесса учёт особенностей развития личности младшего школьника является необходимым условием развития творческого потенциала детей.

Ключевые слова: начальная школа, творчество, способности, младший школьный возраст.

FEATURES OF MENTAL CREATIVITY OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Popelyushko R.P.

Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

The Ukrainian state, the integration into the European and world community, the rejection of totalitarian methods of governance and civil society building provide orientation on human development of its creative potential, to create conditions for a more complete self-identity in accordance with their abilities and talents.

The purpose of this paper is to theoretically justify the psychological and pedagogical conditions for optimal development of creative abilities of younger students.

Material and methods. Material was the work of researchers on the issue of forming a creative personality, children's creativity, gifted children of primary school age. The main research method - a method of analysis of psychological and pedagogical literature.

Results and discussion. The article presents a selective analysis of mental characteristics of development of creative abilities in children of primary school age.

Conclusion. Period Elementary School is a special period for the development of creative abilities of the child when the student for study is characterized by high susceptibility. When organizing the educational process account of the special development of the personality of the younger schoolboy is a prerequisite for the development of the creative potential of children.

Key words: elementary school, creativity, ability, younger school age.

Становления украинской государственности, интеграция в европейское и мировое сообщество, отказ от тоталитарных методов управления государством и построение гражданского общества предусматривают ориентацию на человека, развитие его творческого потенциала, создание условий для более полной самореализации личности в соответствии с её способностями и талантами.

В соответствии с новыми требованиями действительности изменяется и характер образования. Так, для успешной адаптации ребенка в обществе его следует приучать мыслить нестандартно, оригинально, отыскивать новые варианты решения заданий, постоянно работать над собой, самостоятельно принимать решение. Эти качества характеризуют творческую личность.

Среди основных заданий, которые ставит перед практическим психологом Министерство образования и науки Украины, в соответствии с Концепцией реформирования общеобразовательной школы, есть работа с одаренными и творческими детьми. Эта деятельность проводится за такими направлениями: выявление и развитие творческого потенциала учеников, их психологическая поддержка и организация активного, содержательного досуга; работа с педагогическим коллективом относительно оптимизации учебно-воспитательного процесса и развития креативности самих учителей; психолого-педагогическое просвещение родителей, психотренинговая работа и тому подобное [1].

Материал и методы. Материалом послужили работы исследователей, в которых, проблему формирования творческой личности разрабатывали Н. Подьяков, Д. Узнадзе, А. Запорожец, С. Сысоева, А. Матюшкин. Достаточно основательно вопросы детского творчества, одаренности изучали Н. Лейтес и В. Моляко, которые исследовали психологию творчества и разрабатывали принципы развития творчества детей младшего школьного возраста. В периодической литературе появляются все больше публикации, которые касаются проблематики развития творческих способностей младшего школьника. Примером этого являются работы, А. Горальского, С. Сажина, Ю. Косоротова и других. Основной метод исследования – метод анализа психолого-педагогической литературы.

Однако, невзирая на большой интерес к этой проблеме со стороны исследователей, практическое воплощение в психолого-педагогическую практику мыслей и убеждений выше названных ученых остается пока что незначительной тенденцией, которая наблюдается лишь на базе экспериментальных площадок, педагогических центров. Таким образом, в педагогической практике порождается ряд противоречий:

- между фундаментальной теоретической подготовкой педагогических работников и недостаточным уровнем их практической готовности к организации творческого взаимодействия с учениками;
- между повышением требовательности к уровню образованности учеников и отсутствием условий для раскрытия и реализации их творческого потенциала;
- между потенциальными развивающими возможностями учебных предметов и их реализацией традиционными формами и методами учебы и тому подобное.

Преодоление этих противоречий обуславливает объективную необходимость теоретического обоснования педагогических условий развития творческих способностей младших школьников в учебно-воспитательном процессе с целью их практического усовершенствования.

Целью статьи является теоретически обосновать психолого-педагогические условия оптимального развития творческих способностей младших школьников.

Результаты и их обсуждение. Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний, период усвоения информации по принципу эмоционального преимущества. Успешному выполнению этой важной жизненной функции способствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитета, повышенная восприимчивость, уязвимость, наивно-игровое отношение к окружающей действительности. Высокая восприимчивость к окружающим влияниям является важной стороной интеллекта в этом возрасте. В младшем школьном возрасте на первый план выступает готовность и способность запоминать, вбирать. Для учеников ведущим является авторитет учителя. Ученики в этом возрасте с удовольствием выполняют все его поручения, обижаются если на них учитель не обращает внимания или игнорирует.

Чрезвычайно трудно оценить действительное значение признаков способностей, которые проявляются в детстве и тем больше предусмотреть их дальнейшее развитие. Нередко оказывается, что яркие проявления способностей ребенка, достаточные для начальных успехов в некоторых занятиях, не открывают пути к действительным, социально значимым достижениям. Однако, ранние достижения детей не могут оставлять безразличными родителей, педагогов – ведь они могут повлиять на предпосылки настоящего таланта [2].

Чтобы лучше понимать таких детей, нужно прежде всего знать и учитывать возрастные особенности детской психики. Стремительный подъем умственных сил по мере взросления можно наблюдать у всех детей. Обогащение психики идет в таком темпе, который будет уже недоступным в зрелые годы. Об этих возрастных условиях развития способностей и нужно сказать прежде всего, а именно – о таком важном компоненте, как сила нервной системы. Детей отличает относительная слабость, малая выносливость, истощаемость нервной системы. Специальные исследования показали, что эта возрастная слабость – не только недостаток, но и преимущество – именно она обуславливает детскую уязвимость, резвость восприятия. С годами нервная система крепнет в разной степени у разных детей – а вместе с тем и снижается детская непосредственная восприимчивость.

С возрастом происходит не только увеличение возможностей, но и ограничение, а то и потеря некоторых ценных особенностей детской психики. В трудах Н. Лейтеса [2] раскрытый механизм возрастной чувствительности, – той особенной чуткости на окружающее, какая свойственна любому возрасту детства. Она может оказываться в своеобразии реагирования, в большей или меньшей яркости воображения, в выборочности внимания. Неодинаковость возрастной чувствительности приводит к тому, что в отдельные периоды детства возникают самые благоприятные внутренние условия для развития психики на каких-то главных для этой поры жизни направлениях. А значит, происходит и подъем соответствующих этим «направлениям» способностей.

Ребенок становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую внутреннюю позицию, когда ориентируется на общественную ценность того, что она делает. В. Давыдов считает, что именно внутри учебной деятельности ребенка младшего школьного возраста возникают свойственные ей основные психологические новообразования. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения [3]. Учебная деятельность, имея сложную структуру [4], проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы учебы. Ребенок, становясь младшим школьником, несмотря на предыдущую подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий, попадает в принципиально новые условия. Школьная учеба отличается не только особенной социальной значимостью деятельности ребенка, но и косвенностью отношений с взрослыми образцами и оценками, следованием правил, общих для всех, приобретением научных понятий. Эти факты, равно как и специфика самой учебной деятельности ребенка, влияют на развитие ее психических функций, личностных образований и произвольного поведения. Важным моментом в развитии творческих способностей учеников начальной школы является использование развивающей учебы в учебно-воспитательном процессе [5].

Учебная деятельность – ведущий тип деятельности детей младшего школьного возраста, который дает возможность развивать интеллектуальную и эмоциональную сферу личности, формировать самооценку ребенка и уровень достижений, развивать его творческие способности. Высокий уровень развития творческих способностей младших школьников предусматривает высокий уровень развития таких психических процессов как мышление, воображения, память, речь, внимание и тому подобное. Развитие всех этих процессов является определяющим для формирования творческой лич-

ности. Но необходимо ориентироваться на развитие именно творческого мышления и творческого воображения, поскольку их предпосылками для развития творческих способностей младшего школьника (именно младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития мышления, воображение – является почвой для игры – второй по значимости деятельностью в этом возрасте). Таким образом, центральным психическим процессом, который формируется на данном этапе детства во время учебной деятельности становится мышление, которое трансформируется от доминирования наглядно-образного мышления и нелогичного рассуждения к словесно-логическому мышлению на уровне конкретных понятий.

Очень важно в младшем школьном возрасте в учебно-воспитательной деятельности, которая должна характеризоваться творческой направленностью, развить такие показатели творческого мышления как, скорость и гибкость мысли, оригинальность, любознательность, точность и смелость.

За первые три-четыре года учебы в школе прогресс в умственном развитии детей является достаточно заметным. Начало этого возраста связано по мнению Л.С. Выготского и Ж. Пиаже [6] с доминированием дооперационного мышления, а конец – с преобладанием операционного мышления в понятиях. В этом возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, что позволяет проводить основательную работу относительно содействия развитию этих способностей. Общие способности проявляются в скорости приобретения ребенком новых, которые отличаются от общепринятых. Они становятся предпосылками для дальнейшего полноценного развития личности, созревания её психических функций.

По мнению Л.С. Выготского, в процессе учебы у младших школьников формируются также и научные понятия, которые необходимы для становления словесно-логического мышления. Для возникновения научных понятий дети должны иметь достаточно развитые «житейские понятия», «житейские понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские» [7, с. 74].

Овладение в процессе учебы системой научных понятий дает основания говорить о развитии у младших школьников основ понятийного или теоретического мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние признаки и связки объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того как и почему учат ребенка, то есть от типа учебы. Развитие других психических функций зависит от развития мышления.

Заключение. Следовательно, можно сделать вывод, что период начальной школы является особым периодом для развития творческих способностей ребенка, когда в течение учебы ученик характеризуется высокой синзетивностью. В этом возрасте престижным является процесс учебы, ведь школьная успешность является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и одноклассников, что непосредственно отображается на самооценке ребенка, его самоуважении и самовосприятии. Большое значение приобретает авторитет учителя в развитии личности ребенка, поскольку в этом возрасте ребенок учится путем механизма подражания. Поэтому при организации учебно-воспитательного процесса учёт этих особенностей развития личности младшего школьника является необходимым условием развития творческого потенциала детей.

Литература

1. Соціальна робота в Україні та за рубежом: психолого-педагогічні, правові, соціологічні, медичні аспекти (Збірник наукових статей) / Упорядники І.В. Козубовська і О.В. Співаковський. – Ужгород: Видавництво „Мистецька лінія”, 2002. - 328 с.
3. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности // Вопросы психологии. - 2003. - № 4. - С. 13-18.

-
4. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946-1980. / под ред.: И.И. Ильева и В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 304 с.
 5. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 416 с.
 6. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. - М.: Педагогика, 1975. - 354 с.
 7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. - 3-е изд.: - М.: Просвещение, 1991. - 93 с.
 8. Волошук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К.: Пед. думка, 1998. – 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК ПО РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Глазырина Л.Д.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

В настоящее время особый интерес представляют проблемы, касающиеся развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка.

Цель статьи – рассмотреть особенности формирования установок по развитию интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста в психолого-педагогической системе «Очарование».

Материал и методы. Методы, объясняющие отдельные аспекты формирования установок по развитию интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста (переработки детьми собственной информации, получаемой от взрослых, и ее использование в жизнедеятельности ребенка, в качестве исключения отрицательной энтропии).

Результаты и их обсуждение. Раскрытие потенциальных возможностей ребенка, связанных с их интеллектуально-творческим потенциалом.

Заключение. Исследования в области развития интеллектуально-творческого потенциала детей являются одной из самых перспективных проблем, с которыми сталкивается общество в настоящее время. Психолого-педагогическая система «Очарование» выступает одним из значимых средств, входящих в общую систему, отражающую интересы и цели, которым служит педагогика как наука о воспитании ребенка в широком смысле этого слова.

Ключевые слова: интеллектуально-творческий потенциал, дети дошкольного возраста.

THE FORMATION OF ORIENTATION TO PRE-SCHOOL CHILDREN'S INTELLECT AND CREATIVITY POTENTIAL DEVELOPMENT

Glazyrina L.D.

Educational establishment «Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank», Minsk, Republic of Belarus

Nowadays problems connected with the intellect and creativity development of a child's personality are of interest.

The purpose of the article is to study the peculiarities of the intellect and creativity development of pre-school children through the psychological and pedagogical system «Fascination».

Material and methods. Methods explaining some aspects of the intellect and creativity development of pre-school children (children's recycling their own information received from adults and the usage of this information in a child's life).

Findings and their discussion. The revealing of a child's possibilities connected with the intellect and creativity potential.

Conclusion. Research in the sphere of children`s intellect and creativity potential is one of the most perspective problems society encounters nowadays. The psychological and pedagogical sistem «Fascination» is one one of important means from the whole system reflecting the interests and purposes pedagogics as a science about bringing up children in a broad sense serves.

Key words: intellect and creativity potential, pre-school children.

В настоящее время особый интерес представляют проблемы, касающиеся развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка.

Цель статьи – рассмотреть особенности формирования установок по развитию интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста в психолого-педагогической системе «Очарование».

Материал и методы. Методы, объясняющие отдельные аспекты формирования установок по развитию интеллектуально-творческого потенциала детей дошкольного возраста (переработки детьми собственной информации, получаемой от взрослых, и ее использование в жизнедеятельности ребенка, в качестве исключения отрицательной энтропии).

Результаты и их обсуждение. Стремительное развитие технического прогресса, внедрение принципов автоматизации, возникновение в большом количестве электронно-вычислительной техники и мн. др. привели к тому, что традиционный организменный стиль мышления человека уже с раннего возраста потеснен новым мышлением. В этой связи возникает задача в определении установок по развитию интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка. В онтологическом плане актуализируется сознание ребенка, вовлеченного в сложную многомерную сеть взаимодействий с окружающей действительностью современного социума, определяющего его понимания и осмысления взаимодействий. В этом возрасте чаще всего многие установки формируются в соответствии с родительской моделью, но не исключено, что при посещении ребенком учреждений дошкольного образования, различных центров развития ребенка и др., они могут приобретать иные намерения и ценностные ориентации по отношению к событиям, фактам, людям и действовать, следуя установкам воспитателя, педагога, руководителя соответствующей организованной и неорганизованной среды, в которой родитель не является единственным лицом.

В большей степени основаниями для формирования установок в этом возрасте является окружающая природа, осмысленная ребенком во всех взаимоотношениях и взаимодействиях с нею при руководстве взрослого и вне его вмешательства в систему понимания ребенком природы и выстраивания им собственных стратегических решений. В этом случае мы можем говорить о формировании элементарной установки, основанной на потребностях жизнеобеспечения ребенком своей еще не вполне осознаваемой деятельности, но уже определяющей некоторую степень готовности к решению интеллектуально-творческих задач (основа – двигательная деятельность в различных границах окружающего его пространства).

В методологическом плане особое значение следует придавать установкам социальным, предопределяющим готовность ребенка к определенным видам активности, по возможности широко представленной в различных ситуациях современного социума, соотнося с возрастом ребенка, его физическим и психическим состоянием и избегая негативных последствий несообразованного с объективными законами вмешательства в природу человека, его естество. Участие ребенка в реальных, не исключая искусственных, ситуациях различных видов деятельности создает условия для проявления смелости, расчетливости, оперативности, способствует самостоятельному выбору плана действия, что важно для развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольников и создания последующего собственного продукта.

Новые нормы и идеалы, появившиеся в неограниченных количествах в современном мире, требуют формирования таких установок, которые приводят к эффекту

изменения установки в негативном или позитивном направлении. Это связано с рядом кризисных ситуаций, происходящих во всем мире и отражающихся на интеллектуально-творческих потенциях ребенка.

Уже в 70-х годах XX века об этом писал отечественный ученый Н.И. Конрад: «Если видеть в гуманизме то великое начало человеческой деятельности, которое вело человека до сих пор по пути прогресса, то остается только сказать: наша задача в этой области сейчас – во включении природы не просто в сферу человеческой жизни, но в сферу гуманизма, иначе говоря, в самой решительной гуманизации всей науки о природе. Без этого наша власть над силами природы станет нашим проклятием; она выхолостит из человека его человеческое начало» [1]. Как видно из сказанного, возникает настоятельная потребность в развитии интеллектуально-творческого потенциала детей – с самого раннего возраста создавать такую организацию знания, которая могла бы отвечать объективным потребностям эволюционного развития человека, не нарушая законов гармонично организованного космоса.

Указанная проблема, на наш взгляд, частично рассмотрена в предлагаемой нами психолого-педагогической системе «Очарование» на основе принципов фасцинации (специально организованного вербального (словесного) воздействия), синкретичности (направленного на установление в двигательной сфере синкретических связей, с помощью которых ребенок постигает для себя значение физических упражнений, природу их внедрения), творческой направленности (результатом которого является самостоятельное создание ребенком новых движений).

Одним из важных правил в содержании данной методики является соблюдение сотворчества воспитателя и ребенка. Реализовать это правило на практике для воспитателей не представляет особого труда, особенно для тех, которые обладают высокой степенью духовности, так как они руководствуются принципом уважительного отношения к личности ребенка. Следуя этому правилу, воспитателю необходимо соблюдать ряд требований:

- умение очаровать ребенка собой, своей личностью, своим внешним видом;
- очаровать ребенка им самим;
- развить в детях способность очаровываться друг другом;
- проявлять интерес к окружающим предметам, действиям с ними, физическим упражнениям и движениям;
- на этом фоне общего очарования создавать, творить себя, движения, действия, совместно дополняя друг друга и совершенствуясь.

Данная система требует естественности во всем: в поведении, ситуации. Естественность для каждого ребенка – это ощущение комфорта, свободного состояния души, тела, разума. Порой многие воспитатели недоумевают, как, требуя от детей выполнения тех или иных упражнений, говорить не командным, а естественным обычным голосом. Но это необходимо! Педагог должен владеть не только определенными знаниями, умениями и навыками, но и уметь создать комфортные условия для обучения, спокойно реагировать на любую, даже негативную ситуацию, особенно в общении с маленьким ребенком.

Большое внимание в предлагаемых занятиях отводится интеллектуальному развитию детей. Если учесть, что движение – смысл жизни человека, двигательная активность детей – фактор необходимости их смыслового существования, то предмет физической культуры, а именно физические упражнения – средство, используемое в системе «Очарование» не только целью оздоровления детей, но и для их интеллектуального развития. Причем особое значение придается раскрытию потенциальных возможностей маленького человека.

Заключение. Исследования в области развития интеллектуально-творческого потенциала детей являются одной из самых перспективных проблем, с которыми стал-

живается общество в настоящее время. Психолого-педагогическая система «Очарование» выступает одним из значимых средств, входящих в общую систему, отражающую интересы и цели, которым служит педагогика как наука о воспитании ребенка в широком смысле этого слова.

Литература

1. Конрад, Н.И. Запад и Восток. – М., 1972. – С. 484.
2. Глазырина, Л. Д. Занятия по физической культуре в младшей группе дошкольного учреждения с применением нетрадиционных методов обучения и воспитания: Пособие для педагогов дошкол. учреждений. – Мн.: 2000. – 304 с.
3. Глазырина, Л. Д. Экономическое воспитание детей дошкольного возраста: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Л.Д. Глазырина, Н.В. Зайцева, В.М. Теленченко. – Мн.: Бестпринт, 2001. – 92 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Лопатик Т.А.

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Республика Беларусь

Развитие одаренных учащихся требует разработки специальных образовательных программ, выходящих за рамки традиционных, создании образовательной среды, обеспечивающей условия для максимально возможного личностного развития. Достижение таких результатов возможно в условиях модернизации общего среднего образования на основе его индивидуализации.

Цель статьи – на основе теоретических источников и проектных материалов рассмотреть проблему тьюторского сопровождения в работе с одаренными учащимися.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных российских и зарубежных ученых по проблеме развития детской одаренности. Основным методом исследования – метод теоретического обоснования.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен феномен тьюторского сопровождения одаренных учащихся как способа построения индивидуальной образовательной траектории.

Заключение. Технология тьюторского сопровождения подтверждает свою эффективность в работе с одаренными учащимися, поскольку кроме увеличения академической успешности, способствует реализации самоопределения, осмысленного и ответственного отношения формирующейся личности к собственной жизни, своему будущему, личностному и профессиональному продвижению.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, тьютор, технология тьюторского сопровождения.

TUTOR SUPPORT TECHNOLOGY OF GIFTED CHILDREN

Lopatik T.A.

State Educational Establishment «The Academy of Postgraduate Education»

Minsk, Republic of Belarus

Development of gifted children requires special education programs that go beyond the traditional, creating a learning environment where there are the conditions for the maximum possible personal development. Achieving these results is possible in terms of modernization of secondary education on the basis of its individualization.

The purpose of the article is to consider the problem of tutor support in working with gifted children on the basis of theoretical sources and design materials.

Material and methods. The material was works by the works of famous Russian and foreign scholars on the issue of children's talents. The main research method is the method of theoretical justification.

Findings and their discussion. In the article was presented the phenomenon of tutor support of gifted children as a way of building individual educational trajectory.

Conclusion. Tutor support confirms its effectiveness in working with gifted students, because in addition to increasing academic success, contributes to the realization of self-determination, meaningful and responsible attitude of the developing individuality to his own life, his future, personal and professional advancement.

Key words: gifted students, tutor, tutor support technology.

Проблема организации работы с одаренными учащимися занимает важное место в образовательном процессе учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, поскольку существует необходимость в постоянном пополнении социума продуктивными, обладающими нестандартным мышлением членами, способными создавать новое содержание во всех сферах профессиональной деятельности.

В отношении детской одаренности существует две основных научных позиции: одна из которых связана с элитарной подготовкой тех, кто обладает высоким уровнем способностей, другая направлена на развитие одаренности каждого учащегося (ученые этого направления считают, что одаренными являются все учащиеся, вопрос только в том, чтобы выявить и развить их индивидуальную одаренность).

«Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Б.М.Теплов рассматривает одаренность как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности, а способностями называет лишь те индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности.

В целом ученые едины во мнении о том, что одаренным принято считать того, чей дар явно превосходит средние возможности, способности большинства.

Основное внимание в системе образования уделяется развитию интеллектуальной одаренности обучающихся, которая определяется как «такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных ресурсов), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д.» [2].

Интеллектуальная одаренность обучающихся зачастую оценивается по результативности учебной деятельности. Однако М.А. Холодная задает вопрос: «...следует ли считать тех, кто имеет относительно низкие учебные достижения, интеллектуально неодаренными?» «Не секрет, - пишет она далее, - что в традиционной школе одаренные дети часто оказываются в положении изгоев, поскольку их интеллектуальное поведение самым драматическим образом не вписывается в рамки школьных правил и представлений учителя о «хорошем ученике». И, ссылаясь на данные Е.Торренса, продолжает: «около 30% отчисленных из школы за неуспеваемость составляют дети одаренные и сверходаренные» [2].

Причина рассмотренной выше ситуации заключается, на наш взгляд, в традициях массового обучения, одной из целей которого является направленность образова-

тельного процесса на освоение образовательных программ большинством обучающихся. Такой образовательный процесс затормаживает, если не исключает, прогрессирующее развитие одаренных учащихся, нуждающихся в разработке специальных образовательных программ, выходящих за рамки традиционных, создании образовательной среды, обеспечивающей условия для максимально возможного личностного развития. Достижение вышеперечисленных результатов образования требует модернизации общего среднего образования в направлении его индивидуализации, в качестве одного из инструментов которого выступает организация тьюторского сопровождения одаренных учащихся.

Цель исследования – на основе теоретических источников и материалов инновационного проекта рассмотреть проблему тьюторского сопровождения одаренных учащихся.

Материалы и методы. Материалом послужили работы известных российских и зарубежных ученых по проблеме развития детской одаренности. Основной метод исследования – метод теоретического обоснования.

Тьюторское сопровождение, по мнению Громовой Т.В., представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на формирование учебной и образовательной рефлексии обучающихся [3].

А.А. Теров считает, что суть тьюторского сопровождения заключается «не только в превентивном освоении обучающимся умений и навыков самостоятельного планирования жизненного пути, формирования и реализации индивидуальной образовательной программы (стратегии), умений и навыков продвижения по индивидуальной образовательной траектории, разрешения проблемных ситуаций, но и перманентной готовности педагога-тьютора адекватно реагировать на психологический и эмоциональный дискомфорт обучающегося, на его запрос о взаимодействии» [4].

Основным принципом работы с одаренными учащимися является принцип индивидуализации, предполагающий учет индивидуальных особенностей обучающихся, создание возможностей для максимально эффективной реализации их способностей в процессе обучения в условиях учреждения образования. Процесс индивидуализации образования понимается как осмысление индивидуальной образовательной траектории на основе углубленного учебного содержания.

Следует отметить, что тьюторское сопровождение как феномен направлено на увеличение продуктивности образования путем реализации индивидуального подхода к личности учащегося, поэтому система образования должна предоставить субъекту образовательного процесса возможность выбора индивидуального движения к успеху на основе определения индивидуальной траектории обучения, индивидуального темпа обучения, возможности выбора различных учебных дисциплин, педагогов и др. Решить эти задачи в условиях классно-урочной технологии обучения сложно, поэтому необходим выход за ее пределы как в отношении ресурсов образовательной среды, так и в отношении содержания образовательного процесса.

В процессе разработки инновационного проекта «Внедрение технологии тьюторского сопровождения одаренных учащихся как способа построения индивидуальной образовательной траектории», в котором принимают участие четыре гимназии, лицей, средние школы Брестской и Могилевской областей, стало возможным внедрение основных концептуальных идей технологии тьюторского сопровождения одаренных учащихся в образовательный процесс учреждений общего среднего образования Республики Беларусь.

Целью тьюторского сопровождения в условиях инновационного проекта является оказание педагогической помощи одаренным учащимся в определении индивидуальной образовательной траектории освоения знаний, умений и навыков, необходимых для достижения образовательных целей, стимуляция саморазвития и самообразования учащихся, развитие индивидуальной социальной активности личности.

Реализация тьюторской позиции в организации работы с одаренными учащимися возложена на учителей-предметников, владеющих технологией тьюторского сопровождения.

Основной механизм осуществления тьюторского сопровождения одаренных учащихся – совместная аналитическая деятельность обучающегося и педагога-тьютора в ходе индивидуальной консультации – тьюторской встречи, предметом которой является реализация индивидуальной образовательной программы одаренного учащегося на основе актуализации и расширения когнитивных, психологических и практических самообразовательных возможностей обучающегося.

Следует заметить, что Кодексом образования нашей страны предусмотрена разработка индивидуальной образовательной траектории, индивидуального учебного плана для работы с одаренными и талантливыми учащимися [5, ст. 187]. Индивидуальная образовательная траектория представляет собой путь реализации личностного потенциала одаренного учащегося в образовании. Она включает содержание образования и уровни его освоения, базирующиеся на образовательном стандарте Республики Беларусь и запросах обучающихся для достижения личностно значимых образовательных результатов.

Важным условием эффективности достижения образовательных целей одаренных учащихся представляется создание избыточной образовательной среды, богатой ресурсами для построения индивидуальных образовательных программ. Избыточность образовательной среды должна обеспечивать возможность выбора в широком смысле слова, выбора, являющегося основанием для построения индивидуальной образовательной стратегии одаренного учащегося.

Результаты и их обсуждение. Расширение образовательного пространства обучающихся в условиях реализации инновационного проекта обеспечивается их включением в различные виды публичных презентаций, организуемых в учреждении образования (научно-практические конференции, конкурсы, фестивали и др.), участием в социально значимых программах различного уровня, обеспечением реализации научно-исследовательских проектов учащихся, организацией тьюторских стажировок и практик.

Участие законных представителей обучающихся в инновационном проекте является важным условием, обеспечивающим эффективность его внедрения, поскольку чрезвычайно важным представляется взаимодействие тьютора с близкими людьми одаренного учащегося, позитивно либо негативно влияющими на его психологический комфорт. Для включения законных представителей обучающихся в реализацию инновационного проекта была осуществлена предварительная работа, включавшая проведение специально подготовленных участниками проекта родительских собраний, на которых родители знакомились с целью, задачами инновационной деятельности, ее содержанием, прогнозируемыми результатами. Современное образование становится все более приближенным к потребителю, что, безусловно, сказывается на взаимоотношениях семья-школа, поскольку нельзя не считаться с образовательным запросом семьи, а также с удовлетворенностью родителей качеством получаемого ребенком образования. Поэтому важной формой взаимодействия тьютора с законными представителями обучающихся, является индивидуальное консультирование родителей по интересующим вопросам.

Несмотря на то, что инновационный проект находится на начальной стадии реализации, в числе основных результатов его внедрения можно назвать положительную динамику учебных, научно-исследовательских и творческих достижений тьюторантов. Обращает на себя внимание высокая результативность исследовательской деятельности одаренных учащихся на республиканском и международном уровнях. Кроме того, технология тьюторского сопровождения деятельности одаренных учащихся обеспечивает срочное индивидуальное психологическое консультирование, позволяющее осуществлять своевременное снятие эмоционального и физического перенапряжения обучающихся, что, безусловно, оказывает положительное влияние на результативность достижений обучающихся.

Заключение. Технология тьюторского сопровождения подтверждает свою эффективность в работе с одаренными учащимися, поскольку кроме увеличения академической успешности, способствует реализации самоопределения, осмысленного и ответственного отношения формирующейся личности к собственной жизни, своему будущему, личностному и профессиональному продвижению.

Литература

1. Одаренность: рабочая концепция. М., 1998. С.3.
2. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.
3. Громова, Т.В. Основы тьюторской деятельности: учебное пособие. – Самара: Глагол, 2009. – 265с.
4. Теров, А.А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора // Материалы Всероссийского научно-методического семинара / науч. ред. Т.М.Ковалева. – 2-е изд. – М.: АПК и ППРО, 2011. – С.28.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

Ильина М.В., Оксенчук А.Е.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом.

Цель статьи – установление уровня усвоения понятий как компонента языковой способности старшими дошкольниками.

Материал и методы. Материалом послужили разработанный нами карточный (визуальный) и языковой (вербальный) материал для развития языковой способности дошкольника и система упражнений по использованию лексико-семантического материала для каждого этапа формирования лексикона.

Результаты и их обсуждение. Нами был проведен эксперимент, в результате которого было выявлено, что при восприятии и назывании объектов различных лексико-семантических групп испытуемые дошкольники выделяют перцептивные признаки объекта, но не актуализируют другие признаки объектов в полной мере.

Заключение. Формирование лексикона дошкольника складывается из четырех этапов: идентификации предмета; классификации понятий; усвоения понятия «многозначность слова»; создания кластера. Для одаренных детей базовый и продвинутый уровни являются легко преодолимыми, поэтому организовывать работу с ними следует особенно тщательно.

Ключевые слова: лексикон, этапы формирования лексикона.

MAIN AREAS OF SPEECH GIFTED CHILDREN

Ilina M.V., Oksenchuk A.E.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Language development is closely linked to the development of consciousness, cognition of the world, the development of the whole person.

The purpose of the article - to establish the level of assimilation of concepts as a component of language ability of older preschoolers.

Material and methods. Material the cards developed by us (visual) and linguistic (verbal) material for the development of language ability of a preschooler and a system of exercises on the use of lexical-semantic material for each stage of the formation of the lexicon.

Findings and their discussion. We carried out an experiment in which it was revealed that in the perception and naming of objects of different lexical-semantic groups of subjects preschoolers distinguish perceptual features of the object, but not actualize other attributes of objects in full.

Conclusion. Formation lexicon preschooler consists of four phases: identification of the subject; classification of concepts; assimilation of the concept of "ambiguity of the word"; create a cluster. Gifted children basic and advanced levels are easy to overcome, so to organize work with them should be especially careful.

Key words: lexicon, the lexicon of the stages of formation.

Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Фактические и теоретические основания позволяют утверждать, что не только интеллектуальное развитие, так называемого, «одарённого» ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от развития его речи.

Цель исследования – установление уровня усвоения понятий как компонента языковой способности старшими дошкольниками.

Материал и методы. С целью нашего исследования был проведен эксперимент. Эксперимент проводился методом толкования понятий. В результате эксперимента было выявлено, что при восприятии и назывании объектов различных лексико-семантических групп испытуемые дошкольники выделяют перцептивные признаки объекта, формирующие «ядро» значений слов: цвет, форма, вкус, тактильный признак, размер, но не актуализируют другие признаки объектов в полной мере. Учитывая результаты проведенного обследования лексикона, нами был разработан карточный (визуальный) и языковой (вербальный) материал для развития языковой способности дошкольника и система упражнений по использованию лексико-семантического материала для каждого этапа формирования лексикона: 1) этапа идентификации предмета; 2) классификации понятий; 3) усвоения понятия «многозначность слова»; 4) создания кластера.

Результаты и их обсуждение. Каждый этап имеет свою цель и предполагает три уровня развития: базовый, продвинутый и для одаренных детей. **Базовый уровень** развития соответствует требованиям стандарта. **Продвинутый** уровень ориентирован на дальнейшее развитие языковой способности. **Задания для одаренных детей** ориентированы на развитие нестандартного мышления. На данном уровне используются задания повышенной трудности. Именно из этих трех уровней и состоит каждое разработанное нами упражнение.

1. Целью **этапа идентификации** предмета является выделение релевантных (существенных) признаков предмета, соотнесение понятия с его образом. На данном этапе можно использовать следующие упражнения для развития лексикона одарённого ребёнка:

- Активизация и обогащение словаря ребенка путем подбора эпитетов к слову, например, упражнение «Скажи какой?». Воспитатель предлагает ребенку пары картинок и просит назвать изображенные на них предметы, сказать, чем они похожи: *продавец и режиссер* (люди, представители профессий); *сыр и такси* (желтый, прямоугольной формы); *сцена и экран* (демонстрация игры актеров); *гараж и молоток* (прямоугольной формы, из дерева и металла).

- Развитие образного и словесно-логического мышления ребенка путем отгадывания загадок повышенной сложности.

- Развивать умение выделять существенные признаки предмета, составлять описание, например, упражнение «Почтальон принес посылку». Воспитатель говорит детям «Представьте себе, что вы сейчас находитесь в мастерской. Почтальон принес вам «посылку» со специальным заказом. У каждого свой заказ, и вам нужно выполнить его как можно лучше, чтобы заказчик был доволен. Вот перед вами «посылка» и пластилин. Вам необходимо вылепить из него то, что нужно заказчику. Подумайте, как вы будете это делать и приступайте к работе. А затем мы посмотрим, у кого какой был заказ, и вместе выберем лучшие работы».

2. Целью **этапа классификации** понятий является актуализация дифференциальных признаков предметов с учетом их функций, эстетических признаков и других коннотационных значений. На данном этапе можно использовать следующие направления в работе по развитию лексикона:

- Развивать способность к обобщению и абстрагированию, умение устанавливать логические связи – гипонимии – и отношения между понятиями (родо-видовые), выделять существенные и несущественные признаки предмета, например, упражнение «Кто заблудился?». Перед ребенком на стол выкладываются предметные картинки так, чтобы получилось несколько предметных рядов по 4 картинки в каждом, где 3 картинки связаны между собой по какому-либо признаку, а четвертая отличается. Затем дается инструкция: «Посмотри внимательно, подумай и скажи, какая картинка заблудилась в первом ряду? Во втором? и т.д.». Обязательно нужно попросить ребенка обосновать свой выбор: «Почему ты решил, что именно эта картинка заблудилась?».

- Развивать умение устанавливать логические связи – гиперонимии – и отношения между понятиями по типу «вид – род», например, упражнение «Поможем потерявшемуся». Данное упражнение строится на материалах упражнения «Кто заблудился?». После того, как ребенок найдет все «заблудившиеся» картинки, ведущий говорит: «А теперь давай поможем потерявшимся картинкам найти свое место. Посмотри внимательно и подумай, где живет эта картинка? А эта? и т.д.». Ребенок берет «потерявшуюся» картинку и возвращает ее на место, в тот ряд, где, по его мнению, данная картинка должна находиться. Воспитатель просит ребенка назвать получившуюся группу картинок одним словом («Как называется улица, на которой живут все четыре картинки?»), затем просит ребенка назвать «улицу», на которой может жить потерявшаяся картинка и, наконец, просит ребенка «поселить» все «потерявшиеся» картинки на одну улицу. «Посмотри внимательно на «улицу», которая у тебя получилась. Подумай и скажи, как эти картинки могут быть связаны между собой? Как можно назвать эту «улицу?».

- Развивать операцию сопоставления, используя упражнение «Найди отличия». Перед ребенком на столе выкладываются пары картинок. Воспитатель дает задание: «Посмотри внимательно на пары картинок. Чем они отличаются? Найди их сходство (машинка – образ автомобиля; в колесах у велосипеда есть спицы; фары трактора освещают дорогу водителю и т.п.). Задание можно усложнить, добавляя к каждой паре картинок по одной новой, при этом спрашивать ребенка, чем теперь похожи все три картинки, затем – четыре и т.д.

3. Цель **этапа усвоения понятия** «многозначность слова» – развивать образное мышление, способствовать усвоению детьми основных видов переносного значения слова (метафорический перенос и метонимический перенос). На данном этапе можно использовать следующие направления в работе над понятиями:

- Развивать умение определять части целого и правильно называть их, например, упражнение «Хирурги». Воспитатель предлагает: «А давайте поиграем в хирургов: каждый из вас вылепит из пластилина какую-нибудь деталь (на выбор), а затем мы все дружно соединим получившееся детали в одно единое целое и посмотрим, что у нас получится. Как мы это назовем?»

- Развивать способность к обобщению, умение устанавливать родо-видовые отношения между словами, например, упражнение «Назови одним словом». На столе перед ребенком выкладываются карточки с изображением различных предметов из разных лексико-семантических групп. Воспитатель просит ребенка разложить все картинки на группы по 4 в каждой, назвать каждую группу одним словом (например, *видеокамера, видеопленка, экран, кинозал – кино; оркестр, балет, дирижер, афиша – представление* и т.д.).

- Развивать образное мышление детей, используя фразу «На что это похоже?». Воспитатель просит детей выбрать себе любую из предложенных картинок, подумать и нарисовать то, на что она может быть похожа. После того, как все рисунки будут готовы, воспитатель организует выставку. Дети пробуют отгадать, что изобразил художник на каждом рисунке.

4. Цель **этапа создания кластера** (семантического поля) – расширение информационного поля, развитие логического мышления. Направления:

- Развитие у ребенка умения понять принцип классификации и провести обобщения по существенному признаку, например, задание «Искусный мастер».

- Развивать способность к обобщению и абстрагированию, умение устанавливать логические связи и отношения между понятиями, определять основание для классификации.

- Развивать умение устанавливать логические связи в процессе запоминания и использования при этом различного рода вспомогательных приемов.

Заключение. Формирование лексикона дошкольника складывается из четырёх этапов: идентификации предмета; классификации понятий; усвоения понятия «многозначность слова»; создания кластера. На каждом из этапов работа по развитию языковой способности имеет ряд направлений. Особенно тщательно следует организовывать работу с одарёнными детьми, для которых базовый и продвинутый уровни являются легко преодолимыми. Для развития их когнитивных способностей и формированию познавательного интереса мы предлагаем использовать разработанный нами методический материал.

РАБОТА С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Микерова Г.Г., Ульянова Т.Н.

Учреждения образования «Кубанский государственный университет», гимназия № 7 муниципального образования, Крымский район Краснодарского края, Российская Федерация

В современном мире быть создано специальное образовательное пространство, ориентированное на самореализацию участников образовательного процесса.

Цель статьи – на основе анализа научных трудов отечественных просветителей, психолого-педагогических исследований показать практику реализации авторской программы «Одарённые дети» в начальной школе.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных просветителей, отечественных ученых по проблеме одаренности и формирования дивергентного мышления учащихся.

ся. Основные методы исследования – анализ психолого-педагогической литературы и естественный педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В статье представлен опыт практической работы с младшими школьниками на основе разработанной авторской программы «Одарённые дети», которая охватывает весь учебно-воспитательный процесс в классе. Показан модульный подход в практике формирования дивергентного мышления младших школьников.

Заключение. Учителю начальных классов важно создавать условия для включения каждого ученика в различные виды деятельности. В процессе этой деятельности раскрываются способности, талант и гениальность учащегося.

Ключевые слова: одаренность младших школьников, дивергентное мышление.

WORK WITH EXCEPTIONAL CHILDREN YOUNGER SCHOOL AGE

Mikeroва G. G., Ulyanova T.N.

*Establishments of education «Kuban state university»,
gymnasium № 7 of municipality, Crimean district of Krasnodar region, Russia*

In the modern world to be created the special educational space focused on self-realization of participants of educational process.

Article purpose – on the basis of the analysis of scientific works of domestic educators, psychology and pedagogical researches to show practice of implementation of the author's program «Exceptional children» at elementary school.

Material and methods. As material works of famous educators, domestic scientists on a problem of endowments and formation of divergent thinking of pupils served. The main method of research – the analysis of psychology and pedagogical literature and natural pedagogical experiment.

Findings and their discussion. Experience of practical work with younger school students on the basis of the developed author's program «Exceptional children» which covers all teaching and educational process in a class is presented in article. Modular approach in practice of formation of divergent thinking of younger school students is shown.

Conclusion. It is important to elementary school teacher to create conditions for inclusion of each pupil in different types of activity. In the course of this activity abilities, talent and genius of the pupil reveal.

Keywords: endowments of younger school students, divergent thinking.

Когда-то Людвиг Фейербах сказал: «Нет детей, которые не могли бы создать своей собственной образовательной или творческой продукции, а значит, все дети одаренные». Эти слова известного ученого стали для нас ориентиром в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста.

В Национальной образовательной инициативе РФ «Наша новая школа» сказано: «...Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации». Следовательно, должно быть создано специальное образовательное пространство, ориентированное на самореализацию участников образовательного процесса.

Способность мыслить, творить есть у каждого человека – именно этим он отличается от животного. Это дар природы человечеству. Кто-то может воспользоваться этими способностями с большим толком, кто-то с меньшим, но наделен этим даром каждый. Известный специалист в области детской одаренности Н. С. Лейтес [1], классифицирует разные педагогические подходы к этой проблеме и выделяет три категории детей, которых принято именовать *одарёнными*:

-
1. Дети с высоким интеллектуальным уровнем;
 2. Дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности;
 3. Дети с высокой креативностью.

Первая категория одаренных – дети с высокими показателями по уровню общей одаренности. Общеинтеллектуальная одаренность выражается обычно высоким уровнем их интеллектуального развития и качественным своеобразием умственной деятельности.

Вторая группа одаренных – дети, достигшие успехов в каких-либо областях деятельности. Одаренные юные музыканты, художники, математики, спортсмены давно завоевали себе право на специальное обучение. Их выявление строится на валидных методах диагностики и не представляет особых сложностей.

К третьей категории одаренных можно отнести детей, хорошо обучающихся в школе, это так называемая «академическая одаренность». Их отличает способность легко продуцировать новые идеи, и находить нестандартные способы их решения.

Одаренность младших школьников проявляется в процессе любой деятельности. Поэтому учителю начальных классов важно создавать условия для включения каждого ученика в различные виды деятельности. В процессе этой деятельности раскрываются способности, талант и гениальность учащегося. Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, которые реализуются в гимназии № 7 уже четвертый год, предоставляют такую возможность и в учебной, и во внеурочной деятельности.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных просветителей, отечественных ученых по проблеме одаренности и формирования дивергентного мышления учащихся. Основные методы исследования – анализ психолого-педагогической литературы и естественный педагогический эксперимент.

В практической работе с младшими школьниками разработана и реализуется авторская программа «Одарённые дети», которая охватывает весь учебно-воспитательный процесс в классе: занятия с педагогом-психологом, консультации родителей учеников, исследовательская деятельность младших школьников, классно-урочная деятельность, внеурочные занятия. Программа включает в себя несколько относительно самостоятельных модулей, объединяющих различные задания. Они условно названы по направленности составляющих их задач:

- логическое мышление;
- творческое мышление;
- познавательные функции (память, внимание и др.);
- язык познания

Не следует думать, что развитие мышления учащегося может быть ограничено этими занятиями. Мышление развивается постоянно во всех видах деятельности при любом взаимодействии ученика с окружающим миром. Специальные занятия по этим модулям, которые описаны ниже, призваны помочь научиться младшим школьникам основным способам наиболее эффективного решения умственных задач.

Результаты и их обсуждение. В начале реализации программы проведен мониторинг одаренности учащихся класса с целью выявления одаренных детей на ранних этапах их развития. Для этого были использованы комплексные диагностические методики: опросник для выявления одарённых школьников А.А. Лосева; методика оценки общей одарённости, методика «Карта одарённости» А.И. Савенкова. Очень ценный материал получен по работам учащихся по выявлению уровня их образного мышления на рисунках по изображению понятий «счастье», «страх», «обман», «красота». В тесном сотрудничестве с педагогом-психологом и с родителями ученика были составлены: банк данных одарённых детей; портфолио творческих работ учащихся; банка текстов для олимпиад и интеллектуальных конкурсов; рекомендации по работе с одаренными детьми.

В процессе реализации программы эти материалы периодически обновлялись, что позволяло отслеживать развитие интеллектуальных, творческих, музыкальных, психомоторных способностей учащихся и их социальной одаренности. При выявлении одаренных учащихся следовало:

- обращать особое внимание на тех учеников, чьи способности в школьной деятельности никак не проявились;
- не рассматривать сложившееся мнение об ученике как абсолютное, непоколебимое;
- обращать внимание на то, что у учащегося могут проявляться способности в различных сферах деятельности.

На втором этапе реализации авторской программы по работе с одаренными учащимися были составлены индивидуальные маршруты обучения для одарённых детей, организована система научно-исследовательской деятельности учащихся, проводились конкурсы, научно-практические конференции. Все обучающиеся привлечены к выполнению тестовых, олимпиадных конкурсных заданий различных видов и уровней, которые проводились во внеурочной деятельности и во внеклассной работе по учебным предметам. Кроме этого проводились специальные занятия во внеурочной деятельности по вышеназванным модулям. Кратко опишем их.

Модуль *«Логическое мышление»* направлен на овладение младшими школьниками такими важными умениями, как умения анализировать, синтезировать, делать обобщения, классифицировать, давать определения понятиям и др. Например, учащиеся решают простые логические задачи:

1. Оля выше Кати, Катя выше Лены. Кто из девочек выше всех?
2. Вова бежит лучше Миши, Миша бежит лучше Сережи. Кто из мальчиков бежит лучше всех?
3. Шарик лает громче Тузика, Тузик лает тише Дика. Кто лает громче всех?
4. В четверг было теплее, чем в среду, в пятницу было теплее, чем в четверг. Какой день был самым прохладным?

Ежедневно на каждом уроке проводится логическая минутка, которую учащиеся называют по-разному: «Штурм мозга», «Математический бой», «Грамматический калейдоскоп», «Поэтическая минутка».

В этом модуле используются также задания на классификацию предметов, понятий. Классификация – это выстраивание родовидовых отношений, способ упорядочивания информации, лежащий в основе процесса систематизации и обобщения знаний. Ученик, овладевший этим способом, лучше ориентируется в учебных предметах, легче определяет значимость той или иной информации. В процессе классификации предметов в группы младшие школьники овладевают умениями: выделять основание, по которому можно формировать группы; отслеживать признаки или свойства, позволяющие относить предметы к определенной группе; безошибочно распределять объекты по группам; выделять разные основания для классификации одних и тех же объектов.

В современной психологии задачи, которым посвящен модуль *«Творческое мышление»* программы «Одаренные дети», обычно называют дивергентными, а мышление, которое они активизируют, – дивергентным мышлением. Дивергентное мышление (от латинского *divergentis* – «расходящийся в разные стороны»). Дивергентное мышление – это альтернативное мышление, отступающее от логики. Дивергентная задача имеет множество решений и несколько ответов [2]. Основными формами, на которых происходит развитие дивергентного мышления младших школьников, являются: учебная деятельность на уроке, кружки, факультативы, экскурсии, учебно-исследовательская деятельность. Для развития дивергентного мышления младших школьников используются такие методы и приемы, как поисковый метод, словесный, игровой, практический, прием художественного творчества.

Использовать задания для развития творческого мышления возможно на разных этапах урока. Они могут выполняться индивидуально, но наиболее эффективна в начальной школе групповая работа. Например, на уроке русского языка при изучении темы «Правописание суффиксов имён существительных» на орфографической минутке учащимся предлагается написать слова с суффиксом -ик-, -ек-; на минутке чистописания – составить и записать предложения, все слова которого начинаются на букву «С»: «Соня сшила сумку Саше» или на буквы «С, П, р, т, з, п»: «Сегодня Петя решил три задачи правильно». Часто учащиеся придумывают рассказы, истории или сказки, используя заданный набор слов, например: «Снеговик, дорога, машина». Другой вариант этого типа заданий: посмотри на рисунки и придумай сказку, в которой участвовали бы все эти персонажи.

В ходе выполнения задач дивергентного типа у младших школьников развиваются такие качества, как оригинальность, гибкость, беглость (продуктивность) мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к проблемам и другие качества и способности, необходимые в творческой деятельности.

К дивергентным задачам относятся задачи на поиск причин событий. Вот несколько ситуаций, в которых требовалось определить причины их возникновения: 1. Вечер был тихим и дождливым. 2. Утром Дима проснулся раньше обычного. 3. Солнце еще не ушло за горизонт, но уже стало темно. 4. Сидевший у ног хозяина пес грозно зарычал на маленького котенка.

К модулю программы «Познавательные функции» относятся задания, направленные на развитие познавательных функций. Они ориентированы на развитие произвольной и непроизвольной памяти, а также различных ее видов (словесно-логической, образной, эмоциональной) и форм (кратковременной, долговременной). Приведем пример. Для выявления и развития словесно-логической памяти учащихся хорошим средством могут быть пересказы отрывков из произведений детской литературы: «Самый *большой* кролик – фландр, или бельгийский великан. Длиной он от носа до хвоста – почти *метр*. Весит до *девяти* килограммов! Уши такие *длинные*, что кролик их торчком держать не может - так с головы вниз и *стелются* по земле Цветом кролики разные: *серые, голубые, рыжие, черные, белые*». В этом рассказе 10 формальных информационных единиц. После прочтения рассказа учащимся предлагается пересказать либо записать все, что запомнилось. Учитель должен обращать внимание на особенности запоминания.

Модуль «Язык познания» программы «Одаренные дети»_интегрированный, он объединяет разные задачи по формированию и развитию познавательной сферы учащихся. Включенные в него задания направлены в первую очередь на формирование таких умений, как: искать информацию; проводить самостоятельное исследование; делать сравнения, давать оценки или определения понятиям. Сюда же входят умение аргументированно доказывать правильность точки зрения в соответствии с законами логики; способность действовать в уме; умение формулировать и высказывать суждения, делать умозаключения. В этом модуле есть задачи, ориентированные на развитие таких умений, как: видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; структурировать материал, работать с текстом; доказывать и защищать свои идеи.

Развитию этих важных умений в работе с одаренными детьми способствуют занятия исследовательской деятельностью по программе доктора педагогических наук, профессора МПГУ А.И. Савенкова. Завершённые исследовательские работы учащихся представляются на фестивалях, конкурсах, конференциях различного уровня. Ученики класса выполняют задания и обучаются на дистанционных курсах в меташколе, заочных олимпиадах «Интеллект – экспресс», «Познание и творчество».

Заключение. Итак, главным в работе с одарёнными детьми младшего школьного возраста является создание обогащенной образовательной среды, ведь «Где нет простора для проявления способности, там нет и способности» (Л. Фейербах).

Литература

1. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: учебно-методическое пособие / Е.С. Белова. – Изд. 3-е, – М.: Флинта, 2004. – 144 с.
2. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления. – Режим доступа: <http://humanities.edu.ru>.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Сатинова В.Ф., Кунцевич А.А.

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь

Современная гуманитарная парадигма ориентирована на развитие личности обучающихся, в том числе – на развитие креативного мышления. С целью обучения иноязычному общению и развития креативного мышления на уроках иностранного языка применяются игровые методы и технологии.

Цель статьи: обосновать эффективность применения игровых технологий на уроках иностранного языка с целью развития креативного мышления обучающихся.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных исследователей различных наук (психологии, педагогики, психофизиологии, дидактики) по проблеме развития креативного мышления. Основные методы исследования: теоретический анализ литературы, наблюдение, статистический анализ.

Результаты и их обсуждение. Мы провели опытное обучение, направленное на развитие креативности мышления, учащихся 6-го класса УО «Средняя школа №28 г. Бреста». Опытное обучение включает в себя анализ типового учебного пособия по английскому языку; разработку и проведение серии учебных игр, направленных на развитие креативного мышления учащихся; выведение критериев отбора игрового материала и критериев проявления креативности мышления. Кроме того, проанализированы результаты опытного обучения и установлена взаимосвязь между использованием учебно-коммуникативных игр в обучении иностранному языку и развитием творческого и креативного мышления учащихся.

Заключение. Игровая форма обучения способствует развитию креативного мышления, улучшению успеваемости учащихся; поддерживает мотивацию к учебной деятельности и нацеливает учащихся на практическое использование иностранного языка.

Ключевые слова: креативность, креативное/творческое мышление, игровое обучение, игровые технологии.

DEVELOPING OF THE CREATIVE THINKING BY MEANS OF GAME-BASED METHODS IN TEACHING ENGLISH

Satinova V.F., Kuntsevich A.A.

Educational establishment «Brest State University named after A.S. Pushkin», Republic of Belarus Belarus

Modern humanist approach is oriented towards the developing of the personality of school learners including the developing of creative thinking. For the purpose of teaching foreign languages and developing creative thinking game-based methods are applied.

The purpose of the article is to prove the efficiency of applying game-based method in teaching foreign languages with the aim of developing creative thinking of school learners.

Material and methods. Main sources are papers of foreign and native scholars in different Arts (psychology, pedagogics, psychophysiology, didactics) concerning the problem of the developing of creative thinking. Main research methods are theoretical analysis, observation method, statistical analysis.

Results and their discussion. We realized an experimental tuition of 6 grade school learners in Brest State School №28. The mentioned tuition was aimed at the developing of creative thinking by means of game-based methods. It includes the analysis of a standard student's book in English; devising a set of games oriented towards the developing of creative thinking; defining the criteria of selecting material for educational games and defining the indicators of the developing of creative thinking. We analyzed the results of an experimental tuition and found the interconnection between the application of a set of educational games in teaching and the developing of creative thinking.

Conclusion. Game-based methods promote creative thinking, motivation in studies, improve educational progress and aim school learners at practical usage of the foreign language under study.

Key words: creativity, creative thinking, game-based methods.

В современном обществе ощущается потребность в инициативных и творческих личностях, умеющих возлагать ответственность на себя, адекватно реагировать на меняющиеся обстоятельства и принимать нестандартные решения.

Современная гуманитарная парадигма образования ориентирует образовательную общественность на развитие личности учащегося, всестороннее изучение и учет его индивидуальных особенностей, на содействие формированию у каждого ученика индивидуального стиля учебной деятельности. Образование также ориентировано на развитие креативного мышления обучающихся, способных предлагать новые идеи и инновации в развитии окружающей действительности.

На сегодняшний день в образовании очевиден переход к инновационной, активной деятельности. Такая деятельность предполагает реализацию творческой индивидуальности педагога, способного действовать нестандартно, производить поиск новых и эффективных, интерактивных приёмов и технологий; способного решать различные и достаточно сложные психолого-педагогические задачи. Одной из таких задач является развитие творческой инициативной личности обучающегося. Для решения данной задачи педагог должен обладать определёнными компетенциями, быть творческой личностью, способной разрабатывать пути развития креативного продуктивного мышления учащихся.

Одним из эффективных и современных нововведений в обучении иностранным языкам явилось использование игровых технологий, что связано с многофункциональностью, обучающими и развивающими возможностями интерактивных способов обучения, одной из функций которых является функция развития креативного мышления обучающихся.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных исследователей различных наук (психологии, педагогики, психофизиологии, дидактики) по проблеме развития креативного мышления. Основные методы исследования: теоретический анализ литературы, наблюдение, эксперимент, статистический анализ.

Результаты и их обсуждение. Творческая деятельность непосредственно связана с такими понятиями, как креативность и креативное мышление. Креативность от латинского creatio – созидание, сотворение, творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора.

Феномен «креативность, творческое мышление» давно изучается в психологии. Ему посвятили свои исследования такие ученые как П. Торренс, А. Маслоу, Ф. Баррон, О.К. Тихомиров, Д.Б. Богоявленская, А.А. Вербицкий, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов, И.П. Волков, Г.К. Селевко и другие.

Ключевой характеристикой креативного (творческого) мышления является наличие результата, чего-то объективно нового, что создал человек; создание из известной идеи (или нескольких идей) абсолютно новой концепции. Основными критериями креативности в исследованиях по психологии творчества определяется комплекс свойств: продуктивность, оригинальность, разработанность, гибкость, восприимчивость.

Богоявленская Д.Б. одной из составляющей творческих способностей личности считает оригинальность мышления, наряду с беглостью мысли, гибкостью, любознательностью и фантастичностью. Ученый выделяет три качественных уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Высший уровень интеллектуальной активности – креативный.

В рамках нашего исследования чрезвычайно важным является то, что творческое мышление – управляемо и формируемо. Сформулировав основные положения теории решения изобретательных задач, Г.К. Селевко указывает, что творчеству можно учиться, что творчество – это способность, которую нужно развивать.

Исходя из данной основополагающей идеи, можно заключить, что креативность как способность к творчеству проявляется в мышлении, общении, чувствах, видах деятельности. Кроме того, креативное мышление, будучи компонентом любой деятельности, проявляется также и в учебной деятельности, в том числе – в деятельности преподавания и изучения иностранных языков.

Творческое мышление развивается последовательно в усложняющихся процессах развития высокопродуктивной деятельности [1].

Высокопродуктивная деятельность на языке есть творческий или продуктивный этап обучения иностранному языку. Креативность возникает именно тогда, когда учащийся смог преобразовать усвоенный материал и включить его в систему новых связей, использовать в незнакомой и нестандартной ситуации общения. Другими словами, мыслить креативно на иностранном языке можно именно в том случае, когда был хорошо усвоен необходимый лексический и грамматический материал на репродуктивном и репродуктивно-продуктивном этапах обучения.

Для того чтобы учащийся включился в последовательно усложняющиеся процессы, т.е. продвинулся с одного, менее «творческого», на следующий, более «творческий» этап познавательной деятельности, приводящий на ступень относительно высокопродуктивной познавательной и умственной деятельности, то есть этап творческого применения знаний, умений и навыков, необходимо осуществить репродуктивную, репродуктивно-продуктивную и творческую стратегию обучения.

Этапность построения процесса обучения основывается на теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). В соответствии с данной теорией процесс усвоения информации включает этапы формирования ориентировочной основы действия, действие в материализованной форме, внешнеречевой форме, внешней речи про себя и формирование действия во внутренней речи. Согласно деятельностной теории, деятельность в процессе обучения поэтапно и последовательно направлена на репродукцию, применение знаний (продуктивность) и творчество [2].

Соответственно развитие креативного мышления на уроках иностранного языка происходит поэтапно, в соответствии с уровнями обученности.

Таким образом, креативность мышления на уроке иностранного языка непосредственно связана с процессом приема, переработки, сохранения информации, с применением полученных знаний в новых, нестандартных ситуациях на основе полученного ранее опыта. Исходя из того, что креативное мышление является составной частью творческо-поисковой деятельности, обучение иностранному языку должно быть построено таким образом, чтобы обеспечивалось целенаправленное развитие высокопродуктивной или творческой умственной деятельности.

Организовать целенаправленное развитие высокопродуктивной деятельности в обучении можно с помощью различных методов, приёмов и технологий, в том числе – с помощью игровой технологии обучения, которая, применительно к обучению иностранным языкам, имеет свои особенности реализации.

В методике преподавания иностранных языков игровая технология определяется как последовательность способов взаимодействия, игровых методов и приемов, стимулирующих деятельность на иностранном языке. Целесообразность использования игровой технологии на занятиях по иностранному языку оправдана, так как игра обладает возможностью создавать в условиях учебной деятельности ситуации естественного (подлинного) общения. Игра, в силу своей социальной природы (на что указывал Д.Б. Эльконин), моделирует социальные ситуации реальной действительности, воссоздает коммуникативную среду и способствует развитию коммуникативной компетентности.

Игра является средством активизации возможностей учащихся при обучении общению. Между участниками игры возникают доверительные и непринуждённые отношения, что побуждает их к выражению своих мыслей, идей, чувств, интересов, к обсуждению любых проблемных ситуаций[3]. Игра непосредственно затрагивает разные стороны деятельности личности. Одной из таких сторон деятельности является креативное мышление, развитие которого также является одной из задач в обучении иностранным языкам.

Мы провели опытное обучение учащихся 6 класса УО «Средняя образовательная школа №28 г. Бреста» с целью развития креативности мышления с использованием игровых технологий на уроках английского языка на базе учебного пособия «Английский язык», авторы: Н.В. Юхнель, Е.Г. Наумова.

Опытному обучению предшествовали следующие *исследования*:

1. *Анализ* указанного учебного пособия на предмет наличия в нем заданий игрового типа с ориентацией на развитие креативности мышления. В результате было обнаружено, что в данном пособии имеются (в небольшом количестве) упражнения творческого и игрового характера, но они имеют другую (относительно нашей темы) направленность, что утвердило нас в правомерности выдвигаемой темы исследования.

2. *Разработана серия учебно-коммуникативных игр*, направленных на развитие креативного мышления в качестве дополнения (практического приложения) к учебному пособию авторов Н.В. Юхнель, Е.Г. Наумовой при соблюдении и реализации следующих принципов:

- принцип прочности усвоения знаний, умений и навыков в сочетании с опытом творческой деятельности в обучении;
- принцип активности в обучении, что способствует формированию интереса не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения, активизации мыслительных процессов;
- принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, направленного на развитие личности обучающегося и креативного мышления.

3. *Выделены критерии отбора игрового учебного материала*:

- ведущий критерий отбора учебных игр – соответствие содержания и целевой направленности игры этапу обучения;
- критерий соответствия содержания учебных игр изучаемым темам;
- критерий коммуникативной направленности игры;
- наличие проблемной ситуации в игре как критерий отбора обучающих игр.

4. *Определены показатели развития креативности мышления, т.е. (критерии оценивания)*:

- частотность ответов (то есть генерирование большого числа идей);
- мотивационный критерий, как показатель креативного мышления;

-
-
- коммуникативная мотивированность, как показатель проявления креативного мышления;
 - объем речи и грамотность построения фраз – показатели развития креативности мышления;
 - содержательная оригинальность как нестандартность ответов;
 - эмоциональная вовлечённость – показатель развития креативного мышления;
 - использование выученного материала в новом контексте рассматриваем критерием оценивания креативности мышления на основе того, что креативное мышление – это деятельность, непосредственно связанная с преобразованием накопленного опыта в новую систему связей.

Итак, цель нашего исследования состояла в теоретическом обосновании, практической разработке и опытной проверке эффективности методики развития у учащихся 6-го класса креативного мышления средствами игровых технологий.

В соответствии с поставленной целью и задачами мы изучили труды, посвящённые исследованию сущности понятия креативности мышления с точки зрения психологии, педагогики, психофизиологии и дидактике, что помогло нам внести определённый вклад в теоретическое осмысление процесса развития креативного мышления. С учетом полученных данных была составлена методическая разработка серии учебно-коммуникативных игр (по изучению тематического цикла «Школа»), которая была апробирована в опытном обучении. Результаты фиксировались на каждом уроке в соответствии с выведенными нами критериями.

Итогом пробного обучения учащихся 6 класса креативности мышления с использованием игровых технологий на основе разработанной нами серии учебно-коммуникативных игр явилось доказательство (представленное в схемах и диаграммах) целесообразности и результативности предложенного способа развития креативного мышления средствами игровых технологий (на базе учебного пособия) при обучении учащихся английскому языку.

Заключение. Результаты исследования показали, что выделяя развитие креативного мышления в особую педагогическую задачу, мы доказываем, что целенаправленное развитие данного вида мышления на уроках иностранного языка в зависимости от учебного содержания конкретного урока, непосредственно влияет на результативность обучения во всех видах речевой деятельности. Игровая форма обучения способствовала улучшению успеваемости учащихся, поддерживала мотивацию к учебной деятельности на протяжении проведения всей серии учебно-коммуникативных игр; нацеливала учащихся на практическое использование иностранного языка. Положительные изменения по критериям оценивания развития креативности мышления дают нам основание заключить, что учебно-коммуникативные игры могут способствовать развитию креативности мышления учащихся при соблюдении принципа поэтапности обучения иностранному языку и принципов отбора игрового материала.

Литература

1. Глебова, М. В. Психологические условия высокопродуктивной умственной деятельности / М.В. Глебова // Актуальные проблемы психологии: теория и практика: материалы международной заочной научно-практической конференции., Новосибирск, 30 мая 2011 г. : Изд. «ЭНСКЕ», – Новосибирск, 2011. – С. 56–61.
2. Психология развития : учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Т.Д. Марцинковская [и др.]; под общ. ред. Т. Д. Марцинковской. – Режим доступа : <http://referati.me/vozrastnaya-razvitiya-psihologiya/psihologiya-razvitiya-uchebnik-dlya-stud.html>. Дата доступа : 1.03.2014
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностранных языков / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Казаручик Г.Н.

*Учреждение образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

Развитие творческого потенциала, эмоций и чувств, а также способностей детей, создание максимально комфортных условий для их общения друг с другом и с педагогом – актуальнейшие проблемы современной педагогики. Большие возможности для решения указанных задач заложены в арт-терапии.

Цель статьи – теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста арт-терапевтическими средствами.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 80 воспитанников старшего дошкольного возраста Государственных учреждений образования «Ясли-сад № 27 г. Бреста» и «Ясли-сад № 62 г. Бреста». Из них 40 детей входили в экспериментальную группу, 40 – в контрольную. В процессе исследования использовались следующие методы: анализ философской, психологической, педагогической литературы по обозначенной проблеме; обобщение; интерпретация; методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко; методики «Изучение мотивов трудовой деятельности» (модифицирована нами для изучения мотивов творческой деятельности), «Изучение оригинальности решения задач на воображение», «Изучение воображения в речевой и изобразительной деятельности», «Изучение особенностей творческой деятельности» Г.А. Урунтаевой.

Результаты и их обсуждение. В статье раскрыт педагогический потенциал арт-терапии как средства развития творческих способностей дошкольников. Изложена методика развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста арт-терапевтическими средствами. Представлены результаты педагогического эксперимента по апробации разработанной методики.

Заключение. Выявлено, что только грамотная организация деятельности воспитанников, творческий подход к организации занятий смогут привести к достижению поставленной цели и служить надежной основой развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста арт-терапевтическими средствами.

Ключевые слова: арт-терапия, способности, творческие способности, творчество.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH THE MEANS OF ART-THERAPY

Kazaruchik G.N.

*Education establishment «Brest state
university of the name of A. S. Pushkin», Republic of Belarus*

The development of creative potential, emotions and feelings, and also abilities of children, creation of the most comfortable conditions for their communication with each other and with the teacher – the most actual problems of modern pedagogic. Great opportunities for the solution of the specified tasks are put in art-therapy.

Article purpose – to prove theoretically and to approve experimentally the technique of development of creative abilities of children of preschool age with the means of art-therapy.

Material and methods. 80 children of preschool age of Public institutions of education "Day nursery gardens No. 27 of Brest" and "Day nursery gardens No. 62 of Brest" took part in the research. From them 40 children were included into experimental group, 40 – in control. In the course of research the following methods were used: the analysis of philosophical, psychological, pedagogical literature on the designated problem; generalization; interpretation; technique "Finishing the figures"

by O.M. Dyachenko; techniques "Studying of motives of work" (it is modified by us for studying of motives of creative activity), "Studying of originality of the solution of tasks on imagination", "Studying of imagination in speech and graphic activity", "Studying of features of creative activity" by G.A. Uruntayeva.

Results and their discussion. The pedagogical potential of art therapy as development tools of creative abilities of preschool children is considered in the article. The technique of development of creative abilities of children of the preschool age by art–therapy means is stated. The results of pedagogical experiment on approbation of the developed technique are presented.

Conclusion. It is revealed that only the competent organization of activity of children, creative approach to the organization of occupations will be able to lead to achievement of a goal and to form a reliable basis of development of creative abilities of children of preschool age with the means of art–therapy.

Key words: art–therapy, abilities, creative abilities, creativity.

Введение. Развитие творческого потенциала, эмоций и чувств, а также способностей детей, создание максимально комфортных условий для их общения друг с другом и с педагогом – актуальнейшие проблемы современной педагогики. Творческие способности представляют собой интегративное личностное образование, характеризующееся проявлением творческого воображения, богатством продуцируемых образов и направленностью (С. Л. Выготский); творческого (дивергентного) мышления, характеристиками которого являются беглость, гибкость и оригинальность (Дж. Гилфорд); инициативы, мотивации к творчеству (А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская). Творчество – это процесс создания качественно новых материальных и духовных продуктов, в результате чего происходят изменения в окружающей действительности и в самом человеке. Особенностью детского творчества является его субъективный характер, создание субъективно нового (значимого, прежде всего, для ребенка) продукта. Анализ исследований по данной проблеме позволил установить, что существует противоречие между практической значимостью развития творческих способностей старших дошкольников и уровнем разработанности данной проблемы в педагогической теории и дошкольной практике. В частности, весьма актуальным остается вопрос о совершенствовании системы работы учреждений дошкольного образования по развитию творчества детей, которое предполагает прежде всего подбор и использование адекватных форм организации, методов и средств воспитания и обучения дошкольников. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях гуманизации педагогического процесса, предусматривающего применение демократического стиля общения педагога и воспитанников, способствующего развитию познавательного интереса и самостоятельности детей, успешному усвоению ими знаний и умений, свободному ориентированию в окружающей действительности. Большие возможности для решения указанных задач заложены в арт-терапии. Исходя из этого, в своем исследовании мы поставили цель: теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста арт-терапевтическими средствами.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 80 воспитанников старшего дошкольного возраста Государственных учреждений образования «Ясли-сад № 27 г. Бреста» и «Ясли-сад № 62 г. Бреста». Из них 40 детей входили в экспериментальную группу, 40 – в контрольную. В процессе исследования использовались следующие методы: анализ философской, психологической, педагогической литературы по обозначенной проблеме; обобщение; интерпретация; методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [1]; методики «Изучение мотивов трудовой деятельности» (модифицирована нами для изучения мотивов творческой деятельности), «Изучение оригинальности решения задач на воображение», «Изучение воображения в речевой и изобразительной деятельности», «Изучение особенностей творческой деятельности» Г.А. Урунтаевой [2].

Результаты и их обсуждение. Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента показали, что только 9 % старших дошкольников экспериментальной группы (ЭГ) и 8 % детей контрольной группы (КГ) продемонстрировали высокий уровень развития творческих способностей. Средний уровень показали 57 % дошкольников ЭГ и 56 % КГ. Низкий уровень был выявлен у 34 % детей ЭГ и 36 % КГ.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили сделать вывод о том, что уровень развития творческих способностей современных дошкольников в целом не высок. Это в свою очередь ставит перед нами задачу разработки экспериментальной программы и поиска эффективных средств развития детского творчества. Дошкольный возраст – это тот период, когда изобразительная деятельность становится и чаще всего является устойчивым увлечением почти всех детей, а увлекая ребенка в сказочный мир искусства, мы незаметно для него развиваем у него творческие способности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов). Исходя из этого, мы в работе с детьми старшего дошкольного возраста предлагаем использовать арт-терапию (с английского языка – «лечение, изобразительным творчеством»; в психотерапии – «терапия творческим самовыражением»), особенности которой характеризуют ее педагогический потенциал в развитии творческих способностей дошкольников.

Арт-терапия является средством свободного самовыражения и самопознания, предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру ребенка, вызывает положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать активную жизненную позицию. Существует множество частных форм арт-терапии: изотерапия, сказкотерапия, игротерапия, музыкотерапия, кинотерапия и др. Изобразительное творчество (с использованием преимущественно нетрадиционных выразительных техник и средств) рассматривается в арт-терапии как основной прием, применяемый с целью развития личности. Оно обладает также функцией развития творческих способностей, гармонизации внутреннего мира и раскрытия творческого потенциала субъектов педагогического взаимодействия (А.И. Копытин [3]), способствует развитию воображения, творческой активности, гибкости и быстроты мышления, оригинальности и индивидуальности каждого ребенка.

Разработанная и апробированная нами на преобразующем этапе эксперимента методика развития творческих способностей дошкольников арт-терапевтическими средствами, направлена на решение следующих задач: развитие мотивации к творчеству; развитие творческого воображения; развитие творческого (дивергентного) мышления (которое допускает варьирование и оригинальность путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам, образованию новых комбинации из привычных элементов), активизация познавательного интереса и мыслительных процессов; развитие символических представлений, креативности; развитие рефлексии, самопринятия, проявления истинных чувств; развитие коммуникативных навыков, умения свободно и ясно выражать свои мысли, отстаивать точку зрения.

Основной формой работы является занятие (по рисованию, аппликации, лепке) с использованием изотерапевтических средств (рисование ладошкой, пальчиками, сухими листьями, сыпучими материалами и продуктами; рисование на стекле и песке; набрызг и др.). Структура занятий состоит из четырех основных этапов. Первый этап – это настрой на творчество (используются игры, двигательные и танцевальные упражнения, несложные изобразительные приёмы, например, «каракули тела»). Второй этап – изобразительно-творческая работа. Приемы этого этапа способствуют обогащению знаний и представлений детей о предметах и их использовании, материалах, способах действия с ними (рисование клеем, на мокрой бумаге, использование в рисунках и аппликации ниток, пуговиц, кружев, лепка из теста, кляксография и др.). Третий этап –

активизация вербальной и невербальной внутригрупповой коммуникации. Приемы диалогического взаимодействия (обсуждение работ), стимулируют осознание существующей уникальности и творческую активность в ее совершенствовании, преобразовании. Четвертый этап – рефлексивный анализ, предполагающий доброжелательные высказывания и поддержку. Воспитанники приобретают положительный опыт самоуважения и самопринятия. В завершение необходимо подчеркнуть успех всех и каждого.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали эффективность разработанной методики развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста арт-терапевтическими средствами. Так, в ЭГ высокий уровень развития творческих способностей продемонстрировали 19 % воспитанников (на констатирующем этапе было 9 %), а в КГ только 13 % (на констатирующем этапе было 8 %). Низкий уровень был выявлен только у 7 % дошкольников ЭГ и у 22 % воспитанников КГ.

Заключение. В заключение следует подчеркнуть, что только грамотная организация деятельности воспитанников, творческий подход к организации занятий смогут привести к достижению поставленной цели и служить надежной основой развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста арт-терапевтическими средствами.

Литература

1. Методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00148.htm>. – Дата доступа: 02.09.2013.
2. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 291 с.
3. Практикум по арт-терапии ; под ред. А.И. Копытина. – СПб. : «Питер», 2000. – 448 с.

KREATIVITÄT IM NORMALEN MATHEMATIKUNTERRICHT

Zimmermann Bernd

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kreativ zu sein ist eines der wichtigsten aber auch mit am schwersten zu erreichenden Ziele für jeden Unterricht. Anliegen dieses Artikels ist es aufzuzeigen, dass dieses Ziel auch schon in ganz normalem Mathematikunterricht erreichbar ist. Hierfür sind entsprechend qualifizierte Lehrer erforderlich. Man kann versuchen, wie in Finnland diese durch entsprechende Auswahlverfahren zu gewinnen.

Material und Methoden. Zunächst wird versucht, den Begriff „Kreativität“ unter Heranziehung vor allem psychologischer Literatur zu klären. Hermeneutische Analysen der Geschichte der Mathematik haben acht kreative Tätigkeiten ergeben, die im Laufe von über 5000 Jahren immer wieder neue mathematische Erkenntnisse hervorgebracht haben. Fallstudien aus der Bruchrechnung sollen verdeutlichen helfen, wie auf solchem Hintergrund die Förderung mathematischer Kreativität im ganz normalen Unterricht möglich sein kann.

Ergebnisse und Diskussion. Historische Analysen ergaben ein „Oktagon“ von acht miteinander zusammenhängenden produktiven Tätigkeiten, die auch für den heutigen Unterricht nützlich sind.

Fallstudien machen deutlich, dass nicht nur begabte Schüler unter entsprechender Anleitung mathematisch kreativ sein können.

Auswahlverfahren können helfen, kreative Lehramtskandidaten zu bestimmen.

Schlussfolgerung. Kreative Lehrer sind unverzichtbar für einen kreativen Unterricht.

Schlüsselworte. Kreativität, Mathematikunterricht, Geschichte mathematischer Kreativität, Test für kreative Lehrer

КРЕАТИВНОСТЬ В ПОВСЕДНЕВНЫХ УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Zimmermann Bernd
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Креативный подход является одной из важнейших, а одновременно и трудно достижимых целей стоящих перед преподавателями средних школ. В настоящей статье будет показано, что названная цель может быть достигнута уже в рамках уроков математики. Необходимым условием для этого является наличие соответственной квалификации у преподавательского состава. Это свойство может быть выработано - как, к примеру, в Финляндии - путём подбора будущих учителей, то есть студентов.

Материал и методика. В статье будет предпринята попытка, операясь на научные публикации из области психологии, дать определение понятию "креативность". В результате анализа истории математики было установлено восемь креативных методов, которые на протяжении более чем пяти тысяч лет неоднократно способствовали совершению новых открытий в области математики. Исследования дробей служат пояснением тому, как можно способствовать развитию креативности в повседневных уроках математики.

Обсуждение результатов. В результате анализа с исторической перспективы на сегодняшний день известны восемь взаимосвязанных областей деятельности, которые могут быть применены в современных уроках математики. Исследования показывают, что при соответственном преподавании не только способные ученики открывают креативный подход к математике.

Выводы. Методика подбора студентов в высшие педагогические институты позволяет выявить креативные кадры для школы.

Ключевые слова. Креативность, преподавание математики, история креативности в математике, подбор креативных преподавателей.

After Hilbert was told that a student in his class had dropped mathematics in order to become a poet, he is reported to have said "Good - he did not have enough imagination to become a mathematician"

Quoted from Hoffman 1998, p. 95.

Introduction. As I have been a mathematics school-teacher and a mathematics educator at university for many years, I will concentrate on mathematical creativity of pupils and teachers in mathematics instruction.

The quotation above should help to highlight that creativity in mathematics can be seen as not less important than in the art of poetry. David Hilbert (1862 - 1943) was one of the most famous mathematicians of the last century. One might be surprised by this statement, because mathematics seems to be a fixed body of eternal truth where it is not possible to discover (or to invent) something new.

This impression is delusive. Such opinion might be generated rather often by own experience from school, in which a specific form of teaching of formulae, rules concepts and procedures is dominating.

What is creativity? Many useful hints can be found in the psychological literature which could help to answer this question (cf. list of references). Kaufman/Sternberg 2010, p. 467, present the following useful characterisation:

Typical for creative work is **originality** and **quality**.

If there was a creative act, some (relative) new and original object (concrete or abstract) should have been created. It should be new, at least, relative to the previous knowledge of the creative person (e. g., a pupil or student). A creative scientist, of course,

should have invented or discovered some absolute new object, which nobody has invented or discovered before.

Writing a paper by always changing characters' colour from red to green consecutively may be original, but is obviously not very useful or relevant. Thus, the creative product should have also sufficient quality! But, what "quality" means is always determined by the judgment of distinguished experts in the respective domain.

Furthermore, creative behavior is related very often to specific properties of the personality as persistence, insistence, interest and curiosity.

Thus, creativity is related to a least three aspects: a specific domain (e. g. mathematics), personality and a specific social environment, which constitutes the judgment "creative".

How mathematics has been (and still is) invented? The conceptions about mathematics changed a lot in the course of its history. E. g., in ancient Greek (some 2000 years ago) „mathesis“ was the subject-matter to be learned and someone was called „mathematikos“ who was very ambitious to learn something. This ways of understanding illustrate the origin of today's denominations as well as the strong reduction of the original meanings of these concepts. One has to take this into account when studying the history of creativity in mathematics.

A long-term study of history of mathematics revealed eight main motives and activities, which proved to lead frequently to new mathematical results at different times and in different cultures for more than 5000 years (Fig. 1, cf. Zimmermann 2003):

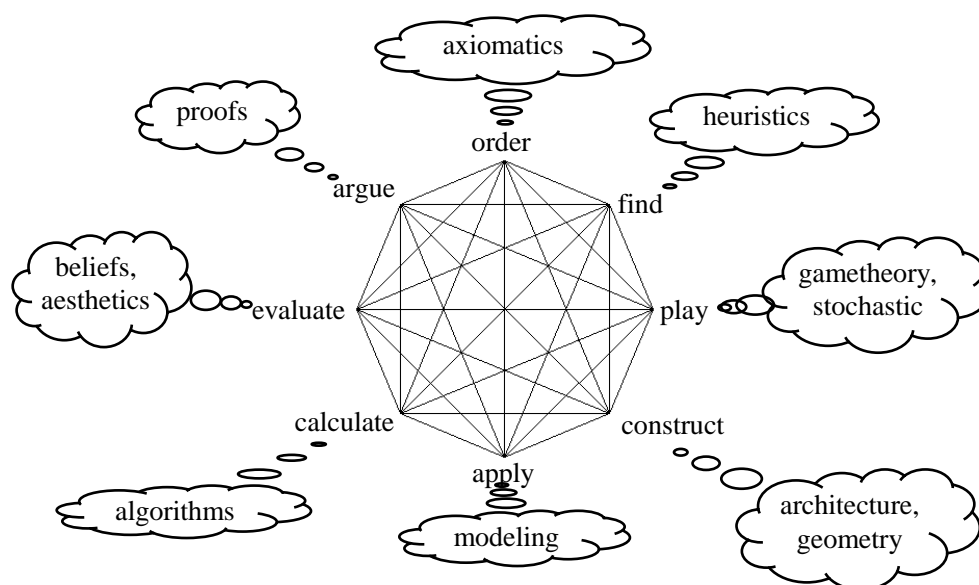


Fig. 1. **Eight sustainable activities which created again and again new mathematical content**

Some explanation is given to Fig. 1. There are three major groups of activities.

Calculating is at the beginning of nearly all mathematical actions. Problems, e. g., from astronomy and agriculture are until our days (cf. space industry and ecology) very important domains to **apply** mathematics or to develop new mathematical models, respectively. **Constructing** is the most important activity, not only in geometry but also in architecture – the latter one has been taken as a part of mathematics for a long time. These three activities are at the beginning of nearly all mathematical creations. We come now to a group of more sophisticated and challenging activities.

Arguing, esp. proving is at the core of modern mathematics and belongs to the more challenging mathematical actions. Of course, this activity is also related to **finding** methods (heuristics in the sense of the well known mathematician Pólya), which lead to conjectures first. Without inventions there are no proofs! The tension to bring new knowledge, a set of new theorems or clusters of solved problems in a systematic **order**, might lead in the upper grades to first approaches to axiomatisation. This might help older and more mature students – practiced in appropriate situations and at appropriate time – to get a deeper understanding and more insight into theoretical connections.

The following two activities seem to be neglected rather often until now but proved to be of major importance for mathematical inventions, too. The striving for religious cognition and related systems of **values** generated frequently new problems and their solutions and produced in this way also new mathematical knowledge during history of mathematics. Systems of values are often related also to aesthetics, which may be sometimes still driving forces for mathematical inventions.

The same holds for an approach to mathematics by **playing** and the development of recreational mathematics. New branches of mathematics were a good many times created in this way like stochastic and game-theory.

These different activities - which are important, not only in mathematics - are connected and interrelated in many ways, which are represented in the figure by “diagonals”.

One can take this network of activities as an element of a framework for the structuring of learning environments (e. g., for a textbook, cf. Cukrowicz/Zimmermann 2000-2006) and for analyzing students’ cognitive and affective variables (cf. e. g. Eronen/Haapasalo 2010).

Creativity in the classroom. Many children normally start their school career full of curiosity, fantasy and creative potential. But many people complain of the fact, that these properties unfortunately very often are expelled - because of too many rigid constraints (cf. e. g. Bohm/Nichol 1998).

I want to demonstrate by examples from real classroom teaching (classical content “fractions”), that there are possibilities to preserve and foster these good properties.

Example 1: Comparing fractions

We are in a class of sixth-graders in a Hamburg comprehensive school of a workers-district with some 80% of migrants. Many of them are not capable to speak German fluently - so, obviously, it was no elitist situation. In the previous lessons fractions were treated, the pupils had learned already how to expand and reduce fractions.

The following lesson was the first one about ordering of fractions.

The teacher wrote at the blackboard and asked the pupils:

Problem 1:
How would you arrange the following fractions according to their size: $\frac{5}{6}, \frac{3}{7}, \frac{2}{3}$?

We invite the reader to stop reading here and solving this little problem her- or himself.

Now please think a little bit about your strategies you applied!

Perhaps you remember the following strategy, which can be found often in schoolbooks:

"Compare fractions in the following way:

1. Determine their common denominator.

2. Multiply the respective nominator of each fraction by the same factor by which you have to multiply its denominator to get the common denominator.

3. Order now the size of the new nominators.

4. The order of these fractions yields the order of the corresponding equivalent original fractions."

Your own experience and that one of several teachers may be often *quite different* from the following procedure, which was suggested by pupils of our class:

The fraction $\frac{3}{7}$ is smaller than $\frac{1}{2}$, the fraction $\frac{2}{3}$ is larger than $\frac{1}{2}$, therefore $\frac{3}{7} < \frac{2}{3}$.

Furthermore, $\frac{5}{6}$ is closer to 1 than $\frac{2}{3}$, therefore $\frac{2}{3} < \frac{5}{6}$.

Therefore, the final order is $\frac{3}{7} < \frac{2}{3} < \frac{5}{6}$ (without referring to a common denominator).

Example 2: Dividing fractions

We are still in the same class some time later. The pupils just learned the rule how to multiply fractions:

Two fractions are to be multiplied by multiplying the corresponding nominators and denominators.

The teacher asked now the pupils:

<p>Problem 2:</p>

<p>Could you conjecture a rule how to divide two fractions?</p>

A pupil answered:

"To divide two fractions, I have to divide the nominator of the first fraction by the nominator of the second fraction and the denominator of the first fraction by the denominator of the second fraction."

How would you react if you would be the teacher?

Stop reading for a while and try to think about some possible reactions.

The teacher never heard about a rule like this one! Of course he intended to come to the well known rule:

"You have to divide two fractions by multiplying the first one by the reciprocal of the second one."

I (the author of this contribution) presented this scene to my student teachers and asked them: How would you react if you would have been the teacher of this class?

Answers came as "I would try to help the pupils to understand, why this conjecture is wrong."

The teacher of this class wasn't sure about this conjecture either, but he was a very experienced and sensitive teacher with sufficient self-confidence. So he said: „Let's check this conjecture by simple examples".

So let us start with $\frac{4}{9} : \frac{2}{3}$.

The pupils calculated $\frac{4:2}{9:3} = \frac{2}{3}$. Of course one has to check the result by reversing the process: as $\frac{2}{3} \cdot \frac{2}{3} = \frac{4}{9}$, therefore the equation $\frac{4}{9} : \frac{2}{3} = \frac{2}{3}$ is true. So the conjecture is true, if the nominator and denominator of the second fraction divide the nominator and the denominator of the first fraction, respectively.

What can we do, if the situation is not that easy? Let us continue carefully! E. g., what happens in case of $\frac{5}{9} : \frac{2}{3}$? When the door squeaks, you have to lubricate the hinges, to make them work smoothly again!

As 5:2 „squeaks“, perhaps we can make the division by $\frac{2}{3}$ work by „lubricating“ the fraction $\frac{5}{9}$ by appropriate expansion (by 2): $\frac{5:2}{9:2} : \frac{2}{3} = \frac{(5:2):2}{(9:2):3} = \frac{5}{6}$. This equation holds, as the test yields $\frac{5}{6} \cdot \frac{2}{3} = \frac{5}{9}$. Therefore the conjecture is true also in this case.

What to do now with $\frac{5}{11} : \frac{2}{3}$? We apply again the expanding-strategy, as it proved already to be successful in the previous case:

$$\frac{5}{11} : \frac{2}{3} = \frac{((5:2):3)}{((11:2):3)} : \frac{2}{3} = \frac{((5:2):3):2}{((11:2):3):3} = \frac{5:3}{11:2} = \frac{5}{11} \cdot \frac{3}{2} \cdot (*)$$

The first term equating the last term represents also the well known rule: To divide two fractions, the first fraction is to be multiplied with the reciprocal of the second. The rule is correct as it is demonstrated by the last check: If we multiply the last term in (*) by $\frac{2}{3}$, we get $\frac{5}{11} \cdot \frac{3}{2} \cdot \frac{2}{3} = \frac{5}{11}$. And indeed: The conjecture is always true, as the whole calculation in (*) is completely independent from the type of natural numbers we use in nominators and denominators. So it would not make a structural difference if we would use letters (names for variables) instead of concrete numbers. This would not change the mathematical outcome, but probably the learning outcome (esp. the understanding!) of the pupils!

Résumé:

- Pupils (and not only the gifted ones!) are able - even under difficult social conditions - to be creative in normal classroom instruction. They can reinvent standard-rules themselves - given appropriate guidance by a sensitive teacher.
- To increase the possibility for developments like the aforementioned ones, a talented and well educated teacher is essential, who is sensitive towards the pupils as well as towards the subject. Such teacher has to be sufficient curious, courageous and creative him- or herself.
- To put it together: Pupils are in need of creative teachers to become or to stay creative themselves.

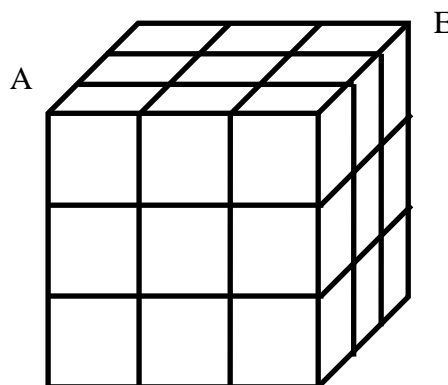
Creative learning needs creative teachers. The foregoing examples may help to highlight the following consequence: The prevalent experience of a monotone, routine-oriented learning, we mentioned at the beginning, can only be reduced or moved in another direction by a different way of teaching. There is no lack of good suggestions and advice for formation of creativity-oriented instruction (cf. e. g. Kießwetter 1977).

The crucial point is: You need teachers who are able to implement such advice!

To reach this goal, there is for example the possibility, to use appropriate methods (tests) to select the right student teacher candidates, as it is practiced in Finland already for a long time. During the last years, only some 5 % out of all applicants are admitted for elementary teacher studies (grade 1 - 6).

The selection procedures are different depending on the university. In addition to educational conceptions and ability, cooperation skills in group discussions and reading comprehension of foreign-language scientific reading, the subject-matter related creativity is tested.

We present an example by which such creativity is tested:
 Given the following cube with a uniform square-grid on all its faces:
 Create as many as possible reasonable mathematical questions fitting to this situation.



Some possibilities:

- Let us imagine that the cube is made of wax. The cube is cut along the grid lines in such a way that $3 \times 3 \times 3$ small single cubes are created. After each cut you may rearrange the resulting cuboids. Is it possible to produce these 27 little cubes by less than 6 cuts?
- Now the cube is painted red. How many small cubes are there with 3, 2, 1 or no red faces?
- One out of these 27 small cubes is removed from one corner / edge of the large cube. How does its volume and its surface change, respectively?
- What happens to the volume and the surface of the remaining solid when I remove ... 2, 3 to 26 small cubes?
- A beetle sits in the corner A of the cube and will migrate to the corner E. If the edge of a small cube has the length 1, how long is the shortest path from A to E? Are there several ways?
- Is it possible to distribute numbers 1-6 on the faces of the large cube so that - when rolling the dice - the probabilities for all numbers are different and not always $1/6$? What are the options if applicable and how do they look like?
- How could a three-dimensional tic-tac-toe game look like?
- Do you find more reasonable possibilities?

References

1. Bohm, D.; Nichol, L. (eds. 1998). *On Creativity*. London, New York: Routledge.
2. Cukrowicz, J., Zimmermann, B. (eds. and coauthors, 2000-2006). *MatheNetz Ausgabe N; Gymnasien*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
3. Glatfeld, M. (ed. 1977). *Mathematik Lernen. Probleme und Möglichkeiten*. Braunschweig: Vieweg.
4. Eronen, L., Haapasalo, L. (2010). Making Mathematics through Progressive Technology. In: Sriraman Bharath, Bergsten Christer, Goodchild Simon, Palsdottir Gudbjörn, Dahl Bettina, Haapasalo Lenni (eds. 2010), *The First Sourcebook on Nordic Research in Mathematics Education*. Information Age Publishing. The Montana Mathematics Enthusiast: Monograph Series in Mathematics Education. 701-710.
5. Haapasalo, L.; Sormunen, K. (eds. 2003). *Towards Meaningful Mathematics and Science Education*. Proceedings on the 19th Symposium of the Finnish Mathematics and Science Education Research Association. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education 86.
6. Hadamard, J. (1996). *The Mathematician's Mind. The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. With a new preface by P. N. Johnson-Laird. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
7. Hoffman, P. (1998). *The Man Who Loved Only Numbers*. New York: Hyperion.
8. Kaufman, J. C.; Sternberg, R. J. (eds. 2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
9. Kießwetter, K. (1977). Kreativität in der Mathematik und im Mathematikunterricht. In: Glatfeld 1977, 1-39.
10. Sternberg, R. J. (1988). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
11. Zimmermann, B. (2003). On the Genesis of Mathematics and Mathematical Thinking - a Network of Motives and Activities drawn from the History of Mathematics. In: Haapasalo/Sormunen 2003, 29 - 47.

**ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (ЛИТЕРАТУРНАЯ ГОСТИНАЯ «СТРОКОЙ
НЕГРОМКОЮ...», «ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕАТР НА ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ»)**

Крикливец Е.В., Лапатинская О.В.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Важной частью учебно-методического и воспитательного направления деятельности кафедры литературы Витебского государственного университета имени П.М. Машерова является работа с одаренными студентами.

Цель статьи: осмысление опыта работы творческих студенческих объединений при кафедре литературы.

Материал и методы. Материалом исследования послужили результаты работы студенческой литературной гостиной «Строкой негромкою...», планы работы кружка, протоколы заседаний и документы к ним; сценарии литературно-музыкальных постановок «Поэтического театра на филологическом». В работе использованы аналитический метод и метод описания.

Результаты и их обсуждение. Освящена деятельность студенческой литературной гостиной «Строкой негромкою...» и «Поэтического театра на филологическом». Определены основные формы и раскрыто содержание работы творческих студенческих объединений при кафедре литературы.

Заключение. Развитие творческого потенциала студентов-филологов направлено на формирование гуманитарного мышления, речевой культуры, выявление литературно-творческих способностей, воспитание нравственно-эстетических ценностей, стремления к личностному и профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: учебно-методическая работа, воспитательная деятельность, творческие студенческие объединения, гуманитарное развитие, литературные способности.

**PRACTICE OF CREATIVE POTENTIAL STUDENTS
OF PHILOLOGY (LITERARY SALON «СТРОКОЙ НЕГРОМКОЮ...»,
«POETIC THEATER AT THE PHILOLOGICAL»)**

Kriklivets E.V., Lapatinskaya O.V.

*Education establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masherov»,
Republic of Belarus*

An important part of teaching methods and educational activities of the Department of Literature of the Vitebsk State University named after P.M. Masherov is to work with gifted students.

The purpose of the article: understanding experience of students' associations at the Department of Literature.

Material and methods. Research material results of the students literary salon «Строкой негромкою...», mug work plans, minutes of meetings and documents to them; scenario, literary and musical productions of «Poetic theater at the philological». We used the analytical method and the description.

Findings and their discussion. Consecrated activity student literary salon «Строкой негромкою...», and «Poetic theater at the philological». The basic shape and reveals the content of the work of students' associations at the Department of Literature.

Conclusion. Development of the creative potential of students of philology aimed at forming humanitarian thinking, speech culture, revealing the literary and creative abilities and raise moral and aesthetic values, striving for personal and professional self-determination.

Key words: educational and methodical work, educational activities, creative student associations, human development, literary ability.

Важной частью учебно-методического и воспитательного направления деятельности кафедры литературы Витебского государственного университета имени П.М.Машерова является работа с одаренными студентами. Многие ребята, обучающиеся на филологическом факультете, имеют склонности к литературному творчеству. Таким студентам необходимо создать условия для развития. С этой целью при кафедре литературы в 1996 году возникла студенческая литературная гостиная «Строкой негромкою...». Первыми ее руководителями были доценты Валентина Николаевна Поклонская и Зоя Андриановна Андрианова. В настоящее время литературной гостиной руководит Елена Владимировна Крикливец, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы, член Союза писателей Беларуси и Союза писателей России.

Можно утверждать, что работа с одаренными студентами приобрела системный характер. Это нашло отражение в проекте, идея которого возникла в 2012-2013 учебном году. В 2013-2014 учебном году при кафедре был создан «Поэтический театр на филологическом».

Цель данной статьи – осмысление опыта работы творческих студенческих объединений при кафедре литературы.

Материал и методы. Материалом исследования послужили результаты работы студенческой литературной гостиной «Строкой негромкою...», планы работы кружка, протоколы заседаний и документы к ним; сценарии литературно-музыкальных постановок «Поэтического театра на филологическом». В работе использованы аналитический метод и метод описания.

Результаты и их обсуждение. Остановимся более подробно на освещении деятельности каждого творческого объединения. Основными направлениями работы студенческой литературной гостиной «Строкой негромкою...» являются следующие:

- учебно-методическое, связанное с успешным освоением студентами историко-литературных курсов, с формированием у них навыков научного анализа и оценки литературно-художественных произведений;
- общественно и лично полезное – знакомство с сущностью, особенностями, идейно-нравственным и эстетическим значением художественной литературы;
- творческое – пробуждение интереса к науке о литературе, желания овладеть тайнами художественного мастерства.

Целью работы данного студенческого объединения является развитие творческих способностей студентов-филологов, привлечение их к литературной деятельности. Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- регулярное (раз в месяц) проведение тематических заседаний литературной гостиной «Строкой негромкою...»;
- знакомство участников литературной гостиной с новинками художественной литературы, выступление с чтением собственных произведений, обмен мнениями по актуальным вопросам литературы и эстетики;
- проведение литературных конкурсов и викторин с последующим поощрением победителей;
- подготовка к печати в городской и республиканской периодике произведений участников литературной гостиной;
- организация встреч студентов-филологов с писателями Витебщины, подготовка и проведение литературных мероприятий разного уровня.

Деятельность студенческой литературной гостиной «Строкой негромкою...» в 2012-2014 учебных годах осуществлялась на основании следующего плана:

Содержание	Сроки	Ответственные
Проведение тематических заседаний литературной гостиной, посвященных юбилеям писателей.	на протяжении всего проекта	Е.В.Крикливец, участники литературной гостиной
Литературная встреча с поэтами, членами Витебского областного отделения ОО «Союз писателей Беларуси».	ноябрь 2012 г.	Е.В.Крикливец
Проведение поэтического конкурса «Февраль. Достать чернил и плакать...».	февраль 2013 г.	Е.В.Крикливец
Подготовка к печати в городской и республиканской периодике произведений участников литературной гостиной.	на протяжении всего проекта	Е.В.Крикливец, участники литературной гостиной
Проведение конкурса литературно-критических работ «На нашу полку прибыло».	май 2013 г.	Е.В.Крикливец
Освещение работы литературной гостиной на сайте филологического факультета.	на протяжении всего проекта	Участники литературной гостиной
Участие членов литературной гостиной в ежегодных Пушкинских чтениях (поэтические выступления, возложение цветов к памятнику А.С.Пушкина).	июнь 2013 и 2014 гг.	Е.В.Крикливец, участники литературной гостиной
Освещение работы литературной гостиной в СМИ г. Витебска и Витебской области.	на протяжении всего проекта	Е.В.Крикливец
Проведение конкурса прозы «Проза и К ^о ».	Октябрь 2013 г.	Е.В.Крикливец
Участие победителей факультетских литературных конкурсов в конкурсах областного, республиканского и международного уровней.	на протяжении всего проекта	Е.В.Крикливец, участники литературной гостиной
Подготовка к изданию в РИО УО «ВГУ им. П.М.Машерова» сборника произведений участников литературной гостиной «Придвинские зори» выпуск № 2.	ноябрь 2013 г.	Е.В.Крикливец
Проведение презентации сборника произведений участников литературной гостиной «Придвинские зори» выпуск № 2.	апрель 2014 г.	Е.В.Крикливец, участники литературной гостиной
Литературная встреча с прозаиками, членами Витебского областного отделения ОО «Союз писателей Беларуси».	апрель 2014 г.	Е.В.Крикливец
Создание и наполнение электронного ресурса литературной гостиной в электронной образовательной среде университета.	декабрь 2014 г.	Е.В.Крикливец

Доброй традицией литературной гостиной стали встречи «за чашкой чая», куда приходят студенты, пробуящие себя на литературном поприще. Такие встречи дают возможность начинающим авторам не замыкаться в себе, общаться друг с другом, делиться творческими планами.

За время работы литературной гостиной было проведено пять литературных конкурсов «Доблесть. Любовь. Лира», подготовлено и издано шесть поэтических сборников [1, 2, 3, 4]. В программу работы литературной гостиной «Строкой негромкою...» входит общение с известными писателями и поэтами Витебска (В.А.Попковичем, Д.Г.Симановичем, Ф.И.Бейнером, Н.В.Наместниковым, В.В.Строкиным), организация поездок по литературным местам. Были организованы поездки в село Овстуг (на родину Ф.Тютчева), в Пушкинские горы, где студенты посетили Михайловское, Петровское, Тригорское и Святогорский монастырь, получили прекрасную возможность оку-

наться в атмосферу золотой пушкинской осени. «Здесь даже дышится по-другому», – признавались они, прогуливаясь по аллеям парка в Михайловском.

Студенты филологического представляли свое творчество в рамках фестиваля поэзии, авторской песни и театрального мастерства «Осенняя палитра», который проводился филологическим факультетом совместно с БРСМ в музее-усадьбе И.Е.Репина «Здравнево» в 2008 и 2009 годах.

Традиционными для филологического факультета стали «фотоотчеты» о мероприятиях, проводимых литературной гостиной «Строкой негромкою...», которые заставили многих студентов с интересом отнестись к деятельности литературной гостиной.

В течение нескольких последних лет многим студентам филологического факультета удалось опубликовать свои стихи на страницах городской газеты «Витьбичи», где Е.В.Крикливец ведет поэтическую рубрику.

В декабре 2013 года издан очередной коллективный сборник поэзии и прозы участников литературной гостиной «Придвинские зори. Выпуск 2», в который вошли произведения 20-ти начинающих авторов [4].

В 2012 и 2014 годах студенты филологического факультета принимали участие в Республиканском конкурсе литературного творчества «Автограф», где были удостоены I и II категорий в номинации «Поэзия» и I категории в номинации «Проза».

В 2007-2008 учебном году в рамках литературной гостиной зародился новый творческий эксперимент, появился своего рода театр поэтических миниатюр. Ребята создавали литературно-музыкальные композиции, основанные на произведениях поэтов Серебряного века, на поэзии современных авторов и на собственных стихотворениях. Эти композиции, близкие к театрализованным постановкам, участники литературной гостиной и предлагали вниманию зрителей.

В 2013-2014 учебном году данная идея переросла в самостоятельный проект – «Поэтический театр на филологическом» (руководитель – заведующий кафедрой литературы, кандидат филологических наук, доцент О.В.Лапатинская). Репертуар на 2014 год составляют 4 постановки:

- «Поэту настоящему спасибо...» – театральная композиция в жанре «разговор по душам», посвященная Международному Дню поэзии (март 2014 г., режиссер – О.В.Лапатинская);
- «Апрельская палитра» – презентация студенческого сборника стихов и прозы «Придвинские зори. Выпуск 2» совместно с выставкой творческих работ студентов художественно-графического факультета (апрель 2014 г., режиссер – Е.В.Крикливец);
- «Ваше благородие, госпожа удача...» – литературно-музыкальная постановка в жанре «от песенки до песни», посвященная 90-летию Б.Окуджавы и 70-летию освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков (май 2014 г., режиссер – В.В.Шумко);
- «Неведомый избранник...» – театральная постановка в жанре «дума», посвященная 200-летию М.Лермонтова (октябрь 2014 г., режиссер – Н.В.Голубович).

Постановки «Поэтического театра на филологическом» объединяют художественное слово, музыку и театральное мастерство, что особенно важно для всестороннего развития творческого потенциала студентов.

Заключение. Развитие творческого потенциала студентов-филологов направлено на углубленное изучение произведений художественной литературы в культурно-историческом контексте, приобщение к другим видам искусства, формирование у учащихся гуманитарного мышления, речевой культуры, выявление литературно-творческих способностей, воспитание нравственно-эстетических ценностей, стремления к личностному и профессиональному самоопределению. Эти задачи решают творческие объединения, действующие при кафедре литературы Витебского государствен-

ного университета имени П.М.Машерова, – литературная гостиная «Строкой негромкою...» и «Поэтический театр на филологическом».

Литература

1. Радуга: сборник стихов / Под ред. В.Н. Поклонской. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003.
2. Верность: сборник стихов / Под ред. В.Н. Поклонской. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005.
3. Придвинские зори: сборник стихов / ред.-сост. Е.В. Крикливец. – Витебск: Витеб.обл.тип., 2010.
4. Придвинские зори. Выпуск 2: сборник стихов и прозы / ред.-сост. Е.В. Крикливец. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013.

ЯДРО ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

*Виднере Мара, Dr. habil. psych., Dr. oec.
Шнона Аусма, Dr. habil. paed.*

Сегодня в Латвии создается новая парадигма образования, что в значительной степени определяет концепции и решения педагогических факторов. Таким образом, этот период можно охарактеризовать как переход от образования к передачи знаний на проблемно централизованное понимание образования, где центром является совместная работа в системе "учитель - ученик" и "ученик - учитель". В центре педагогического процесса находится внутренний человек, который в состоянии самостоятельно восполняться.

Сегодня воспитание человека базируется на идеях гуманизма - человек является уникальным, неповторимым, важным. Ядро гуманной личности образуют свобода, независимость и ответственность. Цель его образования соответствует идеалам демократического общества, и общество пытается обеспечить условия для развития человеческого потенциала и повышения возможностей самореализации. Теперь воспитание человека можно понять как единство социальных условий для самореализации и личную активность для самосовершенствования.

Цель статьи: Определить различия во восприятие профессиональной деятельности учителей средней школы (*свобода, независимость, ответственность*), и исследовать основные личностные качества профессиональной креативности учителей, чьи ученики приняли участие в конкурсе "Мудрый, и еще мудрее".

Материал и методы: Самооценка креативности "Как креативны вы?", разработанная Карлом Венкерсом (Карл Wenker), а также опрос самооценки восприятия в работе учителей таких качеств, как свобода, независимость, ответственность для учителей, чьи ученики приняли участие в конкурсе и их учителей средних школ в целом.

Заключение: Образование и социальное развитие общества являются взаимозависимыми и условными процессами. Чем демократичнее общество, тем больше шансы человека на самореализацию, чтобы стать свободной, независимой и ответственной личностью. Это возможно в процессе самообразования, которое теперь становится основой для воспитания.

Ключевые слова: свобода, независимость, ответственность, гуманное образование.

THE CORE OF HUMANE PERSONALITY OF THE TEACHER AS A CONDITION OF THE CREATIVE STUDENT'S PERSONALITY

*Виднере Мара, Dr.habil.psych., Dr.oec.
Шнона Аусма, Dr.habil.paed.*

Riga Teacher Training and Management Academia

Today in Latvia, there is a new paradigm of education that largely defines the concepts and solutions of pedagogical factors. Thus, this period can be characterized as a transition from education

to the transfer of knowledge, to the understanding of the central problem of education, where the system is to work together "teacher - student" and "pupil - teacher." In the center of the educational process is the inner man, who is able to fill independently.

The purpose of the article: Identify the differences in the perception of the professional activities of secondary school teachers (freedom, independence, responsibility) and explore the major personality traits of professional creativity of teachers whose students participated in the "wise and wiser."

Material and methods: A social questionnaire was developed to assess a sense of freedom and independence at work of 110 teachers and 85 parents, as well as teachers motivation to further their professional development. Self-creativity "How creative are you?" Developed by Carl Venkersom (Charles Wenker), as well as a survey of self-perception in the work of teacher qualities such as freedom, independence, responsibility for teachers whose students participated in the competition and their high school teachers in general.

Findings and their discussion: Today education of the person based on the ideas of humanism - the person is unique, unequaled, important. The core of the individuals humane form is freedom, independence and responsibility. The internal and external circumstances arisen due to social changes were identified, while analyzing the challenges faced by the school management. A comparison of teachers' social attitudes and those of working parents, established that teachers are more socially responsible than working parents. Now the education of the person can be understood as the unity of the social conditions for self-realization and personal activity for self-improvement.

Conclusions: Education and social development are interdependent and contingent processes. More democratic a society is, the greater the chances of a person to self-actualization, to be free, independent and responsible person. It is possible in the process of self-education, which now becomes the basis for vospityaniya.

Keywords: freedom, independence, responsibility, humane education.

Воспитание как цель развития общества

Сложной проблемой в теории и практике педагогики является целенаправленная организация воспитательного процесса. Человека воспитывает всё – люди, труд, государство, природа, искусство, социальная жизнь. Социальная, предметная, природная среда ежедневно влияет на человека стихийно, и в меньшей степени целенаправленно. В XXI веке исследователи обращают внимание на значимость влияния среды на развитие человека.

Как пишет в мире известный биолог Брюс Липтон, новая наука о самоуправлении эпигенетика "приходит к выводу, что информативный, поток управляющий живой материей, начинается с сигналов окружающей среды. Эпигенетика также установила, что есть два механизма – генетический и эпигенетический, посредством которых организмы передают из поколения в поколение наследственную информацию. Этот факт открывает возможность исследовать вклад в формирование человеческого поведения как природы (генов), так и воспитания (эпигенетических механизмов)" (Липтон, 2008). Это акцентирует роль среды в воспитании.

Интенсивность интериоризации (перехода внешнего во внутреннее) фактов и явлений среды является важнейшим источником воспитания и успешности самовоспитания в подростковом возрасте. Поэтому воспитательная задача взрослых – стараться всесторонне обогатить внешнюю жизненную среду подростка, где каждый может проявить себя, самоутвердиться, то есть раскрыть, в процессе экстериоризации, свои знания и умения.

Многогранное интеллектуальное и духовное развитие личности школьника определяет выбор психологических и педагогических средств, переходя от одной стадии онтогенеза на другой. Помощь в этом процессе перехода является одним из сложнейших задач учителя. Особую роль во воспитании занимает поддержание культурной жизни страны, ее совершенствование. Воспитание является оплотом культуры. Культура есть соблюдение и упорядочение всего красивого, хорошего и человеческого через воспита-

ние. Культурные ценности способен создать и упорядочить только прогрессивно воспитанный свободный человек. Какое в государстве воспитание, такова и культурная жизнь. Сам человек осваивает культуру через воспитание. Одна из главных функций воспитания – направить культурные ценности людей.

Практика доказала, что полученные знания чисто автоматически не становятся фактором формирования сознания школьника, регулятором его поведения. Очень важно исследовать настроения ученика, его самоощущение, знать причины его эмоциональных переживаний, возможно – чувства одиночества и т. п. В процессе становления личности рождаются внутренние противоречия, которые требуют от учителя – руководителя развитием ребенка – более целесообразного использования методов обучения и воспитания. Средства воспитания необходимо выбирать, исходя из субъективных переживаний ребенка.

В процессе воспитания в ребенке формируются личностные отношения, черты характера и саморегуляция поведения. Усвоение знаний – сравнительно кратковременный и простой процесс. Процесс воспитания является гораздо более сложным и длительным, ибо наряду с интеллектуальным развитием включает в себя развитие воли и культуры чувств, т.е. имеет дело со становлением личности в целом, которое осуществляется в процессе духовной деятельности и взаимодействия с людьми.

Воспитание включает в себя самовоспитание, которое является саморегулированием и корректировкой собственного развития в ходе своей жизнедеятельности и взаимодействия с другими людьми. Воспитание без самовоспитания – как птица с одним крылом. Воспитание есть социально значимый, педагогически обоснованный и целенаправленно организованный процесс взаимодействия воспитателя с воспитанником, направленный на гармоничное и всестороннее развитие личности ребенка. Содержание воспитания – формирование у ребенка его личностных отношений; самое главное средство воспитания – взаимодействие с ним в процессе равноправного сотрудничества.

Самовоспитание, как осознанное регулирование саморазвитием, – важный компонент воспитания. Воспитание является сложным, длительным и непрерывным сотрудничеством старших и младших, в процессе которого реализуются три главные функции: усвоение, хранение и развитие духовных ценностей человечества. Воспитание – объективное общественное явление, обеспечивающее преемственность поколений.

В наши дни в основе воспитания лежат идеи гуманизма: человек есть уникальное, неповторимое, самоценное существо. **Ядро гуманной личности составляют свобода, самостоятельность и ответственность** (см. рис. 1). Воспитание такой личности отвечает идеалам демократического общества, и общество старается создать условия для развития способностей человека и для его самореализации. Мы понимаем сегодня воспитание как единство социальных условий для самореализации личности и ее собственной активности в целях самосовершенствования. Воспитание и развитие общества есть взаимно связанные и взаимообусловленные процессы. Чем демократичнее общество, тем больше возможностей для человека самореализоваться, стать свободной, самостоятельной и ответственной личностью.

В каждой стране, в каждой школе и семье думают, говорят, спорят о воспитании. Особую роль в воспитании играет забота о культурной жизни страны, ее совершенствовании. Воспитание есть опора культуры.

Процесс воспитания есть целенаправленное руководство реализацией взаимосвязей между врожденными свойствами, средой и жизнедеятельностью, способствующее саморазвитию личности, усвоению культуры и социализации. Результат воспитания – саморегуляция человека в системе отношений к себе, к другим людям, к труду и природе, к культуре, государству и обществу.

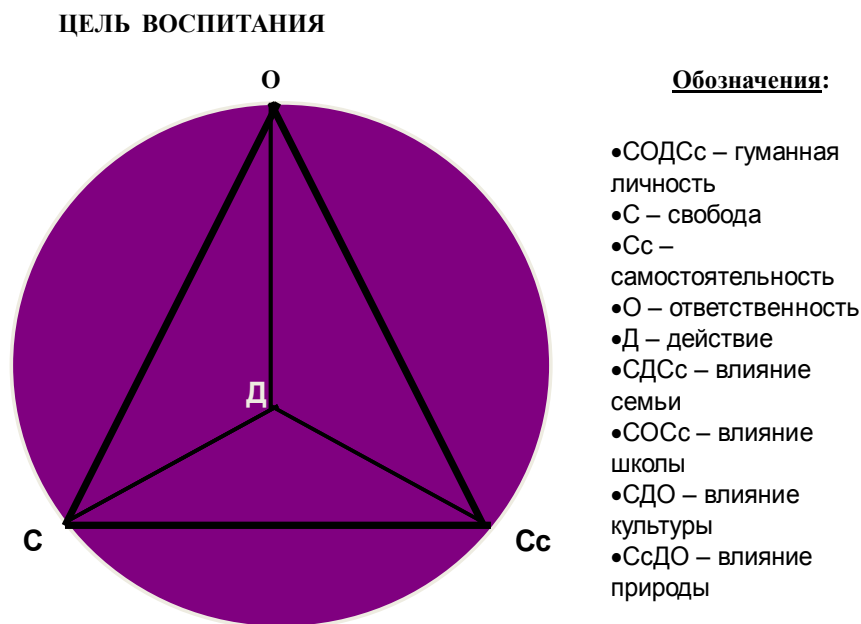


Рис. 1. **Цель воспитания.**

Главные средства воспитания – взаимодействие с другими, личностно значимая и многообразная жизнедеятельность, микро-, мезо- и макросреда природы, окружающих предметов, искусства и общества. Степень организованности воспитания обусловлена целенаправленностью всех этих влияний.

Школа является национальным богатством каждого народа. Хорошая школа – аккумулятор духовных и материальных ценностей. Это, однако, не снимает ответственности за воспитание ни с государственных институций, ни с семьи, ни с каждого отдельного человека. Для ребенка взрослый – всегда образец, вне зависимости от того, где он в данный момент находится – в школе, на улице, в общественном транспорте, в театре или на трибуне Саейма.

Для организации непрерывного и эффективного воспитания необходимо осознание его цели, содержания, принципов, методов и форм. Анализируя в 90-е годы преобразование системы воспитания в Латвии из авторитарной в гуманную, мы убедились, насколько сложен этот процесс. Практика гуманного воспитания развивается в школах неравномерно. Большинство работающих сейчас учителей получило профессиональное образование еще в условиях авторитарной общественной системы, когда ученик был в безусловном административном подчинении у учителя. В противовес этому, в условиях демократического общества учитель и ученик находятся в отношениях равноправного партнерства.

Такое изменение позиций не является простым шагом для учителя. В реальной действительности учитель порой по-прежнему «передает знания и воспитывает». Приоритетными в его деятельности являются учебные стандарты, а не поддержка развития и самовоспитания школьников. Учитель по-прежнему слабо ориентируется в особенностях и закономерностях развития школьников; зачастую он неспособен на практике применять знания, полученные на курсах повышения квалификации.

Как улучшить эту ситуацию? По нашему мнению, позитивные сдвиги принесет осуществление идеи М. Селигмана (M. Seligman) об учителе как об организаторе интересного, полного радости и творчества познавательного процесса. Плодотворна также

идея К. Райха (K. Reich) и Э. Кёзела (E. Koesel) об учителе, который поощряет ученика в конструировании им своего собственного опыта.

Модель сотрудничества учеников и учителей

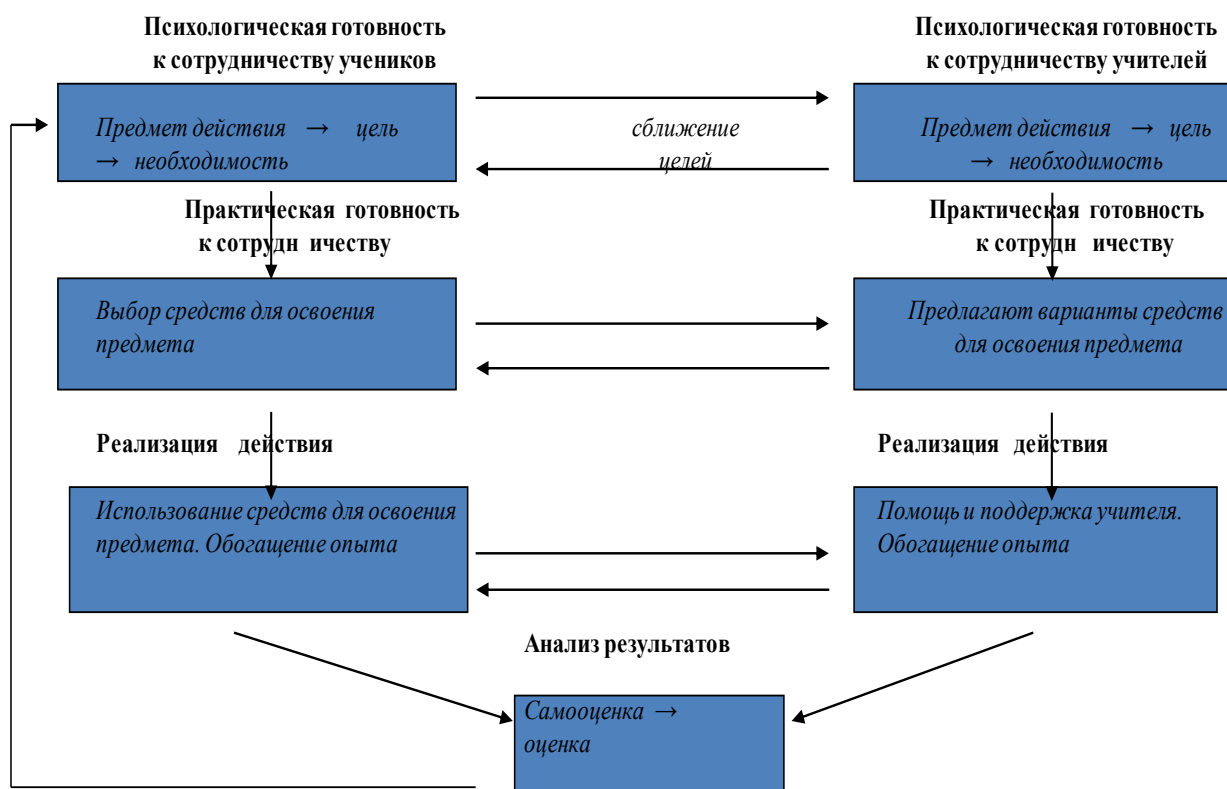


Рис. 2. Модель сотрудничества.

Разработка модели сотрудничества ученика с учителем (см. рис. 2) и реализация на практике единства воспитания и самовоспитания является основой развития личности ребенка, условием его культурализации и социализации. Двигаясь в этом направлении, мы разработали «Принципы и основное содержание программы воспитания/самовоспитания для учащихся 7–9 классов». Эта разработка помогает учителю оказывать более целенаправленную и гуманную поддержку школьникам в их саморегулировании процессов собственного развития.

Школьные годы - это время бурного развития и формирования личности учащихся. Успешная и интересная учеба, радость успеха, дружба, сотрудничество с учителями и сверстниками - эта та основа, которая формирует чувства принадлежности к школе. Отношения отражают положительные или отрицательные результаты воспитания/самовоспитания школьников.

Психологическая структура гуманной личности

Сегодня актуализируется необходимость анализировать психологическую структуру гуманной личности, дефинировать, какие критерии необходимо выдвигать, чтобы диагностировать саморазвивающуюся личность в результате воспитательного и учебного процесса.

Человек и общество (государство) взаимно связаны. Только в демократическом обществе может появиться, работать и развиваться свободный гражданин. **Свобода** – это мера проявления активности человека. Человек не свободен от обстоятельств, от среды, от общественных норм, но он может выработать свое личностное отношение к ним. Современные гуманисты оценивают человека по его возможностям и способностям свободно, самостоятельно и ответственно вырабатывать свое поведение и свои личностные отношения. Именно способность к свободе (способность принимать внешнее как внутренний закон, как «закон для себя») позволяет человеку, как целостному существу, сформировать гармоничные личностные отношения. Это обеспечивает позитивное взаимодействие и сотрудничество с социальной средой. Ребенок начинает усваивать социальный опыт, как только он приходит в этот мир; семья закладывает основы его умения взаимодействовать и сотрудничать. Трудная задача общественного воспитания ложится на школу, которая является главным институтом воспитания в государстве.

Такие заявления основаны на знаниях гуманистической психологии и педагогики, используя идеи В. Дитлея, Г. Гудиона, К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Бернса, А. Адлера, Т. Армстронга, Г. Олпорта и других гуманистов. Целью деятельности в современной школе является в процессе воспитания и обучения предложить возможности для развития свободной и ответственной, способной к сотрудничеству личности.

Действительно здоровой и гуманистической является только такая система обучения и воспитания, которая соразмерно развивается и умножает все те положительные компоненты духовной структуры и содержания. Принцип гуманности является признанием человека как фундаментальную ценность. Демократический принцип означает, что целенаправленное сотрудничество студентов и преподавателей в ходе получения образования реализуется в духе взаимного уважения в совместной деятельности людей.

Гуманистическая парадигма стремится реализовать комплексный подход к личности. Так как в центре воспитания и обучения находится человек, термины "гуманность" и "демократия" относятся ко всему содержанию и процессу образования, на каждое учебное занятие.

Я. Белицкий признает, что "осуществляя на практике гуманитарные парадигмы, разрушается вся предыдущая парадигма образования, меняется организационная структура школы, меняются методы управления школой".

Регулирующим условием в гуманитарной парадигме является свободный выбор и его обоснованность.

Эссенция личности - в сущности это самость (self), это единственный критерий нашей идентичности и существования, и это выражается как чувство самости. Развитие личное, по существу, есть развитие самости, которая развивается:

- в телесной форме,
- в постоянном и равномерном самовосприятии,
- в самоуважении,
- расширяясь от себя к другим.

Личность раскрывает себя в определенных чертах ("traits"). Эти особенности тесно связаны с эмоциями конкретной личности, когнитивными процессами, волей, мотивациями, целями. Окружающая среда дает возможность личности расширяться, является тем условием, его состоянием и возможным определителем, которое может способствовать или нет способствовать появлению чувства самости.

Самость связана с реализацией внутренних потенциалов и возможностей их осуществить. Потенциал выражается в определенных потребностях.

Так что учитель представляет внешнюю среду и в себе синтезирует свою самость, свою культурную среду, социальную среду, которую интериоризирует в себе, то он не может быть творцом самости учащегося, но только стимулом саморазвития самости учащегося.

Процесс социализации А. Маслоу, связывает с понятием синергии. Социальная синергия может быть выше или ниже уровнем. Более высокая синергия связана с высокой кооперацией; каждый получает выгоду от успеха других, формируется позитивные чувства между людьми, снижается вероятность конфликта - противоречия между личностями.

В индивидуальной и социальной синергии стекаются эгоистические и альтруистические мотивы: помогая другому, индивид сам получает удовлетворение.

Центральным ядром гуманной структуры личности является активность личности - это ядро развивается только во взаимодействии с культурой, людьми, воспитанием, средой обучения. Из этого возникает личная активность, но это ядро развивается только во взаимодействии с культурной средой, окружающей человеческой средой, средой воспитания и образования.

Основой гуманной личности является основывается на путь ее развития от сознания "Я" к процессу социализации:

- 1) на выявленные и принятые ценности,
- 2) на принятие другой личности,
- 3) на развитие способности брать на себя ответственность,
- 4) на способность самостоятельно принимать решение и раскрывать это в работе,
- 5) на критическое восприятие самого себя и мира,
- 6) на освоение выработанные человечеством ценности и принятие себя - в качестве внутреннего стандарта.

Таким образом, развитие гуманной личности является развитие сознания "Я" или культурализация персонализации, на культурализацию и социализацию - принятия ценностей в себе.

Гуманизм включает особенности культурализации в виде следующих способов:

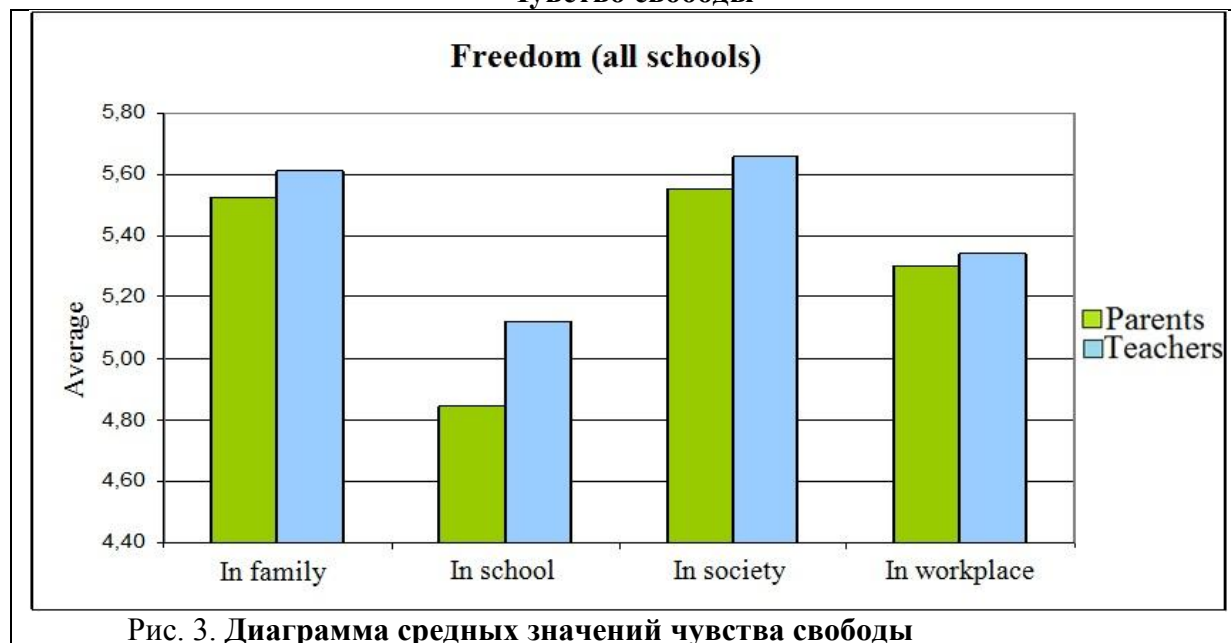
- 1) принятие основных ценностей в себе и в других в контексте поддерживающей жизнедеятельности,
- 2) толерантность к различным культурам и их представителям,
- 3) культура языка, когда каждая личность имеет возможность высказать свое мнение, не подавляя представителей других культур лингвистически жестоко.

Культурализация есть взаимодействие со социализацией и персонализацией. Личность развивается в определенной культурной среде. Это определенная среда природы, быта, вещей, искусства - все условия, которые могли бы поощрять критическое мышление личности или развитие свободы, самостоятельности и ответственности.

Задача школы заполнить содержания образования смыслом, чтобы личность сформировала осмысленную картину о сегодняшней культурной и исторической ситуации.

Свобода начинается там, где есть выбор. *Свобода представляет собой способности и возможности человека думать, выбирать варианты наиболее оптимальной деятельности и поведения соответственно своим потребностям.* Есть внутренняя и внешняя свобода. Внутренне свободный человек должен быть автономным, что выражается в его самостоятельности и ответственности, независимо от внешней среды и условий. Свободный человек самостоятельно выбирает свой цель жизни, средства и несет ответственность за принятые решения. Свобода учащихся связано с чувством свободы родителей и учителей.

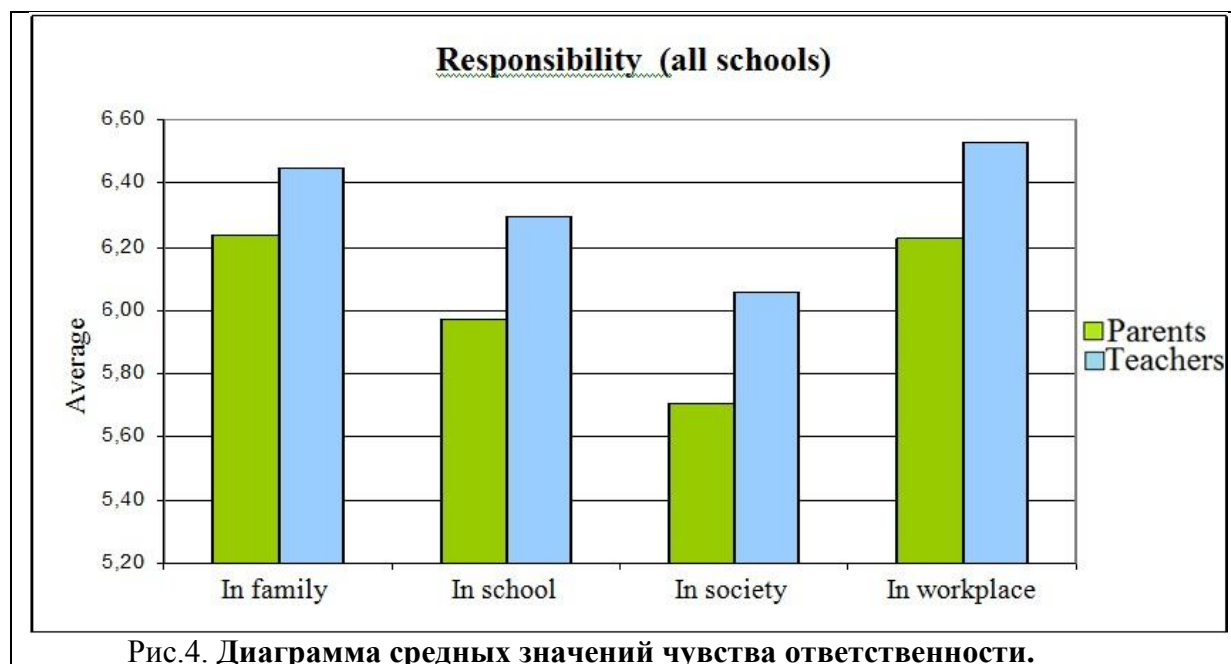
Чувство свободы



В рис. 3 показаны процентуальные отношения между высокими и низкими показателями изменяемой величины „Свобода” среди учителей и родителей.

Анализ данных показал, что чувство свободы учителей в семье, школе, в обществе и на работе выше чем у родителей, что означает, что особое влияние учителей при образовании чувства свободы учащихся является определяющей.

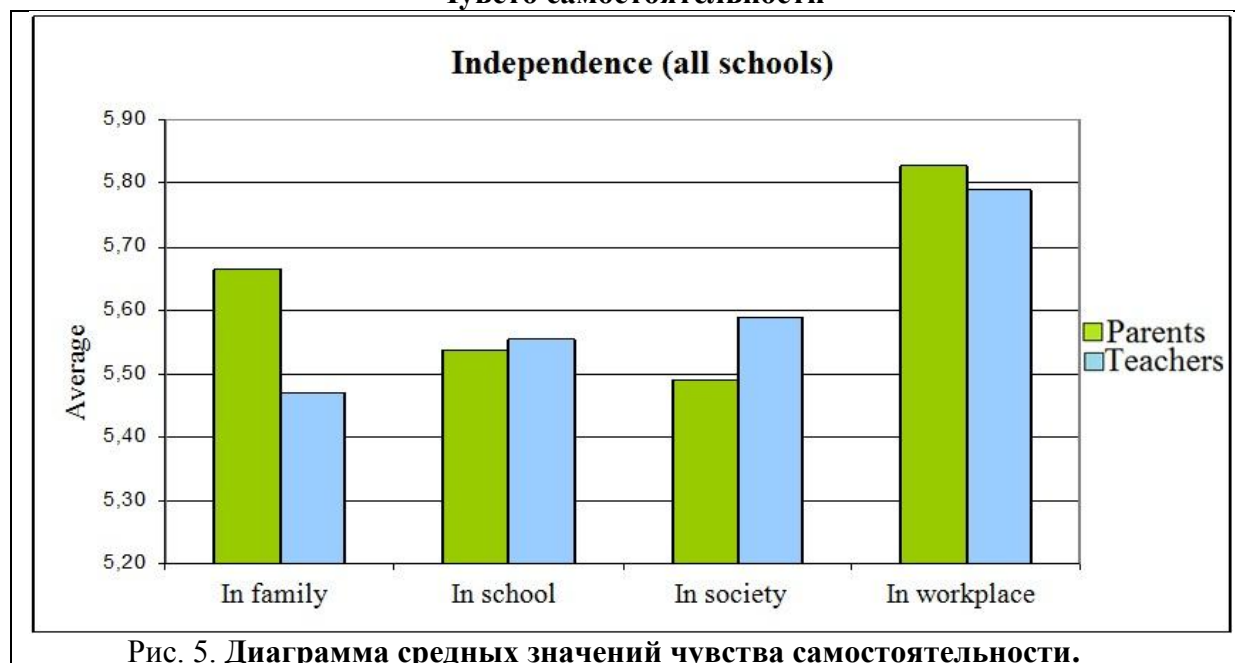
Чувство ответственности



Ответственность – это честное выполнение обязанностей. Обязанность и есть первый шаг личности к успеху. Внешние ограничения общества и природы личность принимает добровольно, образуя при этом свои моральные установки.

Чувство ответственности также как и свобода – у учителей выше, и различия между учителями и родителями существенны. Надо отметить, что среди учителей 94 % составили женщины (из учителей, участвующих в исследовании, было только 8 мужчин). Это только акцентирует большую ответственность женщин – учителей за детей как в семье, так и в школе и на работе.

Чувство самостоятельности



Исследование ситуаций отношений раскрывает также различия чувств самостоятельности родителей и учителей в семье, школе и на работе. Особенно в семье – здесь самостоятельность родителей значительно выше чем у учителей (см. рис.5).

Таким образом, у личности в значимой деятельности и общении, где обеспечены возможности свободного выбора, реализуется цельвоспитания.

Чтобы признание и освоение ценностей в контексте поддерживающей жизнедеятельности были как высшая ценность в обществе, необходимо делать все, чтобы человек имел возможность раскрывать свой потенциал. Мы можем говорить о таком признании и освоении основных ценностей, если сам учитель обладает основными признаками ядра гуманной личности, и такими являются *свобода, ответственность и самостоятельность*.

Креативность обычно дефинируется как генерация идей или метод решения новых и полезных проблем (Sternberg & Lubart, 1999; Simonton, 2005; Averill, 2005). Креативность есть способности такие способности личности, которые могут воплощаться в мышлении, эмоциях, общении и поведении. Ее характеристику отличает новизна, которая возникает от существующего опыта по сравнению с тем, какой был до этого. Точкой отсчета может быть прошлое поведение самой личности или поведение группы, с которой личность были связана. Все это связано с интересом к новым идеям (Averill, 2005).

Быть креативным означает: освобождаться от старых, готовых и особенно от признанных структур мышления; быть открытым к новой информации, сюрпризам, событиям; концентрироваться на сам процесс, не на результат (Veilers, 2001).

Т. Эмабиле выделяет:

1) индивидуальную созидательность – теория компонентов индивидуальной созидательности (Amabile, 2008; Amabile, 1985; Amabile, 1986);

2) созидательность рабочей среды (климата) – факторы среды, которые способствуют или мешают индивидуальной созидательности и воплощению инноваций в организации – теория компонентов организационной созидательности и инноваций (Amabile, 1997);

Т. Эмабиле считает, что созидательность на уровне индивидуума образует три главные составные части: компетенция, навыки созидательного мышления и мотивация (Amabile, 1997).

Методика о креативности, разработанная проф. Dr. Карлом Венкером (Karl Wenker), основателем Мюнгенской „Мастерской инноваций”, была выделена для заполнения 25 учителям (4 мужчины, 21 женщина). Тест содержит 48 разных вопросов о созидательности.

Радует, что по тесту учителя показали очень высокий результат креативности, общий результат всех педагогов был выше 160, что означает: высокий уровень креативности (от 166 до 190) = 16 учителей, и очень высокий уровень креативности (от 191 до 205) = 9 учителей.

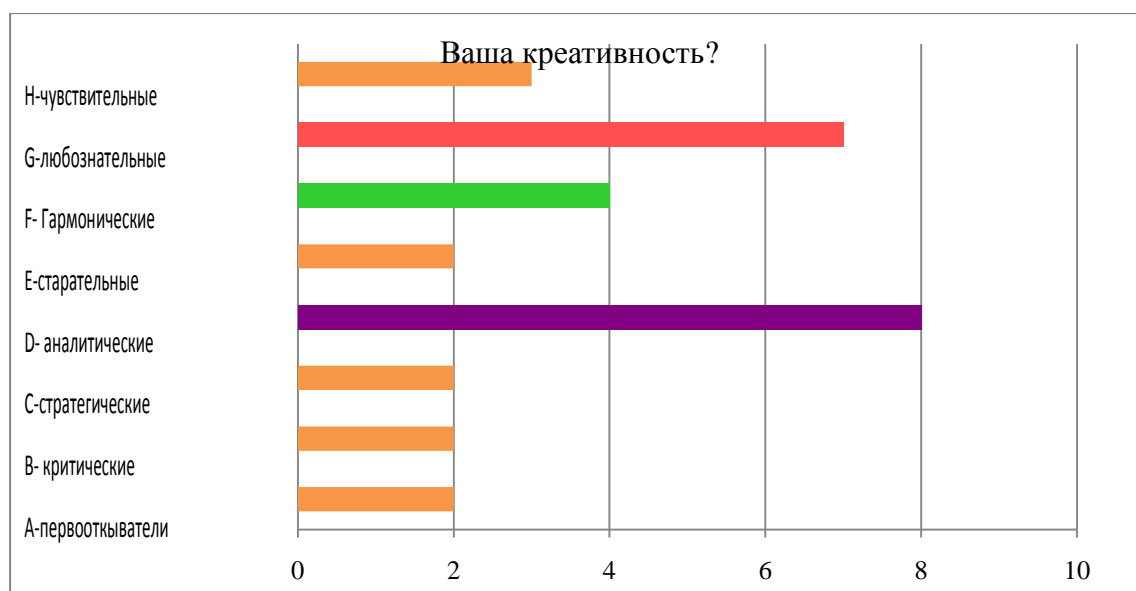


Рис. 6. Креативность учителей.

Как видно по диаграмме, то сильной стороной учителей является *аналитическое мышление* – им характерно последовательное мышление, они могут найти решения сложнейших проблем; вторая сильная сторона – *любопытность* – ими руководит интерес и любознательность, которая возникает в результате конкретной вещи или идеи, нет необходимости к внешнему стимулу; третьей сильной стороной является *гармонизм* – это связано с организацией рабочей среды, способствующей креативности.

Таковым может быть наша **общая цель воспитания – гуманная личность, в основе которой заложено единство свободы, самостоятельности и ответственности, которое создается и развивается в деятельности.** Такая цель воспитания реализуется только в демократическом обществе, где высшей ценностью является забота о человеке, его благополучии. Свободный человек не ограничивает свободу другого человека. Авторитаризм, насилие и принуждение есть те внешние обстоятельства, которые не способствуют развитию гуманной личности. Но существуют и внутренние факторы – слабая воля, бессмысленная жизнедеятельность, что мешают развитию гуманной личности.

Заклучение. Образование и социальное развитие общества являются взаимозависимыми и условными процессами. Чем демократичнее общество, тем больше шансы человека на самореализацию, чтобы стать свободной, независимой и ответственной личностью. Это возможного в процессе самообразования, которое теперь становится основой для воспитания.

В общей сложности надо отметить, что образование как приоритет в стратегическом развитии государства выдвинут своевременно, раскрывая действительную ценность и социальную значимость личности педагога.

Literatūra

1. Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.
2. Averill, J.R. (2005). *Emotions as mediators and as products of creative activity*. In J. Kaufman & J.Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp.225-243). New York: Erlbaum.
3. Simonton, D.K. (2005) *Creativity*. In C.R. Snyder & S.J.Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. p.189-202. New York: Oxford University Press
4. Sternberg, R. J., & Lubart, T.I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, p.3-16). New York: Cambridge University Press.
5. Kösel, E. (1997). *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*, 3., unveränderte Auflage. Elztal-Dallau
6. Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Beltz, Weinheim, 5.Aufl.
7. Seligman, Martin E. P. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg
8. Dauge A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Raksti par lietišķo pedagoģiju. Cēsis – Rīga.
9. Dauge A. (1924). *Skolas ideja un tautas audzināšanas uzdevumi*. Rīga.
10. Dauge A. (1920). *Par skolotāju izglītību*. IMM, 2.
11. Students J. A. (1933). *Vispārīgā paidagoģija*. Rīga.
12. Jurēvičs P. (1936). *Nacionālās dzīves problēmas*. Rīga: Valters un Rapa.
13. Špona A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka.
14. Špona A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka.
15. Pētersons E. (1926). *Sociālās audzināšanas elementi dzīves problēmas gaismā*. 16. IMM, 7.
16. Veilers, P. (2001 – перевод). *Kreativitāte – tavas veiksmes atslēga*. Rīga: Jumava.
17. Vidnere M., Nucho A. (2001). *Garīgās uzvedības veicināšana*. Rīga: Raka.
18. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В., Черткова Ю.Д., Пьянкова С.Д. (2003). *Социальные аттитюды подростков*. Москва.
19. Девяткин А.А. (1999). *Явление социальной установки в психологии XX века: Монография*. Калининградский университет. Калининград.
20. Barber P., Lopez-Valkarcel B., Pinilla J., Santana Y., Calvo J., Lopez A. *Attitudes of Teenagers*. Publisher: Taylor and Francis., Volume 40, Number 5/2005 , pp. 625-643.
21. Olson M.A, Fazio R. *Implicit Attitude Formation Through Classical Conditioning*. Psychological Science, Volume 12, Number 5, September 2001, pp. 413-417.

ЛІРЫЧНАЯ ПАЭЗІЯ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ: ПРЫЁМЫ ТВОРЧАГА НАВУЧАННЯ

Русілка В.І.

*Установа адукацыі «Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава»,
Рэспубліка Беларусь*

Прынцып гуманізацыі літаратурнага навучання прадугледжвае давер, павагу да чытача, яго здольнасцей і творчых магчымасцей. Яго рэалізацыя ў школьнай практыцы немагчыма без паступовага і сістэматычнага далучэння вучняў да літаратурнай творчасці.

Мэта артыкула: сістэматызаваць прыёмы творчага навучання паэзіі і вылучыць найбольш аптымальныя з іх.

Матэрыял і метады. Аб'ектам даследавання ў артыкуле сталі як прапанаваныя ў школьных вучэбных дапаможніках па беларускай літаратуры, так і выпрацаваныя аўтарам у школьнай практыцы выкладання літаратуры творчыя заданні па аналізе вершаў, самастойныя

творчыя работы вучняў. У навуковым аналізе выкарыстаны прыёмы апісальна-аналітычнага метаду, назіранне за школьнай практыкай і абагульненне.

Вынікі і іх абмеркаванне. Сістэматызаваны заданні творчага характару, якія мэтазгодна выкарыстоўваюць на ўроках і факультатыўных занятках па беларускай літаратуры.

Заклучэнне. Заданні творчага характару развіваюць эмацыянальную сферу вучняў, ўзмацняюць зацікаўленасць нацыянальным прыгожым пісьменствам, паглыбляюць ўзровень школьнага літаратуразнаўчага аналізу, што дае грунт для арыгінальнай мастацкай творчасці.

Ключавыя словы: прыёмы аналізу верша, заданні творчага характару, развіццё творчых здольнасцей вучняў.

LYRIC POETRY AT BELARUSSIAN LITERATURE CLASSES: METHODS OF CREATIVE TEACHING

Rusilko O.I.

*Education establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masharov»,
Republic of Belarus*

The humanization principle implies trust, respect to a reader, his abilities and creative possibilities. Its realization in school practice is impossible without consistent and systematic introduction of pupils to literary creative work.

Aim of the article: to systematize the methods of creative teaching of poetry and distinguish the most appropriate from them.

Material and methods. The object of this research was not only creative tasks concerning the analysis of verses, pupils' original works introduced in Belarussian Literature school-books, but also tasks worked out by the author during his school practice. The author used the descriptive-analytical method, school practice observation and generalization in this scientific analysis.

Results and their discussion. The author systematized creative tasks which can be used appropriately at Belarussian literature classes and facultatives.

Conclusion. Creative tasks develop pupils' emotional sphere, strengthen interest in national writing, deepen the level of school literature analysis, than results in original creative work.

Key words: methods of verse analysis, creative tasks, development of pupils' creative abilities.

Прынцып гуманізацыі літаратурнага навучання прадугледжвае давер, павагу да чытача, яго здольнасцей і творчых магчымасцей. Яго рэалізацыя ў школьнай практыцы немагчыма без паступовага і сістэматычнага далучэння вучняў да літаратурнай творчасці.

Мэта артыкула: сістэматызаваць прыёмы творчага навучання паэзіі і вылучыць найбольш аптымальныя з іх.

Матэрыял і метады. Аб'ектам даследавання ў артыкуле сталі як прапанаваныя ў школьных вучэбных дапаможніках па беларускай літаратуры, так і выпрацаваныя аўтарам у школьнай практыцы выкладання літаратуры творчыя заданні па аналізе вершаў, самастойныя творчыя работы вучняў. У навуковым аналізе выкарыстаны прыёмы апісальна-аналітычнага метаду, назіранне за школьнай практыкай і абагульненне.

Вынікі і іх абмеркаванне. Спасцігаючы законы літаратуры, вучань развівае не толькі рэпрадуктыўныя, узнаўляльныя ўменні, але і творчыя здольнасці. Ён павінен свядома, актыўна ўспрымаць тыя веды, якія даюць яму настаўнік, падручнік, кнігі, і быць далучаны, па меры сваіх магчымасцей, да культуратворчай дзейнасці, што можа выяўляцца праз творчыя заданні на ўроках літаратуры і прадметах эстэтычнага цыклу,

а таксама праз пазакласную працу ў літаратурных гуртках, аб'яднаннях і індывідуальную літаратурна-мастацкую дзейнасць. Творчы прынцып літаратурнай адукацыі робіць больш плённым і глыбокім вывучэнне мастацкага твора, а вера ў магчымасці вучня найлепшым чынам развівае патэнцыял асобы, стымулюе духоўнае самапазнанне. Толькі пры ўмове творчага літаратурнага навучання можна вырашыць асноўную мэту сучаснага вывучэння літаратуры: выхаваць асобу з самастойным мысленнем і выяўленымі крэатыўнымі магчымасцямі, для якой мастацтва – крыніца пастаяннага духоўнага самаўдасканалення і развіцця.

Заданні творчага характару неабходна практыкаваць ужо на ўроках знаёмства з біяграфіяй паэта, задача якіх – спасціжэнне “тайны асобы”, характару, лёсу, жыццёвай і грамадзянска-эстэтычнай пазіцыі аўтара. Мэтазгодна не чытаць вучням лекцыю і не раскадваць пра жыццёвы і творчы шлях, а пабудаваць урок у форме, адпаведнай зместу, – як літаратурна-музычную кампазіцыю па падобраных вучнямі вершах, у якіх адбіўся пэўны этап жыцця аўтара. Добрыя магчымасці для такіх урокаў дае творчасць Я. Коласа, А. Куляшова, М. Танка, П. Панчанкі, П. Броўкі, Р. Барадуліна. Матэрыял таксама можна падаць у форме завочнай экскурсіі на радзіму паэта. Такі ўрок прадугледжвае тры асноўныя абавязковыя кампаненты: 1) слова “экскурсавода” (настаўніка або вучняў), у якое ўключаны ўрыўкі з твораў паэта; 2) зрокавы рад: фатаграфіі, літаратурна-краязнаўчая карта, слайды, карціны, відэазапісы, урыўкі з кінафільмаў і г.д.; 3) гукавае афармленне: музычны лейтматыў ці эпіграф, любімая музыка паэта, песні на словы гэтага аўтара і г.д. Варта даць заданне вучням ў час экскурсіі весці дзёнік літаратурнага падарожжа, у якім будуць зафіксаваны “прыпынкі” і звязаны з імі асноўны фактычны матэрыял.

Мастацкі аналіз паэзіі паглыбляе чытацкую культуру, выходзіць эстэтычны густ, узбагачае эмацыянальны свет, але магчыма гэта, на наш погляд, толькі пры адной умове: спасціжэнне верша павінна быць сапраўды мастацкім і адпавядаць вывучаемаму твору па эмацыянальным напружанні, нават па стылі маўлення настаўніка і вучняў. Вывучэнне лірыкі будзе плённым тады, калі грунтуецца на канцэпцыі “сотворчества” (А. Патабня) чытача, калі настаўнік і вучань не раскладаюць верш на кампаненты, а пераствараюць яго мікра- і макравобразную структуру следам за паэтам, раскрываюць, тлумачаць асацыятыўныя сувязі слоў і вобразў, захапляюцца трапнасцю выразаў і афарыстычнасцю, глыбінёй паэтычнага слова. Праз спасціжэнне падтэксту ў вершы, яго ўмоўнасці, што раскрывае вялікія магчымасці для работы творчага чытацкага ўяўлення, рэмінісцэнцый і алюзій, якімі шчодро насычана паэтычная мова, вучні падключаюцца да скарбаў агульначалавечай культуры, у яе кантэксце асэнсоўваюць мастацкі твор. Гэта менавіта спасціжэнне, а не проста аналіз верша, бо грунтуецца яно на разуменні вышэйшай прыроды лірыкі як найбольш суб'ектыўнага роду літаратуры, арыентаванага разам з тым на выяўленне ўсеагульнага душэўнага жыцця.

Да прыёмаў, якія не разбураюць верш на “мастацкія сродкі”, а стымулююць стварэнне, услед за паэтам, адпаведных мастацкіх вобразаў, можна аднесці наступныя заданні сінтэзуючага характару.

1. Супастаўленне верша і адпаведных дзёнікавых матэрыялаў, фактаў. Гэты прыём дае добры грунт для цэласнага аналізу твора, дазваляе глыбей асэнсаваць задуму аўтара. Можна супаставіць вершы М. Танка і яго дзёнік “Лісткі календара”, верш М. Багдановіча “Слуцкія ткачыкі” і яго фактычную аснову, рэальную жыццёвую трагедыю Мілая Шмырова і яе асэнсаванне ў “Баладзе аб чатырох заложніках” А. Куляшова.

2. Супастаўленне біяграфіі паэта і гісторыі напісання верша таксама дае багатыя магчымасці для творчага аналізу паэзіі. Прыкладам можа быць гісторыя напісання верша

А. Куляшова “Бывай” і вобраз Алесі ў творчасці паэта, біяграфія Якуба Коласа і яго паэзія, аўтабіяграфічныя вершы П. Панчанкі, М. Танка, верш Р. Барадуліна “Бацьку”.

3. Супастаўленне розных варыянтаў верша, якія сведчаць пра пошукі слова, вобраза – творчы прыём навучання паэзіі, які не разбурае верш. Вучням цікава прасачыць, як шукаў патрэбныя словы для верша “Лён” Янка Купала, як працаваў над вершам “Мая Бяседзь” А. Куляшоў, як на працягу ўсяго жыцця ён перапрацоўваў верш “Бывай”.

4. Параўнанне арыгіналу верша і яго перакладу на іншыя мовы, найперш на рускую, дазваляе глыбей асэнсаваць вобразную структуру твора і яго нацыянальную спецыфіку. Найбольш яскравы прыклад для такой працы – твор Янкі Купалы “А хто там ідзе?”. Унікальная кніга аднаго верша змяшчае яго пераклады на 82 мовы свету. Мэтазгодна параўнаць з арыгіналам найперш пераклад на рускую мову, зроблены М Горкім, а таксама, у залежнасці ад знаёмай вучням мовы, на англійскую, нямецкую, французскую, іспанскую (пераклады адпаведна В. Рыч, Э. Котмаер, Луі Аранона, Х.Р. Масалівера), вылучыць прыклады ўдалага ці няўдалага перастварэння вобразаў. Выдатны матэрыял для аналізу дае таксама параўнанне верша М. Багдановіча “Слуцкія ткачыхі” і яго перакладу на рускую мову, зробленага М. Ісакоўскім, верша М. Багдановіча “Цёплы вечар, ціхі вецер, свежы стог...” і яго перакладаў на рускую мову, зробленых А. Пракоф’евым і Б. Спрычанам. Дадатковую арыгінальнасць гэтым заданням надае азнаямленне з аўтарскім варыянтам верша на рускай мове.

5. Параўнанне некалькіх вершаў паэта на адну і тую ж тэму дае магчымасць прасачыць яе індывідуальнае асэнсаванне аўтарам ў розныя перыяды літаратурнай творчасці і тыя прычыны, якія мяняюць гэтае асэнсаванне. Асобныя тэмы (найчасцей з’явы прыроды) становяцца пэўным псіхаэмацыянальным “кодам” душэўнага стану аўтара. Гэты “код” можа суадносіцца з пастаяннымі рысамі характару паэта альбо мяняцца з часам (напрыклад, вобраз восені, хмарак, дарогі ў паэзіі Якуба Коласа).

6. Супастаўленне вершаў розных паэтаў на адну і тую ж тэму дапамагае вучням зразумець, што пры адносна невялікім коле вечных для паэзіі тэм існуе выдатная магчымасць для выяўлення творчай індывідуальнасці нават праз традыцыйнае (вершы М. Танка, П. Броўкі, П. Панчанкі, Л. Галубовіча з аднолькавай назвай “Паэзія”, разгляд якіх прапануе праграма па беларускай літаратуры ў 7 класе, вершы на тэму Вялікай Айчыннай вайны ў паэзіі А. Куляшова, М. Танка, П. Панчанкі, П. Броўкі і інш.)

7. Складанне “хрэстаматыі” з твораў паэта – прыём, які прадугледжвае: а) падбор вучнямі лепшых рэпрэзентатыўных твораў паэта; б) чытанне на памяць верша, якім вучань прапануе дапоўніць школьны падручнік; в) аргументацыю сваёй прапановы.

8. Разгорнутае маналагічнае выказванне паводле афарыстычных радкоў верша дазваляе глыбей асэнсаваць філасофскі змест твораў і ўключыць вобразы і выразы паэта ў вусную мову вучняў. Афарыстычныя радкі можа падабраць настаўнік і напісаць іх на картках для індывідуальнага задання, альбо гэта могуць зрабіць вучні самастойна.

9. Параўнанне верша і музычнага твора на яго аснове – арганічны прыём працы, бо лірыка генетычна мела і мае музычную аснову (памер верша – тая яго “мелодыя”, якую можна ўзмоцніць шляхам скандавання і дырыжыравання). Пры вызначэнні рытмічнай асновы і для асэнсавання меладычнай прыроды лірыкі неабходна выкарыстоўваць песні, напісаныя на словы беларускіх паэтаў. Большасць лірычных вершаў, змешчаных у падручніку, сталі беларускай песеннай класікай: “Слуцкія ткачыхі” (музыка М. Равенскага), “Зорка Венера” (музыка С. Рак-Міхайлоўскага), “Спадчына”, “Алеся” (музыка І. Лучанка), “Ты мне вясною прыснілася” (музыка Ю. Семянякі) і інш. Параўноўваючы песні і вершы, вучні вызначаюць асаблівасці іх

гучання, інтанацыі, заўважаюць магчымыя адрозненні ў тэкстах і тлумачаць іх прычыны, глыбей адчуваюць генетычную сутнасць музыкі і лірыкі.

10. Выкарыстанне твораў жывапісу пры вывучэнні паэзіі дапамагае стварыць адпаведную эмацыянальную атмасферу і аптымальна арганізаваць такі від працы, як вуснае славеснае маляванне. Супастаўляючы творы выяўленчага мастацтва і вершы, вучні звяртаюць увагу на спецыфіку іх вобразнасці, шукаюць блізкія асацыяцыі, жанравае падабенства (найперш, вядома, пры вывучэнні пейзажнай лірыкі, калі вучням прапануецца падабраць блізкі твор пейзажнага жывапісу і аргументаваць свой выбар). Заданні такога роду дапамагаюць лепш арганізаваць вуснае славеснае маляванне як творчы метады дзейнасці на ўроку. Заданні падручніка пры вывучэнні твора В. Зуёнка “Над зямлёю шугае верасень” прапануюць параўнаць уражанні ад музыкі (п’еса “Верасень” са зборніка П.І. Чайкоўскага), твораў пейзажнага жывапісу і верша і вылучыць агульныя вобразна-выяўленчыя сродкі. Гэта паглыбляе культуралагічную аснову літаратурнага навучання.

11. Эфектыўныя прыёмы, якія стымулююць уласную вершатворчасць вучняў, – дапісванне апошняга радка ці страфы верша і напісанне верша на зададзеную тэму па апорных рыфмах альбо без іх. Дапісванне верша, для якога найбольш падыходзяць філасофскія вершы, пабудаваныя па схеме разважання: тэзіс–аргументы–вывад, дапамагае акцэнтаваць увагу на галоўнай думцы твора. Напісанне верша на зададзеную тэму па апорных рыфмах ці без іх выкарыстоўваецца як індывідуальнае самастойнае заданне для вучняў са здольнасцямі да вершаскладання і таксама павышае ўвагу да створаных паэтам вобразаў.

Добры плён даюць заданні на дапісванне і напісанне твора пры вывучэнні класічных, “цвёрдых” форм лірыкі. Так, пры азнаямленні з паняццем “трыялет” у 8 класе вучням прапануецца напісаць верш адпаведнай формы па схеме і апорных, ключавых радках з твора Сяргея Чыгрына:

1. Чыстая, вясёлая вада
2. З красавіцкім сонейкам у згодзе.
3. ...
4. Чыстая, вясёлая вада.
5. ...
6. ...
7. Чыстая, вясёлая вада
8. З красавіцкім сонейкам у згодзе.

Пасля размовы пра змест будучага верша, асаблівасці яго рытмікі і рыфмоўкі вучні атрымліваюць дамашняе заданне дапісаць трыялет, якое выконваюць па жаданні. На наступным уроку, пасля агучвання вучнёўскіх спроб, настаўнік чытае трыялет С. Чыгрына поўнацю і гаворыць пра адметнасці яго зместу і формы.

Спрабуючы свае сілы ў напісанні вершаў, вучні з большай цікавасцю, адказнасцю і ўвагай ставяцца да кожнага слова і вобраза ў тых творах, якія вывучаюцца на ўроках. Неабходна, аднак, памятаць, што выкарыстоўваць гэтыя прыёмы трэба далікатна. Вучні павіны разумець розніцу паміж спробамі вершаскладання і сапраўднай паэзіяй. З гэтай мэтай выкарыстанне названых прыёмаў абавязкова павінна завяршацца мастацкім чытаннем твора, на аснове якога была арганізавана вучнёўская праца.

Заклучэнне. Заданні творчага характару развіваюць эмацыянальную сферу вучняў, ўзмацняюць зацікаўленасць нацыянальным прыгожым пісьменствам, паглыбляюць ўзровень школьнага літаратуразнаўчага аналізу, што дае грунт для арыгінальнай мастацкай творчасці.

КРЕАТИВНОСТЬ И АУТОКРЕАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Колесникова И.А.

*доктор педагогических наук, профессор, действительный член МАГО,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение и интерпретация понятия «креативность» применительно к сфере педагогической деятельности. Используются методы теоретического анализа, синтеза и научно-педагогической рефлексии. Креативность интерпретируется как разновидность универсальной творческой способности, проявляющейся в реальном действии. Основываясь на интегративном понимании феномена креативности и многолетнем опыте реализации в системе непрерывного образования учителей индивидуально-креативного подхода, автор предлагает собственную трактовку структуры и логики развития креативности как профессионально-педагогической характеристики. Проблема развития креативности педагога рассматривается также в контексте явления аутокреации (самотворения). В статье обозначены социально значимые проявления креативности и перспективные направления её развития применительно к современной педагогической среде, проведён сравнительный анализ смысловых пар, составляющих в современном образовательном пространстве оппозицию понятию креативность (нормативность, адаптивность, имитация активности и др.). Предлагаемые авторские подходы к развитию научно-педагогических представлений о креативности и её формированию в системе педагогической подготовки могут быть полезны работникам вузов при разработке образовательных программ на всех ступенях многоуровневого педагогического образования, а также исследователям образования и феномена креативности в качестве методологических ориентиров.

Ключевые слова. Креативность, педагогическое образование, индивидуально-креативный подход, аутокреация.

CREATIVITY AND SELF-CREATION IN THE PEDAGOGICAL FIELD

Kolesnikova I.A.

*Doctor of pedagogical sciences, Professor, Member of the International Academy for the
Humanization of Education Saint-Petersburg, Russian Federation*

Abstract. The purpose of this article is the review and interpretation of the creativity concept in the field of pedagogy. The methods used: theoretical analysis, synthesis, scientific and pedagogical reflection. Creativity is interpreted as a kind of universal ability manifested in real action. Based on an integrative perception of the phenomenon of creativity and a long experience in the application of the individual-creative approach in the educational process, the author offers his own interpretation of the structure and logic of creativity development. The problem of creativity of the teacher is also considered in the context of the phenomenon self-creation. The article marked some socially important manifestations of creativity and also perspective directions of its development in modern educational environment. The author provides a comparative analysis of semantic pairs, which make up the modern opposition to creativity (standart, adaptivity, imitation of activity, etc). Offered approaches to the development of pedagogical concepts of creativity and its formation in the system of teacher training may be useful to employees of universities in the development of educational programs for all levels of a multi-level teacher education. Also they may serve as a methodological base to researchers of education and the phenomenon of creativity.

Key words. Creativity, teacher education, individual-creativity approach, self creation.

О понятии «креативность». Понятие «креативность» не имеет в науке однозначного определения. Обобщая имеющиеся толкования на смысловом уровне, креативность можно представить как разновидность универсальной творческой способности, которая обнаруживает себя в реальном действии. Она характеризуется готовностью человека к работе с принципиально новыми идеями и подходами вне

привычных схем мышления и поведения; умением использовать обстановку, предметы, обстоятельства необычным образом, предлагать нетривиальное решение проблемы. Особенно ярко это проявляется в ситуации неопределённости. Креативность может входить в структуру одарённости в качестве независимого фактора, независимо от возраста, проявляясь:

- в потребности к нетривиальному решению проблем,
- в профессиональном и личном интересе к новым задачам, к новым ситуациям, к преодолению «барьеров», появляющихся на жизненном пути,
- в обострённом чувстве нерациональности, не оптимальности тех или иных способов деятельности, необходимости их изменить,
- в желании активно участвовать в усовершенствовании окружающего мира (среды, себя в этом мире),
- в отношении к себе как существу способному изменять мир и себя самого к лучшему.

В зарубежной (Дж. Гилфорд А.Маслоу, П.Торренс) и отечественной (Д.Б. Богоявленская, В.Н.Дружинин, В.Г. Рындак, Э. Босс, А.В. Хуторской) психологии и педагогике феномен креативности описан на уровне структуры, механизмов, условий проявления в различных ситуациях. Разработаны психологические инструменты измерения и оценки различных видов креативности и отдельных креативных способностей. Обращение к высказываниям людей, известных своей креативностью или исследованиями творческих проявлений, позволяет с учётом их субъективного опыта выделить дополнительно некоторые положения, на наш взгляд, важные для понимания специфики этого феномена.

Креативные решения возникают за счёт создания неожиданных связей между вещами. «По существу, любая гениальная идея не что иное, как новая аналогия, новый тип смежности, когда два очень далеких явления вдруг оказываются рядом, в то время как о родстве их никто из живущих и не подозревал», – считает литератор и художник Е.В.Клюев [1].

Креативны, как правило, люди, имеющие разнообразный и разнородный практический и ментальный опыт. По мнению Стива Джобса, «они смогли связать разные кусочки своего опыта и синтезировать что-то новое<...> потому, что пережили и увидели больше, чем другие, или потому, что больше об этом размышляют» [2].

Креативность требует воображения и смелости отказываться от привычных способов восприятия и мышления. «Будьте милостивы к воображению. Не избегайте его. Не преследуйте, не одергивайте», – призывал писатель Константин Паустовский.

Креативность определяется интуицией и способностью к спонтанным реакциям при условии чётко понимаемого смысла задачи, которую предстоит решить. При наличии идеи интуиция выступает как спутник креативности. По словам Пабло Пикассо, если ему было что сказать, он «никогда не искал способ, как это сделать, а просто его находил».

Креативный человек оптимистичен и не боится многократных проб и ошибок. В его взгляде на мир доминирует не критическая оценка, а установка на позитивное преобразование ситуации. Он «видит побочные продукты своих действий и может их использовать, нетворческий человек их не замечает, тем самым, проходя мимо новизны и лишая себя возможности творить» [3,434] .

Структура и логика развития креативности. По мнению А. Маслоу, креативность врождена всем людям, но большинство утрачивает её под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики. Это означает, что возможен и «обратный путь» к пробуждению креативности. Обозначим основные компоненты, как нам кажется, необходимые для этого, исходя из известных науке и практике характеристик данного феномена.

Отправной точкой развития креативности служит специфическое **преобразовательное отношение** к миру, окружающей ситуации и себе. Данное утверждение вытекает из интегративного понимания креативности как диспозиции личности, для которой характерны:

- установка на перманентное творчество (теория установки Д. Узнадзе),
- причинно не обусловленная склонность к созидательно-преобразующим действиям (персоналистская психология В. Штерна),
- предрасположенность к творческой реакции на внешнюю среду (теория личности Г. Олпорта),
- готовность к нестандартному видению и оценке ситуации и преобразующему поведению, основанному на предшествующем опыте (В. А. Ядов).

Можно присоединиться к мнению представителя современного креативного менеджмента, президента «BBDO Moscow Group» И. Лутца, считающего, что «креативность как образ жизни, требующий внутренней свободы, желания рисковать и умения существовать в хаосе, начинается не с практических приемов, а с мировоззрения» [4].

Ещё одним необходимым шагом в развитии креативности становится **снятие блоков** (ментальных, эмоциональных, психологических, поведенческих), препятствующих новому взгляду на действительность. Как пишет Е. В. Ключев, автор ряда интересных работ, связанных с проблемами парадоксальности творческого мышления, – "другая реальность" неудобна. «Все, что мы знаем, оказывается здесь бесполезным, а того, что могло бы принести пользу, мы, как выясняется, не знаем. В положении между двумя этими реальностями мы чувствуем себя севшими между двух стульев».[1, 3] Внутреннее раскрепощение важно, поскольку у креативной личности интеллектуальная независимость (свобода) сопряжена со свободой поведенческой и коммуникативной. Это проявляется на уровне неконформизма, спонтанных творческих реакций и действий; открытости чужим идеям, готовности кооперироваться для решения поставленных задач не только с единомышленниками.

Процесс развития креативности включает **активизацию креативного типа мышления** как специфического интеллектуального «устройства» для творчества. Подобное мышление отличается: многомерность, ассоциативность, комбинаторность, дивергентность (П.Гилфорд), латеральность (Э.де Боно), «игривость ума». (Э.Л. Маквиллям, Д. Тан); богатое воображение, интуиция. Перечисленные характеристики позволяют человеку постоянно расширять поле интеллектуального поиска, обнаруживать не явные внутренние связи между явлениями и процессами, двигаясь с уровня подсознания на уровень сознания и осознания.

Креативность, развивающаяся до определённого момента в виде общих творческих проявлений, чтобы найти дальнейшее практическое применение, должна быть переведена в какой-то предметный (профессиональный) контекст. Принципиальным при этом становится **свободное владение стандартным диапазоном действий** (в профессии, в типовых жизненных ситуациях) при отсутствии внутренней «привязанности» к ним. Это позволяет в нужный момент обоснованно отказаться от стереотипов и непродуктивных действий. В поисках творческого стимула к обновлению некоторыми организациями и фирмами приветствуется приглашение работников, не имеющих опыта работы в своей области. В связи с этим стоит заметить, что дилетант действует «от недостатка» профессиональных ресурсов, «не видя» очевидных решений и лишь случайно может найти инновационный путь. В то время как действительно креативные действия осуществляются всегда «от избытка» этих ресурсов. Отсюда, на наш взгляд, развитие креативности требует соблюдения разумного баланса между ритуальностью и импровизацией, системностью и спонтанностью.

Движение к креативности идёт также через **накопление и варьирование разнообразного жизненного (профессионального) опыта** и выработку на его основе индивидуальных форм творческой активности. В педагогическом плане принципиальным является вопрос о реакции окружающих на разные (в том числе, отрицательные) результаты творческих проб. Здесь, на наш взгляд, следует различать задачи развития общих креативных способностей (например, в детском возрасте или в системе неформального образования взрослых) и становление креативности как профессионального качества. Автор статьи не является сторонником поощрения «дурной креативности» (действий, явно ухудшающих ситуацию), только потому, что намерения были благими. Вероятно, в данном случае, целесообразнее культивировать философское отношение к творческим неудачам и стремление их преодолеть.

Поскольку живые существа обладают способностью к «аутопоэзной организации», «строительству» самих себя (У. Матурана и Ф. Варела),¹ в качестве одного из направлений самостроительства (аутокреации) человека может выступать активизация внутренних (психологических) условий формирования и проявления у себя креативности. **Аутокреация** в этом контексте предстаёт как осознанное овладение субъектом приёмами развития и поддержки своего креативного потенциала. В современной системе непрерывного образования развитие линии творения самого себя воспринимается нами как специальная образовательная задача. Особую актуальность она приобретает в системе подготовки педагога, ибо, не имея собственного опыта развития и проявления креативности, невозможно обучать этому других. Остановимся на этом подробнее.

Развитие креативности в современной педагогической среде. Согласно теории установки Д.Н.Узнадзе, одна из причин утраты свойства креативности обусловлена тем, что помимо наличия потребности в креативных действиях, нужны ситуации её удовлетворения. По замечанию Робина Уоррена, лауреата Нобелевской премии в области медицины и физиологии, «люди всегда креативны настолько, насколько это позволяет им структура». В этом плане современная ситуация деятельности педагогов весьма противоречива. С одной стороны, стремительно изменяющийся мир и природа человека требуют постоянного поиска новых путей и творческих решений в сфере обучения и воспитания. С другой стороны, тенденции к унификации учебной и профессиональной деятельности по мере глобализации образовательного пространства, порождают определённые риски в плане проявлений творчества.

Расширение сферы стандартизации образования, формализованных способов оценки и аттестации учащихся и педагогов, регламентация перечня пособий, которыми может пользоваться учитель, стремление к созданию единых списков книг и фильмов, которые нужно знать, блокируют развитие креативности как у преподавателей, так и у учащихся. Реальная потребность в «нестандартном» поведении в повседневной среде, где действует педагог, всё больше оказывается под вопросом. На этом фоне учащаются случаи осознанного выхода успешных творческих педагогов из официальной образовательной системы для создания независимых инновационных структур, выполняющих научно-педагогические (методические) функции в альтернативных формах. Возникает необходимость специальной работы по развитию и поддержке проявлений креативности и аутокреации у представителей педагогической профессии.

Применительно к современной педагогической среде можно говорить о целом ряде социально значимых проявлениях креативности. Прежде всего, это установка на собственную возможность продуктивно работать с любым ребёнком, подростком, взрослым, каким бы трудным и необычным он ни был, какая бы нестандартная образовательная ситуация не возникала. Этот философско-педагогический креативный посыл выра-

¹ **Аутопоэзис** (др.-греч. αὐτός — сам, ποιήσις — сотворение, производство) — термин, введенный в начале 1970-х годов чилийскими учёными У. Матураной и Ф. Варелой

жен в знаменитой фразе писателя Р.Баха: «Ты должен тренироваться и видеть истинно добрую чайку в каждой из этих птиц и помочь им увидеть ту же чайку в них самих». [5,88]. Иногда для этого приходится создавать и внедрять авторскую систему работы.

В ряду креативных проявлений находятся все виды педагогического творчества, связанного с кардинальным изменением содержания, способов, условий профессиональной деятельности, системы отношений в соответствии с вызовами времени. Так креативные образцы профессионального поведения рождаются в ходе инициатив, направленных на преобразование неопределённости, привносимой в педагогическую действительность постоянными изменениями «сверху». Креативный педагог не тратит время на критику явно несовершенных правовых нововведений, но творчески начинает работать с официальными регламентирующими текстами, извлекая из них возможность позитивных преобразований. Одним из реальных направлений такой работы стало сегодня в России проектирование инновационных программ и УМК для системы многоуровневого образования на основе нового поколения стандартов. Как было отмечено ранее, в креативный контекст попадает и творческая реализация собственного маршрута профессионально-личностного роста с использованием различных форм непрерывного образования.

Ещё на рубеже 1980-90 х гг. автором статьи был теоретически обоснован и методически детально описан **индивидуально-креативный подход** к подготовке педагога. В его основание была заложена идея проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе самоопределения в поле профессионально-педагогической активности, а также ряд принципов, обеспечивающих опережающую подготовку [6]. По прошествии значительного периода времени, анализируя профессиональные пути выпускников, прошедших экспериментальное обучение, можно утверждать, что предложенная система подготовки учителя-воспитателя явилась эффективной формой поддержки аутокреации.

В той или иной форме стратегию индивидуально-креативного подхода мы реализуем по сей день на разных ступенях непрерывного педагогического образования с учётом корректив, вносимых временем и развитием научного знания. Инвариантная часть содержания подготовки при этом предполагает:

- формирование установки на принятие и понимание природы парадигмальной множественности педагогической реальности [7];
- развитие способности к вариативному выделению (преобразованию) структуры и логики развития образовательных процессов и систем,
- включение обучающихся в систему авторских практикумов и тренингов, направленных на развитие и применение креативного мышления при решении реальных педагогических проблем;
- формирование технологической культуры, на основе целостного представления об историческом диапазоне педагогического опыта, что позволяет творчески комбинировать типовые действия по матричному принципу [8].
- использование системы оценивания учебных результатов с позиций умения аналитически отнестись к собственным неудачам, оперативно внести коррективы в профессиональные действия.

Для дальнейшей разработки путей развития креативности как профессионально-деятельностной характеристики нам представляется перспективным рассмотрение некоторых смысловых пар понятий, характерных для современного образовательного пространства.

Креативность – нормативность. Если понимать креативность как выход за пределы нормы, полюсными вариантами исходного состояния педагога, совершающего креативные действия, являются:

-
-
- *знание норм и компетентностных требований*, умение им следовать при способности к мотивированному отказу от нормативов ради создания новой действительности,
 - *незнание типовых норм*, некомпетентность, невежество, дилетантство в стремлении изобрести что-то своё.

В первом случае проявление креативности не обязательно сопровождается высокими академическими достижениями, показателями интеллектуальных тестов, победами в профессиональных конкурсах. При этом педагог способен получать действительно оригинальные, социально полезные результаты. Во втором случае спонтанные творческие пробы, как правило, заканчиваются «изобретением велосипеда», неквалифицированным возвратом к хорошо забытому старому, реализацией непродуктивных проектов.

Креативность – (педагогическое) мастерство. Эти две характеристики профессионализма напрямую не соотносятся. Можно работать мастерски и в русле традиционных способов, например, в рамках классно-урочной системы, не создавая принципиально новых моделей существования в профессии. Но обладая свободой действий, педагог-мастер всегда имеет больше шансов для творческого «разрушения» традиции или её самобытного развития, то есть, для проявления креативности. В то же время, многие креативные проявления молодёжи, определяющие будущее образовательных систем, кажутся неприемлемыми и чуждыми, в первую очередь, мастерам с их установкой на классические образцы поведения в системе «ученик-учитель».

Креативность – (педагогическое) проектирование. В этой паре понятий, безусловно, присутствуют пересечения технологического плана. При дефиците ресурсов и времени проектная деятельность может стать одним из инструментов порождения того, чего ещё не было в социально-образовательном опыте (педагогические форсайт-проекты, создание открытого контента и др). Наряду с этим, в образовании, как и в любой другой области, существует типовое проектирование, не требующее нетривиальных решений. В силу этого проектная деятельность не является универсальным средством получения нового образовательного «продукта», как это иногда провозглашается.

Креативность – инновационность. Педагогическая профессия по своей природе консервативна, поскольку веками была ориентирована на передачу опыта прошлого. Инновационная деятельность как целевое порождение нового качества образовательных систем, процессов, предметов требует креативных действий и прогностического мышления. Чтобы креативные способности были использованы во благо, необходимо чёткое понимание смысла и целесообразности инновационных преобразований.

Креативность – игра. Креативная деятельность, предполагая «примерку» человеком необычных ролей и функций, в некотором роде, становится частью карнавальной культуры. Креативный человек сродни «*homo ludens*» (Й.Хейзинга), человеку играющему. Поэтому в решении серьёзных задач иногда продуктивной оказывается «несерьёзность». Неслучайно в многочисленных руководствах по развитию креативности подчёркивается, что юмор работает как «тренажер креативности», а чувство юмора у преподавателя в течение долгого времени неизменно получает высокую оценку во всех опросах учащихся.

Креативность – адаптивность. В ситуации постоянных изменений образовательного пространства у педагогов (равно, как и учащихся) возникает естественная необходимость адаптации к ним. Адаптация может принимать пассивные формы подчинения обстоятельствам (типовой аргумент «от нас ничего не зависит»), но может быть и креативной. Вызов со стороны среды сегодня нередко становится стимулом к творческому преобразованию, как образовательной организации, так и её кадров. Примером может служить появление в системе работы университетов, борющихся за выживание в новых социально-экономических условиях, вариативных структур, ориентированных на выполнение «третьей миссии» и развитие креативного мышления сотрудников [9].

Креативность – имитация творчества. Конъюнктурное административное требование проявлять креативность способно давать эффект беспорядочной (порой разрушительной) деятельности по созданию «чего-то нового» без представления о конкретной цели, смысле, критериях его оценки. Вынужденную имитацию творчества можно наблюдать, например, в случае объявления инновационности обязательным условием и критерием аттестации педагогов на высшую категорию.

Подводя итог, следует заметить, что в эпоху перемен креативность из принадлежности немногих превращается в социально и профессионально необходимое качество. Если процесс преобразования ситуации неопределённости под решение конкретных задач можно рассматривать как своего рода менеджмент хаоса, развитие у педагогов креативных способностей становится одним из путей подготовки «менеджеров образовательного хаоса» [10], так необходимых в наше непростое время.

Литература

1. Ключев Е.В. Между двух стульев. М.: Изд. «Педагогика», 1988, с.3. URL: http://modernlib.ru/books/klyuev_evgeniy_vasilevich/mezhdu_dvuh_stulev/read/ Доступ 20.08.14.
2. Афоризм Стива Джобса цит. по <http://www.steve-jobs.ru/new>
3. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. М., 2006.
4. URL: http://www.dv-reclama.ru/others/articles/kreativnost/8205/da_prebudet_s_toboy_kreativnost/ Доступ 20.08.14.
5. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон. СПб.: Грант, 1993, с.88.
6. Колесникова И.А. Индивидуально-креативный подход в подготовке педагога-воспитателя. / Диалог о воспитании (концепции, взгляды, размышления, опыт). /Под. ред. З.И.Васильевой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. Ч.2. 247-271.
7. Колесникова И.А.. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. СПб.:«ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001.
8. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. Изд-во «Дрофа» Санкт-Петербург, 2003.
9. См.: Мархл М., Паусист В.Методология оценки третьей миссии университетов. / Непрерывное образование: XXI век, 2013, № 1.
10. URL: http://1121.petrus.ru/journal/content_list.php?id=8541 Игнатович Е.В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования./ Непрерывное образование: XXI век, 2013, № 2 URL: <http://1121.petrus.ru/journal/article.php?id=2085> Доступ 20.08.14.
11. Более подробный анализ ситуации, связанной с хаотизацией современного образовательного пространства и возможностью его упорядочения см.: Колесникова И.А. На пути к преодолению всеобщей хаотизации образования // Школьные технологии. 2007, № 5. С.1-11

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПОСТИЖЕНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Шевцова Л.И.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Креативное мышление по своей сути диалогично. Развитие диалогического мышления происходит особенно интенсивно в процессе постижения юными читателями произведений фольклора и литературы, поскольку словесное творчество по своей сути диалогично.

Цель статьи заключается в разработке наиболее эффективных методических приемов развития диалогического мышления учащихся в процессе постижения лирических произведений.

Материал и методы. Нами был выбран метод естественного эксперимента, а материалом послужило стихотворение А.С. Пушкина «Осень. Отрывок», которое предложено для тек-

текстуального изучения в программную монографическую тему 10-го класса, посвященную творчеству великого русского писателя.

Результаты и их обсуждение. Был разработан ряд методических приемов, способствующих развитию диалогического мышления старшеклассников: актуализация жизненного опыта школьников, установка на диалог с «другим» сознанием, анализ речевой организации стихотворения, анализ «точки зрения» лирического героя и читателя, анализ лексики, образных средств, эпиграфа как способов создания Пушкиным диалога с поэтической традицией.

Заключение. В методике развития диалогического мышления учащихся при изучении лирического произведения мы шли от их личных предпочтений к сложной ткани стихотворения. Используемые приемы заставили их актуализировать свою точку зрения и понять точку зрения «других» – лирического героя, героя-читателя, лирического героя стихотворения Державина, отрывок из которого взят в качестве эпиграфа.

Ключевые слова: диалогическое мышление, лирическое произведение, «точка зрения», категория «другой», методический прием.

DEVELOPMENT DIALOGIC THINKING IN THE PROCESS OF UNDERSTANDING A LYRIC POEM

Shevtsova L.I.

*Education establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masherov»,
Republic of Belarus*

Creative thinking is inherently dialogical. Development of dialogical thinking is particularly intense in the process of understanding the young reader of folklore and literature as verbal creativity inherently dialogical.

The purpose of the article is to develop the most effective instructional techniques of dialogic thinking in the process of understanding lyrical poems.

Material and methods. We chose the method of natural experiment, and material was the Pushkin's poem "Autumn. Passage", which is included for textual study in monographic theme of the 10th class.

Findings and their discussion. A broad range of instructional techniques that promote dialogic thinking seniors: actualization of experience students, setting a dialogue with the "other" consciousness, analysis of speech organization poem, analysis "point of view" the lyrical and the reader, analysis of vocabulary, figurative means, the epigraph as methods of create dialogue with poetic tradition.

Conclusion. We were going on personal preferences to the complex fabric of the poem in the technique of dialogic thinking of students. Used techniques made them actualize their point of view and understand the viewpoint of the "other" - the lyrical hero, hero-reader, lyrical poem of Derzhavin, an excerpt from which is taken as an epigraph.

Key words: dialogical thinking, lyrical poem, "point of view", "other" category, methodical approach.

Креативное мышление по своей сути диалогично. Развитие диалогического мышления происходит особенно интенсивно в процессе постижения юными читателями произведений фольклора и литературы, поскольку словесное творчество по своей сути диалогично.

Цель статьи заключается в разработке наиболее эффективных методических приемов развития диалогического мышления учащихся в процессе постижения лирических произведений.

Материал и методы. Нами был выбран метод естественного эксперимента, а материалом послужило стихотворение А.С. Пушкина «Осень. Отрывок», которое предложено для текстуального изучения в программную монографическую тему 10-го класса, посвященную творчеству великого русского писателя.

Результаты и их обсуждение. Проблеме одаренности человека сегодня посвящена не одна книга, в особом блоке исследований – вопросы выявления одаренности в детском возрасте, методика работы с ними. Однако по-прежнему нет однозначности в вопросе определения понятия одаренности, критериев ее выявления и, что самое болезненное, в обозначении перспектив жизни одаренных детей, их социализации. Одна из работ, написанная в русле экзистенциальной психологии, называется «Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я» [1]. С точки зрения автора, все дети без исключения одарены от рождения множеством талантов и способностей, и главными из них являются способности *жить, переживать* свою жизнь и *действовать* в своей жизни. Драма одаренного этими талантами ребенка состоит в том, что его поведение, его переживания и сама его жизнь могут оказаться всего лишь средствами, обслуживающими те или иные потребности его родителей. Вместе с этим он утрачивает *свою* собственную жизнь, свои переживания, свои действия, – утрачивает самого себя. Урок литературы, другие формы обучения литературе, на которых идет разговор о лирической поэзии, могут стать тем местом, где ребенок обретает самого себя в процессе понимания «другого», в диалоге с ним.

Почему активное развитие диалогического мышления ученика возможно именно на уроке литературы и именно при изучении лирической поэзии? Во-первых, литература – учебный предмет, который связан с духовно-ценностными основами жизни, ориентирует юного читателя в мире культурных смыслов, открывает ему возможность участвовать в непрерывном диалоге бытия. Диалог – естественное свойство сознания (по М.М. Бахтину, «жить — значит участвовать в диалоге»), потребность в диалоге — это духовная потребность человека, всеобщность диалога — это основа взаимопонимания. Несмотря на это, сложившаяся практика преподавания в современной школе ориентируется на урок изучения, а не постижения и понимания художественных произведений. Ученикам предлагается изучение уже описанного литературоведами и большей частью является монологическим (звучит монолог учителя, а потом монолог ученика). Монолог на уроке литературы исключает сомнение и выбор, дискуссию с собой и «другим» (автором, персонажем, друг с другом), самостоятельное понимание смоделированной художественной реальности, своего внутреннего мира и мира героя как концептуальной модели человека. Художественный текст призван не только что-то сказать, но и что-то утаить, дать между строк «неизреченную мысль». Произведение расширяет свои границы, втягивает в себя другие контексты — начинает диалогизировать. Не секрет, наиболее трудными для понимания читателя-школьника являются лирические произведения. Но в то же время, и это — во-вторых, работа с лирической поэзией позволяет сразу смоделировать ситуацию диалога, прежде всего, с лирическим героем, который у юного читателя всегда напрямую ассоциируется с автором, ибо в лирике на первом месте всегда субъект высказывания, мир изображенный пронизан его мыслями и чувствами, даже если этот субъект грамматически не выражен. Лирика, этот «самый субъективный род литературы», «как никакой другой, устремлена к общему, к изображению душевной жизни как всеобщей» [2, с.8]. У юного, как и у любого читателя, возникает нередко мысль о том, что устами поэта говорит душа читающего.

Традиционным приемом в школьном изучении стихотворения «Осень» является рассказ учителя о творческом подъеме Пушкина («осень является любимой порой года Пушкина»), о необыкновенной «урожайности» болдинской осени 1830 и 1833 годов. Безусловно, нельзя об этом не сказать. Но при переходе к тексту стихотворения личностной заинтересованности учеников этот материал, как правило, не пробуждает. Как показал наш опыт, приемом включения в диалогическую ситуацию стихотворения стал вопрос: *какая ваша любимая пора года и почему?* Самое главное – добиться аргументации в ответах учеников, приучая тем самым формулировать ценностную позицию (ока-

зывается, не так просто ее выразить). Когда ученик обосновывает свои предпочтения и слышит обоснования других, он уже *включается в диалог* в житейской ситуации. Причем, выясняется, что предпочтительные времена года для большинства – лето и весна, и это связано с праздностью, различными удовольствиями, новыми ощущениями. Ученик невольно сравнивает свой выбор с выбором и аргументами других.

И вот тогда мы переходим к «Осени» и говорим, что Пушкин тоже написал про свою любимую пору года, и, вопреки предпочтениям большинства, «его пора» – это осень. Мы ставим перед учениками задачу попытаться услышать и понять аргументы лирического героя, носителя определенной «точки зрения». Так мы побуждаем учащихся вступить в *диалог с автором*, услышать «другого», и этот «другой» – поэт. Но как услышать этого великого «другого»?

Предложим ученикам воссоздать кратко логику движения пушкинской мысли в стихотворении. Как правило, ученики отмечают, что вначале поэт дает картину-описание поздней осени; потом говорит, что не любит весну, зиму, лето; затем вновь обращается к осени и пытается объяснить, почему он любит именно ее (здесь попутно замечают, что есть строфа, в которой он ничего не объясняет, а просто признается осени в любви); и, наконец, Пушкин пишет о том, что происходит лично с ним в этот период. Так ученики сами выявляют **пятичастную структуру** стихотворения. Действительно, композиционно стихотворение в его речевой организации представляет собой следующую смену функционально-смысловых типов речи: I строфа – картина-описание октября; II – IV – **рассуждение** поэта о том, почему он не любит весну, зиму и лето; V – VI – отдельно выделена **аргументирующая часть** о том, почему поэт любит позднюю осень; VII – признание-описание в любви к осени в целом; VIII – XII – **повествование** с открытым финалом о том, что происходит с поэтом осенью.

Далее работу над стихотворением организуем, используя выборочно-направленный анализ каждой части. Отдельно остановимся на первой строфе, имеющей важное идейно-художественное значение. В ней нет явно выраженного ценностного отношения Пушкина к поздней осени, свое присутствие поэт обнаруживает в словах «сосед мой поспешает», и мы понимаем, что он вместе с нами наблюдает за тем, что ежегодно происходит в октябре. Но уже задан *диалог с читателем* и в стихотворении появляется его «точка зрения»: радуется только сосед-охотник пришедшему октябрю, а вообще-то картина для всех не очень радостная. Для неискушенного читателя, каким обычно является ученик, стилистический пласт строфы остается незамеченным, он видит только череду перечислений того, что происходит во внешнем мире: опадают последние листья в роще, дует холодный ветер, начинаются заморозки, ручей еще не замерз, а пруд уже «застыл», сосед «поспешает» на охоту, какие-то «озими» (что это такое?) «страждут» (и это слово непонятно), собаки лают. Так обычно понята эта строфа, да и то не вполне. Во-первых, не забудем прокомментировать слова «озими» (озимые) и «страждут» (страдают) и перифраз в целом: «бешеная забава» – это охота, охотники с собаками часто вытаптывали поля, засеянные озимыми. Во-вторых, обратим внимание на необычайное лексическое сочетание в этой строфе, на то, что Ю.М. Лотман назвал сочетанием «сгустков поэтизмов» с «демонстративным переходом на бытовую речь» [3]. Этим характеризуется стиль всего стихотворения. Тем самым Пушкин вступает в *диалог с поэтической традицией*, в частности с традицией элегической поэзии, не допуская прозаизмов.

После первоначального знакомства со стихотворением ученики понимают, что Пушкин не любит весну, зиму, лето, но, как правило, им не понятны аргументы поэта. Заметим, что вторая строфа начинается с парадоксального относительно обыденной точки зрения заявления: «Теперь моя пора...», именно в октябре. «Моя», т.е. Пушкина-человека и Пушкина-поэта. Необходимо отметить, что в стихотворении речь идет не

просто об отношении героя к временам года, а об их взаимоотношениях. Так поэт ведет еще и *диалог с порами года*. Попросим учеников попытаться понять, что переживает поэт в ту или иную пору года, особенно обратим внимание на такие слова, как «кровь бродит; чувства, ум тоскою стеснены» (весной), «ты, все душевные способности губя, нас мучишь» (о лете). Ученики приходят к выводу, что поэт не любит весну, зиму, лето потому, что они ограничивают его пространство, сковывают душевные способности, в конечном счете – затрудняют творчество.

Попросим учеников услышать аргументы Пушкина в пользу поздней осени, напомнив, что их личные аргументы в пользу той или иной поры года были услышаны. Аргументы поэта обычно не впечатляют школьников, вернее, они им непонятны («не-любимое дитя», «чахоточная дева» – очень странны эти сравнения), и Пушкин, ведя здесь открытый диалог с читателем («Дни поздней осени бранят обыкновенно, / Но мне она мила, читатель дорогой...»), вероятно, знал об этом шокирующем «непоэтизме» сравнений. Однако обратим внимание на образ осени, который возникает под пером поэта: осень – живое существо, она мила ему «красою тихою, блистающей смиренно», «в ней много доброго», он «любовник не тщеславный», то есть ему не нужна яркая, привлекающая к себе внимание всех (как красивая женщина при своем кавалере) пора года. Этот образ предопределяет строфу, которая является своеобразным эмоциональным, или, как точно определил Ю.М. Лотман, «семантическим взрывом» и, как заметили учащиеся ранее, действительным признанием в любви – «Унылая пора! очей очарованье...». Строфа хорошо известна школьникам по предыдущим годам обучения, но заметим, что в ней Пушкин создает динамическую картину осени от сентября до октября. Осень любима им в целом, но в особенности – октябрь.

Самой значимой является последняя часть стихотворения. После аргументов в пользу осени и признания ей в любви поэт повествует о том, что происходит лично с ним в эту пору года: вначале о своем «организме», освободившемся от внутренней скованности («легко и радостно играет в сердце кровь, желания кипят»), затем о выплеске полноты жизни в движении, «в раздолии открытом» и, наконец, о самом сокровенном – о процессе творчества, когда радостная свобода движения сменяется свободой дум и воображения. «Сам творческий процесс идет легко, непрерывно, естественно, на что указывает также анафористическое *и*. «В раздолии открытом», «свободным проявленьем», «свободно потекут» – мотив свободы пронизывает строки, посвященные осени. Очевидно, что *нечто*, найденное поэтом в осени, и есть свобода: свободное пространство, свободное проявление способностей, свободное творчество» [4, с.3] Обратим внимание на образ корабля, который является метафорой поэтического творчества.

В принципе, на этом можно было бы остановиться в разговоре об этом стихотворении. У учащихся уже возникло ощущение, что и они услышаны и поэт услышан, а значит, состоялась эта ситуация со-бытия с «другим». Если мы хотим углубить эстетический уровень их восприятия, то можно обратиться к черновикам Пушкина, где мы обнаружим две строфы (одну полную, другую неполную), представляющие перечень романтических персонажей и мест. После строк «И тут ко мне идет незримый рой гостей, / Знакомцы давние, плоды мечты моей» в рукописи следовала октава, исключенная из окончательного текста. Последняя строфа в черновом автографе была доведена шестого стиха (см. раздел «Черновики и наброски» в любом собрании сочинений).

Поставив перед учениками вопрос о том, почему Пушкин не включил их в беловой вариант, мы обнаружим *диалог поэта с самим собой*, когда он, вероятно, посчитал, что романтическая заданность творчества, ограничит его «свободное проявленье», «корабль» волен плыть всякий раз туда, «куда влечет тебя свободный ум» (сонет «Поэту»).

Если мы обратимся к эпиграфу стихотворения («Чего в мой дремлющий тогда не входит ум?»), мы еще и обнаружим *диалог Пушкина с Державиным*. Эпиграф взят

из стихотворения Г.Р. Державина «Евгению. Жизнь Званская», в котором он описал летнее времяпрепровождение в своем имении Званка. Поэт наслаждается летом, он этак эпикурец, а его «дремлющий ум» посещают «мечтаньи» о минувших эпохах Екатерины II и Павла I, размышления о нынешнем веке Александра I, о том, что исторические эпохи, как и жизнь поэта, преходящи. И только в памяти поколений их истинное бессмертие. Этот диалог на территории поэтического творчества с поэтом-учителем обнаруживает самобытность Пушкина в сознательно созданном параллелизме творческих ситуаций – Державин в своем родовом имении летом и сам поэт в родовом имении Болдино осенью. У каждого поэта процесс творчества протекает по-разному, каждый поэт – уникальная личность.

В заключение разговора о пушкинском стихотворении вопросы обобщающего характера были связаны с осмыслением образа поэта в целом: каким поэт предстает как личность, что является ценным для него, что нам дает понимание личности поэта, как это влияет на нас, почему важно понять другого? Таким образом, в понимании стихотворения «Осень» мы двигались от сотворческого узнавания и сопереживания к восприятию-самоопределению, «конвергентному вхождению в диалогическую ситуацию произведения искусства как коммуникативного события (со-бытия, преодолевающего разобщенность людей во времени и пространстве)» [5, с.13].

Заключение. В методике развития диалогического мышления учащихся при изучении лирического произведения мы шли от их личных предпочтений к сложной ткани стихотворения. Используемые приемы заставили их актуализировать свою точку зрения и понять точку зрения «других» – лирического героя, героя-читателя, лирического героя стихотворения Державина, отрывок из которого взят в качестве эпиграфа.

Литература

1. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://royallib.ru/read/miller_alis/drama_odarennogo_rebenka_i_poisk_sobstvennogo_ya.
2. Гинзбург, Л.Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. – Л.: Сов. писатель, Ленингр. отд-ние, 1974. – 407 с.
3. Лотман, Ю.М. О поэтах и поэзии: Анализ поэтического текста. Статьи и исследования. Заметки. Рецензии. Выступления / Ю.М. Лотман. – СПб., 1996. – 848 с.
4. Лужановский, А. Открытое раздолье осени. О стихотворении А.С. Пушкина «Осень» (Отрывок)» / А. Лужановский // Литература. – 2001. - № 12. – С. 2 – 3.
5. Тюпа, В.И. Культура художественного восприятия и литературное образование / В.И. Тюпа [Электронный ресурс]. – 2008. - Режим доступа: <http://setilab.ru/wp-content/uploads/2008/10/tupa.pdf>. – Дата доступа: 02.02.2008.

БЛОК 4. ДИАГНОСТИКА В ОБЛАСТИ ОДАРЕННОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ

СУБЪЕКТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРИКЛАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Северин С.Н.

*Учреждение образования «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», Республика Беларусь*

Радикальные парадигмальные трансформации в науке, формирование постнеклассического типа научной рациональности сопряжены с переосмыслением «природы» научного исследования.

Постнеклассическая наука «легализует» субъект научного исследования, вводит «человеческое измерение» в научную деятельность.

Цель статьи – определить структурные компоненты научного исследования, где наиболее рельефно проявляются «субъектность и субъективность» педагога-исследователя, его персональный интеллектуальный стиль, «авторство».

Материал и методы. Источниками для контент-анализа, системного анализа, парадигмальной рефлексии, структурно-функционального моделирования выступали диссертации по педагогике, научные труды по теории аргументации, постнеклассической философии, философии науки, общей и нормативной методологии науки, психологии науки, общей и нормативной методологии педагогики.

Результаты и их обсуждение. Определены «точки» наиболее рельефного проявления «человеческого измерения» в структуре научно-педагогического исследования.

Заключение. Наиболее «рельефно» «человеческое измерение» в научно-педагогическом исследовании проявляется на следующих этапах: выбор проблемы исследования; ориентир на тот или иной идеал научности; позиционирование и выбор философских, социально-гуманитарных научных концепций как источника конструирования авторской концептуальной модели; определение предмета (ракурса) исследования; ценностно-целевые установки исследователя (понять, объяснить, преобразовать); авторская концептуальная позиция («предмет – цель – гипотеза»).

Ключевые слова: постнеклассическая наука, парадигмальные трансформации, методологическая рефлексия, «человеческое измерение» в науке.

SUBJECTIVE-CREATIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF THE APPLIED PEDAGOGICAL RESEARCH

Severin S.N.

*Educational establishment «Brest State University named after A.S. Pushkin»,
Republic of Belarus*

Radical paradigmatic transformation in science, formation of post-nonclassical type of scientific rationality involve rethinking of the "nature" of scientific research. Post-nonclassical science "legalizes" the subject of scientific research, introduces the "human dimension" in scientific activities.

The purpose of the article is to determine the structural components of scientific research, which manifest "subject character and subjectivity" of the teacher-researcher most vividly, as well as his personal intellectual style, his "authorship".

Material and methods. Sources for content analysis, system analysis, paradigmatic reflection, and structural-functional simulation were theses on pedagogy, scientific works on the theory of argumentation, post-nonclassical philosophy, philosophy of science, general and regulatory methodology of science, psychology of science, general and regulatory methodology of pedagogy.

Results and their discussion. The "points" of the most vivid manifestations of "human dimension" in the structure of scientific pedagogical research were defined.

Conclusion. "Human dimension" in the scientific pedagogical research is vividly revealed on the following stages: selection of a research problem; reference to one or another scientific ideal; positioning and selection of philosophical, social-humanitarian scientific concepts as a source of construction of one's conceptual model; determination of the object (aspect angle) of the study; values and target settings of the researcher (to understand, to explain, to transform); the author's conception ("subject - goal - hypothesis").

Key words: post-nonclassical science, paradigmatic transformation, methodological reflection, "human dimension" in science.

Динамика социокультурного контекста, радикальные парадигмальные трансформации в науке («четвертая научная революция» [6]), формирование постнеклассического типа научной рациональности сопряжены с переосмыслением «природы» научного исследования, обуславливают поиск новых стратегий и технологий научного творчества. Для постнеклассической науки характерны открытость и динамичность «парадигмальных образцов», методологических норм (эталонов) научно-исследовательской деятельности (современная научная рациональность – это «открытая рациональность» (В.С. Швырев). Постнеклассическая наука «легализует» субъект научного исследования [1], вводит «человеческое измерение» в научную деятельность. Основными принципами постнеклассической науки являются вариативность подходов к исследованию научной проблемы, их диалогичность и взаимодополнительность, поликонцептуальность, относительность и многомерность научной истины. Постнеклассическая наука разрушает миф о строгой логичности научного мышления, отождествления научной рациональности только с нормами логики. В этой связи одним из доминантных принципов научного познания в контексте постнеклассики является взаимодополнительность рационально-логического и субъективно-иррационального компонентов. Однако тотальный «методологический плюрализм», «методологическая свобода», признание так называемой «субъективной методологии» (у каждого исследователя «своя» методология, свои методологические нормы и критерии качества!) зачастую приводят к «методологическому анархизму» – искусственной экстраполяции, мозаичности, декларативности методологических подходов к исследованию педагогических объектов, «онаучиванию».

Цель статьи – определить структурные компоненты научного исследования, где наиболее рельефно проявляются «субъектность и субъективность» ученого, его эвристические способности, персональный интеллектуальный стиль, «авторство».

Материалы и методы. Источниками для контент-анализа, системного анализа, методологической рефлексии выступали диссертации по педагогике, научные труды по теории аргументации, философии науки, общей и нормативной методологии науки, психологии науки, общей и нормативной методологии педагогики.

Результаты и их обсуждение. На каких этапах наиболее «рельефно» проявляется «человеческое измерение», персональное, субъективно-креативное в научном исследовании?

Например, с точки зрения специалистов в области психологии науки, интуиция, латентный опыт, креативные способности (например, «метафоричность мышления»)

ученого обладают существенным эвристическим потенциалом в плане генерирования новогонаучного знания [1].

Своеобразным катализатором научного творчества являются метафоры. Специалисты в области логики и методологии науки А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают, что обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. «Метафоризация» является важнейшим этапом в формировании научных понятий [2]. В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие человека есть «метаморфоза» («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е., новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [3]. Академик В.В. Зинченко использует метафору «живое знание» (персональное, личностное) [4]. В работах В.С. Степина используется целый ряд метафор, позволяющих понять сущность сложных парадигмальных трансформаций в науке: «парадигмальные трансплантации», «парадигмальные прививки» и др. В частности, метафора «парадигмальная прививка» означает критическую экстраполяцию идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [5; 6].

Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным эвристическим потенциалом, обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс объекта исследования, «схватывание сущности», конструирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, генерирование новых научных понятий.

В целом, с нашей точки зрения, наиболее «рельефно» «человеческое измерение» в научном исследовании проявляется на следующих этапах:

Выбор и обоснование актуальности проблемы исследования. Специалисты в области психологии науки утверждают, что «творческая способность в науке проявляет себя не только в умении решить задачу, но и в умении ее увидеть, поставить, корректно сформулировать» [1, с. 168]. Конкретное научное исследование осуществляется в рамках той или иной научной школы, исследующие те или иные «актуальные проблемные поля» конкретно-научной дисциплины. Однако «проблемное поле» – это «веер» проблем. В этой связи ученый должен позиционировать себя в этом «проблемном поле», обосновать теоретическую и практическую актуальность, четко сформулировать проблему собственного исследования, что предполагает предварительное формирование авторской концептуальной позиции применительно к объекту исследования. В этой связи, выбор проблемы исследования – это всегда ценностный выбор.

Определение предмета исследования. С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения [7]. Краевский В.В. подчеркивал, что объект объективен, а предмет субъективен: предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»), предмет исследования указывает на то, относительно чего именно конкретный исследователь обязуется получить новое знание [8].

Выбор методологических подходов (оснований) и конструирование авторской концептуальной модели. Арламов А.А. пишет: «Исследователь всякий раз сталкивается с проблемой выбора и конструирования системы методологических подходов...» [9, с. 23]. Выбор (конструирование нового подхода, синтез существующих подходов на основе принципа компенсаторности) обусловлен не только социокультурным контекстом, но и психологическими факторами (установки, способности, стиль, опыт исследователя). Конструирование авторской концептуальной модели исследования предполагает позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как

аксиологического основания педагогического исследования, позиционирование в поле социально-гуманитарных (педагогических) научных концепций, выбор социально-гуманитарной (педагогической) научной концепции. Философские, общенаучные, социально-гуманитарные, педагогические научные концепции, теории являются источниками конструирования авторской концептуальной модели. Закономерным является (особенно для социально-гуманитарных научных исследований) полифоничность подходов и концептуальных схем исследования. Крайне важным является то, что вариативность научных концепций обуславливает со-существование вариативных интерпретативных структур: каждый ученый обладает своей интерпретативной структурой, своим «индивидуальным смысловым контекстом»; он является адептом той или иной научной парадигмы, идеала, традиции, носителем того или иного стиля научно-исследовательской деятельности. В этой связи, интерпретация фактов интегрирована в субъективно обусловленную интерпретативную структуру и, в этой связи, является субъективной. Одни и те же факты могут интерпретироваться по-разному в зависимости от концептуальной платформы исследователя.

Вариативность целей исследования (вариативность потенциальных результатов). Специалисты в области психологии науки отмечают: «Важнейшей стороной творчества – научного или любого другого – является целеполагание, постановка целей, которые в определенной степени задают и способ их достижения. Цель имеет содержательную составляющую – формулировку проблемы и путей ее разрешения – и динамическую, поскольку является производной таких глубинных личностных образований, как мотивы, смыслы, ценности, которые обеспечивают энергетический потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, помогающие преодолеть стереотипные подходы и схемы мышления [1, с. 68]. Для социально-гуманитарных (педагогических) исследований характерным является вариативность ценностно-целевых установок исследователя (понять образовательный феномен в контексте культуры, объяснить сущность, выявить закономерные связи, спрогнозировать развитие с учетом динамики социокультурного контекста, обосновать и разработать новую образовательную модель, преобразовать в соответствии с идеалами). С позиции В.В. Краевского, цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [8]. Научное обоснование и конструирование того или иного типа воспитательной или дидактической системы всегда осуществляется с определенных аксиологических позиций. Тип дидактической системы определяет вектор развития целевой группы. Выбор возможного вектора развития целевой группы, как отмечает Г.А. Цукерман, – вопрос сугубо ценностный и не выверяется в научных категориях «истинности – ложности» [10]. Большинство педагогических исследований выполняют научно-теоретическую и нормативную функции, что должно найти отражение в формулировке цели (методологическая инварианта цели). Нормативная функция, в частности прикладного педагогического исследования, заключается в разработке вариативного нормативно-методического обеспечения педагогического процесса: принципов, методов, приемов, форм, технологий, методик обучения и воспитания.

Наиболее рельефно «субъектность и субъективность» ученого проявляется в процессе конструирования авторских концептуальных моделей и гипотез. Краевский В.В. отмечал, что гипотеза отражает то, что неочевидно в объекте исследования, что именно конкретный исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие [8]. Конструирование научных гипотез – творческий процесс, в котором существенную роль играют персональный интеллектуально-стилевой репертуар исследователя, прогностичность и системность, иррациональность, дивергентность и конвергентность мышления. В частности дивергентное (Дж. Гилфорд), «веерообразное» мышление ученого заключается в том, что «...человек не концентрируется на каком-то одном способе

решения, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям: например, выдвигает сразу несколько нетривиальных гипотез и по ходу решения быстро переключается с проверки одной на другую» [1, с. 163]. Конвергентное мышление позволяет найти наиболее нетривиальный (возможно, парадоксальный), оптимальный, устойчивый к критике «единственно верный» способ решения.

Заключение. Генерирование нового дескриптивного («знания о сущем»: понятия, закономерности, модели сущего и др.) и прескриптивного (нормы: принципы, методы, критерии и др.) научного знания в социально-гуманитарных исследованиях возможно не только с помощью формально-логических средств, но и иррациональных, которые обладают значительным эвристическим потенциалом: метафоры, аналогии, гиперболы, аллегории, интуиция, рефлексия опыта и др. В целом, интерпретация, понимание существующего научного знания, а также генерирование нового научного знания обусловлены не только научными нормами, методологическими схемами, но и «индивидуальным смысловым контекстом» исследователя (А.Л. Никифоров), включающим переосмысленные научные знания (как синтез научного значения и смысла), мировоззрение, профессиональный и жизненный опыт, цели и аксиологические установки, стиль мышления и понимания, парадигмальные образцы, творческие способности, интуицию, переживания, традиции и др.

На рис. 1 представлены «точки» обнаружения «человеческого измерения» в структуре педагогического исследования.

- Выбор проблемы исследования
- Идеал научности (объяснения, обоснования и структурирования научного знания)
- Позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в системе гуманитарных ценностей (гуманитарная экспертиза)
- Позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций, выбор социально-гуманитарной научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели
- Определение предмета (ракурса) исследования
- Ценностно-целевые установки исследователя: *понять, объяснить, инициировать новый культурный процесс, преобразовать культурно-образовательный феномен в соответствии с идеалами*
- Авторская концептуальная позиция («предмет – цель – гипотеза»)
- Выбор приемов аргументации при обосновании компонентов логико-гносеологической модели исследования

Рис. «Человеческое измерение» в структуре педагогического исследования.

Литература

1. Аллахвердян, А.Г. Психология науки : учеб. пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 312 с.
2. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
3. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
4. Зинченко, В.П., О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
5. Степин, В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.

-
6. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
 7. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособ. для аспирантов и соискателей ученой степени. – 2-е изд. / Ф.А. Кузин. – М. : «Ось-89», 1997. – 208 с.
 8. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
 9. Арламов, А.А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании : подход как компонент системного познания / А.А. Арламов, Р.В. // Известия ВГПУ. – 2009. – № 5. – С. 23–28.
 10. Цукерман, Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
 11. Загвязинский, В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.
 12. Сериков, В.В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании / В.В. Сериков // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 30–41.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АДАПТАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ У ДЕВОЧЕК СПОРТСМЕНОК-ГИМНАСТОК ГРУППЫ ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА

Башикирева Т.В.

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань, Российская Федерация*

Спорт высоких достижений немыслим без соревновательной борьбы. Соревнования требуют от юных гимнасток мобилизации и физических, и психических сил, так как включается эмоциональный компонент.

Цель статьи: изучить психофизиологические адаптационные реакции у девочек спортсменок-гимнасток олимпийского резерва.

Материал и методы. Выборка составила 10 девочек-гимнасток в возрасте 9-15 лет, имеющих звание кандидата в мастера спорта, мастера спорта, являющихся членами сборной команды Рязанской области и юношеской сборной Российской Федерации по художественной гимнастике.

У гимнасток были изучены фазы адаптации по фазовым портретам в состоянии покоя, предсоревнования, соревнования.

Результаты исследования обработаны математически и статистически с вычислением основных показателей $M \pm m$; $\pm \sigma$. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента, корреляция – по Спирмену.

Результаты и их обсуждение. Изучены психофизиологические показатели адаптационных реакций у юных гимнасток олимпийского резерва с использованием АПК «Варикард» в обработке «ISCIM6.0» в различные периоды интенсивной нагрузки.

Заключение. Выявлено, что адаптационные реакции у девочек гимнасток имеют возрастные особенности и тесно связаны как с психоэмоциональным состоянием, так и психофизиологическими показателями.

Ключевые слова: психофизиологические адаптационные реакции, фазовые портреты variability ритма сердца.

PHYSIOLOGICAL ADAPTATION REACTIONS IN GIRLS ATHLETES OF OLYMPIC RESERVE GYMNASTS GROUP

Bashkireva T.V.

Ryazan State University named after S.A. Esenin, Ryazan, Russia

Sport of high achievements are inconceivable without competition. Competitions require young gymnasts mobilization and physical and mental strength, as included emotional component. The purpose of the article is to study physiological adaptive response in girls athletes-gymnasts of Olympic reserve.

Material and methods. The sample consisted of 10 girls gymnasts aged 9-15 years, with the title of candidate for master of sports, masters of sports, members of the national team of the Ryazan region and the youth national team of the Russian Federation in rhythmic gymnastics, the gymnasts were studied phase of adaptation on the phase portraits at rest, premarinee, competitions. The results of the study processed mathematically and statistically with calculation of key indicators $M \pm \sigma$. The significance of differences was determined by t-test, correlation – the Spearman.

Findings and their discussion The physiological indicators of adaptive responses in young gymnasts of Olympic reserve were studied in different periods of heavy load. This study was conducted with the help of hardware-software complex «Varikard» in handling «ISCIM6.0».

Conclusion. It was revealed that the adaptive response of the girls gymnasts had age-related features and is closely associated with both the psycho-emotional condition and psychological indicators.

Key words. Psychophysiological adaptation reactions, phase portraits of variability of the heart rhythm.

Такой спорт, как художественная гимнастика, а особенно спорт высоких достижений, немаловажен без жестокой соревновательной борьбы. Соревнования требуют от юных гимнасток мобилизации всех сил и физических, и особенно психических, так как включается эмоциональный компонент. Ответственная деятельность заставляет спортсменку испытывать целую гамму переживаний, не зависимо от опыта. От полной уверенности в своих силах до панического страха и нежелания выходить на старт.

В результате может быть «психологический срыв». Но не только тревога и отрицательные эмоциональные переживания могут помешать гимнастке в борьбе за первенство.

Цель исследования: изучить психофизиологические адаптационные реакции у девочек спортсменок-гимнасток олимпийского резерва.

Индикатором адаптационных реакций всего организма является сердечно-сосудистая система, в связи с этим в исследовании использовался АПК «Варикард» в обработке «ISCIM6.0». Показатели снимались в условиях интенсивной подготовки к соревнованиям и выступлений на соревнованиях. Запись ЭКГ осуществлялась в положении сидя, до и после физической нагрузки. Использовались короткие, пятиминутные записи. Для анализа временных и частотных характеристик ВСР и записи ЭКГ применялся АПК «Варикард» со статистическим комплексом «ISCIM6», имеющий в программном обеспечении построение фазового портрета.

Материалы и методы. Выборка составила 10 девочек-гимнасток в возрасте 9-15 лет, имеющих звание: кандидат в мастера спорта, мастер спорта, являющиеся членами сборной команды Рязанской области и юношеской сборной РФ по художественной гимнастике.

У гимнасток были изучены фазы адаптации по фазовым портретам в состоянии покоя, предсоревнования, соревнования.

Результаты исследования обработаны математически и статистически с вычислением основных показателей $M \pm m$; $\pm \sigma$. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента, корреляция – по Спирмену.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что все обследованные девочки-гимнастки олимпийского резерва, имеют низкий уровень самооценки, недооценивают свои способности к выбранному виду спорта. Уровень тревожности, самооценки и успеха являются нестабильными и колеблются во время всего соревновательного процесса. Выявлена взаимосвязь между стремлением к достижению результата, успехом, самооценкой и тревожностью у девочек гимнасток подросткового возраста из группы олимпийского резерва (рис. 1.) .

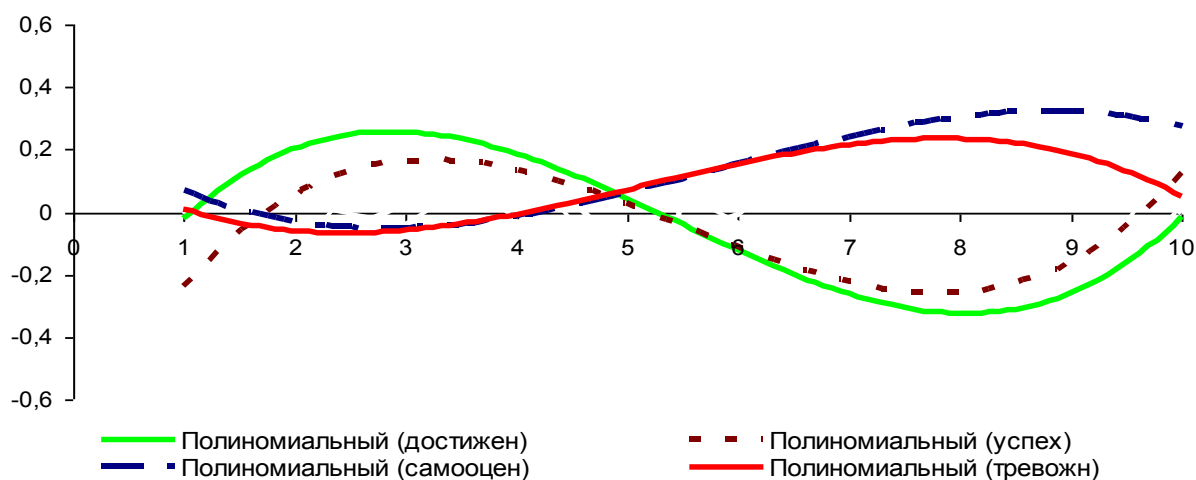
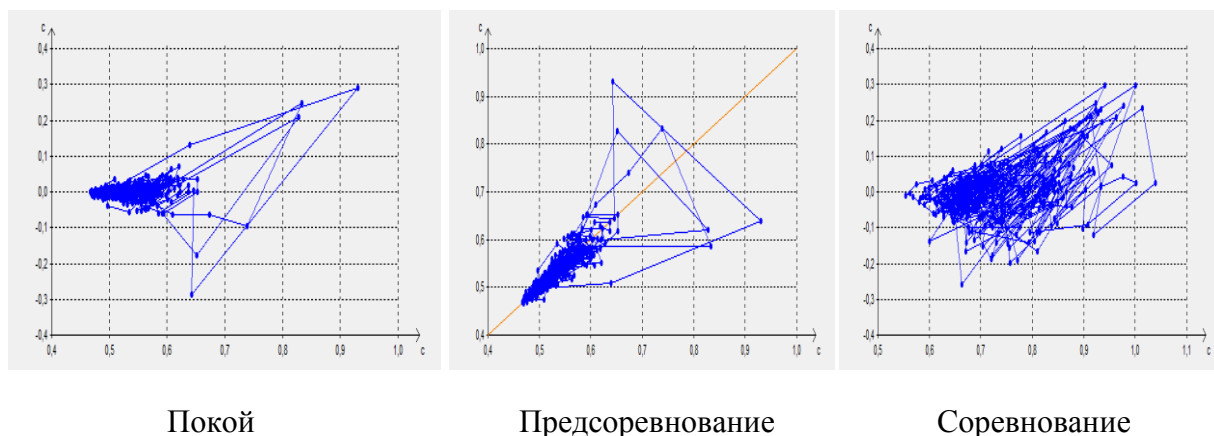


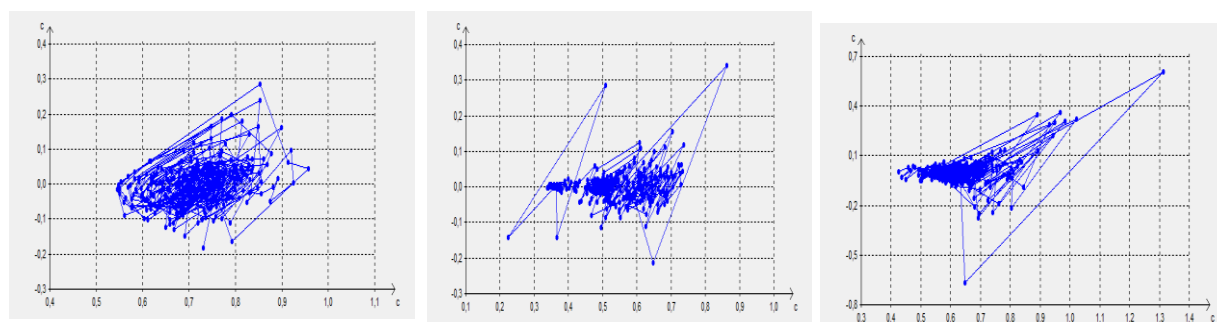
Рис. 1. Взаимосвязь между стремлением к достижению результата, успехом, самооценкой и тревожностью у девочек гимнасток подросткового возраста из группы олимпийского резерва в аппроксимации полинома 3-ей степени.

Анализ адаптационных реакций по фазовым портретам variability ритма сердца показал, что у девочек 9 лет как в состоянии покоя, так и предсоревновательный период физиологические системы организма испытывают чрезмерное напряжение, реакции генерализованы, экономны, наблюдается мобилизация энергетических ресурсов ($IC=3,53$), соответствуют в покое, предсоревновательной тренировке – аварийной фазе, в соревнованиях – резистентной. Управление регуляцией сердечно-сосудистой системы недостаточно синхронизированы (рис. 2).

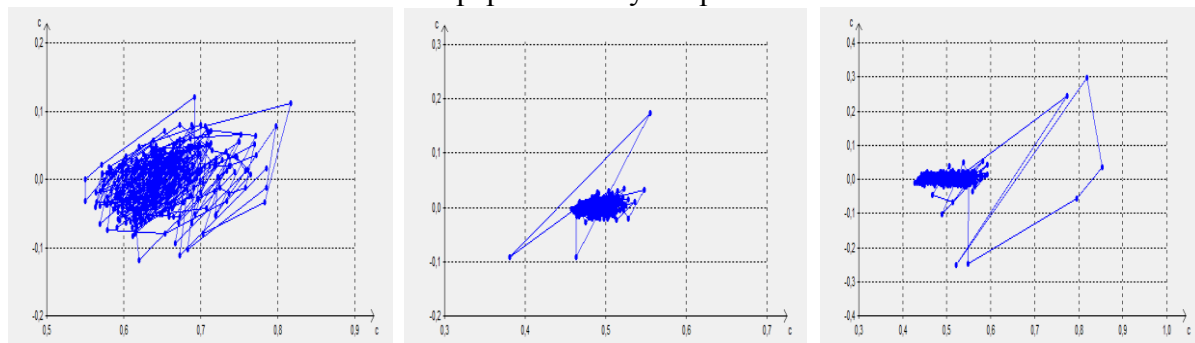
Фазовые портреты ВРС у спортсменки 9 лет



Фазовые портреты ВРС у спортсменки 12 лет



Фазовые портреты ВРС у спортсменки 14 лет



Фазовые портреты ВРС у спортсменки 16 лет

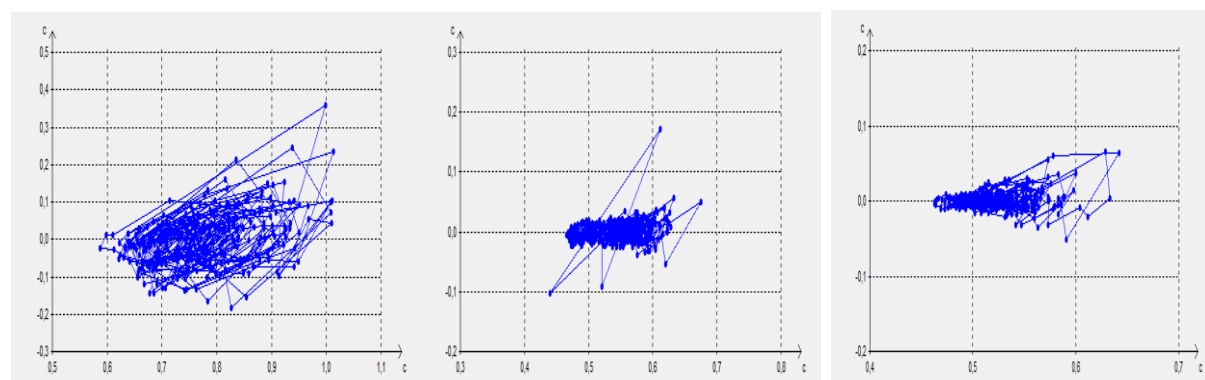


Рис. 2. Фазовые портреты variability ритма сердца (ВРС) у спортсменок-гимнасток художественной гимнастики в различные периоды интенсивной нагрузки.

У девочек 12-14 лет в покое реакции характеризуют переходную фазу, в предсоревновательной тренировке и соревнованиях – аварийную фазы.

У девочек гимнасток 16 лет выявлена в покое – переходная, в предсоревновательной тренировке – аварийная, соревнованиях – резистентная фазы.

На рисунках хорошо видно, что все обследованные девочки в период интенсивных тренировок и соревнований имели умеренные и выраженные нарушения ритма сердца.

Заключение. Таким образом, анализ психофизиологических показателей позволяет заключить, что адапционные реакции юных гимнасток олимпийского резерва имеют возрастные особенности. Незрелый организм 9-летних гимнасток испытывает наибольшее напряжение в период подготовки к соревнованиям, которые для них являются стресс-фактором. Собственно адаптация наблюдается в условиях соревнований, о чем свидетельствует фаза резистентности. У девочек пубертатного возраста аварийная фаза отмечается в условиях соревнований, дополненная эмоциональным напряжением, чрезмерной возбудимостью, низкой самооценкой, нестабильностью результатов выступления. У 15-летних – фазы адапционных реакций протекали в последовательности их появления, что характерно для физиологически зрелого организма.

Полученные данные могут быть использованы тренерами в мониторинге психического, психологического, социального здоровья юных спортсменок-гимнасток, обладающих как спортивными способностями, так одарённостью в условиях подготовки к соревнованиям и корректировать их психофизическое и психологическое состояние в период соревнований.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Щеглова Е.В.¹, Байкова Л.А.²

¹*ДМШ № 1, г. Усть-Каменогорск, Казахстан*

²*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
г. Рязань, Российская Федерация*

Гуманистическая парадигма современного образования направлена на создание условий для развития и саморазвития каждого ребенка. Знание особенностей каждого обучающего позволит педагогу создать оптимальные условия для самореализации и саморазвития в гетерогенной среде образовательного учреждения.

Цель статьи: определить индикаторы развития музыкально-эстетических способностей детей, методы их диагностики.

Материал и методы. В ходе исследования проведен формирующий эксперимент, в ходе которого реализовывалась специальная программа развития музыкально-эстетических способностей учащихся гетерогенных групп, обучающихся в детской музыкальной школе системы дополнительного образования в Республике Казахстан.

Результаты и их обсуждение. Положительный результат внедрения программы развития музыкально-эстетических способностей детей в гетерогенных группах в первый год показали учащиеся младших классов отделения фортепиано и вокально-хореографического отделения. На третий год внедрения программы положительная динамика увеличения показателей развития музыкально-эстетических способностей отмечена на отделении казахских народных инструментов старших классов.

Заключение. Выявлено, что этнические и психолингвистические особенности следует учитывать при создании программ развития музыкально-эстетических способностей учащихся различных возрастных групп, особенно одарённых детей.

Ключевые слова: музыкально-эстетические способности, дети гетерогенных групп.

DEVELOPMENT OF MUSICAL AND AESTHETIC ABILITIES IN CHILDREN HETEROGENEOUS GROUPS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Shcheglova E.V.¹, Baykova L.A.²

¹*Children's music school № 1, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*

²*Ryazan State University named after S.A. Esenin, Ryazan, Russia*

Humanistic paradigm of modern education is aimed at creating conditions for development and self-development of each child. Knowledge of the characteristics of each training will allow the teacher to create optimal conditions for self-realization and self-development in a heterogeneous environment of the educational institution.

The purpose of this article is to define indicators of the development of musical and aesthetic abilities of children, the methods of their diagnostics.

Material and methods. The study conducted a formative experiment in which was implemented a special program of development of musical and aesthetic abilities of students in heterogeneous groups of students in the children's music school system of additional education in the Republic of Kazakhstan.

Findings and their discussion. The positive result of the implementation of the program of development of musical and aesthetic abilities of children in heterogeneous groups in the first year showed Junior school pupils Department piano and vocal-choreographic Department. In the third year of the program implementation the positive dynamics of growth of indicators of the development of musical-aesthetic abilities noted at the Department of folk instruments of the senior classes.

Conclusion. It was revealed that ethnic differences should be considered when creating programs for the development of musical and aesthetic abilities of students of different age groups.

Key words: musical-aesthetic abilities, children heterogeneous groups.

В Конвенции о правах ребенка (принята резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 года, ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13.06.1990 г.), в законе «Об образовании Республики Казахстан», Государственной программе развития образования в Республике Казахстан, Концепции 12-летнего среднего образования Республики Казахстан, Концепции дополнительного образования в Республике Казахстан и других нормативных документах указывается, что главным приоритетом школы является развитие индивидуальных особенностей каждого учащегося; создание условий для совершенствования его творческого потенциала, развития интеллектуальных, физических и художественных способностей, эстетического вкуса; воспитание стремления к прекрасному. Особенно это касается одарённых детей, являющихся национальным достоянием любого государства. Гуманистическая парадигма современного образования направлена на создание условий для развития и саморазвития каждого ребенка [1]. Знание особенностей каждого обучающего позволит педагогу создать оптимальные условия для самореализации и саморазвития в гетерогенной среде образовательного учреждения.

Цель статьи: определить индикаторы развития музыкально-эстетических способностей детей, методы их диагностики.

Материал и методы. В соответствии с целью и задачами научного исследования был проведен формирующий эксперимент в течение трех лет, в ходе которого реализовывалась специальная программа развития музыкально-эстетических способностей учащихся гетерогенных групп, обучающихся в детской музыкальной школе системы дополнительного образования в Республике Казахстан. В частности, отслеживалось влияние специальной программы на такие индикаторы музыкально-эстетических способностей как: музыкальный слух; чувство ритма; память; творческое воображение; целеустремленность; работоспособность; координация двигательного аппарата; эмоционально-волевое качество (публичные выступления); общий уровень развития музыкально-эстетических способностей.

Выборку составили дети, обучающиеся в детской музыкальной школе системы дополнительного образования, (n=570, ♂=166, ♀=404) младших (n=366, ♂=117, ♀=251) и старших классов (n=202, ♂=49, ♀=153) славянского и казахского этносов, обучающихся на разных специальностях: фортепиано (n=320), вокально-хоровое исполнение (n=38), народные казахские (n=104) и народные русские (n=98) инструменты. Материал обработан математически и статистически вычислением основных показателей. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента, корреляция – по Спирмену в программном обеспечении Excel, 2007.

Результаты и их обсуждение. Одной из задач образовательного процесса детской музыкальной школы является формирование общей культуры личности школьника. Одним из составляющих компонентов общей культуры выступают музыкально-эстетические способности, их развитие – длительный процесс, проходящий ряд этапов, основными индикаторами развития являются: темп и объем формирования новых знаний и умений. В связи с этим были разработаны показатели трех уровней сформированности музыкально-эстетических способностей детей по всем видам музыкальных дисциплин, а также комплекс методов общей и специальной диагностики развития данных способностей. В ходе формирующего эксперимента апробировалась специальная программа развития музыкально-эстетических способностей учащихся. В начале и в конце формирующего эксперимента была проведена диагностика и выявлены уровни развития музыкально-эстетических способностей учащихся гетерогенных групп. В таблице отражены результаты проведенного формирующего эксперимента.

Таблица

Уровень развития музыкально-эстетических способностей учащихся гетерогенных групп в системе дополнительного образования в ходе формирующего эксперимента

Уровень развития	Отделения							
	Фортепиано		Вокально-хоровое		Народные казахские инструменты		Народные русские инструменты	
	Начало форм. exper.	Конец форм. exper.	Начало форм. exper.	Конец форм. exper.	Начало форм. exper.	Конец форм. exper.	Начало форм. exper.	Конец форм. exper.
Количество детей в %								
Высокий	17,1	24,3	18,4	34,2	28,8	41,3	7,1	14,2
Средний	69,8	71	5,3	55,3	46,2	35,7	71,5	79,5
Низкий	13,1	4,7	76,3	10,5	25	23	21,4	6,1

В первый год формирующего эксперимента у учащихся младших классов отделения фортепиано достоверно увеличился уровень развития музыкального слуха ($t=4,55$; $P<0,001$), творческого воображения ($t=3,38$; $P<0,001$). На вокально-хоровом отделении – координация двигательного аппарата ($t=4,14$; $P<0,001$) и общий результат изучаемых показателей ($t=4,53$; $P<0,001$) (см. рис.).

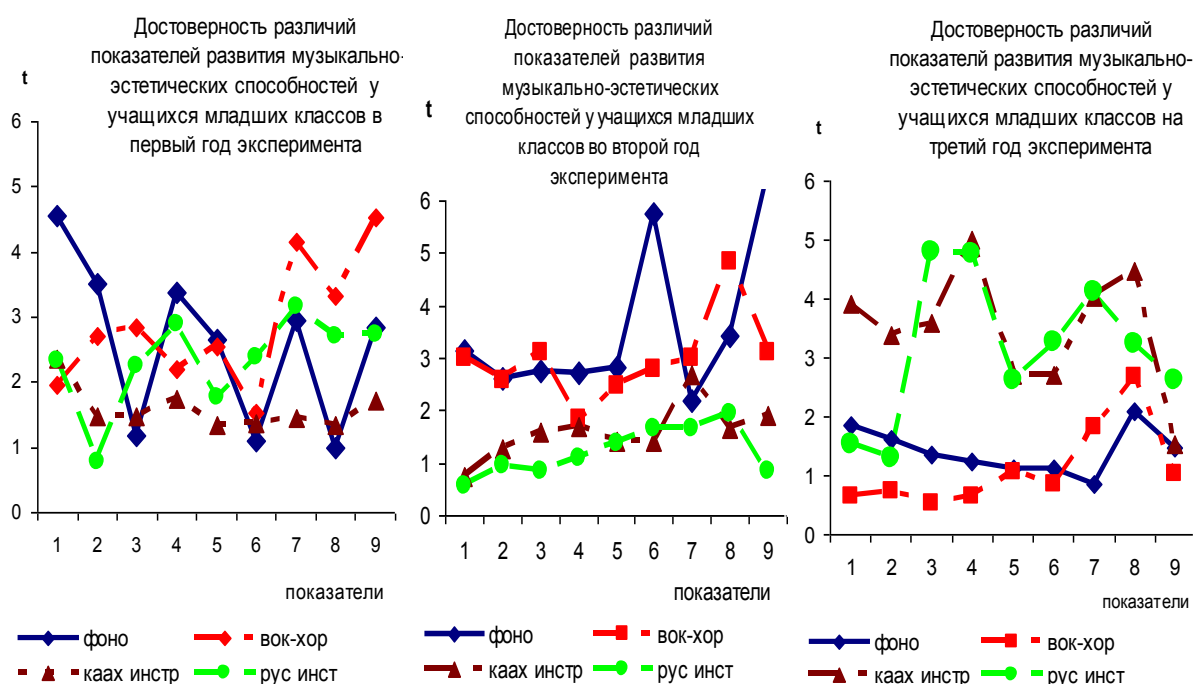


Рис. Динамика изменений показателей развития музыкально-эстетических способностей учащихся младших классов в условиях формирующего эксперимента на базе музыкальной школы (по достоверности различий t -критерию Стьюдента). Примечание: 1 – музыкальный слух; 2 – чувство ритма; 3 – память; 4 – творческое воображение; 5 – целеустремленность; 6) работоспособность; 7 – координация двигательного аппарата; 8 – эмоционально-волевое качество (публичные выступления); 9 – общий уровень развития музыкально-эстетических способностей.

На начало формирующего эксперимента высокий уровень развития музыкально-эстетических способностей был выявлен у 17,8%, средний – у 48,2%, низкий – у 40% учащихся музыкальной школы. Самый высокий уровень музыкально-эстетических способностей на момент формирующего эксперимента отмечен на отделении казахские народные инструменты (28,8%), самый низкий на отделении народных русских инструментов (7,1%).

В конце формирующего эксперимента как высокий, так и низкий уровни развития музыкально-эстетических способностей показали учащиеся отделений вокально-хорового (34,2%÷10,5%) и казахских народных инструментов (41,3% ÷23 %).

Анализ данных исследования показал, что положительный результат внедрения программы развития музыкально-эстетических способностей детей гетерогенных группах в первый год показали учащиеся младших классов отделения фортепиано и вокально-хореографического отделения. И только на третий год положительная динамика увеличения показателей развития музыкально-эстетических способностей отмечена на отделении казахских народных инструментов старших классов.

Особый интерес представляют данные, полученные на отделении казахских народных инструментов. Как до эксперимента, так и после достоверность связи изучаемых показателей выявлена на высоком уровне значимости как в начале формирующего эксперимента, так и в конце эксперимента ($p=0,92\div0,98$; $P<0,001$).

Заключение. Таким образом, результаты формирующего эксперимента позволяют утверждать, что динамика развития музыкально-эстетических способностей младших школьников выше, чем у старших подростков. Разработанные индикаторы и методы диагностики уровня развития музыкально-эстетических способностей детей могут быть рекомендованы к использованию в музыкальных школах дополнительного образования.

Литература

1. Байкова Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: Монография. Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2004. – 288 с.

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУППАХ

Балашова И.В., Цатурян М.О., Шадрова Е.В.

*Вологодский государственный университет, г. Вологда,
Российская Федерация*

Внимание к одаренным детям рассматривается как забота о развитии науки и культуры наций в будущем. Однако проблемными остаются вопросы, связанные с выявлением одаренных детей в гетерогенных группах, диагностикой их потребностей, а также определением форм и методов работы с ними в условиях многообразия.

Цель статьи: определить потребности одаренных детей, дать рекомендации педагогам и психологам по работе с данной категорией обучающихся.

Материал и методы. В исследовании потребностей одаренных детей в г. Вологда приняли участие 380 респондентов, в число которых вошли дети школьного возраста (N93), студенты (N99), родители (N78) и педагоги (N110). Интерпретация данных анкетирования осуществлялась на основе теории существования, связи и роста К. Альдерфера.

Результаты и их обсуждение. Анализ ответов респондентов указывает на неудовлетворенность потребностей существования и потребностей роста. Потребности существования сводятся к удовлетворению потребности в лучшем материально-техническом оснащении учебного процесса, а также создании специальных условий обучения. Удовлетворение потребности

роста касается творческой самореализации талантливых детей, признанию их талантов и выдающихся способностей.

Заключение. Выявление потребностей одаренных детей позволяет определить стратегии работы по развитию одаренности и позволяет специалистам проводить эффективную дифференциацию в условиях многообразия.

Ключевые слова: одаренность, гетерогенные группы, потребности одаренных детей, рекомендации по работе с одаренными детьми.

THE PROBLEM OF DEVELOPING AND TEACHING GIFTED CHILDREN IN HETEROGENEOUS GROUPS

*Balashova I.V., Tsaturyan M.O., Shadrova E.V.
Vologda State University, Vologda, Russia*

The attention towards gifted children is regarded as our concern about the future development of various nations' science and culture. However, some issues still remain problematic, such as identifying gifted children in heterogeneous groups, diagnosing their needs, and finding methods and forms to work with this category of children in diverse environment. The purpose of this article is to determine the needs of gifted children and to provide recommendations to teachers and psychologists on how to work with these learners.

Materials and methods. We have conducted a small-scale research on the needs of gifted learners in which 380 respondents from Vologda filled in an online questionnaire. Among the respondents there were school-aged children (N93), university students (N99), their parents (N78) and teachers (N110). The data interpretation was based on the theory of existence, relatedness, and growth developed by C.P. Alderfer.

Results and discussion. The analysis of participants' answers indicates that gifted learners are dissatisfied with their existence and growth needs. They might need to satisfy their demands in better school facilities and equipment and in the improvement of their study conditions. As for their growth needs, they concern their creative self-realization and may be satisfied if other people recognise their talents and outstanding abilities.

Conclusion. The identification of gifted children needs enables to determine strategies of developing natural gifts and allows specialists to effectively differentiate children studying in diverse environment.

Key words: natural gifts, heterogeneous groups, gifted children needs, recommendations on how to work with gifted and talented children.

Одним из приоритетных направлений политики Российской Федерации в области образования является социально-педагогическая поддержка талантливых детей как основа интеллектуального и творческого потенциала страны. Модернизация экономики вызывает потребность общества в людях, способных нестандартно решать проблемы, создавать новые технологии, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности. Решение этой проблемы актуализирует необходимость построения инновационной системы образования, которая будет содействовать развитию креативности обучающихся. Формирование такой инновационной системы образования предполагает выявление потребностей одаренного ребенка, воспитывающегося в условиях многообразия.

Цель статьи: определить потребности одаренных детей, дать рекомендации педагогам и психологам по работе с данной категорией обучающихся.

Материал и методы. В исследовании потребностей одаренных детей в г. Вологда приняли участие 380 респондентов, в число которых вошли дети школьного возраста (N93), студенты (N99), родители (N78) и педагоги (N110). Интерпретация данных анкетирования осуществлялась на основе теории существования, связи и роста К. Альдерфера.

Результаты и их обсуждение. С точки зрения педагогической психологии одаренные дети - это дети, которые выделяются среди своих сверстников или в среде своей социальной группы уровнем развития способностей, успехами, возможностями, образовательными потребностями и мотивами, что превращает такую группу в гетерогенную по своему составу. Поэтому в условиях гетерогенной среды педагогам важно иметь представление о проблемах и трудностях, с которыми сталкиваются одаренные обучающиеся для осуществления успешной поддержки и развития таланта данной категории детей. Развитие одаренного ребенка в таких условиях является проблемным для педагогов и других лиц, работающих с детьми в образовательных организациях. Проблема заключается в создании специальных особых условий для удовлетворения всех групп потребностей одаренного обучающегося.

По мнению Б.М. Теплова, «одаренность» – синтетичное понятие, под которым понимается качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающих возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [1, с.10]. В научных трудах В.И. Панова отмечается, что проявление одаренности неразрывно связано с развитием психофизической, волевой и других сфер психики человека [2, с.39]. В работах Н.С. Лейтеса одаренность рассматривается в контексте возрастных особенностей индивида. По его мнению, развитие одаренности бывает привязано к тем или иным возрастным периодам и незаметно для окружающих на ранних, либо более поздних этапах развития индивида [3, с.42].

На сегодняшний день большинство психологов и педагогов признают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности является результатом сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности [4, с.7].

В современной российской психологии актуальным является многофакторный подход к пониманию феномена «одаренность», в рамках которого подчеркивается необходимость диагностики наличных предпосылок одаренности, а также возможность развития тех или иных сторон, связанных с проявлением детской одаренности. При этом вместо традиционных тестов и количественных оценок уровня развития способностей предлагается глубокий качественный анализ различных проявлений одаренности, ее отличительных особенностей, характерных для ребенка [4, с. 12].

Данное положение особенно актуально для исследования потребностей одаренных детей и степени их удовлетворенности в условиях школьного или вузовского обучения. В рамках реализации проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в вузе и системе повышения квалификации к работе с гетерогенными группами и организациями» нами проведено исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся в г. Вологда (РФ), в число которых вошли одаренные школьники и студенты. Целью социологического исследования явилось получение аналитической информации о численности гетерогенных групп детей и их особых потребностях для разработки программ и иных образовательных ресурсов в области подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями.

Интерпретация данных осуществлялась на основе теории существования, связи и роста К. Альдерфера. Потребности существования содержат две группы потребностей: в безопасности и физиологические. Потребности связи отражают социальную природу человека, его стремление быть членом семьи, иметь коллег, друзей. Потребности роста включают в себя потребности группы признания и самоутверждения, связанные со стремлением к развитию уверенности, самосовершенствованию и т.п. [5].

На наш взгляд, очень важным недостатком в развитии таланта, креативности и одаренности является недостаточное внимание окружающих к проблемам одаренного обучающегося. Только треть одаренных учащихся школ и 18% одаренных студентов считают, что учителя, родители, родственники, друзья, одноклассники признают у них наличие выдающихся способностей; 57% детей и 69% студентов сомневаются и только в некоторой степени согласны с тем, что окружающими признается их талант; 8% детей считают, что окружающие не выделяют их способности.

Большинство одаренных обучающихся (67%) признаются, что случались ситуации, когда никто из окружающих их не понимает, а у 10% - такие ситуации возникали очень часто; 20% одаренных детей и 13% одаренных студентов отмечают, что их идеи не замечаются, не поддерживаются, критикуются окружающими. Анализ вопросов анкеты одаренных детей приводит к выводам, что 64% детей сталкиваются с проблемой, когда им становится все неинтересно. Как следствие - большинство из них (52% одаренных детей) не всегда могут контролировать свои чувства и эмоции в общении со сверстниками, а 3% детей считают, что такое с ними происходит часто.

Из анкет видно, что для данной категории обучающихся важной ценностью является качественное образование. Детям (58%) очень нравится учиться, у них высокая мотивация к получению хорошего образования.

Однако есть свидетельства неудовлетворенной потребности в творческой самореализации. Только 14% школьников и 33,4% студентов на уроках обсуждают сложные, необычные темы; только 32% детей и 36% студентов могут самостоятельно решать, что изучать и на каком уровне сложности. Большинство одаренных обучающихся (58% школьников и 62% студентов) предпочли бы учиться по углубленному индивидуальному плану, но сейчас не имеют такой возможности. Также одаренные обучающиеся считают возможным эффективно обучаться дома (63% школьников и 61% студентов), однако 69% их родителей считают это нецелесообразным.

Анализ потребностей категории одаренных детей в г. Вологде указывает на неудовлетворенность в большей степени потребностей существования и потребностей роста. Потребности существования сводятся к удовлетворению потребности в лучшем материально-техническом оснащении учебного процесса, а также создании специальных условий обучения. Одаренные дети требуют большего количества ресурсов, вспомогательных материалов, педагогического сопровождения. Удовлетворение потребности роста касается творческой самореализации талантливых детей, признанию их талантов и выдающихся способностей.

На основе анализа статистических данных, полученных в ходе исследования, мы предлагаем ряд рекомендаций для педагогов по работе с одаренными детьми:

- Раннее выявление одаренных детей в гетерогенной группе обучающихся, а также диагностика их образовательных и личностных потребностей.
- Внесение изменений в содержании образования (изменения в учебной программе и учебном материале) и технологиях работы с ним.
- Изменение организации учебной, познавательной деятельности одаренных детей.
- Внимание к личностным особенностям и преодоление личностных проблем данной категории детей.
- Оснащение образовательных организаций современным учебным оборудованием.
- Повышение квалификации педагогов, работающих с одаренными детьми в условиях многообразия.

Заключение. Современный педагог должен обладать не только знаниями и опытом преподавания в конкретной предметной области, но умениями выявить способности, диагностировать наличие таланта; готовностью осуществлять психологическую поддержку, стимулирование и сопровождение одаренного обучающегося; способно-

стью организовать, создавать особые условия, благоприятные для развития одаренности отдельной личности.

Литература

1. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов – М.: Просвещение, 1961. – С. 9-20.
2. Панов, В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // М.: Педагогика, 2001. - №4. - С. 30-44.
3. Лейтес, Н.С. Проблемы способностей в трудах Б.М. Теплова / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии, 1996, №5, С. 39-51.
4. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (Дата обращения 2014-07-14).
5. Alderfer, C.P. Existence, Relatedness, and Growth: Human Needs in Organizational Settings / C.P. Alderfer. – NY: Free Press, 1972. – 198 p.

ОДАРЁННЫЕ ДЕТИ В ШКОЛЕ: ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Еремкин Ю.Л.

Учреждение образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», г. Рязань, Российская Федерация

Современное общество остро нуждается в талантливых, способных в различных сферах деятельности личностях, без которых невозможен рост и духовное обогащение общества. Школа должна выявлять одаренных детей и помогать им в развитии талантов.

Цель статьи – описать систему подходов и методов, направленных на выявление одаренных детей на начальной ступени обучения.

Материалы и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных психологов по проблеме одаренности, «Рабочая концепция одаренности» (под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова), собственные эмпирические исследования одаренности учащихся начальных классов. Методы исследования – анализ научной литературы, тестирование, наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В статье представлено понимание одаренности детей как в отечественной, так и в американской психологии, а также подход к выявлению одаренных детей в американской школе. В статье дано описание результатов собственного эмпирического исследования одаренных детей, обучающихся в третьем классе.

Заключение. Одаренность детей на начальном этапе обучения проявляется в первую очередь в рамках ведущей деятельности данного возраста. Показателем данной одаренности выступают высокие уровни результатов не только в области решения тестов интеллекта (конвергентное мышление), но и в решении тестов на креативность (дивергентное мышление). Показана возможность определения одаренности детей с помощью групповых тестов, не требующая больших затрат времени на процедуру и обработку результатов.

GIFTED CHILDREN IN SCHOOL: APPROACHES TO DIAGNOSIS GIFTEDNESS IN CHILDREN

Eremkin Yu.L.

*Educational establishment «Ryazan State University named after S.A. Esenin»,
Ryazan, Russia*

Modern society is in dire need of talented, able in various spheres of activity persons. The growth and spiritual enrichment of society is impossible without them. The school must identify gifted children and help them to develop talents.

The purpose of the article is to describe the system of approaches and methods aimed at identifying gifted children at the primary level of education.

Materials and methods. Materials were the works of well-known domestic and foreign psychologists on the issue of giftedness, "Working concept of giftedness" (ed. D.B. Bogoyavlenskaya and V.D. Shadrikov), own empirical studies of gifted children in primary schools.

Methods of investigation. Analysis of scientific literature, testing, observation.

Results and discussion. The article presents an understanding of gifted children in domestic as well as in American psychology. Also it describes the approach to identifying gifted children in American schools. The author describes the results of his own empirical study of gifted children enrolled in the third grade.

Conclusion. The giftedness of children at the early stage of learning is manifested primarily in the leading activities of the age. The indicators of giftedness are high level of results in intellectual test solutions (convergent thinking) and in solving creativity tests (divergent thinking), as well. The investigation shows the possibility of identifying gifted children by not time-consuming group tests.

Key words: giftedness, approaches and methods aimed at identifying gifted children.

Главное богатство государства – талантливые, способные в различных сферах деятельности личности, без которых невозможен рост благосостояния и духовное обогащение общества. Однако, люди, которые обладают специальным даром, или, по крайней мере, имеют потенциал для проявления одаренности, могут пройти по жизни незамеченными. Иногда одаренные дети и юноши не считаются таковыми, потому что их семьи и ближайшее окружение не придают особого значения неожиданным проявлениям их способностей. Бывает и так, что таланты остаются неузнанными потому, что в школе они не получили соответствующих возможностей и нужного обучения.

Несомненно, школа должна отвечать за судьбу одаренных детей. Она делает попытки выявления одаренных детей в массе учащихся и пытается помогать в развитии их талантов. Сама дифференциация обучения (лицейские, гимназические классы, профильное обучение в старших классах) – это уже способ выявления одаренных детей и способ развития их одаренности. Обучение детей по более сложным учебным программам исходит из идей Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. «Хорошее» обучение, по Л.С. Выготскому, это обучение, опережающее актуальное развитие ребенка и, опирающееся на его зону ближайшего развития.

Такого рода обучение, развивающее одаренность детей, не является прерогативой только лицейских и гимназических классов. В любой школе возможна работа в этом направлении при условии выявления в классе детей с признаками одаренности и специальной работы с данной группой учащихся.

Цель статьи: описать систему подходов и методов, направленных на выявление одаренности детей начальной ступени обучения.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных психологов по проблеме одаренности, «Рабочая концепция одаренности» (под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова), собственные эмпирические исследования одаренности учащихся начальных классов. Методы исследования – анализ научной литературы, тестирование, наблюдение, собственные диагностические обследования учащихся третьих классов одной из школ г. Рязани.

Результаты, их обсуждение. Понимание общих закономерностей развития еще недостаточно для того, чтобы развивать таланты одаренного ребенка. Для построения программы развития одаренных детей в школе следует также иметь четкое представление о том, что такое одаренный ребенок. Обычно отмечают, что одаренные дети некоторым образом превосходят своих сверстников. По поводу этой малосодержательной мысли существует полное согласие, однако строго научного определения одаренности, с которым согласились бы все психологи и педагоги, еще не существует. Более, по по-

воду одаренности накопилось большое количество недостоверных суждений и представлений, которые циркулируют среди родителей и учителей и мешают правильному подходу к одаренным детям. Американские психологи Дэниэл Халлахан и Джеймс Кауфман [2] представили в своей книге противоречивые точки зрения по поводу одаренных детей, одни из которых являются устоявшимися житейскими взглядами («мифами»), а другие – результатами научных исследований («фактами»).

Среди наиболее устойчивых «мифов», присущих обыденному сознанию, Халлахан и Кауфман выделяют следующие:

- мнение о том, что одарённым детям, как правило, не интересно в школе, и они проявляют антогонизм против тех, кто их обучает;
- одарённые дети якобы имеют тенденцию к психической нестабильности;
- утверждение о том, что 3 – 5 % населения являются одарёнными людьми;
- мнение о том, что одаренность – это постоянная черта, проявляющаяся во все периоды жизни человека;

- представление о том, что учащиеся, которые действительно одарены, якобы достигнут успеха без специального обучения. Им необходим только стимул и некоторый инструктаж, который дают и другим учащимся;

- сведение одарённости личности только к высоким результатам по тестам интеллекта, которые определяют так называемый коэффициент умственной одаренности – IQ.

В научных же психологических исследованиях, утверждают Халлахан и Кауфман, получены следующие факты:

- большинство одаренных детей любят школу и легко приспосабливаются к учителям;
- одаренные дети в той же мере обладают эмоциональным здоровьем и приспособляемостью, как и обычные люди;
- процент одаренных людей может существенно варьировать (от 1 до 20%) в зависимости от того, что мы понимаем под одаренностью;
- одаренность может обнаружить себя в различные периоды жизни человека;
- большинство одаренных детей смогут реализовать свой потенциал при условии специального обучения, соответствующего их задаткам.

Особо опасный вид заблуждения, связанный с пониманием того, что есть одаренность, по мнению Халлахана и Кауфмана, это сведение одаренности к высоким результатам по тестам интеллекта. Одарённые дети это не только те, которые показывают умение находить правильный ответ в тестовых задачах на осведомлённость, классификацию, аналогии, обобщение, но и те, которые отличаются высоким уровнем мотивации, креативности, способностью к инсайту, а также демонстрирующие достижения в области изобразительного и исполнительского искусства, спорта, успешно строящие взаимоотношения с другими людьми.

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» была предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. С этой целью к работе была привлечена большая группа авторитетных ученых. Созданную ими концепцию, видимо, следует рассматривать как первичную, подлежащую дальнейшей разработке, на что указывает само название «Рабочая концепция одаренности» (под. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова) [1].

По определению авторов концепции: «Одаренность — это системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Однако признаем, что указание на то, что такое одарённость, еще не дает нам прямой возможности выявить в среде учащихся одарённых детей. Важным является

вопрос измерения одарённости. Для того, чтобы отнести ребенка к категории одаренных, необходимо сравнить его по параметрам одарённости с другими и увидеть, в чем он их превосходит. Без измерения, следовательно, здесь не обойтись.

В психологии накоплено многообразие приемов измерения психических свойств. Среди этих приемов особую популярность получили тесты интеллекта, о которых было упомянуто ранее. Однако, как уже было отмечено, неправомерно сводить одарённость только к высоким показателям, полученным по тестам интеллекта. Во всяком случае, при подобном тестировании мы измерим только одну из сторон одарённости – умственную или общую одаренность, которая характеризует так называемое конвергентное мышление.

Наверное, следует прибегать и к другим способам измерения одарённости, в частности, определять каким образом школьник решает задачи, предполагающие нахождение нескольких правильных ответов (задачи на дивергентное мышление). Следует также учитывать мнение учителей и информацию родителей о фактах раннего развития детей и их увлечениях, а также прошлые учебные успехи и достижения в повседневной школьной жизни ученика в различных сферах. Если прибегнуть только к одному способу измерения, то многие одарённые дети выпадут из поля зрения.

Что касается того, насколько точно изученный нами ученик отнесен к числу одаренных и в какой сфере деятельности проявляется эта одаренность, то здесь за основу можно взять подход, предлагаемый американскими исследователями Дж. Рензулли и С. Рейсом [3].

Процесс выявления одарённых детей они делят на несколько этапов, или ступеней.

Первой ступенью является массовое тестирование учащихся тестами интеллекта. Если в группе сравнения (школьный класс, вся школа) ученик принадлежит к 8% наиболее успешно выполняющих тестовые задания, то уже есть основания причислить его к одарённым.

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

На третьем этапе предлагается обратиться к родителям и самим ученикам с просьбой назвать тех, кто, по их мнению, в чем-либо проявляет одаренность.

Четвертый этап заключается в ознакомлении родителей с учебными программами, предназначенными на этот год для одаренных учащихся. Ознакомление родителей с учебными программами для одаренных заставляет их оценить возможности своих детей и высказать свое мнение о целесообразности их обучения по этим программам.

И, наконец, завершает процедуру выявления одаренных учащихся постоянное в течение учебного года наблюдение учителей за учащимися, которые обнаруживают повышенный интерес к определенной теме, области знаний, проблеме, идее или событиям, имеющим место внутри или вне школы.

Дж. Рензулли и С. Рейс полагают, что на основе вышеописанного подхода к выделению одаренных учащихся, в большинстве школ в список одаренных попадут до 15% детей. используется для вынесения суждений по определенным социальным проблемам.

Данный подход к выявлению одаренных детей в школе должен быть дополнен, по нашему мнению, пониманием того, что одаренность развивается в ведущей деятельности индивида, которая на каждом возрастном этапе меняется. Выделенные Д.Б. Эль-кониним два типа ведущей деятельности последовательно сменяют друг друга при пе-

реходе на новый этап возрастного развития, и, если на одном этапе ведущая деятельность в первую очередь направлена на развитие отношений с людьми (первый тип), то на последующем этапе - на усвоение знаний, умений, навыков (второй тип). В нашем исследовании мы имеем дело с учащимися начальной стадии обучения, когда ведущей деятельностью является учебная (второй тип). Именно в ней младшеклассник получает шанс предъявить социуму свое превосходство над другими, именно в ней обнаруживается и развивается его инструментальная одаренность и именно в ней появляются элементы его зачаточной одаренности, связанные с формированием отношений с людьми.

В нашем исследовании проводилось изучение одаренности школьников, обучающихся в одном из третьих классов средней школы №55 г. Рязани. Данное исследование осуществлялось в рамках проекта «Темпус», начальный этап которого всегда связан с выделением в составе классов гетерогенных групп школьников, имеющих специфические особенности овладения учебной деятельностью.

Было выдвинуто предположение, что одаренность в младшем школьном возрасте выступает как совокупность ряда показателей психического развития детей, среди которых основными являются характер учебной мотивации, уровень интеллектуального развития, и креативность мышления (высокий уровень развития *таких показателей дивергентного мышления как беглость, гибкость, оригинальность, точность — по Гилфорду*). Использовался тест Гилфорда, тест на классификацию и аналогию, тест на произвольность внимания, тест Лачинса (гибкость мышления), методика определения школьной мотивации Н. Лускановой, социометрия, тест школьной тревожности Филиппа.

В исследуемой выборке (n=29) были выделены три группы детей, различающиеся по уровню развития креативности — дети с 1)высоким (20,7%), 2)средним (65,5%) и 3)низким уровнем развития креативности по Гилфорду (13,8%). Методом ранговой корреляции по Спирмену высчитывались величины коэффициента ранговой корреляции между креативностью по Гилфорду и показателями по другим тестам. Обнаружилась статистически достоверная связь ($p > 0,01$) между результатами тестов Гилфорда и теста на классификацию. То же самое - между результатами по тесту Гилфорда и тесту Лачинса. Однако между результатами тестов на аналогию, произвольность внимания, школьную мотивацию, с одной стороны, и результатами по Гилфорду, с другой, корреляционная связь находится только на 5% уровне значимости. Отсутствует корреляция между результатами по Гилфорду, с одной стороны, и показателями по тревожности и социометрии, с другой. К этим данным добавим мнение учителя, работающего в классе третий год, которая считает, что ученики, относимые к первой группе, отличаются сформированностью позиции школьника, познавательной мотивацией, хорошим произвольным вниманием, высокой учебной активностью и успеваемостью.

Заключение. Наше исследование показало, что одаренность детей на начальной ступени обучения выражается в первую очередь психологическими особенностями имеющими первостепенное значение для овладения ими учебной деятельностью. Их одаренность может быть выявлена при анализе их учебной деятельности и использовании групповых тестов. Последнее позволяет достаточно экономично проводить выделение в классе данной гетерогенной группы без особых затрат времени на процедуру и обработку результатов.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности. Под ред. Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова. - М., 2-е изд., расш. И перераб., 2003.
2. Exceptional Learners. Introduction to Special Education. The 7-th Edition, by Daniel Hallahan and James M. Kauffman, University of Virginia, 1977.
3. Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА г. МОЗЫРЯ

Валетов В.В., Лебедев Н.А., Карпович И.А.

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», Республика Беларусь

Забота об одарённых детях сегодня – это перспективный вклад в развитие науки, культуры и социальной жизни. Именно поэтому проблема помощи одарённым детям в настоящее время весьма актуальна.

Материал и методы. С целью изучения образовательных потребностей одаренных учащихся младших классов (1-4) нами было проведено анкетирование на базе общеобразовательных учреждений г. Мозыря. В анкетировании приняли участие учащиеся младшего школьного возраста, состоящие в банке данных одаренных детей г. Мозыря, имеющие интеллектуальную, творческую, психомоторную одаренность (30 человек), а также родители одаренных детей (63 чел).

Результаты и их обсуждение. Выявлены образовательные потребности одаренных учащихся младшего школьного возраста г. Мозыря. Анкетирование проведено по стандартным анкетам, разработанными участниками международного консорциума по выполнению совместного европейского проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR. Результаты анкетирования, представленные в статье, позволяют оценить степень удовлетворенности образовательных потребностей одаренных учащихся младшего школьного возраста.

Заключение. Результаты анкетирования одаренных детей и их родителей позволили сделать вывод о наличии следующих образовательных потребностей одарённых учащихся: потребность в индивидуальном подходе в обучении; потребность в получении качественного образования; потребность в самоуважении и одобрении; потребность в налаживании контактов и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками, родителями и другие.

Ключевые слова: образовательные потребности, одарённые учащиеся.

EDUCATIONAL NEEDS OF GIFTED MOZYR ELEMENTARY-SCHOOL CHILDREN

Valetov V.V., Lebedev N.A., Karpovich I.A.

Educational establishment «Mozyr State University pedagogical University named after I.P. Shamyakin», Republic of Belarus

Care for gifted children today is a promising contribution to the development of science, culture and social life. That is why the problem of talented children currently very urgent.

Material and methods. To study the educational needs of gifted students in lower grades (1-4) us survey was conducted on the basis of educational institutions, Mozyr. In the survey was attended by students of primary school age, consisting in the data Bank of gifted children, Mozyr, intellectual, creative, psychomotor talent (30 persons), as well as parents of gifted children (63 persons).

Findings and their discussion. Identified educational needs of gifted pupils of primary school age, Mozyr. The survey conducted by standard questionnaires, developed by the participants of the international consortium for the implementation of the joint European project TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR. The results of the survey presented in the paper allow to evaluate the degree of satisfaction of educational needs of gifted pupils of primary school age.

Conclusion. The results of the survey of gifted children and their parents allowed us to conclude the following educational needs of gifted students: the need for an individual approach in training; the need to obtain quality education; the need for self-respect and approval; the need for establishing contacts and mutual understanding with teachers, classmates, parents, and others.

Key words: the educational needs, the gifted students .

Важнейшей государственной задачей любой страны является выявление, развитие и использование интеллектуального и творческого потенциала одаренной личности. От ее выполнения зависит устойчивость развития страны, эффективность функционирования экономики, состояние спорта, культуры и других областей деятельности, которые определяют человеческое существование. Забота об одарённых детях сегодня – это перспективный вклад в развитие науки, культуры и социальной жизни. Именно поэтому проблема помощи одарённым детям в настоящее время весьма актуальна.

С целью изучения образовательных потребностей одаренных учащихся младших классов (1-4) нами было проведено анкетирование на базе общеобразовательных учреждений г. Мозыря.

Материалы и методы. Анкетирование проведено по стандартным анкетам, разработанным участниками международного консорциума по выполнению совместного европейского проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR. Сроки проведения анкетирования: с 22.04 по 31.05.2014 г. В анкетировании приняли участие учащиеся младшего школьного возраста, состоящие в банке данных одаренных детей г. Мозыря, имеющие интеллектуальную, творческую, психомоторную одаренность (30 человек), а также родители одаренных детей (63 чел).

Результаты и их обсуждение. *Потребность в получении качественного образования* реализована у большинства учеников (80%). Анализ результатов опроса свидетельствует, что *потребность к самоуважению* у 2/3 детей реализована: их достижения и успехи замечают родители (83%), учителя (60%). 67% опрошенных детей считают, что окружающие положительно относятся к их оригинальным идеям, тем самым способствуя реализации *потребностей в одобрении и признании*.

Если ребенок будет ощущать, что окружающие верят в его способности, признают его ценность как развивающейся личности, то это будет стимулировать его позитивное самовосприятие, саморазвитие [1]. Учащийся будет реально оценивать свои возможности, будет видеть конечную цель своей деятельности. В противном случае ребенок не осознает возможности для внутреннего роста, что приведет к утрате многих резервов развития [2].

Результаты анкетирования свидетельствуют о высокой *потребности одаренных детей в социальном общении*. 56% опрошенных хотят работать в команде, 58% нравятся участвовать в коллективных делах, при этом в 40% случаев одаренным детям неинтересно со сверстниками. Одаренные дети отмечают случаи (ответ: иногда – 73%), когда приходится сталкиваться с ситуацией непонимания со стороны окружающих. 47% детей не считают, что во всем и всегда нужно быть первыми. Реализована потребность в психологической поддержке семьи у 55% учащихся. 67% детей отметили понимание своей индивидуальности со стороны родителей, 70 % детей за советом и помощью в трудной ситуации обращаются к родителям.

Активность познавательной потребности у одаренных детей возможна благодаря сопряженному с ней положительному эмоциональному состоянию – удовольствию от умственного напряжения. В высшем уровне своего развития у одаренных детей данная потребность становится не насыщаемой [3]. Анкетирование показало, что реализация *познавательной потребности* возможна при индивидуализации обучения, углубленном изучении тем, интересующих учеников, формировании у учащихся навыков исследовательской работы. *Потребность в педагогическом сопровождении* явно выражена, ребята часто обращаются за помощью в особо трудных вопросах к учителю (67%). Количественные данные опросов показывают, что у одаренных учащихся младшего школьного возраста *потребность в специальных условиях* обучения реализуется в первую очередь через участие в предметных олимпиадах и творческих конкурсах, через возможности дополнительных занятий с учителями, при этом 40% учащихся отметили,

что *иногда* уроки бывают неинтересными. На вопрос «Достаточно ли в твоей школе кружков, клубов, спортивных секций?» 80% учащихся дали положительный ответ.

Согласно опросу родителей, большинство одаренных детей предпочитают готовиться к конкурсам, олимпиадам без родителей (42%), лишь незначительная часть обращается за помощью к родителям (12%). Исходя из ответов на вопрос «Часто ли Вам Ваш ребёнок говорит о том, что на уроках ему неинтересно?» (часто – 3%; иногда – 54%; никогда – 43%), можно сделать следующее заключение: согласно взглядам родителей, учебный процесс в целом соответствует потребностям одаренных учащихся. Большая часть родителей признаёт одарённость своих детей (59%), часть родителей ставит одарённость своих детей под сомнение (35%). Судя по ответам родителей, они не участвуют в урегулировании конфликтов ребёнка со сверстниками (75%). У одарённых детей, по мнению опрошенных родителей, реализована потребность в уважении к себе. Родители одарённых детей склонны считать, что способности их детей адекватно оценены учителями (56%), небольшой процент родителей утверждает, что ребёнка недооценивают (27%). И только 8% уверены, что их ребёнка постоянно недооценивают. Родители отмечают, что одарённые дети охотно участвуют в коллективных играх, мероприятиях со своими сверстниками (71%), имеют высокий социальный статус в коллективе. Однако 10% опрошенных родителей обратили внимание на нежелание детей участвовать в школьных мероприятиях.

С точки зрения большинства родителей, учителя учитывают индивидуальные способности и одаренность их детей; небольшой процент считает, что эти способности не всегда учитываются; лишь единицы думают, что совсем не учитываются. По мнению родителей, одаренным детям предлагается участие в различных конкурсах, олимпиадах (70%), что позволяет им реализовать потребность в одобрении и признании. Большинство родителей уверены в том, что их дети в сложной, непонятной ситуации обратятся к ним (85%); часть родителей полагает, что обратятся к друзьям (6%); совсем малый процент (2%) испытывают нужду в получении помощи от психологов. Отвечая на вопрос о взаимопонимании между родителями и детьми, 56% взрослых дали положительный ответ о существовании доверительных отношений между ними и детьми, что позволяет говорить о частичной реализации потребности одаренных детей в психологической поддержке семьи. 81% опрошенных родителей никогда не участвовали в урегулировании конфликтов между ребёнком и учителями, при этом 62% уверены, что могут самостоятельно справиться с эмоциями своего ребёнка. 75 % родителей не вмешиваются в конфликты ребенка со сверстниками.

52% опрошенных родителей утверждают, что их дети имеют возможность заниматься по индивидуальному плану; 10% ответили, что такой возможности нет. Родители отмечают неплохой уровень материально-технического обеспечения учебного процесса. Например, 64% родителей ответили, что школа в основном оснащена компьютерной базой, 67% считают, что школа оснащена отличным, современным спортивным комплексом, 79% говорят о возможности дополнительных занятий художественным творчеством. 62% считают, что в школе достаточно предметных кружков, различных объединений; 71% говорит о возможности выбора учащимися предметов для изучения на углубленном уровне.

Заключение. Результаты анкетирования одаренных детей и их родителей позволяют сделать следующие выводы об основных образовательных потребностях одаренных учащихся, таких как:

- потребность в индивидуальном подходе в обучении;
- потребность в получении качественного образования;
- потребность в самоуважении и одобрении;

-
-
- потребность в налаживании контактов и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками, родителями;
 - потребность в более внимательном отношении родителей к проблемам психического и физического здоровья своих детей;
 - потребность в разрешении возникающих конфликтов с одноклассниками и учителями;
 - потребность детей и родителей в поддержке и понимании общества, своего близкого окружения (родителей, сверстников);
 - потребность в профессиональной психологической поддержке со стороны педагогов и психологов (диагностика возможностей и способностей, развивающие познавательную и личностную сферу индивидуальные и групповые занятия и тренинги);
 - потребность в моральной и психологической подготовке общества к решению проблем одаренных детей.

Литература

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: учебное пособие / Н.С. Лейтес – Москва: Академия, 2001. – 320 с.
2. Коноплева, Н. Легко ли быть вундеркиндом? / Н. Коноплева // Директор школы. – 2004. – № 3. – С. 54–59.
3. Степанов, В.Г. Психология одаренности детей и подростков / В.Г. Степанов // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 140–143.

ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Валетов В.В., Лебедев Н.А., Карпович И.А.

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», Республика Беларусь

Заметное ускорение в политическом и интеллектуальном осмыслении социальных, технических, экономических и культурных феноменов, характерных для глобализации, вызывает необходимость создания системы поддержки и защиты интересов одаренных учащихся, изменяет взгляды на подходы к обучению одаренных школьников.

Материал и методы. С целью изучения особых образовательных потребностей одаренных учащихся средних и старших классов, нами было проведено анкетирование на базе общеобразовательных учреждений г. Мозыря и г. Калинковичи. В анкетировании приняли участие учащиеся среднего и старшего школьного возраста, состоящие в банках данных одаренных детей г. Мозыря и г. Калинковичи, имеющие интеллектуальную, творческую, психомоторную одаренность (260 человек, в том числе 217 из г. Мозыря; 43 – из г. Калинковичи); педагоги (129 человек, в том числе из г. Мозыря – 106; г. Калинковичи – 23).

Результаты и их обсуждение. В статье приведены образовательные потребности одаренных учащихся (5-11 классы) г. Мозыря и г. Калинковичи, выявленные в ходе анкетирования как самих обучающихся, так и их учителей. Полученные данные свидетельствуют о степени удовлетворенности данных потребностей.

Заключение. Результаты анкетирования одаренных детей и учителей позволили сделать вывод о наличии следующих образовательных потребностей одаренных учащихся подросткового и юношеского возраста: потребность в получении качественного образования; потребность в специальных условиях обучения; потребность в индивидуальном подходе в обучении; потребность в выборе тем для углубленного изучения и другие.

Ключевые слова: образовательные потребности, одаренные учащиеся.

POLESSKY REGION: EDUCATIONAL NEEDS OF GIFTED STUDENTS OF ADOLESCENCE AND YOUTH

Valetov V.V., Lebedev N.A., Karpovich I.A.

Educational establishment «Mozyr State University pedagogical University named after I.P. Shamyakin», Republic of Belarus

A notable acceleration in the political and intellectual recognition of social, technical, economic, and cultural phenomena characteristic of globalization necessitates the establishment of a system of support and protection of the interests of gifted pupils, change views on approaches to teaching gifted students.

Material and methods. To study the special educational needs of gifted students of secondary and senior classes, we carried out a survey on the basis of educational institutions, Mozyr, Kalinkovich. In the survey was attended by students of middle and senior school age, consisting in data banks gifted children, Mozyr, Kalinkovich, intellectual, creative, psychomotor talent (260 people, including 217, from Mozyr; 43 - out, Kalinkovich); teachers (129 people, including, Mozyr - 106; Kalinkovich - 23).

Findings and their discussion. The article provides educational needs of gifted students (grades 5-11), Mozyr, Kalinkovich, revealed in the course of the questioning of both the students and their teachers. The data obtained indicate the degree of satisfaction of these needs.

Conclusion. The results of the survey of gifted children and teachers allowed us to conclude the following educational needs of gifted students of adolescence and youth: the need for quality education; the need for special conditions of education; the need for an individual approach in training; the need for the selection of topics for in-depth consideration and others.

Key words: the educational needs, the gifted students.

Темп развития современного общества зависит от интеллектуального и творческого усилия личности, от тех возможностей и способностей, которыми она обладает. Проблема психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся в настоящее время становится все более актуальной, что связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Заметное ускорение в политическом и интеллектуальном осмыслении социальных, технических, экономических и культурных феноменов, характерных для глобализации, вызывает необходимость создания системы поддержки и защиты интересов одаренных учащихся, изменяет взгляды на подходы к обучению одаренных школьников. Глобализация стимулирует активность личности, ставит новые цели и задачи перед системой образования.

С целью изучения особых образовательных потребностей одаренных учащихся средних и старших классов, нами было проведено анкетирование на базе общеобразовательных учреждений г. Мозыря и г. Калинковичи.

Материалы и методы. Анкетирование проведено по стандартным анкетам, разработанным участниками международного консорциума по выполнению совместного европейского проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR.

В анкетировании приняли участие учащиеся среднего и старшего школьного возраста, состоящие в банках данных одаренных детей г. Мозыря и г. Калинковичи, имеющие интеллектуальную, творческую, психомоторную одаренность (260 человек, в том числе 217 из г. Мозыря; 43 – из г. Калинковичи); педагоги (129 человек, в том числе из г. Мозыря – 106; г. Калинковичи – 23).

Результаты и их обсуждение. Всего в г. Мозыре и г. Калинковичи обучается 15920 учащихся (1-11 классов), из которых в банках данных одаренных детей состоят 1073 человека (6,7% от общего количества).

Анкетирование показало, что в процессе обучения в школе у одаренных учащихся средних и старших классов в целом реализована *потребность в получении качественного*

среднего образования. Так, 58% учащихся г. Мозыря и 51% детей г. Калинковичи на вопрос «Нравится ли тебе учиться в школе?» ответили утвердительно, отметив, что у них имеется возможность участвовать в определении уровня сложности заданий при изучении материала (55%М; 56%К)*. На вопрос о возможности обучения по индивидуальным программам большинство учащихся (65%М; 61%К) также дали положительный ответ.

На вопросы о материально-техническом оснащении учебно-образовательного процесса респонденты ответили, что в школах, в целом, созданы условия для реализации их *потребностей в специальных условиях обучения* (наличие спортивного оборудования, компьютерных классов и т.д.). При этом большинство респондентов (65%) высказали пожелание о дальнейшем совершенствовании материально-технической базы. Таким образом, ответы респондентов свидетельствуют о недостаточно реализованной потребности в специальных условиях обучения, материально-техническом обеспечении учебного процесса, а также возможности заниматься исследовательской деятельностью (44%М; 40%К).

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что обучение в школе дает возможность раскрытия творческого потенциала одаренных учащихся. У большинства из них *потребность в творческой реализации* высокая. Отвечая на вопрос о возможности участия в творческих конкурсах и олимпиадах, 65% учащихся г. Мозыря и 72% детей г. Калинковичи ответили положительно. На вопрос о возможности обсуждения на уроках сложных, необычных тем 61% учащихся г. Мозыря и 60% детей г. Калинковичи дали утвердительный ответ, заметив при этом, что иногда бывает так, что все становится неинтересным (36% М; 51%К).

Результаты анкетирования показали частичную реализованность *потребности в уважении окружающих*. На вопрос: «Считают ли окружающие (учителя, родители, родственники), что у тебя есть выдающиеся способности?» 52% учащихся из г. Мозыря и 58% г. Калинковичи ответили «да». На аналогичный вопрос о справедливом оценивании сверстниками ответ «не всегда» был у половины респондентов. На вопрос: «Как ты считаешь, учитывают ли учителя твои индивидуальные особенности, запросы и интересы?» положительный ответ дали 43% учащихся г. Мозыря и 49% г. Калинковичи. В целом анкетирование показало наличие адекватной самооценки у большинства одаренных учащихся подросткового и юношеского возраста (65%).

Потребность в социальном общении у одаренных учащихся среднего и старшего возраста достаточно высокая, имеется желание работать в команде (72%). Анкетирование также позволило выявить наличие отдельных проблем в общении одаренных учащихся со сверстниками, с которыми им иногда бывает неинтересно (48%М; 51%К); при этом респонденты объективно заметили, что иногда в общении не получается контролировать собственные эмоции (46%М; 60%К). Ребята отметили высокий уровень внимания к ним со стороны учителей (81%М; 91%К). За советом к родителям в сложной ситуации обратятся 72% детей из г. Калинковичи, 64% из г. Мозыря. На вопросы о психологической поддержке семьи, в основном, респонденты отметили справедливое оценивание родителями (62%), понимание (60%), поддержку со стороны родителей (71%). Результаты анкетирования показали реализованность *потребности учащихся в психологической безопасности*. Большинство респондентов отметили доброжелательное отношение со стороны учителей, родителей, сверстников.

На вопрос о том, что может помочь в развитии способностей, ответы одаренных учащихся средних и старших классов были представлены в большой вариативности. Наибольшая группа ответов (70%) касалась углубленного изучения предметов, формирования навыков исследовательской деятельности, повышения мотивации обучения, возможностей участия в интеллектуальных и творческих конкурсах и олимпиадах, расширения работы кружков, открытия профильных классов. Респонденты также высказывались о необходимости повышения самодисциплины и усидчивости, решения психологических проблем, таких как тревожность и застенчивость.

Учителя считают, что развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся в первую очередь осуществляется на уроках при обсуждении вопросов и тем, не входящих в пределы учебной программы (83%М; 78%К); в чтении дополнительной литературы, обсуждаемой на уроках, в участии в олимпиадах и конкурсах (93%М; 100%К). По мнению учителей, материально-техническое обеспечение школ находится на хорошем уровне, имеющееся оборудование используется в образовательном процессе (66%М; 91%К); в школах действуют предметные кружки, интеллектуальные клубы и объединения, творческие мастерские, спортивные секции, способствующие развитию творческих и физических способностей учащихся (72%М; 87%К).

Большинство опрошенных учителей считают, что для достаточного удовлетворения особых образовательных потребностей одаренных учащихся необходимы следующие условия:

- научно обоснованные программы обучения одаренных детей и положительные результаты их внедрения в образовательное пространство;
- система диагностики одаренных детей, в наибольшей мере нуждающихся в том или ином типе обучения;
- квалифицированные педагоги и психологи, способные обеспечить соответствующее обучение одаренных детей;
- гарантии максимальной гибкости вовлечения детей в школы и классы для одаренных на добровольной основе, возможности «нестрессового» выхода из них на любом возрастном этапе.

Заключение. Результаты анкетирования одаренных детей и учителей свидетельствуют о следующих основных образовательных потребностях одаренных учащихся подросткового и юношеского возраста:

- потребность в получении качественного образования;
- потребность в специальных условиях обучения;
- потребность в индивидуальном подходе в обучении;
- потребность в выборе тем для углубленного изучения;
- потребность в формировании навыков исследовательской работы, умений пользоваться знаниями для решения жизненных задач;
- потребность в налаживании контактов и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками, родителями;
- потребность в психологической безопасности;
- потребность в психолого-педагогическом сопровождении;
- потребность в социальном общении и уважении окружающих;
- потребность в творческой реализации.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Мороз В.В.

*Оренбургский государственный университет,
г. Оренбург, Российская Федерация*

Движущей силой экономического развития и прогресса общества стала креативность. Во всех сферах жизни креативность приобретает все большую ценность, и, следовательно, ее развитию и культивированию стоит уделять больше внимания и усилий в системе образования.

Цель статьи: изучить и сопоставить степень осознанности ценности развития креативности в системе образования.

Материал и методы. Были изучены результаты опросов, проведенных компанией Adobe в Азиатско-Тихоокеанском регионе (1014 работников образования) в 2013 г.; в 4 стра-

нах: Великобритания, США, Германия, Австралия (4000 человек) в 2013г.; в пяти странах: Великобритания, США, Германия, Франция и Японии (5000 человек) в 2012 г.; и Институтом изучения технологий будущего в Евросоюзе в 27 странах-членах Евросоюза (9460 человек) в 2009 г. Российские данные, полученные автором статьи на базе Оренбургского государственного университета, включали опрос 1500 преподавателей университета и учителей средних учебных заведений, а также 6500 студентов университета. Базисным методом выступал метод сопоставительного анализа.

Результаты и их обсуждение. Проанализированы данные международных и российских опросов за период с 2009 – 2014 годы.

Заключение. Выявлено, что креативность является способностью, характерной для многих людей, которую можно развивать в системе образования, создавая определенные условия с помощью технологий.

Ключевые слова. Креативность, ценностные ориентации, студенты университета.

TECHNOLOGY OF UNIVERSITY STUDENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT

Moroz V.V.

Orenburg State University, Russia

Creativity has become the driving force of economic growth and progress. Creativity is getting more and more valuable in all spheres of life, and obviously much more attention should be paid to its development and growth within the educational system.

The purpose of the article is to study and compare the level of awareness of creativity development value in the system of education.

Materials and methods. The results of international surveys in Asian- Pacific region (1014 specialists in education) in 2013, four countries (Great Britain, the USA, Germany and Australia) 4000 people in 2013, in five countries (Great Britain, the USA, Germany, France and Japan) 5000 people in 2012 conducted by Adobe, and in 27 European countries (9460 people) in 2009 conducted by Institute of Technology Studies were analyzed. Russian data acquired by the author of this article on the basis of the Orenburg State University included 1500 university and school teachers and 6500 university students. Comparative analysis was the basic method of research.

Results and discussion. The data of International and Russian surveys within 2009-2014 period were analyzed.

Conclusion. It was found out that creativity being the ability characteristic to many people can be developed within educational system under certain conditions with the help of technology.

Key words. Creativity, value orientations, university students.

Во многих странах мира обеспокоены проблемой креативности и поиском способов ее развития в системе образования на протяжении всей жизни. Как утверждает К. Робинсон, креативность – это не прихоть, не роскошь, не абстракция, - это необходимость, продиктованная временем [1].

Цель исследования: изучить и сопоставить степень осознанности ценности развития креативности в системе образования.

В течение долгого времени было распространено мнение, что креативность присуща лишь отдельным единицам, и лишь в отдельных отраслях знания, таких как, живопись, музыка, дизайн. В контексте нашего исследования мы полагаем, что каждый человек обладает креативностью, т.е. способностью создавать новые и полезные вещи, имеющие определенную ценность, вне зависимости от сферы его деятельности. Несмотря на то, что образовательная система может способствовать развитию креативности личности, существует противоречие между декларацией важности развития креативности студентов и реальным стилем взаимодействия преподавателя и студента.

Материалы и методы. В рамках нашего исследования нами были изучены данные международных опросов, охвативших в период с 2009 по 2013 годы страны Евро-

пы, Азиатско-Тихоокеанского региона и США около 19474 человек, включая работников образования, родителей и учащихся. В целях сопоставительного анализа нами были опрошены преподаватели и учителя, а также студенты Оренбургского государственного университета.

Результаты и обсуждение. Результаты проведенного сопоставительного анализа показали, что проблема креативности является чрезвычайно острой во многих регионах мира, а именно развитие креативности в системе образования; барьеры развития креативности; роль информационных технологий в развитии креативности.

В рамках нашего исследования мы выявили, что большинство респондентов, как в нашей стране, так и за рубежом, считают креативность способностью, которую можно развивать, тем самым, косвенно подтверждая, что креативность, как качество личности, характерно для всех людей, а не только для одаренных единиц (см. табл.1).

Таблица 1

Креативность как способность

	Россия	Европа	США
Креативность – врожденная способность	23%	30%	35%
Креативность – способность, которую можно развивать	77 %	70%	65 %

Важно отметить, что больше половины респондентов считают креативность междисциплинарным феноменом, таким образом, признавая тот факт, что креативность можно развивать в процессе преподавания любых дисциплин, а не только искусства, дизайна, музыки. Данные опросов также демонстрируют, что значительное большинство респондентов уверены в том, что креативность является движущей силой прогресса и развития экономики. Мы считаем, что такая позиция отражает важную характеристику креативности как источника конкурентоспособности и качества, необходимого будущим специалистам для успешной профессиональной деятельности. Информационно-коммуникационные технологии играют значительную роль в развитии креативности, по мнению абсолютного большинства респондентов. Несмотря на то, что в течение долгого времени утверждалось, что информационные технологии способствуют снижению креативности, однако, было доказано, что современные технологии позволяют развивать креативность, которая, в свою очередь, развивает технологии. На наш взгляд, информационные технологии помогают человеку реализовать в полной мере свой креативный потенциал (см. табл.2).

Таблица 2

Сопоставительный анализ международных опросов креативности

	Россия	США	Европа	Азиатско-Тихоокеанский регион
Креативность – междисциплинарный феномен	56%	70%	65%	62%
Креативность – движущая сила экономики	85%	85%	79%	84%
ИКТ способствуют развитию креативности	95%	65%	91%	86%

Результаты опросов также выявили наличие барьеров, препятствующих развитию креативности в системе образования, среди которых отмечены: недостаток ресурсов, инструментов и методов развития креативности, нехватка времени, отсутствие понимания важности креативности в образовательном процессе. Кроме того, система образования, слишком ориентированная на оценку знаний тестированием, и ограничение

учебным планом свободы преподавателей также отрицательно влияют на развитие креативности.

Для получения объективной картины в рамках нашего исследования нами было проведена диагностика самооценки креативных способностей студентов и их отношения к креативности. По мнению большинства студентов (72,5%) креативность – это способность, которую можно развивать, 32% студентов полагают, что это врожденная способность, менее 2% затрудняются ответить.

Большинство студентов считают себя немного креативными - 72,3%, очень креативными - 13,2 %, совсем не креативными – 9,8%, затрудняются ответить – 6,9%. Мы расцениваем такую самооценку креативных способностей студентов как адекватную, то есть студенты признают наличие у себя креативности, но считают свой потенциал не раскрытым в полной мере. Подтверждением нашей гипотезы служат ответы студентов, свидетельствующие о том, они более креативны вне университета (77,4%), а в аудитории только 11%.

В целом полученная картина показывает, что креативность входит в круг ценностей студентов, они осознают свои креативные способности и считают, что их можно развивать. Таким образом, очевидным становится противоречие между желанием студентов развивать свои креативные способности, как залог будущего успеха в профессиональной деятельности, и реальным стилем взаимодействия преподавателя и студента в университете.

Принимая во внимание полученные результаты, мы считаем, что назрела острая необходимость внедрять принципы креативного обучения в систему образования.

В современной педагогической науке и в мировом образовании (А. Энгель, К.Робинсон, К. Роджерс, М. Сеймур), включая российское (В.И. Загвязинский, А.Я. Найн, С.Д. Поляков, А.П.Тряпицына, Н.Р. Юсуфбекова) на всех его уровнях представлен широкий спектр инноваций - проблемных, имитационных, исследовательских, игровых, компьютерных, проективных, контекстных и других моделей обучения. Наряду с информационными технологиями, обеспечивающими подготовку к жизни в информационном обществе, применяются такие технологии, как развитие критического мышления через чтение и письмо, рефлексивное обучение, проектирование и т.п., а также их комбинация в сочетании с использованием интернета, мультимедийных средств и компьютеров [2].

Для креативного решения проблем и активации креативности, среди прочих, могут быть использованы следующие технологии:

- классический мозговой штурм
- синектика
- морфологический анализ
- технология развития критического мышления.

Динамический дуэт технологии и креативности позволяет преподавателю двигаться в ногу со временем, отражать обстоятельства в реальном мире и готовить студентов быть гражданами будущего. Многие противники использования технологий в образовании ссылаются на идею, о том, что студенты становятся менее креативными, как только они начинают использовать технологии. В действительности, технология и креативность тесно взаимосвязаны [3]. Применение информационных технологий в учебном процессе способствует не только формированию умений самостоятельного поиска знаний и применения их в любой деятельности, развитию ценностного отношения к своей профессиональной деятельности и выработке ответственности за принимаемые решения, но и является эффективным средством развития познавательной самостоятельности студентов университета [4].

Заключение. Определено, что данные международных опросов соотносятся по основным векторам: креативность – междисциплинарный феномен; движущая сила экономики; способность, присущая каждому, которая может быть развита в системе образования. Выявлено пять сфер образовательного процесса, на которые следует обратить пристальное внимание: учебный план, система оценивания, подготовка педагогических кадров, информационно-коммуникационные технологии, а также образовательная культура и руководство. Выделены технологии, как информационные, так и образовательные, способствующие развитию креативности студентов университета.

Литература

1. Amy M. Azzam. Teaching for the 21st Century. Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson September 2009 | Volume 67 | Number 1. P.22-26.
2. Акулова, О.В., Писарева, С. А., Пискунова, Е.В., Тряпицына, А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 92.
3. Мороз, В.В., Г.В. Белая. Креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель-студент» в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей//Вестник ОГУ. - №12 (161). 2013. – С. 55-56.
4. Кирьякова, А.В. Аксиология и инноватика университетского образования: монография/ А.В. Кирьякова, Т.А.Ольховая. – М.: «Дом педагогики», 2010. – С. 167.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ И ПОТРЕБНОСТЬЮ В ДОСТИЖЕНИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОК

Бусел Е.Н.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Реализация потенциальной одаренности у женщин в той или иной степени обусловлена потребностью в достижениях, на формирование которой оказывает влияние гендерная идентичность (маскулинность – феминность – андрогинность), сформированная под влиянием гендерной социализации.

Цель исследования заключается в установлении взаимосвязи между гендерной идентичностью и потребностью в достижениях интеллектуально одаренных студенток факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Выборку составила 81 студент факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова в возрасте 18 – 19 лет. Использован комплекс методов изучения психолого-педагогической и научной литературы, а также методы опроса, включая собственно опрос и тестирование. Составлена программа исследования, состоящая из комплекса методов: «Тест для определения общих способностей Г. Айзенка», методик «Полоролевой опросник С. Бем, «Потребность в достижениях» Р.В. Овчаровой. Для установления взаимосвязи между количественными показателями исследуемых параметров использован корреляционный анализ; коэффициент корреляции рассчитан с помощью программы Корреляция, входящей в пакет анализа MICROSOFT EXCEL.

Результаты и их обсуждение. Установлена взаимосвязь между гендерной идентичностью и потребностью в достижениях интеллектуально одаренных студенток факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Заключение. Выявлена слабая корреляция между малыми и отрицательными значениями индекса гендерной идентичности IS (что характеризует маскулинный и андрогинный типы личности) и более высокими количественными показателями потребности в достижениях интеллектуально одаренных студенток.

Ключевые слова. Гендер, гендерная идентичность, потребность в достижениях, одаренность.

RELATIONSHIP BETWEEN GENDER IDENTITY AND THE NEED OF THE ACHIEVEMENTS OF THE GIFTED STUDENTS

Busel E.N.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Realization of potential giftedness in women varying degrees due to the need to achieve, the formation of which is influenced by gender identity (masculinity - femininity - androgyny), formed under the influence of gender socialization.

The purpose of the study is to establish the relationship between gender identity and the need to achieve intellectually gifted students of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology VSU behalf PM Masherova.

Material and methods. The sample was thumende of the faculty of social pedagogy and psychology of the Voronezh state University to them. M. Masherov at the age of 18-19 years. Used complex methods for the study of psycho-pedagogical and scientific literature, as well as the methods of the survey, including the actual polling and testing. Developed a program of study consisting of a complex of methods: "the Test for determination of General abilities, Eysenck", methods of "Gender questionnaire C. Bohm, "the Need for achievements" of W. the Book. To establish the relationship between quantitative indicators analyzed parameters used correlation analysis; the correlation coefficient calculated using Correlation, which is included in the MICROSOFT EXCEL analysis ToolPak.

Findings and their discussion. The relationship between gender identity and the need to achieve intellectually gifted students of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology VSU behalf PM Masherova.

Conclusion. Found a weak correlation between small and negative values of the index of gender identity IS (that characterizes the masculine and androgynous personality types) and higher quantitative indicators need to achieve intellectually gifted girls.

Key words. Gender, gender identity, a need for achievement, talent.

В настоящее время существует предположение, что в становлении психологических особенностей личности, в том числе в возникновении явления «исчезающей одаренности» у женщин, решающую роль играют социализация и культура. Для анализа социокультурных и социально-психологических условий развития представителей разных полов используют термины «гендер», «гендерные исследования». Дифференциация понятий «пол» и «гендер» в работах западных ученых состоялась в 1970-х годах. Одной из первых обратила внимание на существование системы «пол – гендер» антрополог Гейл Рубин. Она пыталась разработать новый подход к описанию различия полов, которое является очевидной конструирующей формой организации при возникновении общества и культуры. Так биологическому полу (sex) был противопоставлен пол в значении вида (gender) [1, с.60]. Гендерные исследования раскрывают роль социально-психологических и социально-средовых факторов, препятствующих реализации женской одаренности. К ним можно отнести действие гендерных стереотипов – устоявшихся представлений о женственности и мужественности, жестко предписывающих, как должны себя вести и какие особенности проявлять мужчины и женщины. Начиная с раннего возраста, семья, школа, СМИ, общество дают разные жизненные ориентиры разным полам, налагая проявление тех или иных личностных качеств, т.е. происходит асимметрическая гендерная социализация. Результатом гендерной социализации является формирование гендерной идентичности. Гендерная идентичность выступает как результат взаимодействия «я» и социума, в ходе которого индивид принимает либо не принимает требования, налагаемые обществом по отношению к его полу в соответствии с желаемой гендерной ролью. Индивид может проявлять себя как маскулинная (типичные представители мужского пола), феминная (типичные представители женского пола) или андрогинная личность. Понятия маскулинность – феминность – андрогин-

ность мы рассматриваем не как психофизиологические или психосексуальные свойства, а в качестве черт поведения и установок личности в социуме.

Цель исследования заключается в установлении взаимосвязи между гендерной идентичностью и потребностью в достижениях интеллектуально одаренных студенток факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Выборку составила 81 студентка факультета социальной педагогики и психологии и ВГУ им. П.М. Машерова в возрасте 18 – 19 лет. Использован комплекс методов изучения психолого-педагогической и научной литературы, а также методы опроса, включая собственно опрос и тестирование. Составлена программа исследования, состоящая из комплекса методов: «Тест для определения общих способностей Г. Айзенка», методик «Полоролевой опросник С. Бем, «Потребность в достижениях» Р.В. Овчаровой. Для установления взаимосвязи между количественными показателями исследуемых параметров использован корреляционный анализ; коэффициент корреляции рассчитан с помощью программы Корреляция, входящей в пакет анализа MICROSOFT EXCEL.

Результаты и их обсуждение. Зарубежными и отечественными исследователями установлено, что маскулинные индивидов, по сравнению с феминными, отличаются большее самоуважение, а также более высокая самооценка в области академических достижений. В свою очередь, социальные стереотипы феминности меньше касаются волевых сторон личности и успешности деловой карьеры. Гармоничная интеграция маскулинных и феминных черт, представленная у андрогинных индивидов, повышает адаптивные возможности представителей данного психологического типа. При этом уступчивость в социальных контактах и отсутствие ярко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении никак не связаны со снижением уверенности в себе, а, напротив, проявляются на фоне сохранения высокого самоуважения, уверенности и самопринятия [2, с. 224].

Таким образом, одной из существенных характеристик маскулинного и андрогинного типов личности выступает уверенность в себе и собственных силах. Уверенность взаимосвязана с уровнем самооценки человека, которая, оказывая влияние на потребностно-мотивационную сферу личности, воздействует на формирование потребности в достижениях. Потребность в достижениях выступает источником активности личности, оказывая влияние на реализацию потенциальной одаренности.

На основании вышеизложенного нами выдвинута гипотеза: наблюдается взаимосвязь между характером гендерной идентичности и самоопределением одаренных студенток:

- студентки, идентифицирующие себя с традиционным женским (феминным) типом, проявляют низкую заинтересованность в достижениях;
- студентки маскулинного или андрогинного личностного типа проявляют высокую заинтересованность в достижениях.

На первом этапе нашего исследования для выявления интеллектуальной одаренности мы применили «Тест для определения общих способностей Г. Айзенка» [3, с.18 – 32]. Мы выявили коэффициент интеллектуальности девушек, принявших участие в тестировании. По результатам тестирования девушек мы разделили на две группы: в первую группу «(интеллектуально одаренные)» мы включили студенток с $IQ \geq 120$; вторую группу («контрольную») составили девушки с $IQ < 120$. Согласно результатам тестирования, мы выявили интеллектуально одаренных девушек в количестве 31 человека, что составляет 38% от общего количества принявших участие в исследовании (табл. 1).

На втором этапе нашего исследования для определения гендерных характеристик личности (гендерной идентичности) испытуемых мы использовали методику «Полоролевой опросник С. Бем» [4, с.34 – 36]. По результатам опроса мы выявили основной индекс поло-ролевой идентификации IS (sex-role identity). Причем если величина

индекса заключена в пределах от -1 до $+1$, делают заключение об андрогинности. Если меньше -1 ($IS < -1$), то делают заключение о маскулинности, а если индекс $> +1$ ($IS > +1$) – о феминности. Следует заметить, что индекс $IS = 0$ свидетельствует о наиболее сбалансированной представленности в характере личности маскулинных и феминных характеристик. Индекс $IS > 0$ свидетельствует о преобладании в характере феминных черт, индекс $IS < 0$ – о преобладании в характере маскулинных черт (табл. 1).

Таблица 1

Количественные показатели исследуемых параметров

№ п/п	IQ	IS	ПД	№ п/п	IQ	IS	ПД	№ п/п	IQ	IS	ПД
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	132	-0,46	13	28.	137	0	13	55.	100	0,46	15
2.	140	-0,1	13	29.	125	0,69	18	56.	112	0,23	14
3.	125	-1,63	15	30.	140	0,58	15	57.	112	0,25	16
4.	137	-0,232	15	31.	130	0,46	14	58.	112,5	0,69	14
5.	120	0,23	12	32.	112	0	17	59.	-15	0,69	11
6.	135	-0,23	11	33.	105	-0,1	11	60.	115	0,7	13
7.	130	0,69	16	34.	115	0,58	15	61.	105	1,044	11
8.	135	0	15	35.	110	0,8	13	62.	105	0,58	11
9.	120	1,16	11	36.	100	1,044	14	63.	102	1,044	11
10.	140	0,23	11	37.	105	1,044	14	64.	100	0,34	15
11.	125	0,23	14	38.	97,5	0,81	11	65.	112	-1,044	16
12.	120	0,34	10	39.	112	0,3	10	66.	100	0	13
13.	120	1,16	11	40.	105	1,161	10	67.	107	0,23	17
14.	135	1,044	13	41.	100	0,46	11	68.	100	1,27	12
15.	140	0,46	13	42.	112	1,044	15	69.	100	0,34	12
16.	125	0,5	15	43.	105	0,58	14	70.	107	1,044	13
17.	130	-1,85	13	44.	110	-0,58	13	71.	100	1,624	13
18.	140	-0,58	14	45.	112	0,1	15	72.	97,5	0,8	13
19.	135	-0,1	16	46.	110	0,63	14	73.	112	0,23	11
20.	145	0,34	13	47.	110	0,34	15	74.	107,5	0,58	13
21.	125	0,11	14	48.	105	1,2	14	75.	100	1,39	12
22.	137	0,23	13	49.	100	-0,11	16	76.	105	1,277	13
23.	140	0	17	50.	115	0,11	9	77.	105	0,23	18
24.	135	-0,16	16	51.	107	1,04	15	78.	100	1,161	8
25.	120	-0,46	13	52.	112	-0,46	10	79.	92	1,044	11
26.	120	0,23	16	53.	112	0,81	17	80.	100	0,34	14
27.	137	0,81	12	54.	112	1,39	15	81.	118	0,23	11

Примечание: №№ 1–31 одаренные, №№ 32–81 – контроль.

Средний показатель IQ в группе интеллектуально одаренных испытуемых = 131, 5.

Средний показатель IQ контрольной группы = 107,2.

Коэффициент корреляции между IQ и IS (общий) = - 0,31

Коэффициент корреляции между IQ и IS (контроль) = - 0,14
 Коэффициент корреляции между IQ и IS (одаренные) = - 0,1
 Коэффициент корреляции между IS и ПД (общий) = - 0,188
 Коэффициент корреляции между IS и ПД (контроль) = - 0,175
 Коэффициент корреляции между IS и ПД (одаренные) = - 0,13

Согласно результатам, большинство интеллектуально одаренных девушек и девушек контрольной группы относятся к андрогинному типу личности – 83% (26 человек) и 66% (33 человека) соответственно. Феминный тип личности чаще встречается среди девушек контрольной группы (IQ < 120): к указанному типу относятся 32% (16 человек) опрошенных данной группы. В группе интеллектуально одаренных феминный тип составил 9,67% (3 человека) от общего количества в группе. Маскулинный тип личности встречается у 2% испытуемых контрольной группы (1 человек) и 6,45% группы интеллектуально одаренных (2 человека) (табл. 2, рис. 1).

Таблица 2

Гендерные характеристики студенток

Группы	Гендерная идентичность (%)		
	Маскулинность	Феминность	Андрогинность
Интеллектуально одаренные	6,45	9,6	83
Контрольная группа	2	32	66

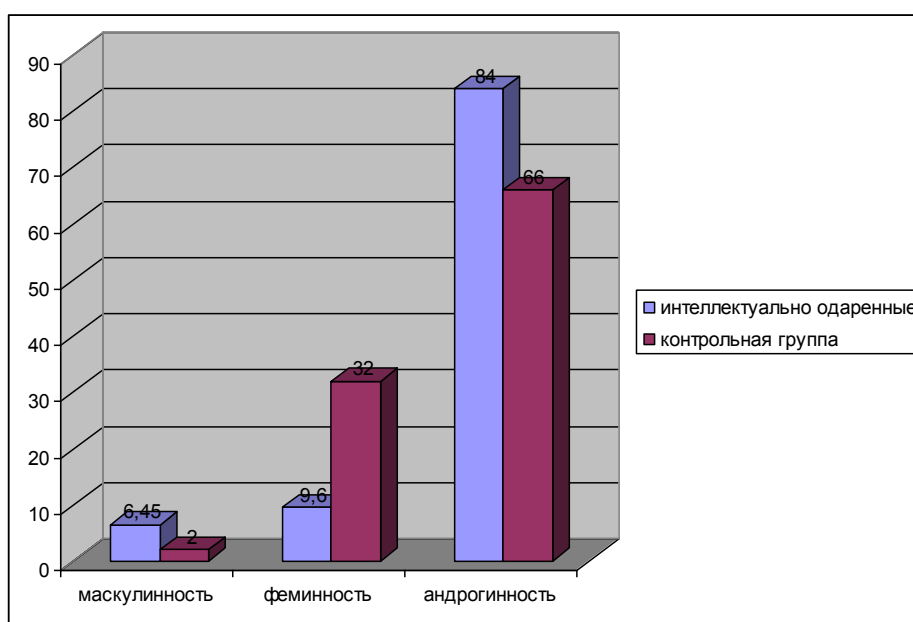


Рис. 1. Гендерные характеристики студенток.

Для установления взаимосвязи между количественными показателями индекса гендерной идентичности IS и коэффициента интеллектуальности IQ мы использовали корреляционный анализ. Коэффициент корреляции мы рассчитали с помощью программы Корреляция, входящей в пакет анализа MICROSOFT EXCEL. Так, коэффициент корреляции между индексом гендерной идентичности IS и количественными показателями интеллекта IQ общей выборки составляет «-0,31». Причем данная зависимость носит обратный характер: отрицательные значения индекса IS коррелируют с более высокими показателями коэффициента IQ. В данном случае это свидетельствует о том, что наблюдается взаимосвязь между представленностью в характере у девушек

андрогинности и маскулинности и более высокими количественными показателями результатов интеллектуального тестирования. В группе интеллектуально одаренных девушек рейтинговые оценки результатов интеллектуального тестирования также коррелируют с количественными показателями гендерной идентичности – «- 0,1». Как и в общей выборке, отрицательные показатели индекса IS коррелируют с более высокими показателями коэффициента интеллектуальности IQ (Таблица 1).

Третья часть нашего исследования включала результаты выявления потребности в достижениях по методике Р.В. Овчаровой «Потребность в достижениях (ПД)» [5 с.14 – 15] и оценивалась по 5 шкалам: «ПД низкая», «ПД ниже средней», «ПД средняя», «ПД выше средней» и «ПД высокая». Мы установили взаимосвязь между характером гендерной идентичности и потребностью в достижениях. Уровень потребности в достижениях общей выборки коррелирует с количественными показателями индекса гендерной идентичности IS (коэффициент корреляции = «-0,188»), причем малые (отрицательные) значения индекса IS коррелируют с более высокими показателями потребности в достижениях (Таблица 1). В группе интеллектуально одаренных девушек малые (отрицательные) значения индекса IS также коррелируют с более высокими показателями потребности в достижениях (коэффициент корреляции = «-0,13») (табл. 3, рис. 2).

Таблица 3

Взаимосвязь гендерных характеристик и ПД в группе интеллектуально одаренных девушек

Потребность в достижениях	Гендерная идентичность (%)		
	Маскулинность	Феминность	Андрогинность
Низкая (Н.)	0	0	3,2
Ниже средней (Н.с.)	0	0	13
Средняя (С.)	3,2	3,2	35,48
Выше средней (В.с.)	3,2	0	25,8
Высокая (В.)	0	0	6,4

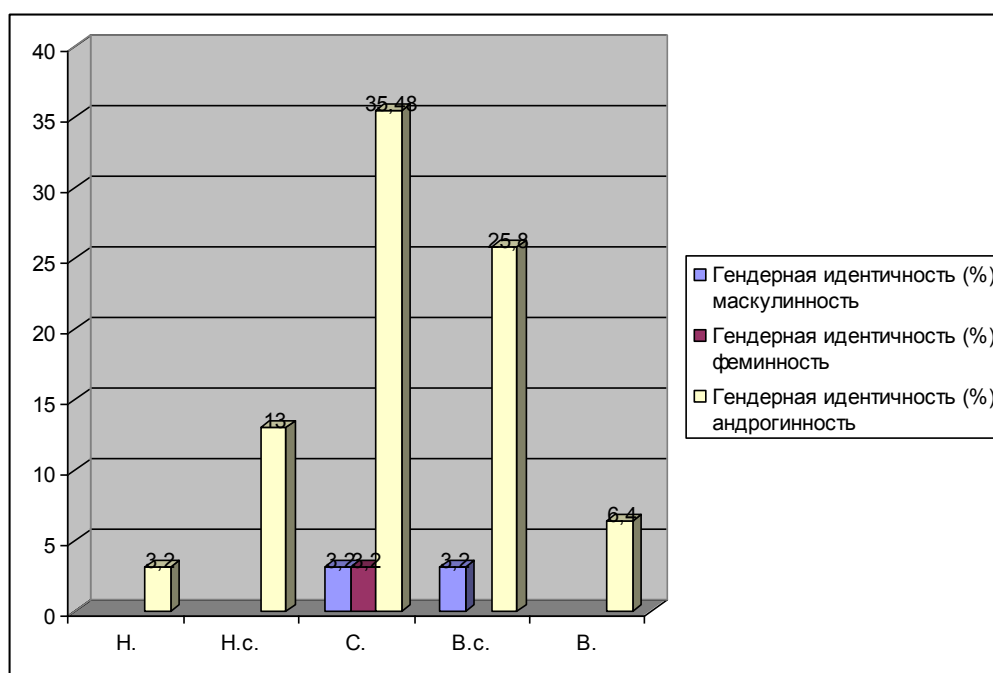


Рис. 2. Взаимосвязь гендерных характеристик и ПД в группе интеллектуально одаренных девушек.

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза о взаимосвязи между характером гендерной идентичности и самоопределением одаренных девушек, подтвердилась частично:

- выявлена слабая корреляция между малыми и отрицательными значениями индекса гендерной идентичности IS (что характеризует маскулинный и андрогинный типы личности) и более высокими количественными показателями потребности в достижениях интеллектуально одаренных девушек. Наше исследование не претендует на исчерпывающее решение данной проблемы. Это только одна из попыток определить влияние гендерных характеристик личности на реализацию одаренности. Полученные результаты могут быть использованы в психолого-педагогической практике по различным направлениям работы с одаренными и талантливыми детьми, подростками и молодежью, а также послужить базой для дальнейших исследований.

Литература

1. Чикалова, И. Гендер: введение в понятие / И. Чикалова // Иной взгляд: Междисциплинарный альманах гендерных исследований / редкол.: И. Р. Чикалова (гл. ред.). – Минск: БГПУ, 2002. – С. 60 – 61.
2. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования. Практикум / А. Реан. – Санкт-Петербург: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2006. – 255 [1] с
3. Айзенк, Г.Ю. Проверьте свои способности / Г.Ю. Айзенк. Пер. с англ. А. Лука и И. Хоролла. – Санкт-Петербург: Лань, 1998. – 160 с.
4. Степанова, Л.Г. Психологическая диагностика гендерных характеристик личности / Л.Г. Степанова. – Мозырь: Содействие, 2006. – 72 с
5. Косаревская, Т.Е. Психологические аспекты лидерства: методические рекомендации для кураторов студенческих групп, психологов, воспитателей, студентов / Т.Е. Косаревская, Р.Р. Кутькина. – Витебск: УО «ВГУ им П.М. Машерова», 2008. – 41с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПАТРОНАЖ ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

Захарова Н.Н.

*Бердянский государственный педагогический университет,
г. Бердянск, Украина*

Современная жизнь невозможна без выявления, развития и поддержки творчески одаренной личности.

Цель статьи: изучить необходимость организации социально-педагогического патронажа творчески одаренных студентов в условиях инклюзивной культурно-образовательной среды.

Материал и методы. Изучены исследования современных ученых по проблеме одаренности (Д. Богоявленская, А. Капская, А. Маслоу, И. Майданник, Л. Резник, К. Тейлор, А. Торренс, Е. Щепланова и др.). На основе логико-системного анализа социально-педагогической, психологической литературы установлено, что феномен одаренности выступает одним из загадочных явлений человеческой природы.

Проведено социологическое исследование по программе Темпус-проекта 2014 г. Выборка одаренных молодых людей Бердянского государственного педагогического университета составила 198 человек, в том числе творчески одаренных студентов – 24%. Результаты исследования обработаны математически, методами ранжирования и парного сравнения.

Результаты и их обсуждение. Проанализированы основные направления, научные подходы к рассмотрению исследуемой проблемы.

Заключение. Предложена схема социально-педагогического патронажа творчески одаренной молодежи в условиях инклюзивной культурно-образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: инклюзивная культурно-образовательная среда, социально-педагогический патронаж.

SOCIO-PEDAGOGICAL PATRONAGE OF A GIFTED PERSON

Zaharova N.N.

Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

Modern life is impossible without identification, development and support of a gifted person. The state is interested in the development of multifaceted talent of its citizens.

The purpose of this article is to show the need of socio-pedagogical patronage of gifted students in the conditions of inclusive culture and educational environment according to the basis of the works of modern scientists on the problem of talent.

Material and methods. Researches of modern scientists on the problem of talent (D. Bogoiavlenskaia, A. Kapskaia, A. Maslow, I. Maidannyk, L. Reznik, C. Taylor, A. Torrens, E. Sheblanova and others) were studied. On the basis of logic-system analysis of social-psychological literature was found that the phenomenon of talent is one of the mysterious of human nature.

Sociological research on the program of the Tempus-project 2014 was conducted. Selection of gifted young people of Berdyansk State Pedagogical University was 198 people, including gifted students – 24%. The results of the study were processed mathematically, by methods of ranking and paired comparisons.

Findings and their discussion. The main directions of scientific approaches to the consideration of the investigated problem are analyzed.

Conclusion. The scheme of socio-pedagogical patronage of talented youth in the conditions of inclusive educational environment of a higher educational institution is proposed.

Key words: inclusive cultural-educational environment, socio-pedagogical patronage.

Одним из направлений решения задачи повышения конкурентоспособности государства является поиск одаренных детей, молодежи, которые умеют ставить перед собой новые задачи, отличаются использованием принципиальной новизны и оригинальностью их решения, проявляют готовность рассчитывать на свои силы, владеют нестандартным мышлением. Именно государство заинтересовано в поддержке разносторонней одаренности граждан. В связи с этим, особую значимость приобретает проблема поиска путей, способов стимулирования развития творческого, интеллектуального, технического потенциала, а также создания эффективных технологий адресной поддержки одаренной личности в развитии, обучении и воспитании, обеспечения возможности ее активного включения в деятельность.

Всемирная организация здравоохранения относит одаренных детей к гетерогенной группе с особыми образовательными потребностями, включает их в «группу риска». Мы считаем, что актуальным является вопрос создания благоприятной социальной среды для одаренной личности не только со стороны образовательного учреждения, семьи, общественности, но и с учетом таких факторов, которые сложно выявить и прогнозировать: социальное, культурное, религиозное окружение, национальные традиции, влияние социально-экономических явлений, средств массовой информации и др. И высшее учебное заведение, как компонент государственной системы, должно способствовать проектированию и развитию инклюзивной культурно-образовательной среды, созданию достойных условий для развития задатков, способностей, возможностей самореализации, организации профессиональной педагогической поддержки молодежи специалистами: социальными педагогами, психологами, образовательными менеджерами.

Анализ современных исследований проблемы социально-педагогического патронажа одаренной личности свидетельствует об обострении противоречий между потребностями государства и общества в данной категории граждан и реальным положением в создании необходимых условий для их выявления, развития и поддержки.

Цель исследования заключается в определении актуальности социально-педагогического патронажа одаренной личности в условиях высшего учебного заведения.

Материал и методы. Выборка одаренных молодых людей Бердянского государственного педагогического университета на основании результатов социологического исследования, проведенного по программе Темпус-проекта 2014 г., составила 198 человек, в том числе творчески одаренных студентов, обучающихся на разных факультетах вуза в возрасте от 18 до 23 лет – 24%.

На основе логико-системного анализа социально-педагогической, психологической литературы установлено, что феномен одаренности выступает одним из загадочных явлений человеческой природы. На современном этапе в области изучения одаренности главный акцент сделан на определении категории «одаренность», ее происхождении, характеристике причин и особенностей таких проявлений. Ведущие ученые в области одаренности по-разному трактуют понятия «одаренность», «творческая, интеллектуальная, техническая одаренность», «креативность», «талант», «способности» и т.д. Вопросы гениальности, генетический и онтологический аспекты одаренности человека остаются открытыми, что создает простор для различных исследований, гипотез в данной сфере. Продолжают быть дискуссионными многие вопросы данной проблематики: типология, структура одаренности и другие.

Мировой опыт свидетельствует о том, что XXI век – это век информации, соревнования, борьбы за интеллект.

Общеизвестно, что способности – это анатомо-физиологические особенности, создающие основу для развития особенностей функциональных систем, реализующие отдельные психические функции с индивидуальной степенью выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения отдельных психических функций. Задатки предполагают развитие способностей, но не гарантируют появление и развитие определенных способностей [9].

В научной литературе представлены классификации видов способностей, среди которых определенное место занимают творческие, отнесенные к классу специальных. Изучая их, ученые (Д. Богоявленская, А. Маслоу, К. Тейлор, А. Торренс и др.) пришли к разным выводам относительно их природы. Теоретические исследования и педагогическая практика также доказывают, что способности проявляются и развиваются только в той деятельности, для которой они нужны через решение разнообразных творческих или проблемных задач [10; 11].

Отечественный ученый А. Капская считает, что философские, психологические и методологические основы развития творческой одаренности формируются на основе такой иерархии понятий как: задатки, способности, одаренность, творческая одаренность, талант [9].

Исследователь Л. Резник выделяет следующие виды одаренности: социальную или лидерскую, художественную (музыкальная, изобразительная, сценическая), психомоторную, академическую, интеллектуальную, творческую и считает, что в максимальном внимании и поддержке нуждаются именно творчески одаренные личности [13].

К творчески одаренным личностям относятся те, у кого достаточно развиты творческие способности, выделяются склонность и стремление к творческой деятельности [10]. Исследователь Е. Щепланова считает, что на основе ранней диагностики творческой одаренности личности ее развитие должно происходить в рамках опережающего развития с акцентом на развитии когнитивных, личностных и социальных компонентов. Поэтому, перед социальной педагогикой четко стоит задача значительно повысить эффективность социально-воспитательной работы, создания условий для развития творческой личности на основе диагностики, максимального учета индивидуальных особенностей, способностей, т.е. осуществления социально-педагогического патронажа.

В современной научной литературе обосновано утверждается, что одаренные дети – объект социально-педагогического патронажа (А. Капская, И. Майданник,

Е. Щепланова и др.). Творчески одаренный студент нуждается в несколько аспектной профессиональной поддержке: в учебной деятельности, развитии и реализации творческого потенциала, организации студенческого быта и общения и т.д. Социально-педагогический патронаж творчески одаренной молодежи в высшем учебном заведении – это воспитательная функция разных структурных подразделений, в том числе и социально-психологической службы, реализуемый, прежде всего, социальным педагогом, психологом, тьютором. Если в теоретическом аспекте вопросы данной проблематики достаточно освещены, то практические решаются значительно сложнее.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования практики социально-педагогической поддержки одаренных студентов в высшем учебном заведении свидетельствуют о необходимости осуществления ряда задач на следующих этапах работы.

На подготовительном этапе:

- выявление одаренной молодежи с использованием современного диагностического инструментария;
- социально-педагогическое прогнозирование развития творческой одаренности в условиях гетерогенного взаимодействия;
- выбор направления работы и технологий реализации профессиональной поддержки молодежи;
- планирование индивидуальной социально-педагогической программы поддержки одаренной личности.

На этапе непосредственной деятельности:

- определение конкретного, адресного содержания поддержки одаренной молодежи;
- апробация программы социально-педагогического патронажа;
- взаимная адаптация субъекта и объекта педагогического взаимодействия;
- включение объекта патронажа в процесс саморазвития; стимулирование молодежи к творческим проявлениям;
- индивидуальное и групповое консультирование молодежи;
- оказание помощи в организации режима учебы, творческой деятельности, досуга, студенческого быта;
- создание условий для самореализации, участия в конкурсах, выставках, форумах и т.д.;
- оказание необходимой психологической, социальной, посреднической, спонсорской помощи.

На итоговом этапе:

- предварительная оценка действенности социально-педагогического патронажа;
- анализ проделанной работы, ее результативности, выводы;
- мониторинг достижений одаренной молодежи;
- прогнозирование дальнейшего развития и поддержки творческого потенциала молодежи.

Заключение. Таким образом, можно констатировать актуальность организации социально-педагогического патронажа одаренной личности. Открытыми, как с точки зрения теории, так и практики, остается ряд вопросов законодательного, организационного, научно-методического характера, объективно влияющие на создание эффективной системы социально-педагогической поддержки одаренной молодежи в Украине.

Однако предложенная поэтапная схема организации социально-педагогического патронажа творчески одаренной студенческой молодежи может быть рекомендована для внедрения в инклюзивную образовательную среду высшего учебного заведения.

Литература

1. Алексеева Л.С. Адресный социальный патронаж семьи и детей : научно-методическое пособие / Л.С. Алексеева. – М. : Государственный НИИ С и воспитания, 2000. – 161 с.

-
2. Бархатова Е. Работа с одаренными учащимися / Е. Бархатова // Педагогическая техника. – 2006. – №3. – С. 38-41.
 3. Букатов В. Тяжкая ноша одарённости / В. Букатов // Директор школ 2005. – №10. – С. 67-74.
 4. Галкина Г. Три направления работы с одарёнными / Г. Галкина // Минск: Минская школа, 2005. – №7. – С. 45-46.
 5. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок / Ю.З. Гильбух. – К. : Центр учебной литературы, 1993. – 234 с.
 6. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 83-93.
 7. Ермолаева-Томина Л.Д. Проблемы развития творческих способностей / Л.Д. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 23-26.
 8. Котикова О.П. Развитие творческого потенциала одарённых детей / О.П. Котикова // Внешкольное воспитание. – 2004. – № 12. – С. 31-34.
 9. Максимчук Н.П. Психологія дитячої обдарованості : навчальний посібник / Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : Медобори (ПП Мошак М. І.), 2003. – 150 с.
 10. Матюшкин А.М. Одарённые дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – 156 с.
 11. Пассоу А.Г. Обучение одарённых детей / А.Г. Пассоу // Воспитание школьников. – 2004. – №2. – С. 47-51.
 12. Программа «Одарённые дети» // Народное образование. – 2003. – № 12. – С. 64-65.
 13. Різник Л.М. Проблема обдарованості дітей у сучасних умовах / Л.М. Різник // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2003. – №4. – С. 123-128.
 14. Соціальна робота : технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. Проф. А.Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТОВ ОДАРЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Антипенко О.Е.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Особое место в современном меняющемся мире отводится исследованию одаренности как необходимого условия интеллектуального и творческого развития общества.

Целью исследования является изучение сочетания способностей, которые необходимо рассматривать и развивать в контексте учебной деятельности. Средствами развития одаренности выступают технологии обучения. Поэтому исследование их развивающего потенциала становится актуальной проблемой психологической науки.

Материал и методы. На базе СШ №11 г. Витебска было проведено исследование структуры операционального и мотивационного компонентов одаренности младших школьников, обучающихся в условиях различной организации учебной деятельности.

Для выявления связей между показателями одаренности мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Между операциональным и мотивационным компонентами одаренности существуют отрицательные связи. Данные связи охватывают такие показатели как рефлексия, внутренний план действия, поисковая активность, структурное визуальное мышление, внешний мотив и мотив стремления к одобрению.

Заключение. Наше исследование подтверждает положение о формировании структуры одаренности в процессе учебной деятельности ее средствами. При этом ставится вопрос качества разработки учебных материалов и технологических приемов реализации теоретических оснований развивающего обучения, при которых картина одаренности к концу обучения в начальной школе будет иметь структурированный характер.

Ключевые слова: способности, учебная деятельность, интеллектуальная одаренность, средства развития одаренности, технологии обучения, операциональный и мотивационный компоненты одаренности.

RELATIONSHIP OPERATIONAL AND MOTIVATIONAL COMPONENTS OF ENDOWMENTS YOUNGER SCHOOLBOYS

Antipenko O.E.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

The aim of the study is the combination of skills that need to be considered and developed in the context of learning activities. Means development of gifted advocate learning technology. Therefore, the study of their developmental potential becomes an urgent problem of psychological science.

Material and methods. On the basis of secondary school № 11 in Vitebsk was conducted to study the structure and the operational motivational components of endowments younger students enrolled in different conditions of educational activity.

To identify relationships between indicators of giftedness, we used the Spearman rank correlation method.

Findings and their discussion. Between an operational and motivational components of giftedness exist negative connections. These relations cover indicators such as reflection, internal plan of action, search activity, structural visual thinking, the external motive and motive desire for approval.

Conclusion. Our study confirms the formation of the structure of endowments in the course of educational activities of its agents. In this case the question of quality educational materials development and processing methods of implementation of the theoretical foundations of developmental education, in which the end of giftedness picture of elementary school will be structured.

Keywords: ability, educational activity, intellectual giftedness, talent development funds, technology training, the operational and motivational components of giftedness.

Особое место в современном меняющемся мире отводится исследованию одаренности как необходимого условия интеллектуального и творческого развития общества.

Любые способности, согласно общепсихологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), развиваются в деятельности. Ведущей деятельностью младших школьников является учебная. Следовательно, интеллектуальную одаренность, являющуюся сочетанием способностей, необходимо рассматривать и развивать в контексте учебной деятельности. Средствами развития одаренности выступают технологии обучения. Поэтому исследование их развивающего потенциала становится актуальной проблемой психологической науки.

Материал и методы. В современном образовании подходами к обучению, которые ставят задачу наибольшего развития способностей в младшем школьном возрасте, являются система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и дидактическая система Л.В. Занкова. В основе первой лежит положение о решающей роли в развитии детей теоретического мышления [4]. Дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова основана на максимальном напряжении умственной деятельности учащихся [2].

На базе СШ №11 г. Витебска нами было проведено исследование структуры операционального и мотивационного компонентов одаренности младших школьников, обучающихся в условиях различной организации учебной деятельности. В качестве операционального компонента одаренности мы рассматривали овладение общим способом решения задач (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова), рефлексия способа действия (Максимов Л.К.), визуальное структурное мышление (Равен), внутренний план действия (Пономарев Я.А.), поисковую активность (Цукерман Г.А.). Мотивационный компонент представляет собой совокупность учебно-познавательного, социального, внешнего мотивов и мотива стремления к одобрению в мотивационной структуре учащегося.

Для выявления связей между показателями одаренности мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие ученики четырех классов ГУО «СШ №11 г. Витебска» в количестве 85 человек. Ученики первых и третьих классов, обучаются по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (Э-Д) (41 ученик) и по системе Л.В. Занкова (ЛЗ) (44 ученика).

Результаты и их обсуждение. Анализ связей в уровнях развития выделенных показателей у первоклассников системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и дидактической системы развивающего обучения Л.В. Занкова обнаружил следующие особенности в структуре одаренности младших школьников.

У первоклассников системы Э-Д были выявлены положительные достоверные связи между поисковой активностью и рефлексией ($r_s=0,458$ при $p=0,05$), поисковой активностью и структурным визуальным мышлением ($r_s=0,603$ при $p=0,01$), а также между владением общим способом решения задач и внешним мотивом ($r_s=0,481$ при $p=0,05$). В целом, по классу можно констатировать малоструктурированную модель одаренности, показатели которой связаны параллельно.

У первоклассников системы ЛЗ рефлексия отрицательно связана со внутренним планом действия ($r_s=-0,412$ при $p=0,05$). Положительно связаны между собой рефлексия и структурное визуальное мышление ($r_s=0,494$ при $p=0,05$), рефлексия и социальный мотив ($r_s=0,456$ при $p=0,05$), рефлексия и внешний мотив ($r_s=0,501$ при $p=0,05$). То есть, у первоклассников системы ЛЗ можно констатировать малоструктурированную модель одаренности, в центре которой находится рефлексия.

Показательной для анализа развивающих эффектов различных способов организации учебной деятельности является картина изменений в структуре одаренности, произошедших в период обучения в младшей школе.

У третьеклассников системы Э-Д компоненты одаренности носят уже гораздо более структурированный характер. Рефлексия достоверно положительно связана со внутренним планом действия ($r_s=0,618$ при $p=0,01$), структурным визуальным мышлением ($r_s=0,536$ при $p=0,05$), поисковой активностью ($r_s=0,512$ при $p=0,05$). Структурное визуальное мышление положительно связано со внутренним планом действия ($r_s=0,572$ при $p=0,05$), поисковой активностью ($r_s=0,656$ при $p=0,01$) и владением общим способом решения задач ($r_s=0,651$ при $p=0,01$). Отрицательная связь обнаружена между внешним мотивом и рефлексией ($r_s=-0,594$ при $p=0,01$), внешним мотивом и внутренним планом действия ($r_s=-0,573$ при $p=0,05$). Отрицательно связан также мотив стремления к одобрению со структурным визуальным мышлением ($r_s=-0,511$ при $p=0,05$) и с поисковой активностью ($r_s=-0,474$ при $p=0,05$) (рис. 1).

У третьеклассников системы ЛЗ модель одаренности также более структурирована, чем у первоклассников системы ЛЗ. Поисковая активность положительно коррелирует с рефлексией ($r_s=0,498$ при $p=0,05$), структурным визуальным мышлением ($r_s=0,482$ при $p=0,05$) и владением общим способом решения задач ($r_s=0,614$ при $p=0,01$). Владение общим способом решения задач положительно связано со структурным визуальным мышлением ($r_s=0,499$ при $p=0,05$). Мотив стремления к одобрению показал достоверную положительную связь с рефлексией ($r_s=0,490$ при $p=0,05$) и внутренним планом действия ($r_s=0,461$ при $p=0,05$) (рис. 2).

Итак, система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в начальной школе имеет своими эффектами структурирование компонентов одаренности. В операциональном компоненте к третьему классу у обучающихся по данной системе организуются в структуру такие показатели как рефлексия, внутренний план действия, поисковая активность, структурное визуальное мышление, владение общим способом решения задач. Из мотивационного компонента в структуре представлены внешний мотив и мотив стремления к одобрению, являющиеся неадекватными мотивами учебной деятельности.

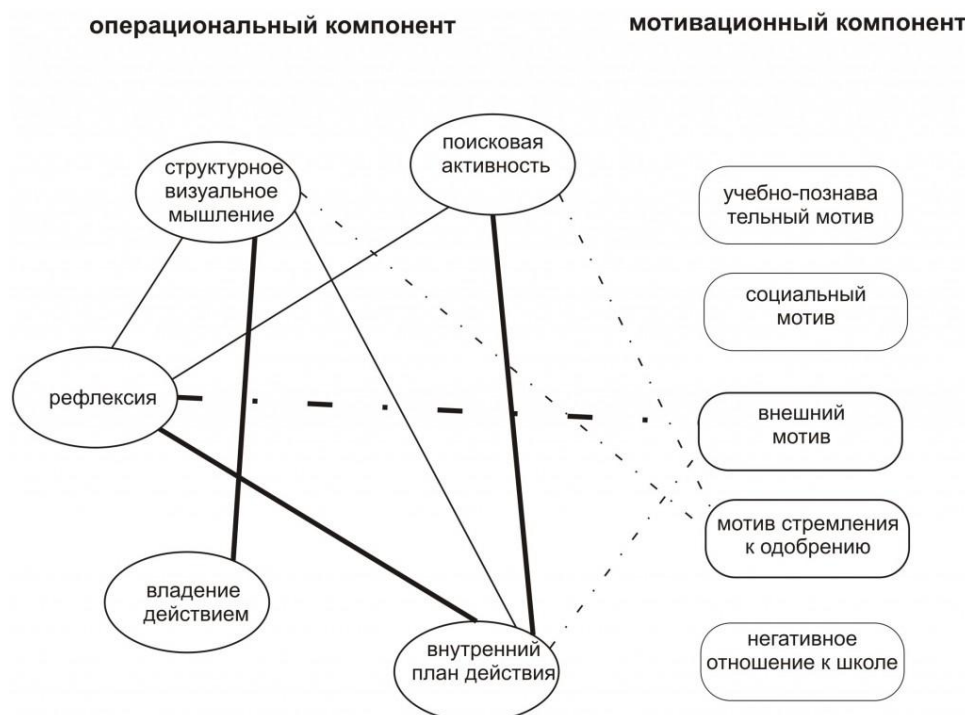


Рис 1. Модель одаренности учащихся 3 класса (Э-Д)

Толстая линия – положительная связь на уровне значимости 0,0;1

Тонкая линия – положительная связь на уровне значимости 0,05;

Толстая штрих-пунктирная линия – отрицательная связь на уровне значимости 0,01;

Тонкая штрих-пунктирная линия – отрицательная связь на уровне значимости 0,05;

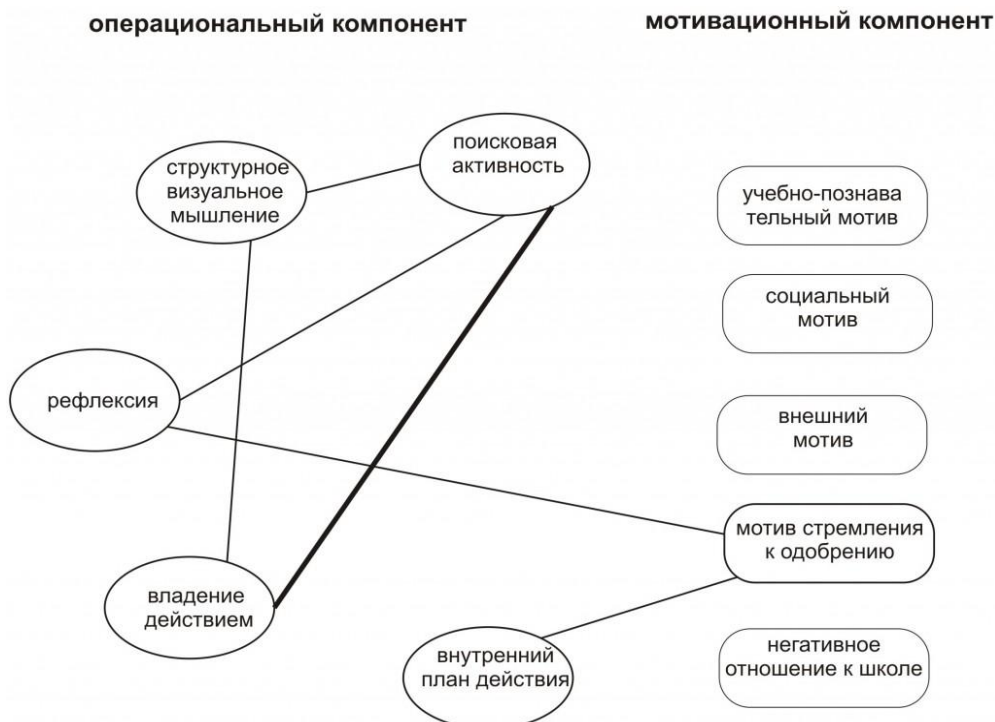


Рис 2. Модель одаренности учащихся 3 класса (ЛЗ)

Толстая линия – положительная связь на уровне значимости 0,01;

Тонкая линия – положительная связь на уровне значимости 0,05;

Толстая штрих-пунктирная линия – отрицательная связь на уровне значимости 0,01;

Тонкая штрих-пунктирная линия – отрицательная связь на уровне значимости 0,05.

Между операциональным и мотивационным компонентами одаренности существуют отрицательные связи. Данные связи охватывают такие показатели как рефлексия, внутренний план действия, поисковая активность, структурное визуальное мышление, внешний мотив и мотив стремления к одобрению. Такая связь показателей операционального компонента с неадекватными мотивами подтверждает низкую значимость последних для развития одаренности у третьеклассников системы Э-Д.

Дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова структурирует операциональный компонент одаренности учеников к концу обучения в начальной школе. В структуре представлены рефлексия, поисковая активность, структурное визуальное мышление и владение общим способом решения задач. Из мотивационного компонента в структуре одаренности присутствует мотив стремления к одобрению.

Между операциональным и мотивационным компонентами одаренности существуют положительные связи, которые охватывают мотив стремления к одобрению, внутренний план действия и рефлексии. Мотив стремления к одобрению является неадекватным мотивом обучения, поэтому может отрицательно сказываться на развитии одаренности третьеклассников системы ЛЗ.

Заключение. Таким образом, при сравнении эффектов двух развивающих систем, можно сказать, что система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова дает более структурированную картину одаренности к концу обучения в начальной школе, чем дидактическая система развивающего обучения Л.В. Занкова. У обучающихся по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова присутствуют адекватные связи между операциональным и мотивационным компонентом, в то время как такие же связи у учеников системы Л.В. Занкова носят менее продуктивный для развития одаренности характер.

Наше исследование подтверждает положение о формировании структуры одаренности в процессе учебной деятельности ее средствами. При этом ставится вопрос качества разработки учебных материалов и технологических приемов реализации теоретических оснований развивающего обучения, при которых картина одаренности к концу обучения в начальной школе будет иметь структурированный характер.

Литература

1. Богоявленская, Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы /Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. — М.: МИОО, 2005.
2. Занков Л. В. Избранные психологические труды — 3-е изд., дополн. — М.: Дом педагогики, 1999.
3. Развивающее образование: Т. I: Диалог с В. В. Давыдовым. — М.: АПК и ПРО, 2002.
4. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М, 1961.
5. Renzulli J. S., Leppien J. H. & Hays T. S. The multiple menu model. — Mansfield Center: Creative Learning Press, 2000.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Антипенко О.Е.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Целью исследования является осуществление попытки отойти от традиционных представлений о работе мозга, как структуры и сделать акцент на целостный, системный подход.

Материал и методы. Для проведения исследования был разработан комплекс упражнений по гармонизации работы полушарий головного мозга, который в ходе его апробирования несколько раз подвергался модификациям.

Результаты и их обсуждение. В познавательной сфере всеми участниками эксперимента отмечались улучшение памяти, внимания, восприятия, воображения, мышления, увеличение скорости реакции на различные раздражители.

Закключение. За время эксперимента у участников улучшилось конкретное зрительное восприятие, также развилась оценка пространственных отношений. Впечатления, сновидения и фантазии испытуемых постепенно становились ярче и насыщенней.

Ключевые слова: системный подход, морфофункциональная организации левого и правого полушарий головного мозга человека, система упражнений.

NEUROPSYCHOLOGICAL SUPPORT GIFTED CHILDREN

Antipenko O.E.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

The purpose of this study is to attempt to exercise away from traditional notions of how the brain works, and how to structure to focus on holistic, systematic approach.

Material and methods. To conduct the study was developed by a set of exercises on the harmonization of the cerebral hemispheres, which during its testing several times subjected to modifications.

Findings and their discussion. In the field of cognitive experiment all participants noted improvement in memory, attention, perception, imagination, thinking, increase the rate of reaction to various stimuli.

Conclusion. During the experiment, participants improved specific visual perception, also developed assessment of spatial relations. Impressions, dreams and fantasy subjects gradually became brighter and richer.

Keywords: systemic approach morphofunctional organization of the left and right hemispheres of the human brain exercise system.

В нашем исследовании мы осуществили попытку отойти от традиционных представлений о работе мозга, как структуры и сделали акцент на целостный, системный подход. Развитие детей и подростков, в частности, одаренных, сопровождается различными изменениями, в том числе и изменениями, связанными со специализацией полушарий. В настоящее время не вызывает сомнения специфическое участие левого и правого полушарий мозга в обеспечении психической деятельности.

На основании вышеизложенного мы выдвинули следующие основные гипотезы о том, что:

1. Эффективное взаимодействие левого и правого полушарий позволяет более полно использовать их возможности в интеллектуальной деятельности;

2. В обеспечении деятельности потенциально одаренных подростков участвуют оба полушария, при этом, как правило, преобладают амбидекстральный и парциальный типы асимметрии;

Данная гипотеза находится в соответствии с современными представлениями о работе мозга как целого и о еще недостаточно используемых его резервах.

Материал и методы. Методологическими и теоретическими предпосылками нашего экспериментального исследования являются:

1. Системный подход к анализу мозговых механизмов высших психических функций [Ананьев Б.Г., 1955-1976; Анохин П.К., 1980; Белоус В.В., 1996; Бехтерева Н.П., 1974, 1975; Бернштейн Н.А., 1966; Брушлинский А.В., 1977, 1997; Кирой В.Н., 1989; Ломов Б.Ф., 1975, 1978; Лурия А.Р., 1969-1984; Хомская Е.Д., 1972-1992].

2. Принцип взаимодополняющей работы полушарий мозга и принцип иерархичности функциональной организации мозга в обеспечении психической деятельности [Брагина Т.А., 1981, 1982; Грановская Г.М., 1990; Доброхотова Н.Н., 1982, 1994; Ермаков П.Н., 1987, 1989; Котик Б.С., 1990, 1992; Кураев Г.А., 1982-1984; Лурия А.Р., 1984; Симерницкая Э.Г., 1978-1985; Хомская Е.Д., 1995-1997].

Для проведения исследования нами был разработан комплекс упражнений по гармонизации работы полушарий головного мозга, который в ходе его апробирования несколько раз подвергался модификациям. Предполагается, что упражнения помогают синхронизировать и научиться пользоваться возможностями обоих полушарий головного мозга. Цель этого комплекса упражнений – увеличить творческие способности, повысить эффективность и продуктивность интеллектуальной работы.

В комплексе предлагается программа упражнений, рассчитанная на 5 дней. В среднем каждый день на тренировку отводится по 30 минут. Основу комплекса составила мультимодальная стимуляция посредством зрительных, слуховых и двигательных стимулов.

Визуальная стимуляция. Разработанные для комплекса визуальные стимулы представляют собой анимационные клипы в формате SWF (Shock Wave Format), созданные в редакторе Macromedia Flash. Файлы этого формата имеют расширение .swf и могут быть открыты для просмотра в специальном проигрывателе Flash Player, а также в современных Web-браузерах.

В комплексе использованы 7 основных визуальных стимула, которым для удобства использования присвоены названия «Абстрактная сфера», «Активация правого полушария», «Баланс», «Доминирование правого полушария», «Пассивная активность», «Правостороннее сознание», «Правосторонний ритм». Работать с ними очень просто – достаточно просто смотреть спокойным и слегка рассеянным взглядом примерно в центр экрана.

Упражнение «Абстрактная сфера» представляет собой изображение на белом фоне двух кругов, расположенных друг в друге. Внутренний круг имеет красную окраску и изменяется в размерах в процессе просмотра, внешний же круг при этом не меняет своего положения, но изменяется его цвет. В упражнении предполагается смотреть в примерный центр экрана рассеянным взглядом, словно вдаль.

В упражнении «Активация правого полушария» делается акцент на стимуляции правого полушария и его активности. Необходимо расслабиться и спокойно смотреть в примерный центр экрана. На белом фоне находятся рядом два круга: красный и серый, один из которых увеличивается одновременно с уменьшением другого. Затем оба круга на некоторое время исчезают и, снова появившись, меняют свои действия: тот, который ранее увеличивался, начинает уменьшаться, и наоборот.

Предполагается, что упражнение «Баланс» балансирует работу правого и левого полушарий. Но его значение не только в балансировке – оно также «сдвигает» сознание с некоторой устойчивой платформы, словно «раскачивает» его, делая подвижным, текучим и пластичным. Как и в предыдущем упражнении, здесь на белом фоне располагаются два круга, красного и серого цветов, один из которых увеличивается одновременно с уменьшением другого, а затем наоборот. Единственным отличием является то, что круги не исчезают с экрана.

Следующее упражнение «Доминирование правого полушария» требует спокойно смотреть на появляющиеся слова и называть их цвет, не напрягаясь. На экране появляются слова – названия цветов. Например, написано слово «красный», но это слово будет не красным, а синим. Нужно про себя или вслух говорить не то, что написано, а именно цвет слова. Т.е. левое полушарие будет видеть информацию – красный, а правое будет видеть именно цвет. При выполнении упражнения сначала возможно присутствие чувства конфликта между полушариями. Но нужно настойчиво говорить именно цвет слов, а не их значение.

В упражнении «Пассивная активность» необходимо расслабиться и спокойно смотреть примерно в центр экрана на два вращающихся и изменяющих цвет полукруга, расположенных определенным способом.

Упражнение «Правостороннее сознание» требует смотреть в примерный центр экрана рассеянным взглядом, словно вдаль. На разноцветном вращающемся фоне расположены рядом два изменяющихся круга.

Следующее упражнение «Правосторонний ритм» представляет собой анимацию, на которой левая часть ритмично мигает. Необходимо смотреть спокойно и немного рассеянно на вращающийся круг в центре экрана.

Все визуальные стимулы представляют собой флэш-анимацию, которая строится посредством покадрового типа. Такой вид анимации увеличивает ролик, так как в каждом кадре используется новое видоизмененное изображение. Вся анимация строится за счет нескольких ключевых кадров и программа сама рассчитывает изменение векторного изображения в промежуточных кадрах.

Слуховая стимуляция. В качестве слуховых стимулов используются различные бинауральные записи, содержащие как звуки окружающей среды (шуршание бумаги, звук разбивающегося стекла, жужжание жука, хруст снега, шум автомобилей и т.д.), так и музыку.

Звуковые стимулы подбирались с учетом того, что строение внешнего уха у каждого человека индивидуально и он привыкает слышать окружающий мир с таким строением с раннего детства, использование отличающихся по строению ушей при записи может привести к неправильному восприятию записи слушателем.

Термин «бинауральный» не стоит путать со словом «стерео». Обычная стереозапись не учитывает натуральное расстояние между ушами, «звуковую тень» и отражения звука от головы и ушных раковин, хотя они вносят свои изменения в распространение звука (акустическую временную разницу и акустическую уровневую разницу). Из-за того, что обычные звуковые колонки при воспроизведении вносят свои изменения в звучание бинауральной записи, нужно использовать наушники, либо использовать подавление помех от звуковых колонок. Основное правило для идеальной бинауральной записи – записывающая и воспроизводящая цепи от микрофона и до мозга слушателя должны использовать идентичные ушные раковины (точные копии ушных раковин слушающего) и одинаковую «тень от головы».

Если обратиться к самому термину «бинауральный», «бинауральный слух», выясняется, что он относится к способности человека и животных определять направление на источник звука, благодаря различиям в параметрах звуковых волн, приходящих на разные уши.

В музыкальной записи, если подавать сигналы разной амплитуды (громкости) на левый и правый наушник, этим можно создать иллюзию, как будто музыкальный инструмент находится слева или справа. Для звуков низкой частоты также имеет значение фаза (задержка).

Раковины ушей и кости черепа неодинаково пропускают звуки разной частоты, поэтому, изменяя спектр звука, можно создать иллюзию, что источник звука находится позади или спереди.

Двигательная стимуляция. Нами предполагается, что зеркальное письмо и чтение развивает творческий потенциал, замедляет процесс мышления, но повышает его качество. Именно поэтому основной упор в комплексе упражнений сделан на письмо левой рукой (справа налево и слева направо) и зеркальное чтение.

В комплексе предлагаются различные упражнения на постепенное развитие левой руки при помощи письма, выполнения привычных действий и т.д. От легких упражнений по рисованию (рисование вниз головой, одновременно двумя руками) и письму отдельных букв и слов упражнения постепенно усложняются к письму целых текстов левой рукой зеркальным способом.

Упражнения по зеркальному чтению также следуют от простых к сложным и более объемным. Этот необычный способ чтения принят на Востоке: арабский язык пишется и читается справа налево, т.е. совершенно наоборот тому, как это делают в западном мире.

Исследование проводилось на потенциально одаренных студентах в количестве 27-ми человек в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся на факультете социальной педагогики и психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Участие студентов было добровольным.

На первом этапе исследования у испытуемых был диагностирован уровень развития кратковременной памяти с помощью субтеста «Память, мнемические способности» (тест структуры интеллекта Амтхауэра), уровень интеллектуального развития посредством теста Равена (Прогрессивные матрицы Равена), а также уровень дивергентного мышления путем прохождения теста креативности Вильямса (часть 1, тест дивергентного (творческого) мышления).

Второй этап исследования включал апробирование испытуемыми комплекса по гармонизации полушарий и написание ими после 2-х месяцев работы с упражнениями рефлексивного эссе. В тексте эссе испытуемым предлагалось описать себя до эксперимента и отметить, какие изменения произошли с ними спустя 2 месяца тренировок с комплексом упражнений. Студенты отмечали степень удобства работы левой рукой, изменения эмоционально-волевой, познавательной сферы, состояние общей работоспособности.

Результаты и их обсуждение. Анализируя эссе всех участников эксперимента можно отметить общие моменты.

В начале работы с левой рукой практически всеми участниками отмечался дискомфорт от выполнения ранее привычных действий. На обычные занятия они взглянули с новой стороны: были более сосредоточенны, вовлечены в процесс, но несколько медлительны. Действия, обычно выполняемые автоматически, стали более обдуманными и осмысленными. Создавалось впечатление, что они как в детстве делают все это впервые и только учатся.

Со временем упражнения по письму выполнялись быстрее и увереннее. Многими испытуемыми отмечалась трудность в переключении с левой руки на правую и обратно. Почерк у большинства был непонятный, кривой, но они старались улучшать его, отрабатывая навыки письма левой рукой.

В группе испытуемых также присутствовали переученный в детстве левша (ему писать левой рукой было более привычно и комфортно, чем остальным участникам) и левша (он выполнял письменные упражнения правой рукой).

В познавательной сфере всеми участниками эксперимента отмечались улучшения памяти, внимания, восприятия, воображения, мышления, увеличение скорости реакции на различные раздражители.

Испытуемые наблюдали у себя появление новых интересов (в области литературы, изучения языков, необычных хобби), стремления к получению новых знаний и умений, увлеченности, заинтересованности.

Участниками отмечались тяга к новизне, повышение активности и жизненного тонуса. В эмоционально-волевой сфере испытуемых произошли различные изменения. В некоторых случаях отмечалось спокойствие, уверенность в себе, появление целеустремленности, собранности, сосредоточенности, снижение агрессии, повышение самоконтроля. Также присутствовали отзывы, в которых испытуемые писали об эмоциональной нестабильности, появлении раздражительности, агрессивности, ранее им не свойственных, упорном стремлении доказать свою точку зрения.

В эссе участников эксперимента также наблюдалась тенденция к появлению вдохновения, применению творческого подхода к решению некоторых задач, стремлению самосовершенствованию. Многие испытуемые писали о том, что стали задумываться о вещах, которые ранее их не волновали, рассуждать, размышлять.

Заключение. После второго этапа эксперимента можно сделать выводы о том, что тренировки по развитию и гармонизации полушарий действительно дали результаты. На протяжении работы с комплексом упражнений испытуемые наблюдали у себя ранее не свойственную им эмоциональную нестабильность, повышение общей работоспособности, изменения в познавательной сфере. По их собственному признанию, они стали лучше улавливать эмоциональную окраску речи окружающих. За время эксперимента у участников улучшилось конкретное зрительное восприятие, также развилась оценка пространственных отношений. Впечатления, сновидения и фантазии испытуемых постепенно становились ярче и насыщенней.

На данный момент нам доподлинно неизвестно, будут ли сохраняться все изменения после прекращения эксперимента. Но мы склонны думать, что если полушария не будут развиваться систематически, то все результаты будут утеряны. Два месяца нашего эксперимента – это только начало развития в себе новых способностей и навыков. Для сохранения результатов, бесспорно, нужна систематизация выполнения упражнений.

Стоит отметить, что рефлексивное эссе испытуемых отражает лишь их субъективный взгляд на изменения, не исключается также влияние на мнения участников эксперимента психологических эффектов. Поэтому в будущем планируется также третий этап исследования, на котором будет получена более точная констатация изменений с помощью аппаратных методов.

ДИАГНОСТИКА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПО КОМПОЗИЦИИ

Сенько Д.С.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова, Республика Беларусь*

Проблемы организации творческой деятельности, формирование творческих способностей студентов художественных специальностей является одной из важнейших в совершенствования качества подготовки профессиональных кадров.

Цель статьи: раскрыть комплекс критериев оценки творческих достижений студентов художественных специальностей по трем компонентам композиционно-творческой деятельности: когнитивному, содержательно-операционному и продуктивному как средства совершенствования подготовки специалиста.

Материал и методы. В ходе исследования проанализирована учебно-творческая деятельность по композиции и ее результаты у студентов 1-3 курсов художественно-графического факультета с целью выявления методов и средств совершенствования учебного процесса.

Результаты и обсуждения. В статье представлен комплекс критериев оценки творческих достижений студентов художественных специальностей по трем компонентам композиционно-творческой деятельности: когнитивному, содержательно-операционному и продуктивному; намечены методика диагностики подготовки специалиста.

Заключение. Анализ качественной характеристики студентов с разной подготовкой позволил выявить зависимость между уровнем сформированности композиционных знаний, умений и навыков и средним баллом, который студенты имеют по предметам специального цикла – рисунку, живописи, цветоведению, перспективе, анатомии и др. Полученные данные могут быть использованы преподавателями в мониторинге уровня подготовки студентов по спецдисциплинам, аспирантами при проведении экспериментальных исследований по диагностике качества усвоения учебного материала.

Ключевые слова: композиционно-творческая деятельность, диагностика, критерии оценки.

DIAGNOSTICS OF THE CREATIVE ABILITIES OF THE STUDENTS IN COMPOSITION

Senko D.S.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Problems of the organization of creative activity, the formation of students' creative abilities artistic specialties is one of the most important in improving the quality of professional training. Article aims to uncover the complex criteria for assessing student achievement creative artistic professions under the three components of composition and creative activities: cognitive, operational and meaningful and productive as a means of improving the training of specialists.

Material and methods. The study analyzed the educational and creative activity on the composition and the results of the students of 1-3 courses of art-graphic faculty to identify the methods and means of improving the educational process.

Results and discussion. The article discloses a set of criteria for assessing creative achievements of students of art specialties on the three components of composition and creative activities: cognitive, operational and meaningful and productive as a means of improving the training of specialists.

Conclusion. Analysis of the qualitative characteristics of students with different preparations revealed a relationship between the level of development of composite knowledge and skills, and the average score that students are the subjects of special cycle - drawing, painting, color science, perspective, anatomy, etc. The data can be used by teachers in monitoring the level of training of students in special disciplines, graduate students in conducting experimental studies on the quality of diagnosis of learning.

Key words: compositional and creative activities, diagnosis, evaluation criteria.

Проблемы организации творческой деятельности, формирование творческих способностей студентов художественных специальностей является одной из важнейших в совершенствовании качества подготовки профессиональных кадров.

Способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, необычных объектов, неординарному решению проблем называют креативностью. Под креативностью (от лат. *creo* – творить, создавать) понимают комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию оригинальных идей и нешаблонному их решению [1; 2; 3].

Актуальность изучения механизмов развития креативности связана с потребностью в оптимизации и интенсификации принципов организации деятельности и управления ею. Значение развития креативных способностей вызвано необходимостью подготовки специалистов, которые бы могли прогнозировать будущие результаты деятельности, эффективно планировать возможные пути перспективного развития, генерировать оригинальные идеи и объекты окружающей действительности, поднимаясь над традиционными представлениями и способами деятельности.

Цель статьи: раскрыть комплекс критериев оценки творческих достижений студентов художественных специальностей по трем компонентам композиционно-творческой деятельности: когнитивному, содержательно-операционному и продуктивному как средства совершенствования подготовки специалиста.

Материал и методы. В ходе исследования проанализирована учебно-творческая деятельность по композиции и ее результаты у студентов 1-3 курсов художественно-графического факультета с целью выявления методов и средств совершенствования учебного процесса. Особую проблему в повышении эффективности учебного процесса составляет разработка критериев оценки результатов композиционно-творческой дея-

тельности. В ходе обсуждения проблем подготовки студентов на художественно-графическом факультете УО «ВГУ имени П.М.Машерова» был выявлен ряд критериев, связанных с определением места, роли и значения обучения, содержания теоретической информации и практических заданий, принципов обучения композиции, характера взаимодействия с другими учебными дисциплинами специальности, необходимого диапазона технических средств и приемов, которые должен освоить студент.

Результаты и обсуждения. Применительно к повышению результативности творческой деятельности должны претерпеть изменения в рамках учебного процесса по композиции методы организации процессов восприятия, мышления, воображения, запоминания, воспроизведения и преобразования информации в визуальную форму с целью ее осознанного перекомбинирования, переструктурирования, а также совершенствование способов организации композиционной деятельности для решения творческих задач любой сложности.

Для обстоятельного исследования качественного уровня подготовки студентов были разработаны показатели на основе анализа и обобщения исследований Дж. Гилфорда, П. Торренса, Г.С. Альтшуллера, Н.С. Ищук, В.П. Климовича, Н.П. Меньшикова, И.А. Павлюка и других ученых. Композиционные способности студентов оценивались по трем компонентам, состоящим из ряда показателей:

1. Когнитивный компонент, который отражает уровень знаний, необходимых для осуществления композиционной деятельности:

- знание методов и приемов деятельности, сути решаемых проблем;
- знание общих и внутрижанровых закономерностей композиции;
- степень понимания целей и задач деятельности;
- знание художественных произведений, выполненных в данной жанровой форме;
- знание критериев оценки деятельности;
- потребность в развитии, в постоянном интеллектуальном росте.

2. Содержательно-операционный компонент, который отражает особенности регулирования и выполнения композиционной деятельности:

- наличие интереса и степень его устойчивости;
- восприимчивость к необычным деталям, противоречиям, неопределенностям;
- полнота включения в работу, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую, высокий темп формирования замысла;
- эмоциональная окраска деятельности;
- степень самостоятельности, индивидуальности, умение планировать и прогнозировать работу, высокая работоспособность;
- уровень креативности в решении композиционных задач, готовность работать в необычном контексте;
- уровень владения композиционно-изобразительными средствами и материалами;
- степень критичности по отношению к собственной деятельности, сопротивление стереотипам.

3. Продуктивный компонент, который показывает качественный и количественный уровень результатов творческих поисков учащихся:

- значимость, актуальность и оригинальность идейного содержания композиции;
- уровень обобщения и типизации;
- новизна и оригинальность композиционного решения темы;
- выразительность и убедительность образного решения;
- единство замысла и его формального выражения;
- уровень технического исполнения работы;
- эмоционально-эстетическое воздействие произведения.

Использование вышеперечисленных показателей позволило выявить пять уровней подготовки студентов по композиции (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика уровней подготовки студентов по композиции

Уровни	Признаки
Очень высокий	Глубокое понимание целей и задач деятельности; быстрое и прочное усвоение учебного материала; наличие подробного плана действий; целенаправленный поиск и свободное оперирование средствами и приемами деятельности; креативный подход к решению образных задач; выразительное композиционное решение; высокая работоспособность, самостоятельность на всех этапах творческого процесса
Высокий	Полное понимание целей и задач деятельности; прочное усвоение учебного материала; стремление к овладению новыми знаниями; наличие плана действий, осмысленный выбор композиционно-образных средств и приемов и хорошее владение ими; креативный подход к решению композиционно-творческих задач; высокая работоспособность, самостоятельность; хороший уровень технического исполнения работы.
Средний	Субъективное понимание целей и задач деятельности; частичные трудности в освоении учебного материала; переменная активность в познавательной и практической деятельности; общие представления о специфике творческого процесса; преобладание эмоционально-чувственного характера деятельности; действия на основе выработанных приемов и способов образного решения; неполное включение в работу; склонность к заимствованию; выполнение заданий с опорой на помощь извне; невысокий уровень технического исполнения композиции.
Низкий	Низкая заинтересованность в познавательной и практической деятельности; фрагментарное усвоение учебного материала; отсутствие плана действий; большая доля заимствований и репродуцирования; с готовностью принимает помощь преподавателя; случайный выбор средств образного решения; замедленный темп формирования замысла; невыразительность образного решения композиции; низкая работоспособность, незавершенность работы.
Крайне низкий	Безразличное отношение к учебному процессу; поверхностное усвоение учебного материала; отсутствие плана действий; неспособность самостоятельно выбрать способ решения; незначительное продвижение в развитии творческого замысла на протяжении композиционной деятельности; владение ограниченным количеством композиционных средств; охотное принятие помощи преподавателя; невыразительное и неубедительное композиционное решение; очень низкая работоспособность и критичность; значительная незавершенность работы.

С точки зрения выявления форм, методов и средств развития творчества психологи и педагоги особенно ценным считают изучение процесса подготовки к творчеству и сам процесс творческой работы.

Заключение. Анализ качественной характеристики студентов с разной подготовкой позволил выявить зависимость между уровнем сформированности композиционных знаний, умений и навыков и средним баллом, который студенты имеют по предметам специального цикла – рисунку, живописи, цветоведению, перспективе, анатомии и др. Исследование показало, что: студенты, которые успевают в основном на

«9-10» по предметам специального цикла, имеют «очень высокий» уровень композиционных знаний, умений и навыков; студенты, занимающиеся на «8-9-10» соответствуют «высокому» уровню подготовки по композиции; студенты, которые успевают на «5-6-7» по предметам специального цикла имеют «средний» уровень композиционных способностей; «низкий» уровень знаний, умений и навыков по композиции имеют слабоуспевающие студенты, занимающиеся в основном на «4-5»; неуспевающие по некоторым предметам специального цикла по качественному уровню развития композиционных способностей редко поднимаются выше «крайне низкого» уровня. Количественная оценка студентов по уровням сформированности композиционных знаний, умений и навыков показала, что «очень высокий» уровень имеют 1,6%, «высокий» – 10,5%, «средний» – 39,9%, «низкий» – 35,2%, «крайне низкий» – 12,8% обучаемых.

Полученные данные могут быть использованы преподавателями в мониторинге уровня подготовки студентов по спецдисциплинам, аспирантами при проведении экспериментальных исследований по диагностике качества усвоения учебного материала.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей /Д.Б. Богоявленская. - М.: Изд. центр Академия, 2002. - 320 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Издательство «Питер», 1999. - 368 с.
3. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшин // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С.29-33.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ Г. КИЕВА)

Гаркавенко З.А.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина*

Проблемы формирования социальных навыков, социальной адаптации и последующей социальной интеграции одаренных детей все чаще становится предметом научных исследований, что связано с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, актуализации идей постоянного саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности, обладающей выдающимися способностями в той или иной области знания.

Цель статьи – рассмотреть некоторые проблемы социализации одаренных детей в условиях общеобразовательной школы на материалах исследования образовательных потребностей учащихся, проведенного среди школьников города Киева в апреле 2014 года.

Материалы и методы: теоретической основой исследования послужили концепции социализации личности, социальной компетентности и одаренности (А.В.Мудрик, Р.А.Литвак, Т.В.Бондарчук, И.Д.Зверева и др.). Эмпирической базой послужили результаты исследования образовательных потребностей (фокус-групповое исследование в группах взрослых – 36 человек, педагоги, родители, социальные педагоги, руководители школ, практические психологи, представляющих разные типы образовательных учреждений).

Результаты и их обсуждение: в статье представлены характеристики уровня социальной компетентности одаренных детей, обучающихся в разных средовых условиях, обусловленные типами учебных заведений. Выявлено основные причины неравномерности развития социальной компетентности этих детей.

Заключение. Существующие проблемы социализации одаренных детей имеют разнобразную природу и интенсивность, которые можно отнести внешним (средовым) условиям. Для компенсации последствий негативного влияния таких условий необходимо наладить кон-

структивное взаимодействие между двумя основными механизмами социализации: традиционным (семья и ближайшего окружения ребенка) и институциональным (школы, внешкольные учреждения).

Ключевые слова: социализация одаренных детей, социальная компетентность.

PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF GIFTED CHILDREN IN SECONDARY SCHOOL (ON RESEARCH OF KIEV STUDENTS EDUCATIONAL NEEDS)

Garkavenko Z.A.

National Pedagogical University named Dragomanov, Kiev, Ukraine

The problems of formation of social skills, of social adaptation and subsequent social inclusion exceptional children even more often becoming the subject of research, which is associated with new conditions and requirements of the rapidly a changing world of constant selfactualization ideas, self-improvement and self-realization having extraordinary ability in a particular field of knowledge .

This article aims to highlight some of the problems of socialization of gifted children in secondary school.

Materials and Methods: The study is based on the theoretical basis of concepts of socialization, social competence and talent. The empirical results were the basis of focus-groups research adults - 36 people, teachers, parents, social workers, school officials, practical psychologists, representing a different types of institutions.

Results and Discussion: This article presents the characteristics of the level of social competence of exceptional children studying in different of environmental conditions, due to the types of educational institutions. Identified the major reasons for the uneven development of social competence of children.

Conclusion: The existing problems of socialization of gifted children have the diverse nature of the intensity, that can be attributed to external conditions. In order to compensate the effects of the negative impact of such conditions must establish constructive cooperation between the two main mechanisms of socialization: traditional (family and entourage child) and institutional (schools, after-school institutions).

Key words: socialization exceptional children, social competence.

Проблемы формирования социальных навыков, социальной адаптации и последующей социальной интеграции одаренных детей все чаще становится предметом научных исследований, что связано с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, актуализации идей постоянного саморазвития, самосовершенствования и самореализации личности, обладающей выдающимися способностями в той или иной области знания.

Цель статьи – рассмотреть некоторые проблемы социализации одаренных детей в условиях общеобразовательной школы на материалах исследования образовательных потребностей учащихся, проведенного среди школьников города Киева в апреле 2014 года.

Материалы и методы. Теоретической основой исследования послужили концепции социализации личности, социальной компетентности и одаренности (А.В.Мудрик, Р.А.Литвак, Т.В.Бондарчук, И.Д.Зверева и др.). Эмпирической базой послужили результаты исследования образовательных потребностей (фокус-групповое исследование в группах взрослых – 36 человек, педагоги, родители, социальные педагоги, руководители школ, практические психологи, представляющих разные типы образовательных учреждений).

Результаты и их обсуждение. Социализация – одно из важнейших и многогранных явлений в жизни каждого общества и человечества в целом, так как она подразумевает процесс становления личности индивида, его обучение, усвоение и активное

воспроизводство им ценностей, социальных норм, образцов поведения, присущих каждому конкретному обществу.

Процесс социализации, по мнению А.В.Мудрик [1] состоит в сочетании социальной адаптации и социальной автономизации человека. Успешная социализация предполагает баланс между активным приспособлением человека к условиям социальной среды и устойчивостью его в поведении и отношениях, которая позволяет в определенной мере противостоять обществу.

Социализация одаренных детей есть сложный, непрерывный, многофункциональный процесс, протекающий на биологическом, психологическом, социальном, культурном и управленческо-педагогическом уровнях, проходящий во взаимодействии с окружающим миром и ориентирующий личность одаренного ребенка на успешность в деятельности, общении, самосознании, самосовершенствовании, саморазвитии; расширение, умножение социальных связей индивида с внешним миром во имя его развития. [2]

Главной отличительной особенностью процесса социализации одаренных детей является ориентация на способность к саморазвитию, самосовершенствованию, воспитание человека, обладающего склонностью к нестандартным способам решения проблем в различных жизненных ситуациях. Поэтому и в процессе педагогического взаимодействия очень важно научить одаренного ребенка самостоятельно работать над собой, своим мышлением, воображением, что обеспечивает формирование креативных качеств личности - творческое состояние, изобретательность, продуктивная оригинальность мышления.

При этом личность одаренного ребенка осваивает социальный опыт посредством определенных механизмов. На основе общих механизмов социализации (по В. Т. Лисовскому, Ф. А. Мустаевой) можно говорить о следующих механизмах социализации одаренных детей: [3]

- традиционный – через семью и ближайшее окружение (включение семьи и ближайшего окружения в проблемы одаренного ребенка, оказание ему поддержки в процессе вхождения в общество, создание комфортной обстановки в процессе общения и деятельности и др.);

- институциональный – через институты, сообщества (психолого-педагогическое сопровождение в специализированных и адаптированных школах и учреждениях дополнительного образования и др.);

- межличностный – через общение (включение одаренного ребенка в систему социальных связей и постоянное конструктивное, эмоционально-ценностное общение и др.);

- рефлексивный – через индивидуальное переживание и осознание (социально-педагогическая поддержка развития самосознания, самооценки, стремление к самопроектированию и форсайту собственных возможностей и др.).

Активным проявлением процесса социализации является социальная компетентность. По мнению Е.И. Власовой, социальная компетентность выступает умением вступать в коммуникативные отношения другими людьми, требующее от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею [4]. В качестве основных функций социальной компетентности выделяются: адаптация, социальная ориентация, интеграция личностного и общесоциального опыта.

В процессе социальной адаптации ребенка появляется потребность «быть как все». Но параллельно с этим формируется и другая потребность – проявить себя, свою индивидуальность. При этом происходит взаимная трансформация и личности, и среды.

Социальная компетентность является результатом такой трансформации личности и среды, в которой она обитает.

О проблемах развития социальной компетентности одаренных детей свидетельствуют результаты исследования образовательных потребностей. Одна из очевидных

тенденций, обусловленная особенностями образовательной среды - неравномерное развитие социальных навыков у одаренных детей. В исследовании принимали участие образовательные учреждения, где одаренные дети представлены в разном количественном соотношении к общему числу учащихся. Можно выделить три основные группы:

- классы в общеобразовательных школах, где есть несколько одаренных детей;
- специализированные классы, где все дети обладают той или иной степенью одаренности (математический, хоккейный, природоведческий);
- специализированные учебные заведения, где преимущественно обучаются дети с выявленными признаками одаренности (технический лицей, гуманитарная гимназия).

Характеристики и особенности организации учебного процесса в представленных типах учебных заведений способствуют формированию различий в характеристиках социальных навыков, которые свойственны их учащимся, и соответствующим специфическим проблемам. Результаты фокус-группового исследования среди педагогов, родителей, психологов, социальных педагогов и руководителей учебных заведений относительно специфики поведения, самоотношения и проблем в социализации одаренных детей свидетельствует о следующем.

Одаренные дети, обучающиеся в обычных классах, активно принимая участие в предметных олимпиадах, занимаясь углубленно каким-либо предметом, часто оказываются вне социального контекста класса, испытывают трудности с установлением взаимных доверительных отношений с одноклассниками. Причиной такой ситуации нередко выступает недостаток педагогического внимания к проблемам такого ребенка, нежелание педагогов, воспитателей разобраться в причинах отстраненности ребенка от участия в классных мероприятиях, которые могут быть как объективного (индивидуально-психологические особенности ребенка), так и субъективного (негативный опыт взаимодействия ребенка со сверстниками, неудачи в установлении и поддержании контактов) характера. Интересным является тот факт, что для спортивно одаренных детей, в отличие от интеллектуально одаренных, степень социального принятия детским коллективом класса является значительно выше. Спортивные преимущества и возможности такого ребенка спокойно воспринимаются детским коллективом, нежели интеллектуальные, не вызывая при этом излишнего ажиотажа. При этом, поведение и самоотношение этих детей (спортивно одаренных) практически не отличаются от обычной группы и они лучше интегрированы в социальную структуру класса, обладают практически идентичными социальными навыками с общей группой.

Для специализированных классов характерным является более высокий уровень сплоченности, групповой идентичности, но и более высокий уровень требований к отдельному ученику, а также наличие скрытых внутригрупповых конфликтов, сопернического типа. Не всегда одаренные дети, обучающиеся в одном классе, становятся коллективом. Часто процессы конкурентирования за лидерство, соперничества за свою исключительность приводят к примитивизации отношений внутри классного коллектива и торможению процессов развития социальных навыков учащихся. Акцентируя внимание на интеллектуальном развитии и игнорируя вопросы формирования отношений внутри коллектива, фактически сужаются возможности для расширения личного социального опыта и последующей интеграции такого ребенка в социуме.

К особенностям третьего типа учебных заведений, выявленным в ходе исследования, можно отнести наличие скрытого конфликта между родителями одаренных детей и педагогическим коллективом, который выражается во взаимно-потребительском отношении.

Родители, считая своих детей уникальными, требуют от школы совершенных условий обучения и настаивают на недопустимости ограничений и требований социального порядка по отношению к своим детям. Так, например, проведение воспита-

тельных мероприятий (классный час, внеклассные и внешкольные занятия), по их мнению, не обязательны для участия детей. Задачей этих мероприятий является, как раз, создание и развитие детского коллектива как равноправного субъекта процесса социализации индивида, развитие социальных навыков общения, взаимодействия, преодоления недоверия к себе и другим, построения конструктивных отношений и т.п. Необходимость участия своего ребенка в этих процессах ставится под сомнение, как не имеющее отношения к развитию его способностей. Таким образом, родители сознательно сужают возможности для адекватной социальной ориентации своих детей, формируя ригидные социальные установки. Это создает предпосылки для искажения адекватной самооценки ребенка, некорректного представления о своей социальной позиции.

В свою очередь, школа, в лице педагогического коллектива предъявляет родителям претензии относительно невысокого уровня развития у детей моральных и социальных норм, отсутствие умения организовывать свое время, перфекционизм и заикленность на учебной успешности и т.п. Как следствие, формируется устойчивое неприятие школой родителей отдельных учащихся, что не может не сказываться на отношении к ним со стороны учителей, других детей.

Заключение. Существующие проблемы социализации одаренных детей имеют разнообразную природу и интенсивность, которые можно отнести внешним (средовым) условиям. Для компенсации последствий негативного влияния таких условий необходимо наладить конструктивное взаимодействие между двумя основными механизмами социализации: традиционным (семья и ближайшего окружения ребенка) и институциональным (школы, внешкольные учреждения).

Литература

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200с.
2. Закономерности социализации одаренных детей в современных социокультурных условиях/ Литвак Р.А., Бондарчук Т.В. — Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №1(09), 2012 . www.sisp.nkras.ru
3. Наседкина Г. А. Опыт социокультурной деятельности подростков в системе дополнительного образования / Г. А. Наседкина // Педагогика. - 2007. - №4. - С. 52-56.
4. Власова Е.И. Актуальные проблемы построения компетенции социальной одарённости // Общественная психология: поиск, развитие, помощь. К., 1998. С. 85-91.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИХ РАЗВИТИЮ

Романовская Л.И., Хмурунская Т.А.

Хмельницкий национальный университет, г. Хмельницкий, Украина

Высокий процент одаренных учащихся в современной школе подтверждает актуальность проблемы развития обучения одаренных детей, а также акцентирует внимание педагогов на необходимости принятия во внимание особых потребностей одаренных детей.

Цель статьи – получение аналитической информации о численности одаренных детей и их особых потребностях, а также готовности педагогов общеобразовательных учебных заведений к их развитию.

Материал и методы. В целях исследования было избрано гетерогенную группу: одаренные дети, а субъектами исследования стали 1024 ученика 7-11 классов и 120 педагогов. Анкетирование проводилось в 11 учебных заведениях города Хмельницкого.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены результаты анкетирования, которые освещают конкретные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети и их педагоги при обучении в общеобразовательных учебных заведениях.

Заключение. Полученные результаты конкретизовали специфические потребности одаренных учеников, среди них особое место занимает обеспечение потребности в творческой реализации и развитие их творческого потенциала.

Ключевые слова: одаренные дети, потребности одаренных детей.

SOME ASPECTS OF THE NEEDS OF GIFTED CHILDREN AND TEACHERS OF READINESS TO THEIR DEVELOPMENT

Romanovskaja L.I., Khmurinskaja T.A.

Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

A high percentage of gifted students in the modern school confirms the urgency of the problem of gifted children education and emphasizes the attention of teachers on the need to take into account the special needs of gifted children.

The aim of the article is to receive analytical information on the number of gifted children and their special needs, as well as on the readiness of secondary school teachers for their development.

Material and methods. For the aim of the research a heterogeneous group: gifted children, was elected, as the subjects of the research became 1024 students of 7-11 forms and 120 teachers. The survey was carried out in 11 schools of Khmelnytsky city.

Results and their discussion. In the article the results of the survey is presented that highlight the specific challenges faced by gifted children and their teachers during the teaching-learning process in secondary schools.

Conclusion. The obtained results have defined concretely the specific needs of gifted students, among them the guaranteeing of the need in creative realization and the development of their creative potential are the foremost.

Key words: gifted children, the needs of gifted children.

С каждым годом в современной Украине растет количество школ, гимназий, лицеев с определенными специализациями, практически каждая школа имеет специализированные классы, способствует углубленному изучению определенных областей знаний, дает возможность учащимся выбирать направление подготовки в соответствии со своими способностями и талантами.

В контексте исследования проблемы, заслуживает на внимание и концепция А.М. Матюшкина, который рассматривая признаки одаренной, творческой личности у детей и подростков, предупреждает, что развитие таланта может быть заторможено, а иногда и затеряно на каком – либо этапе возрастного становления ребенка. Поэтому необходима специальная психологическая и педагогическая помощь, а также поддержка талантливой личности в детские годы.[1;89] Необходимо перейти от лабораторных исследований и констатации наличия или отсутствия одаренности и творческого потенциала к развитию личности на основе специально организованных уроков творчества, психологической подготовки творческого учителя, способного помочь творчески одаренным ученикам, к психологической помощи родителям, воспитывающим одаренных детей.

Вполне дополняет данную концепцию, предложенная украинским психологом А.В. Моляко концепция формирования личности и реализации ее творческого потенциала. Сущность этой концепции заключается в осуществлении такого типа воспитания детей, которое бы было органически связано с систематическим решением разнообразных творческих задач в условиях эстетически обогащенной среды. [2]

Все вышеуказанное, актуализирует получение аналитической информации о численности одаренных детей и их особых потребностях, с целью разработки программ и других образовательных ресурсов в области подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с этой группой учащихся.

Материал и методы. В целях исследования по Хмельницкому региону нами было избрано гетерогенную группу: одаренные дети, а субъектами исследования стали ученики основной школы, учащиеся старших классов, педагоги. Исследовательская работа проводилась в соответствии с методологическими принципами организации исследования, а именно: принципом соблюдения логики построения научных выводов, принципом детерминизма, а также принципом генерализации (обобщения). С целью получения наиболее достоверных и полных данных для анкетирования были выбраны учебные заведения разного типа: средние общеобразовательные школы, специализированные общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, колледжиум и учебно-воспитательные комплексы. Исследование проводилось в 11 учебных заведениях города Хмельницкого. Участниками анкетирования стали ученики 7-11 классов и педагоги. Всего в анкетировании приняли участие 1024 ученика и 120 - педагогов.

Результаты и их обсуждение. В результате количественного анализа установлено, что 26,3% респондентов из числа учеников считают, что выдающимися у них есть умственные (интеллектуальные) способности, 31,8% - физические (спортивные), 26,7% - художественные (в сфере искусства), 8,9 % учащихся назвали своими талантами коммуникативные, организаторские, журналистские и другие, 6,4% считают, что у них нет особых талантов, определенной одаренности.

Анализ результатов исследования также свидетельствует, что по мнению респондентов, и по их словам, это подтверждают люди из их ближайшего окружения, почти 60% из них имеют определенные таланты, или особые способности в той или иной сфере.

Следующей для исследования была определена потребность в творческой реализации. Анализ полученных ответов и их сравнение позволяют сделать вывод, что ученикам целом нравится процесс обучения в школе, и потребность в творческой реализации для них актуальна, однако недостаточно реализована. Ученики отмечают, что на уроках не часто есть возможность обсуждать сложные, необычные темы, или самому решать, что изучать и на каком уровне. Также респонденты отмечают, что принимать участие в конкурсах и олимпиадах им предлагают нечасто, а 30% отмечают, что им часто все становится неинтересно. Такие ответы можно толковать как отсутствие особых способностей у этих учеников и поэтому их не приглашают на олимпиады. Хотя и не исключен вариант, что педагоги, порой, не обращают особого внимания на талантливых, одаренных детей.

Отвечая на вопросы анкеты «Как ты считаешь, что может повлиять на дальнейшее развитие твоих талантов и способностей? Как тебе может помочь школа?», ученики имели возможность высказать свое мнение по этому поводу, и заявить о тех условиях, которые могут способствовать развитию их способностей, талантов и одаренности. В результате обобщения были получены следующие ответы: около 20% учащихся считают, что школа не может им помочь и около 10% респондентов считают, что школа может помочь, но они не знают как.

Результатом проведенного исследования стало также анкетирование 120 педагогов (учителя-предметники, социальные педагоги, психологи, руководители) общеобразовательных учебных заведений. Почти 80% педагогических работников, принявших участие в анкетировании отмечают, что среди их учеников есть те, чьи успехи значительнее, чем в других, и только у 15% педагогов возникают трудности при работе с одаренными детьми.

Только 45% респондентов из числа педагогов отмечают, что в их общеобразовательном заведении достаточно предметных кружков, интеллектуальных клубов и объединений, творческих мастерских, спортивных секций, чтобы развивать творческие способности учащихся, и почти 30% респондентов отметили, что в их школах недостаточно таких кружков и хотелось бы, чтобы их было больше.

Педагогические работники учебных заведений, принявших участие в нашем исследовании утверждают, что их ученики могут, на уроках обсуждать сложные и интересные вопросы, обращаться за помощью к учителю, выбирать для углубленного изучения интересные их предметы, рассчитывать на индивидуальный подход со стороны учителя.

Однако, с другой стороны, учителя отмечают недостаточную материально-техническую обеспеченность школ, недостаточная оснащена современная школа компьютерными программами, техническими средствами для творчества, или если достаточно оснащена, то не всегда компьютерная техника доступна для учащихся. Также большинство педагогов утверждают, что школа недостаточно оснащена спортивным оборудованием и инвентарем для активного занятия спортом и достижения серьезных спортивных результатов. Так, 60% респондентов дали ответ, что школа спортивным оборудованием и инвентарем для активного занятия спортом и достижения серьезных спортивных результатов обеспечена не в полной мере и школьное оборудование устарело; и 15,8% - отвечают, что в их школе такого рода инвентаря нет, или оборудования мало или оно отсутствует вообще.

На вопрос «Какие трудности возникают у Вас при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов одаренных учеников? Педагоги дали такие ответы: «Я не знаю, как это сделать в своем классе» - 10,8%; «Это занимает очень много времени» - 40,8%; «Этим в школе никто не занимается»- 42,5%; «Затрудняюсь ответить» - 4,2%. Такие ответы могут свидетельствовать о том, что, к сожалению, современные педагоги практически не занимаются проектированием индивидуальных образовательных маршрутов одаренных учащихся.

Необходимость создания специальных условий и индивидуального подхода к работе с одаренными детьми подчеркивает и ответ педагогов на вопрос «Чувствуете ли Вы потребность в развитии собственных профессиональных компетенций в сфере работы с одаренными детьми?», 56,7% дали ответ «Да, часто». И на вопрос «замечаете Вы трудности в работе с родителями одаренных учеников?» 41,7% педагогических работников выбрали ответ «Да».

Таким образом, можно сделать вывод, что современные педагогические работники способствуют развитию одаренных детей, однако у них возникают определенные трудности, для решения которых, возможно, стоит внести коррективы в программу подготовки и переподготовки педагогических кадров, обратив дополнительное внимание на подготовку педагогов к работе с одаренными детьми, также важен вопрос материально-технического обеспечения школ, ответственность за которое лежит на плечах учебных заведений в частности, и органов государственной власти в целом.

Заключение. Проведенное исследование и анализ его результатов свидетельствует о высоком проценте одаренных учащихся в современной школе и подтверждают актуальность проблемы развития и обучения одаренных детей в современном обществе и Хмельницком регионе в частности, а также акцентируют внимание ученых, педагогов, психологов, родителей на необходимости принятия во внимание особых потребностей одаренных детей.

Полученные результаты исследования освещают конкретные проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети и их педагоги при обучении в общеобразовательных учебных заведениях, среди них особое место занимает обеспечение потребности в творческой реализации и развитие творческого потенциала одаренных учеников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений.

Таким образом, результаты анкетирования и их анализ способствуют разработке дополнительных тем в учебных модулях, направленных на: изучение личностных особенностей одаренных детей; конкретизацию их специфических потребностей и необхо-

димось создания педагогических условий для их эффективного обучения и развития; разработку практических рекомендаций для педагогов, психологов, родителей при работе с детьми с особыми потребностями.

Литература

1. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1988, №4 - С.88-97.
2. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина, -2004, №6.- С.2-9.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Шульга О.К.

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь

Развитие креативных способностей в процессе освоения иностранных языков может определяться внешними условиями – специально организованным обучением, учитывающим индивидуальные особенности каждого обучающегося. Средством реализации такого обучения выступает психологически обоснованная технология развития креативных способностей.

Цель статьи – выявить условия развития креативных способностей студентов в процессе освоения иностранных языков в ходе формирующего эксперимента.

Материал и методы. Выборка исследования составила 95 студентов I курса, изучающих английский язык. Результаты исследования обработаны математически и статистически с вычислением основных показателей $M \pm m$; $\pm \sigma$. Достоверность различий определялась по t-критерию Стьюдента. Основной метод исследования – формирующий эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены результаты выявления условий развития креативных способностей студентов в процессе применения специальных заданий, определяющих повышение уровня освоения иностранных языков. Доказана эффективность разработанной технологии развития креативных способностей.

Заключение. Повышение успешности освоения иностранных языков студентами обусловлено развитием у них креативных способностей в процессе применения специальных технологий обучения.

Ключевые слова: креативные способности, вербальная креативность, успешность освоения иностранного языка, технология обучения.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENTS' CREATIVE CAPACITIES DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES ACQUISITION

Shulga O.K.

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

The development of creative capacities in the process of foreign language acquisition is determined by external conditions – special organized training, regarding individual characteristics of each student. The method of implementation of such training might be a psychologically valid technology of creative capacities development.

The purpose of the article is to reveal the conditions of students' capacities development in the process of foreign language acquisition within formative experiment.

Material and methods. The sample consisted of 95 first-year students learning English. The results of the study processed mathematically and statistically with calculation of key indicators $M \pm m$; $\pm \sigma$. The significance of differences was determined by t-test. The main method of research is formative experiment.

Findings and their discussion. The article deals with the results of detecting conditions of students' creative capacities development by applying special tasks determining the increase of the level of foreign language acquisition. The efficiency of developed technology of creative capacities development has been proved.

Conclusion. The increase of successfulness in foreign language acquisition by students is determined by creative capacities development in the process of special technology of training.

Key words: creative capacities, verbal creativity, successfulness in foreign language acquisition, technology of training.

Несмотря на нерешённость многих теоретических проблем в области психологии креативности, выявление и сопровождение творческих личностей является проблемой общесоциального значения. Креативные способности профессионала признаются одним из самых ценных и необходимых условий научного и общественного развития [1].

Развитие креативных способностей неразрывно связано с развитием личности в процессе обучения и профессионального становления [2]. Творческий характер имеет не только деятельность ученых, писателей, художников. Любой труд в большей или меньшей мере сопровождается творческим подходом. Индивидуальное своеобразие деятельности, оригинальность и самобытность действий переводит профессиональную деятельность на более высокий уровень, что позволяет человеку справляться с трудностями, ставить новые жизненные цели, обеспечивает большую свободу выбора, и, следовательно, большую свободу в принятии производственных решений. В настоящее время ученые выделяют не только отражательно-репродуктивный уровень развития способностей, который оценивает быстроту и легкость усвоения новых знаний, обеспечивает усвоение навыков и умений по модели, образцу, но и отражательно-творческий, характеризующийся созданием новых оригинальных продуктов или результатов деятельности. Некоторые исследователи признают, что основным критерием оценки специальных или профессиональных способностей являются не правильное количество выполненных заданий, а индивидуальный, неповторимый способ или прием их решения [3]. Развитие креативных способностей в процессе освоения иностранных языков может определяться внешними условиями – специально организованным обучением, учитывающим индивидуальные особенности каждого обучающегося. Средством реализации такого обучения выступает психологически обоснованная технология развития креативных способностей.

Цель статьи – выявить условия развития креативных способностей студентов в процессе освоения иностранных языков в ходе формирующего эксперимента.

Материал и методы. Выборка исследования составила 95 студентов I курса Гродненского государственного университета им. Я.Купалы, изучающих английский язык. При проведении формирующего эксперимента использовался метод автоконтроля по Д. Сепетлиеву [4], т.е. до начала эксперимента группа являлась контрольной, а во время и после эксперимента – экспериментальной. В этой группе экспериментатор выступала в качестве преподавателя иностранного языка, что определило выбор студентов в качестве участников эксперимента, равно как и реализацию метода включенного наблюдения. Метод автоконтроля использовался для выявления возможности целенаправленного развития способностей к освоению иностранных языков с применением технологии, ее эффективности при проведении занятий со студентами неязыковых специальностей.

Для обобщения данных тестирования применялись методы математической обработки, высчитывались: среднее арифметическое значение (M), стандартная ошибка среднего арифметического значения (m). Проверка показателей переменных групп до начала и после формирующего эксперимента на нормальность распределения по критериям Лиллиефорса и Шапиро-Уилка показала, что распределение признаков является

нормальным. Статистическая значимость различий определялась t-критерием Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Параметрический критерий t-Стьюдента позволил определить, являются ли достоверными изменения («сдвиги») в измеряемых показателях креативных способностей студентов.

Результаты и их обсуждение. В начале эксперимента было проведено исходное тестирование уровня развития креативных способностей студентов с помощью авторских методик «Буриме», «Буриме-1», «Буриме-2», «Буриме-3» [5]. Исходная диагностика позволила выявить невысокий уровень развития креативных способностей у студентов. Средний балл по 9-ти балльной шкале выполнения методик составил $4,75 \pm 0,43$ («Буриме»); $4,87 \pm 0,48$ («Буриме-1»); $5,15 \pm 0,43$ («Буриме-2»); $3,81 \pm 0,27$ («Буриме-3»). Были установлены невысокие баллы по показателям успешности освоения иностранного языка этими студентами. Средний балл экспертной оценки аудирования по 9-ти балльной шкале составил – $5,15 \pm 0,41$; говорения – $5,50 \pm 0,40$; письма – $5,00 \pm 0,36$; чтения – $6,05 \pm 0,39$.

Экспериментальные занятия формирующего эксперимента проводились два раза в неделю согласно учебному плану по 2 академических часа. Формирующий эксперимент предполагал внедрение в учебный процесс технологии развития вербальных креативных способностей студентов. Показателями развития креативных способностей у студентов могут являться: высокая познавательная активность, самостоятельность, любознательность, стремление к творчеству в различных действиях, положительное отношение к деятельности, нацеленность на успех, получение удовольствия от процесса творчества, создание новых оригинальных продуктов [6]. В нашем исследовании было установлено, что среди компонентов способностей к освоению иностранных языков следует выделить вербальную креативность, как проявление продуктивности и оригинальности в создании элементов языкового творчества, которая оценивалась с помощью методик «Буриме» на родном и на иностранном языках.

При равных условиях обучения креативные способности субъектов учебной деятельности развиваются по-разному. Различными являются и результаты их деятельности. Это говорит об индивидуальном характере развития способностей, однако это не означает, что необходимо отказаться от поиска условий, наиболее благоприятных для развития творческих способностей всех участников учебного процесса. В качестве таких условий может выступать разработка и внедрение специальных технологий обучения. Под технологией обучения понимают совокупность приемов, способов и последовательность их выполнения для достижения задач учебного процесса [7]. Такие технологии включают в себя комплексное воздействие на качества и свойства личности, которые имеют высокие корреляционные связи с успешностью в освоении конкретной деятельности, которые предъявляет любая профессиональная деятельность к специалисту. Достижение профессиональной успешности невозможно без развития креативных способностей.

На первом этапе внедрения специальной технологии обучения необходимо изучение и выявление креативных качеств студентов, развитие которых ведет к повышению успешности освоения конкретной профессиональной деятельности. На втором этапе создаются психолого-педагогические условия проявления и развития креативных способностей студентов, стимулирования познавательной активности, формирования у них более устойчивой мотивации к изучаемому виду деятельности, воздействуя на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую и когнитивную сферы личности и опираясь на ее потребности. Такая технология учитывает индивидуально психологические особенности каждого студента и создает условия для развития общих и специальных способностей, что одновременно обеспечивает хорошую успеваемость и учебную дисциплинированность, быстрее формирует готовность каждого к профессиональному

росту и профессиональному самоопределению. Реализация этих принципов поощряет движение каждой личности к пониманию самих себя, сходства и различия с другими, признанию своих способностей и удовлетворению потребностей в самоактуализации.

Развитие творческого потенциала в процессе усвоения иностранного языка осуществлялось при предоставлении студентам возможности самим предлагать проблемные ситуации и пути их решения, создавать собственную речевую продукцию на иностранном языке (рифмовки, песни, стихи, эссе, сочинения, статьи). При решении многих учебных задач студенты сами выбирали лексический или грамматический материал, с которым они предпочитали работать. Например, испытуемым предлагалось выбрать из текста слова, для которых необходимо найти синонимы или антонимы. В процессе реализации технологии были разработаны специальные задания и упражнения, направленные на развитие вербальной креативности.

В конце формирующего эксперимента была проведена диагностика студентов по методикам определения вербальной креативности и сравнение исходных и итоговых результатов. Кроме того, методом экспертной оценки определялись показатели успешности освоения иностранного языка в конце проведения эксперимента. Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента представлены в табл.

Таблица

Результаты исходной и итоговой диагностики студентов (n=95)

Методики диагностики	Исходные показатели (из 9) $M \pm m$	Итоговые показатели (из 9) $M \pm m$	p
Буриме	4,75±0,43	7,36±0,41	<0,001
Буриме-1	4,87±0,48	6,47±0,33	<0,05
Буриме-2	5,15±0,43	6,47±0,39	<0,05
Буриме-3	3,81±0,27	6,80±0,43	<0,001

Статистическая обработка данных тестирования с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок показала, что различия между исходными и итоговыми результатами достоверно значимы по показателям выполнения методик на вербальную креативность ($p < 0,05-0,001$). Полученные результаты демонстрируют повышение уровня развития креативных способностей студентов после применения специальной технологии обучения.

В конце учебного года на экзамене была выставлена экспертная оценка успеваемости по иностранному языку, средний балл которой составил $7,00 \pm 0,28$ (по 9-ти балльной шкале), выступившая внешним критерием успешности освоения иностранного языка студентами. Эта оценка оказалась значимо выше показателей уровня освоения иностранного языка студентами до формирующего эксперимента ($p < 0,05$).

Заключение. Сравнение результатов исходного и итогового срезов позволяет видеть положительную динамику развития креативных способностей студентов в процессе использования специальной технологии обучения иностранному языку. Большинство студентов достигли высокого и среднего уровня развития вербальной креативности и успешности освоения иностранного языка. Следовательно, способы и приемы обучающих воздействий, специальные задания, направленные на развитие вербальной креативности, выбранные исследователем, создали условия для развития креативных способностей студентов в процессе освоения иностранного языка, повышения речевой продуктивности, формирования положительной устойчивой мотивации к изуче-

нию иностранного языка. Повышение успешности выполнения заданий на вербальную креативность свидетельствует о возможности развития компонентов способностей к освоению иностранного языка в процессе специально организованного обучения (применения технологии) даже не в сенситивном для освоения языка возрасте и об эффективности разработанной технологии обучения.

Результаты исследования могут способствовать оптимизации и индивидуализации процесса обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях, применяться при подготовке преподавателей иностранных языков, при разработке учебно-методических комплексов по общей психологии, психолингвистике и психологии речи.

Литература

1. Щебланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 368 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 356 с.
3. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избран. труды / Н.С. Лейтес. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – 478 с.
4. Сепетлиев, Д. Статистические методы в научных медицинских исследованиях / Д. Сепетлиев; под ред. А.М. Меркова. – М.: Медицина, 1968. – 420 с.
5. Шульга, О.К. Вербальная креативность как составляющая языковых и речевых способностей / О.К. Шульга // Традиции и инновации в исследовании и преподавании языков: материалы Респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием, Минск, 26 окт. 2012 г. / Бел. гос. ун-т; под общ. ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2013. – С. 13–16.
6. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. – 720 с.
7. Марищук, Л.В. К вопросу о педагогических и психологических технологиях / Л.В. Марищук, О.К. Шульга // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. статей / Респ. ин-т проф. образ.; ред. кол.: О.С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИПО, 2011. – Вып.1. – С. 15–20.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ДОЛГОСРОЧНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лауткина С.В.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации. *Цель статьи:* представить результаты социологического исследования образовательных потребностей лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Материал и методы. Теоретические методы: анализ литературы; сравнение, обобщение. Эмпирические методы: анкетирование, обработка и интерпретация данных (описательная статистика, количественный и качественный анализ результатов исследования).

Результаты и их обсуждение. Представлены результаты социологического исследования образовательных потребностей лиц с ОПФР.

Заключение. Специалисты системы образования испытывают трудности в работе с лицами ОПФР. Результаты социологического исследования способствуют решению вопросов подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в области образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательные потребности, лица с особенностями психофизического развития.

INCLUSIVE EDUCATION AS A LONG-TERM STRATEGY EDUCATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Lautkina S.V.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

International experience shows that the development of inclusive education is a long - term strategy that requires patience and tolerance, consistency, continuity, gradualism and integrated approach for its implementation. The purpose of this article is to present the results of the sociological study of educational needs of special needs people.

Material and methods. Theoretical methods: literature analysis, comparison, generalization. Empirical methods: survey, processing and interpretation of data (descriptive statistics, qualitative and quantitative analysis of the results).

Findings and their discussion. The article presents the results of the sociological study of educational needs of special needs people.

Conclusion. Specialists of the education system have difficulties in working with special needs people. The results of sociological study contribute to the issues of training, retraining and advanced training of specialists in the field of education.

Key words: inclusive education, educational needs, special needs people.

Саламанская декларация [1]отмечает, что школы должны принимать *всех детей*, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Именно в этой связи возникла *концепция инклюзивной школы*(«школы для всех»). Основной принцип инклюзивной школы заключается в том, что *все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, не смотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними*, т.е. важно, чтобы обучение отвечало интересам, потребностям и нуждам *каждого ребенка*.

Результаты и их обсуждение. Концепция инклюзивного образования как новое понятие вызывает у многих сомнения и опасения. В настоящее время родители детей с ОПФР не хотят отдавать своих детей в обычную школу, опасаясь насмешек, конфликтов с одноклассниками и учителями, непонимания особых потребностей их детей и, соответственно, неадекватной реакции на особые потребности, неприспособленности помещений и учебного процесса к особым потребностям их детей и т.д. Родители «обычных» детей опасаются, что ребенок с ОПФР (особенно с тяжелыми нарушениями) будет мешать, отвлекать учителя и детей, что снизит уровень знаний всего класса. Учителя, зачастую, в замешательстве даже оттого, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения, они признаются, что не знают, как организовать его обучение и, вообще, «что с ним делать» и т.д. Зачастую и учителя, и руководители общеобразовательных школ говорят о том, что им хватает проблем и с «обычными» детьми, а для «проблемных» детей есть специальные школы.

Следует признать, что эти сомнения и опасения вполне оправданы. И все же в современных условиях необходимо искать не столько аргументы «за» или «против» системы инклюзивного образования, сколько исследовать возможности и риски системы инклюзивного образования: международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования «является одним из решающих шагов в содействии изменению дискриминационных воззрений, в создании благоприятной атмосферы в общинах и в развитии инклюзивного общества» [1].

Сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е. развивая систему инклюзивного образования, мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех/общества для каждого. Именно в этом ключевое значение инклюзивного образования.

В.И. Слободчиков отмечает, что «с самой общей точки зрения, образование – это *естественное*, и, может быть, *наиболее оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения бытийных противоречий между ними. Образование не есть социальный тренинг и окультуривание «сырой», натуральной природы человека, не есть ее усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества. Образование может вернуть себе свою историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни различных групп населения, целостность духовно-душевной жизни личности, а главное – целостность и жизнеспособность различных общностей людей» [2].

Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева считают, что «в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью. Каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспосабливать свои внешние условия. Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом» [3].

Кроме того, в современных условиях организации инклюзивного образования важнейшей задачей является изучение образовательных потребностей лиц с ОПФР. *Предметом настоящего эмпирического исследования* выступили образовательные потребности «особых» групп детей и студентов (учащиеся и студенты с ОПФР), возможности удовлетворения их образовательных потребностей (отношение к совместному обучению, осведомленность об инклюзивном образовании, виды возможной педагогической поддержки, ожидания, связанные с будущим образованием и т.п.). В анкетировании приняли участие учащиеся школ г. Витебска (372 респондента), студенты ВГУ имени П.М. Машерова (424 респондента); педагоги школ (128 респондентов). Общее количество респондентов – 924 человека.

Анализ анкеты педагога, работающего с учащимися и студентами с ОПФР. Анкета содержала 27 вопросов. По мнению педагогов, современная школа, прежде всего, дает учащимся прочные знания по предметам (80,5%), общекультурный кругозор и умение учиться самостоятельно (60,9%), готовит к жизни по общепризнанным нормам морали и нравственности (56,2%), выявляет и развивает способности у детей (54,7%). Постоянно работают с учащимися с ОПФР 64% учителей, никогда не имели опыт работы с данной категорией учащихся – 31,2%. Половина опрошенных респондентов не испытывают затруднения при работе с детьми с ОПФР, около 18 % все же имеют те или иные проблемы в работе с такими детьми.

По мнению 74,2% учителей, здоровые учащиеся относятся к детям с ОПФР как к равным, 64,1 % - учитывают специфику работы с ними, их индивидуальные особенности. 70,3 % респондентов регулярно занимаются с детьми с ОПФР, у 25% – такая возможность появляется иногда. 86,7 % педагогов считают, что детям с ОПФР лучше будет обучаться на дому, 64,1% респондентов готовы работать с такими детьми по индивидуальному плану.

При планировании индивидуальной работы с детьми с ОПФР требуется много времени считают 63,3% опрошенных, однако учителя испытывают потребность работы с такими детьми при прохождении отдельных тем учебной программы (57%). По мнению педагогов при возникновении трудностей за советом учащиеся обращаются к родителям (71,9%) и учителям (18,7%). Однако при ответе на вопрос «Обращались ли к Вам за помощью дети с ОПФР?» ответили отрицательно 40,1% респондентов, а неоднократно помощь детям оказывали 30,5% учителей.

50,8% респондентов считают, что школы Беларуси, в некоторой степени, готовы к организации инклюзивного образования. Среди трудностей в учебе, возникающих у

учащихся с ОПФР, учителями были названы трудности в управлении поведением, эмоциями (46,9%) и состояние здоровья (57%). В качестве средовых ресурсов в школе для учащихся с ОПФР названы: пандусы и лифты (28,1%), удобная мебель и широкие проходы между партами (17,2%), медицинский кабинет (27,3%).

По мнению педагогов, учащимся с ОПФР лучше все же учиться в специализированной школе для детей обозначенной категории (42,2%), часть педагогов считает, что целесообразно процесс обучения для таких детей организовать и проводить в обычной школе /гимназии / лицее (36,7%). 39,1% респондентов считают, что учащиеся с ОПФР стремятся быть образованными, т.к. это очень важно, 34,4% – отмечают лишь формальную сторону их обучения, а именно получение диплома, аттестата за школу (ВУЗ).

Инклюзивное образование позволит формировать у учащихся с ОПФР социальные компетенции (умение взаимодействовать с другими людьми, адекватно выстраивать взаимоотношения с обществом, строить адекватную модель общения) считают 53,1% педагогов, развивает способность использовать полученные в школе знания на практике в самостоятельной учебной, познавательной деятельности, взаимодействии с людьми – 46,1% респондентов.

По мнению педагогов для успешной работы с учащимися с ОПФР необходимо иметь специальное образование (64,1%), но возможно будет достаточно и курсов повышения квалификации (29,7%). Совместному обучению здоровых детей и детей с ОПФР мешает недостаточная подготовленность педагогов системы общего образования (23,4%), техническая неприспособленность школ (22,6%), недостаток высоко профессиональных специалистов, знающих специфику работы с детьми с ОПФР (20,3%), но также и не готовность общества к принятию «особых» людей, и предубеждения общества по отношению к таким людям (12,5%). Учителя отмечают возможность получения дополнительных образовательных услуг, предоставляемых школой учащимся с ОПФР (43%). Кроме этого в школе постоянно проводятся семейные праздники для семей, имеющих детей с ОПФР, волонтеры и социальные работники оказывают помощь таким детям и их семьям.

Анализ анкеты учащегося с ОПФР. Анкета содержала 24 вопроса. По мнению респондентов, школа должна давать прочные знания по предметам (73,%), необходимую подготовку для поступления в ВУЗ (46%), опыт общения с людьми (37,9%). Скорее интересно учиться, чем нет, выявлено у 43,5% опрошенных, 33,9% – не могут определить точно нравится им учиться или нет. 80,1% респондентов вполне комфортно ощущают себя в школе. У 41,4% респондентов практически не возникает серьезных затруднений в учебе, однако им не всегда хватает времени на приготовление домашних заданий (38,4%), некоторым трудно понять учебный материал (24,5%) и сосредоточиться на уроке (16,4%).

60,7% респондентов учатся неоднородно, имеют разные оценки, в том числе и тройки, однако на «хорошо» и «отлично» успевают 36,8% учащихся. Среди важных жизненных ценностей были названы: здоровье (33,9%), хорошие отношения в семье (21,5%), хорошие и верные друзья (13,2%), образование (9,7%) и материальный достаток (1%). Умение работать на компьютере имеется у всех респондентов.

Думают о своем будущем, но не могут определиться с ним 66,9% респондентов, отчетливо представляют будущее – 17,7%, думают больше о сегодняшнем дне – 15,3%. 68,8% – собираются учиться дальше, 76,9% – планируют поступление в ВУЗ. Готовятся к дальнейшей учебе через посещение дополнительных занятий в школе 33,6% учащихся, но 29% – пока никак не готовятся к поступлению или занимаются самостоятельно.

Затруднялись дать ответ на вопрос о целесообразности использования дистанционного обучения в учебном процессе 36% учащихся, 32,5% – считают его не целесообразным, 31,4% респондентам такое обучение может подойти. 69,6% респондентов де-

ляются своими планами на будущее с родственниками. 40% учащихся иногда занимаются индивидуально с учителями, а у 27,1% информантов такой возможности нет. 71,5% респондентов считают себя здоровыми, 26,1% - имеют проблемы со зрением, другие собственные заболевания представлены в ответах у 16,7% опрошенных. На уроках в той или иной степени устают 88,7% опрошенных.

Случаи негативного отношения к себе более всего отмечены в общественных местах (на улице, транспорте) у 41,7% респондентов, по месту учебы – у 33,6%. Свой учебный коллектив большинство опрошенных считает сплоченным. Отношения, сложившиеся с учителями, доверительные (55,1%), однако существуют и сугубо деловые отношения (27,9%). Свою семью большинство детей считают сплоченной. С одноклассниками у респондентов конфликты бывают очень редко (40,9%), а если и возникают, то по причине неправильного поведения других (46%) или плохого отношения к респонденту со стороны одноклассников (40,6%). В той или иной степени респондентам нравится участвовать с одноклассниками в общих коллективных делах (81,4%).

Необходимость оснащения школы необходимым оборудованием для организации обучения и воспитания детей с ОПФР отмечают все респонденты. При этом их школа имеет в арсенале для детей с ОПФР пандусы и лифты (26,9%), медицинский кабинет (16,9%), большой спортзал (15,3%), удобную мебель и широкие проходы между партами (11%). Учащиеся не знают, где же лучше обучаться детям с ОПФР, однако думают, что им все же лучше обучаться со здоровыми детьми в обычных классах (23,9%).

Анализ анкеты студента с ОПФР. Анкета содержала 22 вопроса. Диплом специалиста рассчитывают получить 80,2% студентов, магистра – 9,4%, диплом бакалавра – 5,4%, кандидата наук – 4,9%. Интересно учиться в вузе – 34,4% опрошенных, скорее интересно, чем нет – 4,4%, скорее не интересно – 5,2%, не определились с интересом к учебе – 12,3% студента. Чувствуют себя достаточно комфортно в вузе 88,2% студентов, скорее некомфортно – 2,6% человек. Анализ трудностей, возникающих в процессе обучения, показывает, что у половины опрошенных студентов, практически не наблюдается серьезных затруднений в учебе, однако некоторым трудно сосредоточиться на учебном материале, а по ряду причин понять учебный материал.

Основными жизненными ценностями у студентов являются: здоровье (50,5%) и хорошие отношения в семье (21,95). Дистанционная форма обучения могла бы подойти каждому третьему респонденту, а каждый четвертый считает, что такая форма усвоения учебного материала ничего не даст. Возможность консультироваться с преподавателями вуза отметили почти половину опрошенных (42,2%), такой помощью иногда пользуются 40,6% студентов. В качестве специальных условий для успешной учебы были названы специальные технические средства, учебные пособия и учебники, индивидуальная программа обучения. Каждый пятый студент отметил, что ему не нужны специальные условия для успешного обучения.

Иногда устают на занятиях 63,9% студентов, а всегда – 29,5%, лишь 6,6% респондентов не устают на занятиях вообще. Предпочитают работать в команде две трети респондентов, любят работать единолично – каждый четвертый. Две трети респондентов отмечают справедливое отношение к нему со стороны преподавателя.

Большинство респондентов не сталкиваются с проблемами в общении из-за имеющихся у них физических недостатков (58,2%), иногда с таким непониманием сталкиваются 30,4% респондентов. Общение с однокурсниками приятно лишь для 23,1% респондентов, с другими работниками университета – 29,7%, общение с преподавателем интересно для 21,5% респондентов. Тем не менее, в сложной ситуации за советом студенты будут обращаться к родственникам (57,5%) и друзьям (20,5%).

Конфликты между студентами могут возникнуть из-за того, что им не нравится чужое поведение (51,9%) и из-за плохого отношения к себе (39,9%). В качестве средо-

вых ресурсов для студентов с ОПФР были названы: удобная мебель и широкие проходы между партами, большой зал, медицинский кабинет, новые компьютеры и интерактивные доски.

У студентов есть реальная возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью, спортом индивидуально (55%).

Заключение:

1. Результаты исследования позволяют говорить, что педагоги системы общего образования нуждаются в получении дополнительных знаний о специфике работы и взаимодействия с группой учащихся и студентов с ОПФР. Поэтому полученные эмпирические данные будут являться основой для разработки каталога компетенций бакалавров, магистров, аспирантов и образовательных менеджеров, работающих с данными категориями учащихся и студентов. Результаты будут учитываться при разработке модулей по программе TEMPUS.

2. Полученная в результате исследования информация способствует решению вопросов подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов (учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, социальных работников, тьюторов) с целью наилучшего удовлетворения образовательных потребностей детей и студентов с ОПФР.

3. Результаты социологического исследования будут являться основой для создания на базе ВГУ имени П.М. Машерова ресурсного центра инклюзивного образования, где будут собраны самые современные материальные ресурсы, обеспечивающие высокую эффективность образовательного процесса в отношении конкретной категории детей с ОПФР.

Литература

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.// <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf>. - Дата доступа: 02.06.2014 г.
2. Слободчиков, В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания): научн.изд. / В.И. Слободчиков. – Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003. – С.14-16.
3. Холостова, Е.И. Социальная реабилитация: уч. пособие /Е.И. Холостова, Н.Ф.Дементьева. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2005. – 149 с.

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Крылова О.Н.

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

В настоящее время в педагогической науке существует разное представление о понятии одаренность. Цель статьи – представить результаты международного исследования особых образовательных потребностей одаренных учащихся, проведенного в рамках проекта «Темпус- 4».

Материал и методы. Материалом послужили работы известных российских ученых, исследующих проблему одаренности. Основной метод исследования – метод опроса учащихся, студентов, родителей и педагогов.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены теоретические представления о явлении одаренности, описаны выявленные в ходе исследования особые образовательные потребности одаренных учащихся и даны рекомендации для педагогов по работе с такими учащимися.

Заключение. Результаты исследования показали, что к особым образовательным потребностям одаренных учащихся можно отнести следующие:

- получение качественного образования;
- психолого-педагогическое сопровождение в области управления эмоциями и поведением;
- возможность заниматься исследовательской деятельностью в образовательном процессе;
- реализация индивидуальной программы обучения.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, особые образовательные потребности.

GIFTED CHILD'S SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Krylova O.N.

Saint Petersburg In-Service Teachers Training Academy, Russia

There are several different up-to-date scientific views of gifts. The aim of this article is to introduce the results of the international research of special students' educational needs, which was held within the framework of "Tempus-4" project.

Materials and methods. Researches of well-known Russian scientists who have been studying the problem of gifted children are used as materials for this article. The main investigation method is method of conducting polls of pupils, students, parents and teachers.

Results and their discussion. Theoretical ideas about gifted children are introduced in the article, special educational students' needs, which were found out during the investigation, are described, the recommendations for teachers about working with these students are given.

Conclusion. The results of the investigation have shown that the main education needs of students include following:

- getting good quality education;
- psychological and pedagogical support in the area of management of emotions and behavior;
- possibility to conduct research in educational process;
- Implementation of Individual program of studying.

Key words: gifts, gifted child, special educational needs.

Каждое государство разрабатывает программы, направленные на выявление и подготовку талантов. Однако они очень отличаются не только по видам мероприятий, но и по методологическим основаниям.

Это связано с тем, что существует множество подходов к понятию одаренности и пониманию того, кто такой одаренный ребенок.

В России современное понимание явления одаренности обобщено в научной работе, названной «Рабочей концепцией одаренности», выполненной авторским коллективом психологов под руководством доктора психологических наук, профессора Д.Б. Богоявленской по заказу Министерства образования РФ, выполненной в рамках Федеральной целевой программы «Одаренные дети».

Традиционно термин «одаренность» используется для обозначения индивидуальной способности к выдающимся достижениям в различных сферах науки и культуры (художественной, музыкальной, научной, технической и др.).

Б.М. Теплов, известный российский психолог, определяет одаренность как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [3, с. 37].

Под способностями понимают совокупность (врожденных и приобретенных) индивидуально-психологических функциональных свойств, которая позволяет при прочих равных условиях успешно овладевать знаниями, умениями и навыками, суще-

ственно важными для данной продуктивной деятельности, и является внутренним условием ее успешного выполнения [2, с. 188-189].

Эти теоретические установки отражает определение понятия одаренности, которое сформулировано в Концепции.

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 [1, с. 5].

Указанные теоретические положения определяют суть понятия «одаренный ребенок», т. е. такого ребенка, который выделяется яркими и очевидными достижениями в каком-либо виде деятельности или имеет внутренние предпосылки для незаурядных результатов.

Авторы названной выше Концепции подчеркивают, что очень успешный в учебе ребенок, способный и хорошо обученный, далеко не всегда является ребенком одаренным. Одаренный ребенок приносит новизну (новаторство, оригинальность, творчество) в деятельность или обладает пока еще скрытым потенциалом для этого. Одаренный ребенок – это ребенок, имеющий настолько высокий внутренний потенциал, что способен одарить окружающих новыми идеями, творческими произведениями, вовлекать их в позитивные социальные дела.

В детском возрасте корректно говорить лишь о признаках одаренности, и в практической работе с детьми использовать словосочетание «ребенок с признаками одаренности».

Современные исследования российских ученых позволяют констатировать рост количества детей нового поколения успешно выполняющих тесты на различные виды одаренности по сравнению с исследованиями прошлых лет.

Это отмечается в отчетном докладе Российской академии образования 2012 года. Также, Д.И. Фельштейн вице-президент РАО указывает на наметившийся рост IQ – коэффициента интеллекта современного человека. А А.М. Кондаков, президент издательства «Дрофа» указывает на то, что диагностические задания конца XX века, которые адресованы для пятилетних детей (как показатели типичного развития) успешно выполняют современные 3-х летние дети.

В рамках проекта ТемпусIV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами организациями» была реализована исследовательская программа, предметом которой, стали: образовательные и социальные потребности особых групп детей и студентов и представления особых групп детей о возможностях удовлетворения их образовательных потребностей. Одной из гетерогенных групп явилась группа одаренных, включающая три подгруппы: художественно, спортивно- и интеллектуально-одаренные учащиеся и студенты. Опрос проводился в марте – мае 2014 года. В нем участвовали 10 образовательных учреждений Белоруссии, России и Украины.

Всего по анкетам тип «Одаренность» было опрошено 5590 человек. Из них 1175 студентов, 1105 родителей, 775 педагогов, 2865 учащихся.

Результаты проведенных исследований подтверждают выводы российских специалистов о том, что растет подвыборка одаренных учащихся среди аналогичной группы респондентов, которая может быть отнесена к условной «норме». По данным исследовательской программы проекта она составила 20% учащихся.

Поставив в данной исследовательской программе задачу, выявить именно особые образовательные потребности каждой гетерогенной группы, было установлено, что по отношению к учащимся-инофонам, учащимся с особыми возможностями здоровья и учащимся из социально-неблагополучных семей можно выделить особые образовательные потребности одаренных учащихся.

Одной из таких особых потребностей можно считать потребность в получении качественного образования. Одаренные учащиеся имеют достаточно высокую мотивацию к учению, но 10% из них часто говорят родителям, что на уроках им не интересно. Падение интереса отмечают родители одаренных учащихся в 65% случаев, и родители детей нормы в 68% случаев, что свидетельствует об общем снижении мотивации к учению в современной ситуации развития школьного образования.

Современная школа продолжает ориентироваться на «среднего ученика», на средний уровень обучения, на средний порог сложности изучения учебного материала, что подтверждают и учащиеся и педагоги. Но одаренные учащиеся ждут от школьного обучения большего, что соответствовало бы раскрытию их способностей и творческой самореализации, что может выражаться посредством признания их окружающими.

Также, одаренные учащиеся испытывают потребность в психолого-педагогическом сопровождении в области управления эмоциями и поведением. При этом, что потребность в социальных связях, социальном общении у одаренных учащихся ниже чем у соответствующей группы «норма» респондентов. Учащиеся испытывают сложности в самоуправлении и самоконтроле. У одаренных учащихся более узкий круг общения. Большинство всех учащихся в качестве доверенных лиц выбирают родителей, 61 % детей одаренных выбирают родителей в большей степени, чем дети – нормы и в меньшем проценте выбирают друзей за пределами школы в 15 % случаев. Хотя наличие признаков одаренности повышает включенность детей в образовательную и социальную среду.

Еще одна явная образовательная потребность для одаренных учащихся - возможность заниматься исследовательской деятельностью в образовательном процессе. В 35% случаев они не удовлетворены возможностями заниматься исследовательской деятельностью, причем эта неудовлетворенность значительно выше, чем в студенческой среде.

Также учащиеся данной группы респондентов нуждаются в создании условий для реализации индивидуальной программы обучения. Обучающиеся испытывают образовательную потребность в индивидуальном педагогическом сопровождении, выраженном в обучении по индивидуальным программам и большей возможности взаимодействовать с педагогом индивидуально.

В качестве ключевых рекомендаций для педагогов по сопровождению одаренных учащихся можно обозначить следующее:

Особого внимания требует работа с семьей одаренного школьника, т.к. она оказывает большую роль в его развитии. Необходимо выстраивать отношения с семьей, воспитывая в ней союзника в развитии способностей учащегося, предлагать различные виды просветительской работы.

Необходимо организовать специальную подготовку педагогов по развитию их профессиональных компетенций в области работы с одаренными учащимися, т.к. педагоги выдвигают данный запрос на повышение своей квалификации.

Многие учащиеся, определившие себя в группу «одаренные» не вполне удовлетворены учетом их способностей и талантов. Следует больше внимания уделять диагностике и выявлению одаренности, отслеживанию динамики развития способностей учащихся.

Необходимо дифференцировать процесс обучения, расширять возможности разноплановых заданий, расширять проектную и исследовательскую деятельность учащихся, создавать условия для того, чтобы вести обучение на разных уровнях сложности и создавать ситуации выбора различных форм и видов заданий. Для учащихся в настоящее время данная потребность удовлетворена не в полной мере.

Также, необходимо учитывать большой позитивный настрой одаренных учащихся и учащихся группы «норма» на командную работу, что должно способствовать соответствующей организации образовательного процесса, увеличению роли педагогических технологий, в основе которых, лежит совместная деятельность учащихся. Нахождение в группе, поддержание своего социального статуса для одаренных детей имеет важное значение. Для решения проблем связанных с трудностями в управлении поведением и эмоциями среди учащихся педагогам необходимы знания для организации занятий по этике и культуре поведения, психологические тренинги.

Необходимо создать условия в школе для реализации вариативных образовательных маршрутов учащихся, т.к. они высказывают свой запрос на индивидуализацию процесса обучения.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности/ Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д., Бабаева Ю.Д., Холодная М.А. и др. – 2-е изд., расш. и перераб. – М.: Министерство образования Российской Федерации. Федеральная целевая программа «Одаренные дети». – 2003. – 95 с.
2. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. – СПб.: Питер. – 2001. – 432 с.
3. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/ Л.М.Семенюк: под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии. – 1996. – 304 с.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДНЕВНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Баранова О.И.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Российская Федерация

Актуальность исследования обусловлена требованиями нового образовательного стандарта начального общего образования в формировании у младших школьников умения учиться, в становлении субъектности учащихся. Показателем становления субъектности является формирование *познавательной потребности учащихся как внутреннего мотива учения*.

Цель статьи: описание работы с рефлексивным дневником как эффективным средством формирования познавательной потребности младших школьников.

Материал и методы. Выборка составила 75 учащихся школы №71 г. Краснодара, 50 учащихся школы №2 г. Гулькевичи. Была изучена динамика познавательной потребности учащихся на основе применения рефлексивного дневника младшего школьника. Методами исследования стали: эмпирические – естественный педагогический эксперимент; опросные методы – анкетирование, беседы с учащимися, родителями и учителями; математические и статистические методы обработки экспериментальных данных. Для обработки полученных данных использовался критерий Т Вилкоксона и критерий U Вилкоксона-Манна-Уитни. Полученная величина $T_{\text{эмп}}$ по познавательной потребности (методики В.С. Юркевича) попадает в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения неслучайны и значимы.

Результаты и их обсуждение. Описана работа с рефлексивным дневником как эффективным средством формирования познавательной потребности младших школьников. Выявлена динамика формирования познавательной потребности младших школьников на основе применения рефлексивного дневника. Результаты исследования обсуждались на заседаниях методических объединений учителей начальных классов, на кафедре педагогики и методики начального образования Кубанского государственного университета. Результаты исследования

изложены в учебно-методическом, учебном пособиях, в монографии. Материалы исследования применяются автором в преподавании курсов: «Авторские технологии обучения и воспитания младших школьников», «Теоретическая и практическая педагогика».

Заключение. Выявлено, что применение рефлексивного дневника как основы формирования умений учиться *способствует возрастанию познавательной потребности* младших школьников.

Ключевые слова: рефлексивный дневник младших школьников, познавательная потребность.

REFLEXIVE DIARY AS MEANS OF FORMATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS' COGNITIVE NEEDS

Baranova O.I.

*The state educational institution of the higher vocational training
«Kuban state university», Krasnodar, Russia*

Relevance of research due to the requirements of the new educational standard primary education in the formation of the younger students the ability to learn, in the formation of subjectivity students. Indicator of subjectivity formation is the formation of cognitive needs of students as internal motive doctrine.

The purpose of the article: how to work with reflective diary as an effective means of formation of informative needs of younger students.

Material and methods. The sample consisted of 75 students in the school number 71 in Krasnodar, 50 students in the school number 2 Gulkevichi. Studied the dynamics of cognitive needs of students through the use of reflective diary younger schoolboy. Research methods are: Empirical - natural pedagogical experiment; Questionnaires methods – questionnaires, interviews with students, parents and teachers; mathematical and statistical methods of experimental data processing. For data processing, the criterion and the criterion of Wilcoxon T U Wilcoxon-Mann-Whitney value obtained by TEMPO cognitive needs (VS techniques Jurkevich) misses the significance of the area. Consequently, it can be argued that the changes recorded in the experiment, random and significant.

Findings and their discussion. Describes how to use a reflective diary as an effective means of formation of younger students' informative needs. The dynamics of formation of informative needs of younger students through the use of reflective diary. Results of the study were discussed at the meetings of the teaching unions primary school teachers in the department of pedagogy and methodology of primary education Kuban State University. Results of the study are set out in educational methods, manuals, monographs. Study materials used by the author in teaching courses: «Copyright technology training and education of younger schoolboys», «Theoretical and practical pedagogy».

Conclusion. Revealed that the use of reflective diary as the basis of formation of skills contributes to increasing the cognitive learning needs of younger students.

Key words: younger students' reflective diary, the cognitive demand.

Актуальность исследования обусловлена требованиями нового образовательного стандарта начального общего образования в формировании у младших школьников умения учиться, в организации полноценной учебной деятельности, в становлении субъектности учащихся. Показателями становления субъектности (по А.К. Марковой) становится формирование познавательной потребности учащихся как внутреннего мотива учения.

Цель статьи: описание работы с рефлексивным дневником как эффективным средством формирования познавательной потребности младших школьников.

Материал и методы. Для формирования умений учиться, а также развития познавательной потребности нами разработан *рефлексивный дневник младшего школьни-*

ка. В рамках данной статьи опишем работу учащихся только на двух страницах рефлексивного дневника. Страничка *«Мои интересы»* предназначена для выявления и осознания собственных познавательных интересов (*целеформирование – я желаю*). Начинаящим ученикам можно сказать, что самостоятельный человек должен уметь ставить цели, определять, что ему необходимо в жизни, интересно. Ученики заполняют таблицу *«Мои интересы»*. Перед заполнением таблицы учитель знакомит детей с учебным недельным планом – количеством часов в неделю, отведённым на каждый предмет по программе. Например: русский язык – *положено в неделю 5 часов*, математика – 5 часов, литературное чтение – 5 часов, окружающий мир -1 час и т. д. Дети заполняют графу *«Положено в неделю»*. Затем, в графе *«Я желаю»* им предлагается проставить то количество часов, которое им хотелось бы по собственному индивидуальному плану. Ниже таблицы, на специально отведённых линейках под заголовком *«Какие ещё предметы желаю изучать»*, дети пишут названия других интересных им предметов, может быть даже тех, о которых они только слышали или знают, что они существуют, но не входят в план начальной школы, или которыми они увлечены, имеют отдельные сведения, или занимаются ими вне школы. Таким образом, ребёнку предоставляется возможность *осознать* свои познавательные интересы на данный момент. Родители и учитель получают *информацию о кругозоре* ученика, *направленности* его интересов. Это позволит организовать *успешную* индивидуальную самостоятельную работу каждого. Ученики начальных классов демонстрируют достаточно широкий кругозор интересов. Среди называемых ими предметов - тригонометрия, алгебра, геометрия, история, астрономия, химия, физика, анатомия, биология, география, иностранные языки, танцы, домоводство.

С работы на страничке *«Я учусь планировать! Планирование самостоятельной познавательной деятельности. Я – взрослый, я – работаю сам!»* начинается формирование у младших школьников умений планировать – *целереализация*. Самостоятельный человек должен уметь не только ставить перед собой цели, но и достигать их. Для этого ему нужно уметь планировать (предвидеть, знать свои действия по достижению цели). Задача учителя показать ребёнку алгоритм, порядок действий по достижению познавательных целей, научить его действовать самостоятельно. Ребёнок должен понимать *что* ему интересно, *зачем* ему это и *как* достичь того, что он желает. Самостоятельное планирование индивидуальной познавательной деятельности начинается с определения для себя *учебного предмета*, знания по которому ученику хотелось бы получить в данный период времени. Следующее действие – это конкретизация интересующей *темы* по выбранному предмету. Следующее действие – «сбор информации». Ученик определяет к каким *источникам информации* ему необходимо обратиться для достижения своей цели. В этом ребёнку помогает составленная нами *памятка: «Я – взрослый, я работаю сам!»*. Зафиксировав в дневнике необходимые ему источники информации, ученик переходит к следующему шагу - *выбору формы отчёта*. В этом ему снова поможет памятка *«Я – взрослый, я работаю сам!»*, в которой начинающему исследователю предлагаются *17 вариантов различных форм отчёта*, среди которых предусмотрена и своя, оригинальная форма. Следующим действием становится планирование формы деятельности – будет ли он работать индивидуально, в паре или в группе (решает с кем). Далее ребёнок приступает к осуществлению запланированных действий. После выполнения запланированной «научной работы» наступает момент выбора «экспертов» и – «защита» работы. «Экспертов» (2-х человек – мальчика и девочку) назначает сам выступающий. «Эксперты» и слушатели при оценивании представляемых работ обращаются к страничке рефлексивного дневника *«Рекомендации экспертам»*, где представлены *критерии самооценивания и взаимооценивания научно-познавательных работ*. Са-

мооценку своей работы ученик записывает на страничке рефлексивного дневника «Я – взрослый, я работаю сам», самостоятельно решая при этом каким образом оценить свою работу: дать оценочную характеристику по тем же критериям, или, записать оценку в целом, отмечая недоработки или, напротив, удачные моменты в работе, или выставить отметку и прокомментировать, обосновать её. Периодически необходимо предлагать ученикам с целью стимулирования выбора разных форм отчёта, провести, например, *Неделю кино*, когда работы должны быть представлены в виде рисованных диафильмов с краткими комментариями (отметим творческое разнообразие полученных диафильмов, «киноплёнок» - совершенно уникальных по оформлению, дизайну и содержанию) или *Неделю тестов, викторин и познавательных игр*, составленных детьми по интересующей их теме. Помимо многообразия видов игр, викторин, тестов, придуманных учащимися, появился ещё один *результат детского творчества: изобретение детьми поощрительно-призовой системы*. Разработчики игры, викторины или теста устанавливали баллы за ответы, выдавали жетоны, разнообразные карточки, вводили «дисконтные карты» для нескольких познавательных игр, проводили опросы одноклассников (и учеников других классов) в устной или письменной форме, подводили итоги, объявляли победителей, делали награды победителям (рисовали медали, писали пожелания, приносили и вручали призы). Такая деятельность учащихся становится основой развития познавательной потребности как внутреннего мотива учения, что определяет субъектность учащихся.

Была изучена динамика познавательной потребности у учащихся экспериментального класса на основе применения рефлексивного дневника младшего школьника. Исследование *уровня сформированности познавательной потребности* учащихся проводилось с помощью применения методик «Страна Вообразия» и «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич). Для обработки полученных данных по методикам использовался критерий *T Вилкоксона* и критерий *U Вилкоксона-Манна-Уитни*.

Результаты и их обсуждение. В результате получены сопоставимые *исходные и конечные данные* при использовании двух методик. Динамика формирования познавательной потребности у учащихся экспериментального класса следующая: констатирующий этап – высокий уровень – 42% уч-ся, средний уровень – 42 % уч-ся, низкий уровень – 16% уч-ся; контрольный этап – высокий уровень – 63 % уч-ся, средний уровень – 37% уч-ся, низкий уровень – 0% уч-ся. Полученные практические результаты подтверждаются и результатами наблюдений: дети чаще стали задавать вопросы, касающиеся различных областей научных знаний, возрос интерес к самостоятельной работе с источниками научных знаний (учебной, справочной, энциклопедической литературе). Учащиеся сами планировали свою познавательную деятельность на неделю, свою работу над интересующей темой по предмету. Результаты детского интеллектуального творчества были собраны в «Книге знаний» класса. Для обработки полученных данных по методикам, предполагающим количественные измерения, мы использовали критерий *T Вилкоксона* и критерий *U Вилкоксона-Манна-Уитни*. Полученная величина по познавательной потребности попадает в зону значимости.

Заключение. Полученная величина $T_{эмп}$ по познавательной потребности попадает в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения неслучайны и значимы. Таким образом, *формирование умений учиться на основе рефлексивного дневника способствует возрастанию познавательной потребности* младших школьников.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Турковский В.И., Шмуракова М.Е.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Психологические исследования показали важную роль мотивационных переменных в эффективности человеческой деятельности.

Цель данной работы – изучение мотивационных факторов, определяющих успешность деятельности и личностного развития различных категорий учащихся и студентов.

Материал и методы исследования. В исследовании была разработана и использована анкета, позволяющая респондентам оценить аспекты, связанные с творческим самовыражением и условиями эффективной деятельности.

Результаты и их обсуждение. Проведенное исследование показало, что доминирующий познавательный мотив можно рассматривать как фактор стабилизации личности в юношеском возрасте. Действие этого фактора с возрастом усиливается и наиболее значимым становится у студентов вузов. Группа студентов и учащихся выпускных классов, не имеющая выраженного познавательного мотива, характеризуется менее продуктивными копинг-стратегиями. Выраженность отдельных составляющих учебной мотивации в существенной степени определяется особенностями образовательной среды.

Ключевые слова: мотивация, учебная деятельность, познавательный мотив, учащиеся, студенты, творческие способности.

PECULIARITIES OF MOTIVATION OF GIFTED PUPILS AND STUDENTS

Turkovskiy V.I., Shmurakova M.E.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Psychological research has indicated the essential role of motivation variables in the effectiveness of human activity.

The purpose of the research is the investigation of motivation factors determining the effectiveness of the activity and personal development of different categories of pupils and students.

Data and methods of the research: The questionnaire enabling respondents to estimate the aspects connected with creative self-expression and the conditions of effective activity has been developed and used in the research.

Research findings and their discussion: The conducted research has indicated that the dominant cognitive motive can be considered as the factor of personality stabilization in the adolescence. The effect of this factor is intensified with age and it becomes most significant in student age. The group of students and senior pupils who didn't demonstrate distinct cognitive motive is characterized by less effective coping-strategies. Intensity of certain components of academic motivation is significantly defined by peculiar features of educational milieu.

Key words: motivation, academic activity, cognitive motive, learner, student, creative abilities.

Психологические исследования показали важную роль мотивационных факторов в обеспечении эффективности человеческой деятельности (А.Н. Леонтьев, 1975; Д. Макклеланд, 2007; Х. Хекхаузен, 2003) и, в частности, учебной деятельности, а также в достижении высоких результатов одаренными детьми и подростками. В настоящее время происходит дифференциация понятия «особые образовательные потребности». Используется такой термин, как «особые образовательные потребности одаренных детей». Исследования в этом направлении представляются актуальными в связи с необ-

ходимостью создать максимально благоприятные условия для развития личностного потенциала учащихся и студентов.

В психологии накоплено множество разнородных данных и предложен целый ряд концепций мотивации, объясняющих различные стороны мотивации учебной деятельности, вносящих вклад в успешность этой деятельности[1,2,3]. Ведущие отечественные специалисты в области педагогической психологии отмечают исключительную важность обращения к ресурсу внутренней учебной мотивации учащегося при построении эффективного учебного процесса (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, А.И. Подольский, Н.Ф. Талызина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин).

Актуальность дальнейших эмпирических исследований в области мотивации деятельности обусловлена ролью мотивационных переменных в обучении и необходимостью диагностики, формирования и развития учебных мотивов с целью выявления школьников и студентов, отличающихся различным учебным потенциалом, и повышения эффективности учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности понимается нами как системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения учебной деятельности[4,5].

Цель данной работы – изучение мотивационных факторов, определяющих успешность деятельности и личностного развития различных категорий учащихся и студентов.

Материал и методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач была разработана и использована анкета, позволяющая оценить респондентам аспекты, связанные с творческим самовыражением и условиями эффективной деятельности. Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В проведенном исследовании приняли участие 877 респондентов: 68 учащихся гимназии (11 - выпускной класс), показывающих высокие результаты в учебной деятельности; 512 учащихся колледжей (1-4 курс), добившихся высоких результатов в разнообразных видах деятельности (учебной, спортивной, художественной) и 297 студентов (1-5 курсов), добившиеся успехов в научной и учебной деятельности и пока не показывающие ярко выраженных успехов ни в одной деятельности.

Результаты и их обсуждение. В исследованиях, посвященных изучению мотивации учебной деятельности учащихся и студентов, установлено, что учебная деятельность может побуждаться сразу несколькими мотивами. Однако всегда при этом выделяют мотив, занимающий доминирующее положение. Доминирующий мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение, выполняя функцию дополнительных стимуляторов учебной деятельности. В процессе обучения нередко происходит смена доминирующего мотива: ранее подчиненный мотив может стать доминирующим и смыслообразующим. Подобные явления связаны с перестройкой учебной деятельности, изменением отношения к ней.

В качестве мотивов учебной деятельности одаренных учащихся и студентов в проведенном нами исследовании чаще отмечаются мотивы познавательные («Мне интересно учиться, общаться, узнавать новое» – 68% респондентов указали этот мотив учебной деятельности в качестве доминирующего), мотивы достижения успеха («Хочу доказать самому себе, что я способен учиться» - 10%) и широкие социальные мотивы («Диплом поможет найти работу» - 18%; «Престижно» (другое) – 3%), которые рассматриваются как позитивные учебные мотивы, оказывающие наибольшее влияние на академическую успеваемость учащихся и студентов. Узкосоциальные мотивы, высту-

пающие как внешние по отношению к учебной деятельности и содержательно с учебной деятельностью не связанные, занимают небольшую часть спектра мотивов и не являются доминирующими.

Следует отметить, что мотивация разных групп учащихся и студентов статистически значимо отличается. Так, познавательный мотив «Мне интересно учиться, общаться, узнавать новое» в наибольшей степени ($F=12,78$; $p \leq 0,0001$) представлен у учеников выпускного класса, учащихся колледжей и студентов, показывающих высокие результаты в учебной деятельности (71%, 69% и 72% респондентов данных групп соответственно отметили этот мотив как основной для себя), у студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности (62%) и слабо представлен у студентов пока не проявивших себя в какой-либо сфере (только 31% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя).

В свою очередь, у студентов, пока не проявившие себя в какой-либо сфере, доминирует такой широкий социальный мотив как «Диплом поможет найти работу» ($F=5,87$; $p \leq 0,003$). 46% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя. Следует отметить, что данный мотив менее значим для студентов, показывающих высокие результаты в научной деятельности (30% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя), мало значим для студентов, показывающих высокие результаты в учебной деятельности (21% студентов данной группы отметили этот мотив как значимый для себя) и практически не значим для учеников выпускных классов и учащихся колледжей (только 13% и 14% соответственно респондентов данных групп отметили данный мотив).

Проведенное исследование показало, что доминирующий познавательный мотив «Мне интересно учиться, общаться, узнавать новое» можно рассматривать как фактор стабилизации личности в юношеском возрасте. При этом действие этого фактора с возрастом усиливается и наиболее значимым становится у студентов вузов. Так студенты, отметившие, что им интересно учиться, достоверно чаще отвечают, что в целом они довольно успешны в жизни ($F=3,67$; $p \leq 0,05$), и что даже, когда другие сдаются, они знают, что могут найти решение любой проблемы ($F=4,00$; $p \leq 0,04$). Следует отметить, что статистически значимых различий по данным вопросам у учащихся школы (гимназии) и колледжей не выявлено.

Учащиеся колледжа и студенты вуза с доминированием данного познавательного мотива более свободны в общении и достоверно чаще стремятся участвовать в коллективных делах и исследованиях ($F=14,74$; $p \leq 0,0002$), а так же считают, что могут поговорить с преподавателями о вещах, которые их действительно волнуют ($F=7,36$; $p \leq 0,007$). При этом, они считают, что преподаватели относятся с уважением к их интересам - ($F=9,09$; $p \leq 0,002$) и в большой степени оказывают поддержку в развитии их способностей ($F=7,65$; $p \leq 0,006$). Следует отметить, что круг лиц, оказывающих поддержку в развитии способностей учащихся колледжей с выраженным познавательным мотивом, намного шире, чем у студентов и включает в себя, по мнению учащихся данной группы, родителей ($F=4,97$; $p \leq 0,02$), куратора ($F=7,60$; $p \leq 0,006$), одноклассников ($F=7,43$; $p \leq 0,06$). При этом учащиеся колледжа, не имеющие выраженного познавательного мотива, считают, что наибольшее влияние на развитие их способностей могут оказать только они сами ($F=6,65$; $p \leq 0,01$). Следует отметить, что статистически значимых различий по данным вопросам у учащихся школы (гимназии) не выявлено.

Группа студентов с доминированием данного познавательного мотива отмечает, что они готовы к любым трудностям, поскольку полагаются на собственные способности ($F=4,95$; $p \leq 0,02$). Эта группа студентов характеризуется продуктивными копинг-стратегиями. Так, попав в трудную ситуацию, они стремятся сосредотачивать усилия на том, чтобы ее разрешить ($F=7,19$; $p \leq 0,007$).

При этом, группа студентов и учащихся выпускных классов, не имеющая выраженного познавательного мотива, характеризуется не продуктивными копинг-стратегиями, и, попав в трудную ситуацию, они расстраиваются и дают выход эмоциям ($F=4,56$; $p \leq 0,03$). Респонденты данной группы студентов отмечают, что большую часть времени они чувствуют усталость ($F=3,44$; $p \leq 0,06$), и что им трудно удерживать свое внимание на проектах, которые для своего завершения требуют нескольких месяцев ($F=4,02$; $p \leq 0,04$).

Учащиеся колледжа и студенты вуза с выраженным познавательным мотивом более активны и целеустремленны. Так, респонденты этой группы предпочитают активно включаться в осуществляемые в учебном заведении деятельности ($F=25,15$; $p \leq 0,0001$) и отмечают, что их цели постоянны уже на протяжении нескольких лет ($F=3,88$; $p \leq 0,04$) и при возникновении какой-либо проблемы обычно находят сразу несколько вариантов ее решения ($F=3,81$; $p \leq 0,05$). Студенты вуза при этом считают, что всегда стремятся достигать целей, которые сами для себя ставят ($F=13,91$; $p \leq 0,0002$), и если как следует постараются, то всегда найдут решение даже сложных проблем ($F=8,11$; $p \leq 0,004$). Следует отметить, что статистически значимых различий по данным вопросам у учащихся школы (гимназии) не выявлено. Обращает на себя внимание то, что ученики выпускных классов менее настойчивы в достижении своих целей. Согласно проведенному исследованию, они чаще переключаются на другую цель, не достигнув первой, и реже стремятся заканчивать то, что начинают.

Учащиеся колледжа и студенты с выраженным познавательным мотивом отмечают, что чувствуют себя в своем учебном заведении (колледже, университете) комфортно ($F=16,91$; $p \leq 0,0001$) при реализации своих способностей с трудностями не сталкиваются ($F=4,50$; $p \leq 0,03$). При этом студенты вуза отмечают, что университет способствует развитию организаторских способностей ($F=5,41$; $p \leq 0,02$), а учащиеся колледжа – умственных (интеллектуальных) ($F=43,04$; $p \leq 0,0001$) и художественных ($F=5,91$; $p \leq 0,01$). Статистически значимых различий по данным вопросам у учащихся школы (гимназии) не выявлено.

Большинство участвующих в исследовании учащихся и студентов отмечают, что учиться им интересно (39% респондентов) и скорее интересно, чем нет (43% респондентов) и только 3% отмечают, что им учиться не интересно, 15% респондентов не смогли точно определить уровень своего интереса к учебе, что вероятно связано с его неустойчивостью, ситуативностью.

При этом более выраженный интерес к учебе ($F=3,25$; $p \leq 0,04$) отмечается у учащихся педагогических колледжей и студентов, показывающих высокие результаты в научной и учебной деятельности (54%, 34% и 32% респондентов данных групп соответственно, отметили, что учиться им очень интересно). В свою очередь, только 13% студентов, пока не проявивших себя в какой-либо сфере, отмечают, что учиться им очень интересно.

Очевидно, что внутренняя мотивация учебной деятельности характеризуется интересом к содержанию деятельности, удовольствием от процесса познания, преодоления трудностей интеллектуального характера и формирования компетентности. При доминировании внешних мотивов учебная деятельность выступает средством удовлетворения потребностей, не связанных со стремлением к познанию, мастерству и саморазвитию. Внешняя мотивация может задаваться качественно разными учебными мотивами, одни из которых соответствуют удовлетворению потребностей личности в самоуважении, уважении и признании значимыми другими, а другие являются результатом фрустрации базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и принятии и оказывают негативное влияние на другие мотивационные переменные и непосредственно на успешность учебной деятельности[5].

Заключение. Проведенное исследование показало, что студенты, показывающие высокие результаты в научной деятельности, и студенты, показывающие высокие результаты в учебной деятельности, отличаются хорошо развитой познавательной мотивацией и ярко выраженным интересом к учебе. Студенты, пока не проявившие себя в какой-либо сфере, характеризуются более выраженной широкой социальной мотивацией, слабым интересом к учебе и проблемами, связанными с удержанием внимания на проектах, требующими для своего завершения длительного периода. Для студентов всех групп характерно большее постоянство целей и интересов, чем для школьников.

Доминирование в структуре учебных мотивов интереса к деятельности, внутренних мотивов достижения сочетается с высоким уровнем самоконтроля и настойчивости, продуктивными стратегиями реагирования на трудности.

Таким образом, доминирующий познавательный мотив можно рассматривать как фактор стабилизации личности в юношеском возрасте. При этом действие этого фактора с возрастом усиливается и наиболее значимым становится у студентов вузов. Выраженность отдельных составляющих учебной мотивации в существенной степени определяется особенностями образовательной среды, в которой важными факторами выступают поддержка преподавателем потребностей в саморазвитии, особенности содержания и методов обучения (проблемные и исследовательские технологии обучения), особенности критериев, используемых при оценивании деятельности учащихся и студентов. На наш взгляд, важно поддерживать творческую образовательную среду, обеспечивающую возможность самореализации учащихся в каждой общеобразовательной школе и вузе.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. - Издательство МГУ, 1971. - 147 с.
2. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд, - СПб.: Питер, 2007. - 672 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. / Х. Хекхаузен СПб.—М.: Питер—Смысл, 2003. - 860с.
4. Гордеева, Т.О., Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения / Т.О. Гордеева, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011.- С. 642–668.
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие/ Т.О. Гордеева, О.А.Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. - № 1. - С. 35-45.

ОБРАЗ «ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК» В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Косаревская Т.Е., Кутькина Р.Р.

*Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь*

Точное восприятие и понимание ученика педагогом во многом обеспечивают успех образовательного процесса. В настоящее время актуальным является изучение образов отдельных категорий учащихся, в частности образа «одаренный ребенок», у студентов педагогических специальностей, а также сопоставление образа «одаренный ребенок» с «Я-образом» студента.

Цель исследования – выявление содержания и структуры образа «одаренный ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей.

Материал и методы исследования. В работе использован психосемантический подход, реализующий парадигму «субъективного» подхода личности к пониманию другого человека. В исследовании применялись метод беседы, направленный ассоциативный эксперимент, в качестве инструмента шкалирования использовались денотативные шкалы личностного семантического дифференциала.

Результаты и их обсуждение. Образ «одаренный ребенок» в сознании студентов несет в себе сложные, неоднозначные характеристики. Данный образ воспринимается как независимый, сильный, уверенный, деятельный, добросовестный, спокойный, в то же время - замкнутый, эгоистичный, вызывающий опасение и некоторое дистанцирование. Полученные результаты позволяют констатировать недостаточную дифференцированность образа «одаренный ребенок» у студентов изученной группы. Образы «одаренный ребенок» и «Я-образ» студента имеют как сходства, так и различия по содержанию и структуре.

Ключевые слова: образ, одаренный ребенок, психосемантика, семантический дифференциал, факторный анализ, студенты.

IMAGE 'GIFTED CHILD' IN PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS OF EDUCATIONAL SPECIALITIES

Kosarevskaya T.E., Kutskina R.R.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

Accurate perception and understanding of the pupil by the teacher guarantee the success of educational process. The study of images of certain categories of pupils among students of educational specialities, in particular, the image 'gifted child' and also the comparison of the image 'gifted child' with 'Self-image' of the student are currently important.

The purpose of the research: identification of the content and the structure of the image 'gifted child' in the perception of university students of educational specialities.

Data and methods of the research: Psychosemantic approach implementing the paradigm of the personality 'subjective' approach to other person understanding has been used in the research. Method of discussion and directed associative experiment have been applied in the research. Denotative scales of personality semantic differential have been used as scaling tools.

Research findings and their discussion: the image 'gifted child' in students' perception bears complex and ambiguous characteristics. The given image is understood as independent, strong, confident, active, conscientious, calm; and at the same time reserved, selfish, causing anxiety and certain distancing. The obtained results enable to state insufficient differentiation of image 'gifted child' among students of the given group. The images 'gifted child' and 'Self-image' of the student have similarities as well as differences in content and structure.

Key words: image, gifted child, psychosemantics, semantic differential, factor analysis, students.

Сегодня возрастают требования, предъявляемые к личности педагога, качеству его профессиональной деятельности, компетентности. Успешность педагогической деятельности зависит не только от профессиональных знаний и навыков. Во многом она определяется адекватным отражением участников педагогического процесса, к которым, в первую очередь, относятся учителя и ученики. Правильное восприятие и понимание ученика, точное построение образа субъектом восприятия во многом обеспечивают успех обучения и воспитания школьников. Поэтому особую значимость приобретают исследования образа субъектов педагогической деятельности (С.И.Гусева, Б.А.Еремеев, В. Т.Ситников, И.Ю.Шилов и др.).

В психологии «образ» понимается как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [1]. Экспериментальная психосемантика позволяет реконструировать образ, видение мира глазами самого субъекта. Индивид оказывается носителем особого пространства, заданного им самим – пространства индивидуальных значений. Понятие «значение» является одним из основных в теоретическом аппарате психологии. Для психосемантики главной является идея различения значения и смысла[2].

В настоящее время, актуальным является изучение содержания и структуры образов отдельных категорий учащихся, в частности «одаренный ребенок», в сознании студентов вузов педагогических специальностей, а также соотношение образа «одаренный ребенок» с «Я-образами» студента. Это и определило цель нашего исследования: выявление содержания и структуры образа «одаренный ребенок» в сознании студентов педагогических специальностей. В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Проанализировать основные подходы к изучению образа субъекта педагогической деятельности как детерминирующего фактора педагогического процесса.

2. Разработать и реализовать эмпирическое исследование семантического пространства образа «одаренный ребенок» у студентов педагогических специальностей, в рамках констатирующего эксперимента.

3. Выявить содержание и психосемантическую структуру образа «одаренный ребенок» у студентов.

4. Проанализировать специфику взаимосвязи семантических пространств «Я-образа» и образа «одаренный ребенок» в сознании студентов.

Материал и методы исследования.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- концепция профессионализма Е.А.Климова, понимавшего его как системную организацию психики человека, включающую в себя, наряду с другими компонентами, образы субъекта и объекта деятельности; исследования в области педагогической психологии, отражающие основные проблемы личности субъекта и объекта педагогической деятельности (И.А. Зимняя, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, А.Л. Маркова, А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Регуш, В.Л. Ситников, В.А. Якунин и др.);

- исследования в области социального восприятия (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, В.Н. Панферов, А.А. Реан, В.Л. Ситников, и др.);

- психосемантический подход в исследовании рефлексивных структур обыденного сознания, исследования структуры образной репрезентации (В. Ф. Петренко; В. В. Кучеренко; С. В. Василенко; Л. А. Хайруллаева; И. И. Стенина; О. В. Митина; А. А. Нетратов).

В данной работе был использован психосемантический подход, реализующий парадигму «субъективного» подхода личности к пониманию другого, на основе которого по объективным характеристикам в пространстве диагностических показателей, выявлялась определённая картина мира, как индивидуальное значение и смысл, через показатели образа «одаренный ребенок». В исследовании были использованы метод беседы, направленный ассоциативный эксперимент, в качестве инструмента шкалирования использовались денотативные шкалы личностного семантического дифференциала (ЛД), адаптированного сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева.

Обработка результатов проводилась по программе центроидного факторного анализа из пакета программ Statistika и последующим вращением.

Объектами оценки в данном исследовании служили образы – «одаренный ребенок»; «я»; «я в детстве»; «я через 10 лет»; «студент»; «неприятный человек»; «человек, который нравится»; «счастливый человек»; «авторитетный человек»; «человек склонный к риску»; «неадаптивный человек»; «человек не похожий на других». Руководствуясь задачами исследования, были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. В таком подходе частные различия нейтрализуются, и явным становится «общий для всех смысл», делающий возможным общение в социуме [4, с.125].

При анализе полученных данных произведено сравнение профилей оценок объектов; выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов и расположению отдельных объектов в факторном пространстве.

В исследовании приняли участие 60 студентов 2-х курсов разных факультетов ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных ($\rho = 0,8$); в силу этого показатели среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом. В результате факторизации были получены следующие данные (Таблица 1). Полученные факторы отражают три измерения семантического пространства и могут быть условно названы следующим образом: 1) фактор «Силы», имеющий выраженный смысловой оттенок «Адаптированности»; 2) фактор «Экстраверсии» («Моральной оценки»); 3) фактор «Альтруизма».

Таблица 1

Среднегрупповая матрица нагрузок шкал по факторам

№	Название шкалы	Factor		
		1	2	3
1.	обаятельный - непривлекательный	,633	,697	,168
2.	сильный – слабый	,840	,452	
3.	разговорчивый – молчаливый	,475	,822	-,190
4.	добросовестный - безответственный	,622	,554	,432
5.	упрямый – уступчивый			-,494
6.	открытый – замкнутый	,440	,872	
7.	добрый – эгоистичный	,363	,675	,521
8.	независимый – зависимый	,847	,337	
9.	деятельный – пассивный	,726	,642	
10.	отзывчивый – черствый	,498	,698	,446
11.	решительный – нерешительный	,827	,529	
12.	энергичный – вялый	,683	,692	
13.	справедливый - несправедливый	,567	,643	,484
14.	напряженный – расслабленный	-,137	-,533	
15.	суетливый – спокойный	-,588	-,265	-,461
16.	дружелюбный – враждебный	,484	,740	,432
17.	уверенный – неуверенный	,821	,512	
18.	общительный – нелюдимый	,494	,848	
19.	честный – неискренний	,560	,629	,523
20.	самостоятельный - несамостоятельный	,794	,516	
21.	раздражительный - невозмутимый	-,648	-,162	-,330

Состав значимых факторов. Ведущим фактором оказался фактор «Силы» или «Адаптированности» (37,6% общей дисперсии). Этот фактор представлен 10 шкалами, причем по 9 шкалам данный фактор доминировал. Перечень шкал с их факторной нагрузкой следующий:

независимый - зависимый	0,847
сильный - слабый	0,840
решительный - нерешительный	0,827
уверенный - неуверенный	0,821

самостоятельный - несамостоятельный	0,794
деятельный - пассивный	0,726
добросовестный - безответственный	0,622
суетливый - спокойный	-0,588
раздражительный - невозмутимый	-0,648
обаятельный - непривлекательный	0,633

Этот фактор близок по смыслу фактору «Силы» общего, универсального набора Осгуда, фактору «Твердости» его личностного дифференциала, и фактору «Адаптированности», выделенному В.Е. Улыбиной в психосемантическом исследовании этноцен-тризма. Его смысловое содержание также может соответствовать когнитивному стилю «полезависимость – полenezависимость».

Второй фактор «Экстраверсии» («Моральной оценки») (36,4% общей дисперсии) включает в себя шкалы, несущие смысл активности, направленной на взаимодействие с другими людьми и нравственной оценки (добрый, справедливый, честный). В него вошли 11 шкал:

открытый - замкнутый	0,872
общительный - нелюдимый	0,848
разговорчивый - молчаливый	0,822
дружелюбный - враждебный	0,740
отзывчивый - черствый	0,698
обаятельный - непривлекательный	0,697
энергичный - вялый	0,692
добрый - эгоистичный	0,675
справедливый - несправедливый	0,643
честный - неискренний	0,629
напряженный - расслабленный	-0,533

Нужно отметить, что особенно значимы по данному фактору качества, относящиеся к предъявляемой о себе информации. Если информации мало (замкнутый, нелюдимый, молчаливый), то образ воспринимается как враждебный, несущий в себе опасность (черствый, непривлекательный, эгоистичный, несправедливый, неискренний, напряженный). В итоге представления о межличностной дистанции «склеиваются» с нравственной оценкой - по типу «скрытный, значит непонятный, значит плохой». Об-щий смысл данного фактора можно считать соответствующим понятию этноцентризма. Смысл этноцентризма заключается в разделении людей на «своих» и «чужих» и проявлении преимущественно позитивного отношения к своим и негативного к чужим.

Семантическое пространство, образованное одноименными полюсами данных двух факторов («Адаптированности» и «Экстраверсии» («Моральной оценки»)), сочетающее положительную моральную и эмоциональную оценки с положительной оценкой силы и адаптивности соответствует образу «правильного» (непротиворечивого) мира, а образованное разноименными полюсами – образу «неправильного» мира [4]. Объединение разных шкал в один фактор в наших данных может быть связано с большим количеством объектов однозначно «плохих» и однозначно «хороших».

Полученные факторы близки по смыслу двухфакторной модели межличностных отношений Лири, включающей в себя параметры Доминантность (Сила) и Дружелюбие (Альтруизм, Моральная оценка). Выделение двух наиболее значимых факторов совпадает с результатами масштабных исследований А.Г. Шмелева (1994), где одна ось ре-презентирует моральную, вторая ось - деятельностьную, прагматическую оценки. Се-

мантическое пространство, образованное положительными полюсами выделенных в исследовании ведущих факторов, предполагает такое качество объекта как способность к деловому лидерству.

Третий фактор «Альтруизм» (9,6 % общей дисперсии) является слабым фактором, так как в него вошли три шкалы (максимальная нагрузка по фактору только у одной шкалы).

упрямый - уступчивый	- ,494
добрый - эгоистичный	,521
суетливый - спокойный	- ,461

Положительный полюс данного фактора определяют качества: уступчивый, добрый, спокойный; на противоположном полюсе – упрямый, эгоистичный, суеулиый.

Расположение объектов в семантическом пространстве. Факторные оценки объектов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Факторные оценки объектов				
№	Объекты	Факторные оценки		
		Ф 1 «Адаптиро- ванность»	Ф 2 «Экстравер- сия» («Мораль- ная оценка»)	Ф 3 «Альтру- изм»
1.	образ «Я»	-0,757	0,635	1,036
2.	я в детстве	-1,132	1,291	-0,073
3.	я через 10 лет	0,622	0,251	0,170
4.	студент	-0,371	0,975	-0,401
5.	одаренный ребенок	0,875	-0,837	0,942
6.	счастливый человек	0,368	0,794	0,051
7.	человек, который нравится	0,598	0,493	0,391
8.	авторитетный человек	0,946	0,278	-0,006
9.	неприятный человек	-1,336	-1,407	-1,757
10.	человек, склонный к риску	1,133	-0,441	-1,739
11.	неадаптивный человек	-1,467	-1,485	0,890
12.	человек, не похожий на других	0,521	-0,772	0,496

Наибольшие оценки по фактору «Адаптированность» получили образы «человек, склонный к риску», «авторитетный человек», «одаренный ребенок», «я через 10 лет», «человек, который нравится». Они характеризуются как независимые, сильные, решительные, уверенные, самостоятельные, деятельные, добросовестные, спокойные, т.е. высоко адаптивные. На противоположном полюсе фактора расположились образы: «неадаптивный человек», «неприятный человек», «я в детстве», «Я». Эти образы характеризуются как зависимые, слабые, нерешительные, неуверенные, несамостоятельные, пассивные, безответственные, непривлекательные.

На позитивном полюсе фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка») размещаются образы: «я в детстве», «студент», «счастливый человек», «Я», предполагающие

следующие качества: открытость, общительность, разговорчивость, дружелюбность, отзывчивость, обаятельность, доброту, справедливость, честность. Негативный полюс фактора представлен образами «неприятный человек», «неадаптивный человек», «одаренный ребенок», «человек не похожий на других», в целом воспринимающиеся как замкнутые, нелюдимые, молчаливые, враждебные, эгоистичные, черствые, непривлекательные.

Наибольшие позитивные оценки по фактору «Альтруизм» имеют образы «Я», «одаренный ребенок», «неадаптивный человек». Эти образы воспринимаются как уступчивые, добрые, спокойные. На противоположном полюсе образы «неприятный человек», «человек, склонный к риску». Их характеристиками является упрямство, эгоистичность, суетливость.

По результатам исследования, в наполненных признаками семантических зонах, образованных одноименными полюсами ведущих факторов («Адаптированность», «Экстраверсия» («Моральная оценка»)), находятся образы «простого, правильного мира», воспринимающиеся как однозначно хорошие или однозначно плохие. В положительной зоне – «авторитетный человек», «человек, который нравится», «счастливый человек», «я через 10 лет». При этом данные образы предполагают наличие способностей к деловому лидерству. В отрицательной зоне находятся антиидеальные образы – «неприятный человек», «неадаптивный человек».

Образы «неправильного мира», противоречивого, сложного, расположились в зонах, образованных разноименными полюсами ведущих факторов. Эти образы воспринимаются неоднозначно, имеют противоречивые характеристики. Семантическое пространство, образованное положительным полюсом фактора «Адаптированность» и отрицательным полюсом фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка»), включает в себя образы «одаренный ребенок», «человек не похожий на других», «человек, склонный к риску». Эти образы воспринимаются как сильные, самостоятельные, независимые, в тоже время – скрытные, непредсказуемые, вызывающие некоторую настороженность и опасение со стороны воспринимающего. При этом образ «Я» располагается в противоположном секторе, образованном отрицательным полюсом фактора «Адаптированность» и положительным полюсом фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка»). В этой же зоне находятся образы «я в детстве», «студент», то есть образы, которые можно отнести к категории «свои».

Заключение. Образ «одаренный ребенок» в сознании студентов несет в себе сложные, неоднозначные характеристики, при сочетании высокой адаптивности и невысокой оценки по фактору «Экстраверсия» («Моральная оценка»). Данный образ воспринимается как независимый, сильный, решительный, уверенный, самостоятельный, деятельный, добросовестный, спокойный, в то же время – замкнутый, молчаливый, эгоистичный, черствый, вызывающий опасение и некоторое дистанцирование. Можно предположить, что студенты воспринимают негативно специфический образ жизни одаренного ребенка: у него иной темп и ритм жизни, иные занятия, иные увлечения. При этом, по мнению испытуемых, одаренному человеку свойственно несколько агрессивное отстаивание своей точки зрения в значимых для него вопросах. Эти особенности личности одаренного человека воспринимаются как отчужденность, «инаковость». В этом случае можно предполагать наличие стереотипа об одаренном человеке, который характеризует его как замкнутого в себе, в своем внутреннем мире, не нуждающегося в окружающих людях. Исходя из результатов исследования, можно видеть недостаточную дифференцированность структуры образа «одаренный ребенок» у студентов

данных групп. Образы «одаренный ребенок» и «Я-образ» студента имеют как сходства, так и различия по содержанию и структуре.

Таким образом, полученные данные вносят вклад в исследование структуры и содержания образа «одаренный ребенок» в сознании будущих педагогов. Экспериментальные факты и выводы могут использоваться в практике психолого-педагогической помощи педагогам, при проведении занятий со студентами педагогических специальностей, а также на курсах повышения квалификации педагогических кадров с целью формирования адекватного образа одаренного ребенка и готовности педагогов к работе с данной категорией учащихся.

Литература

1. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие / Е.А. Климов. - М.: Издательство МГУ, 1995. – 224 с.
2. Петренко, В.Ф., Коротченко, Е.А. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи / В.Ф. Петренко, Е.А. Коротченко // Экспериментальная психология. – 2008. – №1. – С. 84 – 101.
3. Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
4. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИКИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ракова Н.А., Волощенко О.Г.

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь

Одним из важнейших путей улучшения работы учреждений образования в современных условиях является построение ее на основе педагогической диагностики. Однако в школьной практике диагностика не всегда воспринимается как обязательный компонент педагогического процесса. Это ведет к поверхностному знанию индивидуальных особенностей, интересов, склонностей учащихся, к усредненности всех педагогических установок при возрастающем своеобразии современных школьников.

Цель статьи: выявить основные подходы к организации диагностического обследования музыкально одаренных детей в условиях общеобразовательной школы.

Материал и методы. Методологическую основу исследования составили: концепции и модели одаренности (Дж. Рензулли, Д. Фельдхьюсен, Ф. Монкс, К. Хеллер); теория развития креативности учащихся в процессе художественной деятельности (Н.В. Зайцева, И.А. Малахова).

В качестве методов теоретического исследования использованы: сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, индуктивный и дедуктивный методы.

Результаты и их обсуждение. В статье представлены подходы к организации диагностического обследования музыкально одаренных детей в учреждении образования.

Заключение. Полимодальный подход к диагностике одаренности у детей, базирующийся на определении наиболее общих, невербальных предпосылок опережающего психического развития и ориентированный на измерение комплекса разномодальных функциональных характеристик, обладает не только прогностическими, но и эвристическими возможностями, поскольку выявление уровневых и структурных характеристик психофизиологического развития одаренных детей приближает к решению важных вопросов диагностики и развития одаренности: её типологии, взаимодействия индивидуальных и личностных факторов, связи с особенностями индивидуального профиля функциональной ассиметрии.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, полимодальный подход.

THE APPROACHES OF THE ORGANIZATION FOR DIAGNOSIS OF MUSICAL TALENT AT AN EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Rakova N.A., Voloschenko O.H.

*Educational establishment «Vitebsk State P.M. Masherov University»,
Republic of Belarus*

One of the most important ways to improve the performance of educational institutions in modern conditions is built it on the basis of educational assessment. However, in school practice diagnosis is not always perceived as a compulsory component of the educational process. This leads to a smattering of individual characteristics, interests, aptitudes of students to teachers averaging all installations under increasing peculiarity of modern students. Article aims to identify the main approaches to diagnostic testing musically gifted children in secondary school.

Material and methods. The methodological basis of the study were as follows: the concept and model of giftedness (J. Renzulli, D. Feldhyusen, F. Monks, K. Heller); theory of creativity of students in the process of artistic activity (NV Zaitseva, IA Malakhov). The methods of theoretical study used: comparative analysis, synthesis of the scientific literature, inductive and deductive methods.

Results and discussion. The paper presents approaches to diagnostic testing musically gifted children in an educational institution.

Conclusion. Multimodal approach to the diagnosis of giftedness in children, based on the identification of the most common, non-verbal mental prerequisites for advancing development and focused on the measurement of complex multi-modal functional characteristics, has not only prognostic but also heuristic, since the identification of level and structural characteristics of the psycho-physiological development of gifted children nears the important issues of diagnosis and development of giftedness: its typology, no individual interaction and personal factors, due to the nature of the individual profile of functional asymmetry.

Key words: musical talent, multimodal approach.

Не все музыкально одаренные дети имеют возможность посещать специальные школы и не знают о своих музыкальных способностях. Поэтому перед учителями музыки, руководителями школьных хоровых коллективов, вокальных групп и кружков сольного пения стоит задача выявления и развития музыкальной одаренности в условиях общеобразовательной школы. Первым «шагом» в данном направлении должна стать организация диагностики музыкальных способностей.

В практике работы музыкальных школ первое диагностическое обследование осуществляется при отборе и приеме учащихся. В отечественной педагогике и психологии существует большое число работ, посвящённых изучению музыкальных способностей. Важнейшее место среди работ по этой проблеме занимает исследование психолога Б. М. Теплова, в котором сделан глубокий анализ структуры музыкальности и входящих в нее компонентов. На примере музыкальных способностей исследователь показал, что при их оценке важны не только количественные, но и качественные критерии. Именно в этой работе был впервые сформулирован тезис о необходимости изучения задатков способностей как природной основы их развития. Все дальнейшие разработки, проводимые под руководством ученого, показали не только правомерность, но и необходимость включения такого подхода в комплексное изучение способностей. В качестве задатков способностей Б.М. Теплов рассматривал прежде всего основные свойства нервной системы.

При диагностике музыкальных способностей за основу обычно берётся классификация, предложенная Б. М.Тепловым, который выделял три основных вида способностей, составляющих ядро музыкальности: ладовое чувство, способность к слуховому представлению, музыкально-ритмическое чувство. Каждая из этих способностей состо-

ит из нескольких компонентов, отдельный компонент может быть представлен в нескольких способностях. Учитывая необходимость формализовать имеющиеся данные об учащихся, психолог И. А. Левочкина, при проведении исследования на базе Московского государственного хорового училища им. А. В. Свешникова, определила пять основных параметров, используемых в педагогической практике, по которым можно было охарактеризовать обследуемого учащегося: слух, ритм, музыкальная память, эмоциональность, логическое мышление (умение вычленить структуру произведения). Все эти параметры входят в качестве компонентов в основные музыкальные способности, отмеченные Б. М. Тепловым.

Острая практическая потребность в методах отбора одарённых детей для обучения в музыкальных школах, находится в противоречии с нерешённостью ряда вопросов, от которых зависит успешность прогноза развития ребёнка. Один из них – соотношение общей и специальной одарённости. Психолог Б. Г. Ананьев отмечал тенденцию сведения всей проблемы к изучению специальных способностей, фактически игнорируя явление общей одарённости. Если в психо-физиологическом плане при изучении природных предпосылок одарённости: свойств нервной системы и типов взаимодействия сигнальных систем – эта тенденция успешно преодолевается, то в психологическом плане вопрос о соотношении общих и специальных способностей или об общих и специальных критериях развития не только не решается, но даже редко ставится. Хотя всеми признаётся, что выдающиеся достижения в любой специальности возможны лишь на основе высокого уровня общего психологического развития, парадоксальным образом диагностика музыкальной одарённости ведётся без учёта общих способностей ребёнка. Проблема состоит в том, что между общим и специальным развитием нет взаимно однозначного соответствия, и возможны случаи, когда высокоразвитыми специальными способностями маскируется низкий уровень общего развития.

В определённой степени альтернативным традиционному подходу к диагностике одарённости может быть полимодальный подход, специфическими особенностями которого являются:

- невербальный характер используемых методик, позволяющий минимизировать эффекты социокультурных влияний;
- базовый характер исследуемых способностей – измеряются только те функции, которые имеют непосредственное отношение к процессам анализа и обобщения наиболее общих характеристик зрительной и акустической информации, а также скорость зрительно-моторной координации, как показатель подвижности нервной системы, являющейся психофизиологическим коррелятом успешности в разных видах деятельности;
- адресованность к разномодальным функциональным системам, позволяющая минимизировать возможные явления индивидуальной парциальности в развитии теменно-затылочных, теменно-височных и премоторных ассоциативных структур и более целостно оценить аналитико-синтетические возможности ребёнка;
- комплексный характер оценки – использование в качестве интегрального показателя суммы рангов или суммы стандартизированных оценок в отдельных испытаниях с целью выявления детей с высоким статусом общего развития психофизиологических функций как показателя общей одарённости ребёнка.

Следовательно, при организации и осуществлении диагностического обследования в общеобразовательной школе целесообразно применять традиционный и полимодальный подходы в сочетании, опираясь на следующие положения:

- Комплекс музыкальных способностей определяет понятие музыкальности, ведущими компонентами которой являются: эмоциональный отклик на музыку – способность чувствовать характер, настроение музыкального произведения; способность к

переживанию в форме музыкальных образов, способность к творческому восприятию музыки; музыкальный слух – способность вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие средства музыкальной выразительности.

– Комплекс музыкальных способностей в совокупности с общими способностями, проявляющимися в музыкальной деятельности (творческим выражением, вниманием, волей и т.д.), образуют музыкальную одарённость.

– Основные компоненты музыкальности определяют сенсорные способности восприятия отдельных качеств музыкальных звуков: звуковысотный слух, чувство ритма, тембровый слух, динамический слух. При этом музыкальные способности дифференцируются на основные и неосновные. К основным музыкальным способностям причисляются три вида, предложенные в классификации Б.М. Теплова: ладовое чувство – способность чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения; музыкально-слуховые представления – способность звуковысотного отражения мелодии; чувство ритма – способность активного двигательного переживания музыки, ощущение его воспроизведения.

Полиmodalный подход к диагностике одарённости у детей, базирующийся на определении наиболее общих, невербальных предпосылок опережающего психического развития и ориентированный на измерение комплекса разноmodalных функциональных характеристик, обладает не только прогностическими, но и эвристическими возможностями, поскольку выявление уровневых и структурных характеристик психофизиологического развития одарённых детей приближает к решению важных вопросов диагностики и развития одарённости: её типологии, взаимодействия индивидуальных и личностных факторов, связи с особенностями индивидуального профиля функциональной ассиметрии.

Дальнейшая работа должна быть направлена на организацию и включение учащихся в разнообразные виды урочной и внеурочной деятельности, способствующие всестороннему развитию общих и музыкальных способностей.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

Ansproka Z.V.	54	Лебедев Н.А.	166, 169
Zimmermann Bernd	107	Левчук З.К.	26
Антипенко О.Е.	186, 190	Лисова И.А.	20
Байкова Л.А.	154	Лопатик Т.А.	87
Балашова И.В.	157	Малахов С.В.	61
Баранова О.И.	220	Микерова Г.Г.	94
Башкирева Т.В.	150	Мороз В.В.	172
Бобылева Л.И.	40	Николаенко С.В.	75
Бумаженко Н.И.	33	Оксенчук А.Е.	91
Бусел Е.Н.	176	Попелюшко Р.П.	80
Валетов В.В.	166, 169	Ракова Н.А.	235
Виднере М.	118	Романовская Л.И.	203
Власенко Н.Э.	8	Русілка В.І.	128
Волощенко О.Г.	235	Сатинова В.Ф.	99
Воробьева О.И.	4	Северин С.Н.	145
Гаркавенко З.А.	199	Сенько Д.С.	195
Глазырина Л.Д.	84	Сергеева Б.В.	12
Городецкая И.В.	69	Сивашинская Е.Ф.	37
Еремкин Ю.Л.	161	Скринаус С.С.	65
Затаева О.Н.	17	Старинская Е.В.	49
Захарова Н.Н.	182	Турковский В.И.	224
Ильина М.В.	91	Ульянова Т.Н.	94
Казаручик Г.Н.	104	Харитоновна Е.А.	72
Карпович И.А.	166, 169	Хмурина Т.А.	203
Колесникова И.А.	133	Цатурян М.О.	157
Косаревская Т.Е.	228	Шадрова Е.В.	157
Крикливец Е.В.	114	Шашуткина Т.И.	33
Крылова О.Н.	216	Шевцова Л.И.	139
Кужель О.П.	65, 69	Шмуракова М.Е.	224
Кунцевич А.А.	99	Шоцкая Г.А.	44
Кутькина Р.Р.	228	Шпона А.	118
Лагун Т.Т.	72	Шульга О.К.	207
Лазуко С.С.	65, 69	Щеглова Е.В.	154
Лапатинская О.В.	114	Щербинина О.С.	57
Лауткина С.В.	211	Яковлев А.О.	29

Научное издание

ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОСТИ – РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Материалы международного конгресса

Витебск, 22–27 сентября 2014 г.

В 2 томах

Том 2

Подписано в печать 8.09.2014. Формат 60х84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 27,90. Уч.-изд. л. 19,82. Тираж 120 экз. Заказ 118.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.